



La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX^e siècle : une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux colonisés

Valérie Spaëth



Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/dhfles/3040>

DOI: 10.4000/dhfles.3040

ISSN: 2221-4038

Publisher

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

Printed version

Date of publication: 1 June 1999

Number of pages: p.125-140

ISSN: 0992-7654

Electronic reference

Valérie Spaëth, "La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX^e siècle : une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux colonisés", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [Online], 23 | 1999, Online since 24 March 2015, connection on 10 March 2023. URL: <http://journals.openedition.org/dhfles/3040> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/dhfles.3040>

This text was automatically generated on 10 March 2023.

All rights reserved

La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX^e siècle : une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux colonisés

Valérie Spaëth

- 1 C'est à la fin du XIX^e siècle que l'on peut voir se dessiner distinctement une nouvelle approche du français destinée aux non-francophones. Plusieurs facteurs concourent à la formation de ce phénomène. L'enseignement des langues vivantes se généralise en effet en Europe, sous la pression de la concurrence internationale, favorisant et dynamisant l'ensemble des techniques d'apprentissage et de diffusion des langues. Sur le plan intérieur, d'autre part, on cherche à diffuser une langue commune nationale, ferment d'une identité française forte. Enfin, la formation de l'empire colonial et les plans de développement économique qu'elle génère permettent la mise en place d'une approche spécifique de l'enseignement du français pour les colonisés. Ainsi, cette conjoncture exceptionnelle permet de dessiner les contours d'une diffusion du français qui s'oriente vers trois directions, ciblant des publics différents : les Européens, les patoisants français, les colonisés.

I. L'Alliance Française : le révélateur d'une nouvelle tendance

- 2 La création en France des principales associations d'enseignement et de diffusion du français constitue une étape fondamentale dans ce processus. L'Alliance Française, fondée en 1883, stipule dans l'article 1 de ses statuts qu'elle a « pour objet de répandre la langue française hors de France, et principalement dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat ». Son caractère fortement institutionnel et politique en

fait, dès ses débuts, une association puissante capable de rendre compte des différentes pratiques. Son action est principalement tournée, conformément à ses statuts, vers les colonies françaises. Elle joue cependant en Europe un rôle à ne pas négliger, notamment dans les parties les plus défavorisées des pays de l'Est. En ce qui concerne le monde occidental, son rôle se situe principalement dans l'observation et le compte rendu des différentes pratiques nationales.

- 3 C'est à la lecture des vingt premières années du *Bulletin de l'Alliance* que se dégage une typologie des publics visés : les Européens, les patoisants et les colonisés.
- 4 Plusieurs indices permettent d'établir cette distinction :
 - 5 - la pédagogie de l'enseignement du français est exceptionnellement évoquée pour rendre compte des expériences européennes, on la suppose connue ;
 - 6 - en revanche, une pédagogie particulière est proposée pour les zones coloniales ;
 - 7 - le statut de l'enseignement aux « patoisants » n'est pas véritablement fixé, il est le plus souvent associé à celui des « colonisés ».
- 8 Ces trois types de public vont définir des pratiques différentes et, à la fin du XIX^e siècle, on va voir apparaître sur le marché des méthodes qui répondent à cette demande.

2. De l'étranger, du colonisé et du patoisant

- 9 Il est nécessaire de revenir sur des appellations qui distinguent alors autant les apprenants par leur appartenance géographique que par leurs liens de dépendance avec la France. Les *Bulletins* de l'Alliance opèrent très rapidement cette distinction et mentionnent les colonisés et les patoisants comme des cibles d'apprentissage particulières.

2.1. De l'étranger

- 10 Au sein du *Bulletin*, la pédagogie de l'enseignement du français est exceptionnellement évoquée quand elle s'adresse à un étranger européen, on la suppose connue, elle s'aligne sur l'enseignement traditionnel du français. L'apprenant dont il est alors question est un sujet indépendant et responsable qui entretient un rapport de parité avec le français. L'apprentissage répond dans ce cas aux critères d'un enseignement classique, classificatoire, et discriminant, d'où l'importance de l'écrit, de la grammaire et de la littérature. Il est vrai qu'à l'époque en France, le corps des professeurs de langue se bat pour obtenir une légitimité égale à celle des collègues de langue et de littérature classiques et que la notion d'apprentissage des langues vivantes redéfinie par la méthode directe vient corriger cette approche et revaloriser l'oral. L'étranger dont il est ici question provient du monde occidental. Les cours de vacances pour étrangers, créés à Paris par l'Alliance en juillet 1894, constituent un observatoire particulièrement intéressant. Le public, exclusivement occidental, ne cessera d'augmenter d'année en année. Le numéro de janvier 94 annonce : « Cours de vacances destinés de manière spéciale aux professeurs étrangers, chargés de l'enseignement du français dans leur pays ». Cinq cours sont proposés : littérature classique ; littérature moderne ; institutions de la France contemporaine ; grammaire de la langue française ; diction et élocution. Chacun des cours comprenant de dix à quinze leçons. L'Alliance fera régulièrement appel aux sommités universitaires de l'époque (F. Brunot en tête)

pour organiser et assurer cet enseignement, créant dès la première session des certifications : un diplôme constatant que les étudiants connaissent et parlent le français, sont capables de l'enseigner à l'étranger et un diplôme d'assiduité aux cours. Dès 1896, un diplôme supérieur et un diplôme élémentaire sont mis en place sur la base d'une épreuve écrite et orale.

- 11 Les programmes de plus en plus complets, au fil des ans, sont calqués sur les programmes universitaires de langue et littérature françaises. On ne trouve pas trace de formation pédagogique.
- 12 Les cours de vacances constituent donc tout à la fois un renforcement du caractère mimétique de l'enseignement du français aux étrangers qui s'aligne sur le programme universitaire et se dote ainsi d'une réelle légitimité et à la fois un début de professionnalisation et d'autonomisation avec la création des diplômes¹.

2.2. Du colonisé

- 13 Le terme de « colonisés » renvoie à une notion très importante de la fin du XIX^e siècle qu'il est nécessaire de redéfinir ici : en effet la colonisation est alors en pleine expansion et loin d'être achevée, elle est cependant institutionnalisée en 1885, avec le traité de Berlin, qui instaure une découpe du continent africain en vue de garantir les zones d'influence européenne et leur hégémonie respective. Ce n'est alors en partie qu'une projection de l'Europe qui ne se réalisera qu'à la veille de la guerre de 14.
- 14 L'Alliance Française, pour sa part, participe à l'effort mené en faveur de la colonisation, ses statuts l'attestent, ce malgré l'opinion publique. Elle reprend à son compte les arguments que Jules Ferry employait devant les parlementaires pour convaincre de l'utilité de la colonisation pour la grandeur de la France. L'action civilisatrice doit passer par la diffusion du français. Mais ce sont finalement les enjeux économiques qui vont déterminer les orientations pédagogiques.
- 15 Le colonisé² apparaît alors comme le nouvel objet² d'un enseignement dont on a, en son principe, conscience qu'il ne peut être calqué sur celui dispensé en France. Le colonisé ne peut donc avoir de nationalité, il n'existe que dans la dynamique qui lui est assignée par le colonisateur. Sa dépendance et son irresponsabilité posées au principe de la relation avec le colonisateur vont déterminer un certain nombre de directions pédagogiques, dont l'Alliance va régulièrement rendre compte.
- 16 En effet, s'il n'est alors pas besoin de spécifier ce qu'est la pédagogie du français pour les étrangers, tant elle est supposée connue, il est nécessaire d'explicitier ce qu'elle devient dans les zones coloniales, notamment le Soudan, nouvellement conquis, dans la mesure où, bien qu'associée à des raisons de type humaniste, la colonisation est avant tout une entreprise politique et économique et qu'en conséquence, la rentabilité de l'entreprise constitue l'objectif le plus clair. Il faut rapidement produire un auxiliariat indigène qui puisse seconder l'administration française.

2.3. Du patoisant

- 17 Le terme de patoisant n'est pas une création du XIX^e siècle, il remonte à une bataille plus ancienne menée par l'Abbé Grégoire pendant la Révolution française. Il est alors le signe le plus manifeste de l'obscurantisme généré par l'Ancien Régime. Le français, langue de la liberté, doit unir les citoyens au-delà de leur appartenance régionale et le

patoisant ne peut plus être qu'un reliquat d'une société dépassée qu'il faut alors combattre.

- 18 A la fin du XIX^e siècle, ce sont dans les mêmes termes que Jules Ferry défend le projet de l'école publique obligatoire et celui de la colonisation. Ces deux missions s'inscrivent dans le projet humaniste de la France : répandre les Lumières et la civilisation. Dans les deux cas, l'école en tant qu'institution va jouer un rôle primordial.
- 19 C'est ce qui explique l'assimilation, faite à la fin du XIX^e, par les pédagogues entre ces deux types de public : les colonisés et les patoisants.
- 20 Il reste que derrière le débat politique qui oppose alors l'opinion intellectuelle, un débat pédagogique se fait jour, celui qui concerne le type d'apprentissage à préconiser : méthode directe ou passage par la langue-source.
- 21 Ainsi, en distinguant, pour des raisons politiques et économiques, des publics d'apprenants, on opère nécessairement une distinction méthodologique qui renvoie à des pratiques différenciées. Il s'avère que ce sont des contraintes d'ordre économique et politique (obligation d'apprendre le français, enseignement intensif et rentabilité) liées à la situation coloniale, qui vont donner une impulsion réelle à la recherche pédagogique. Les situations classiques d'enseignement : élève volontaire, enseignement en extension, certifications discriminantes, n'offrent pas encore les conditions optimales de remise en cause.

3. Des méthodes d'apprentissage du français

- 22 La notion même de méthode, c'est-à-dire de pratiques d'apprentissage spécifiques adaptées à un public et en fonction de fins identifiées, constitue un des apports, en didactique du français, amené par cette configuration de la fin du XIX^e siècle. On désigne par ce terme, alors, aussi bien les manières d'apprendre que les ouvrages qui permettent de les appliquer.
- 23 L'Alliance Française, en tant qu'organe institutionnel, bien que privé, du pouvoir politique colonial et comme première instance autonome et légitime de diffusion du français, constitue un outil privilégié pour explorer ce nouveau concept.
- 24 Les mentions pédagogiques en tant que telles sont très rares au sein du *Bulletin*, mais des comptes rendus et des présentations d'ouvrages viennent régulièrement présenter au lecteur les nouveautés en matière d'enseignement du français.
- 25 Nous les présenterons dans un ordre qui respecte moins l'éloignement géographique que la multiplication des contraintes d'ordre politique, économique et culturel.

3.1. Le français pour les Européens : entre tradition et expérimentation

- 26 Les premières mentions de méthode originale d'apprentissage du français pour étrangers apparaissent sous forme d'annonce publicitaire dans les pages de l'Alliance. Certes, aux États-Unis, la première institution Berlitz a déjà été ouverte en 1878, mais la méthode ne sera présentée en France qu'en 1900, lors de l'Exposition Universelle, au cours de laquelle l'Alliance Française jouera un rôle important.

- 27 En 1887, on annonce la parution chez Delagrave de la méthode : *Le français enseigné par la pratique. Nouvelle méthode à l'usage de toutes les nationalités* de A. G. Havet.
- 28 Un peu plus tard, en 1890, on mentionne la parution d'*Un précis d'orthographe et de grammaire phonétiques pour l'enseignement du français à l'étranger*, par L. Clédat, professeur à la faculté des lettres de Lyon.
- 29 Si le deuxième ouvrage s'inscrit dans la mouvance scientifique de cette fin de siècle concernant la recherche phonétique dans l'apprentissage des langues vivantes, il ne prétend pas constituer une méthode à part entière.
- 30 En revanche, l'ouvrage de Havet, auteur de nombreuses méthodes d'apprentissage de l'anglais pour les Français, propose une approche méthodique et complète :
- Ce seul volume renferme tout ce qui est nécessaire dans un cours élémentaire : prononciation, grammaire, exercices, formulation et conversation. Jusqu'ici les commençants ne pouvaient réunir tout cela qu'en se procurant, à un prix élevé, trois et souvent quatre volumes différents, manquant toujours de cohésion.
- 31 La méthode est située d'emblée dans le programme officiel d'apprentissage des langues :
- Enseigner la grammaire par le maniement même des langues au lieu de faire apprendre les langues à travers les abstractions de la grammaire (programme officiel de l'enseignement secondaire, 1880).
- 32 Dans la mouvance réformatrice de l'enseignement des langues, l'auteur pose implicitement la méthode directe comme principe méthodologique :
- La méthode enseigne le français par le français (...). En la suivant, l'élève n'est pas absorbé par la grammaire, il entend, il parle, lit et écrit la langue dès la première leçon. Plus de règles compliquées, plus de définitions abstraites, mais un enseignement vivant et vibrant comme la nature.
- 33 Dans les faits la méthode s'avère hétérogène et éclectique³ : elle mêle méthode directe et méthode traditionnelle :
- 34 L'étude des règles, la dictée, l'exercice de grammaire (...) ne doivent pas être à l'exclusion des autres. L'extrait littéraire, la permutation, la conversation, l'invention et la composition offrent des ressources précieuses et donnent de la variété.
- 35 En dressant sous forme de tableau l'inventaire des types de compétences ou d'actes pédagogiques qui constituent cette méthode, il est facile de repérer ce qui relève de la méthode traditionnelle et ce qui relève de la méthode directe. Or on s'aperçoit que l'intrication des deux approches est systématique, ce qui constitue le reflet d'une pratique éclectique à peu près générale à l'époque.

	Méthode traditionnelle	Méthode directe
écrit	traduction des extraits	le français par le français
oral	utilisation des tournures de l'écrit (passé simple, subjonctif imparfait, etc.) conversation = modèle littéraire, pas de situations familières	modèle questions/réponses à apprendre par cœur
vocabulaire	utilisation de listes thématiques	lexique thématique

grammaire	étude des verbes en soi, les temps sont lus et expliqués par le professeur, appris par cœur par l'élève	étude des règles à partir de l'extrait
exercices	utilisation du registre de l'écrit pour tous les exercices, même dans la production orale	exemples appris par cœur par l'élève permutation, invention
progression	prononciation = 20 premières leçons grammaire : morphologie et syntaxe de chaque classe grammaticale sur 72 leçons (le subjonctif apparaît à la 62 ^{ème} leçon) étude séparée des verbes	cours pour les commençants en 1 volume chaque leçon = 2 jours chaque leçon = extrait littéraire pour exemplifier une règle grammaticale + exemplification simple + exercice modèle d'application sur le schéma question/réponse + devoir de permutation pour le réemploi des formes apprises + exercice d'invention guidé par des questions
littérature	objectif : s'imprégner de l'élégance, de la clarté françaises	chaque extrait = leçon complète
civilisation	explications historiques et exercice à partir de l'extrait géographiques, traduction des extraits dans la langue maternelle	exercice à partir de l'extrait

- 36 Les méthodes produites sur ce modèle introduisent un fait nouveau : la notion de public adulte, hors système scolaire, imposant ainsi de nouvelles contraintes à l'apprentissage et permettant la définition graduelle de nouveaux objectifs, mais elles ne bouleversent pas les postulats fondamentaux de ce type d'enseignement. La culture-source et les cultures-cibles sont en effet situées sur une même échelle de valeur et supposent un public *a priori* intégré à la norme culturelle occidentale dominante.

3.2. La méthode pour patoisants : entre autorité et identité

- 37 En cette fin de siècle, les patoisants constituent un public différencié, essentiellement enfantin, au statut ambigu : nationaux ne parlant pas la langue nationale, ils s'inscrivent dans le vaste projet politique de la francisation. La francisation complète du territoire national reste, en effet, l'enjeu intérieur majeur, et l'école primaire avec sa cohorte de hussards noirs apparaît comme le moyen incontournable pour parvenir à cette fin. Le débat concernant l'utilisation des patois est une des conséquences de ce processus. Irénée Carré, inspecteur général de l'enseignement primaire, fervent partisan de la méthode directe, propose en 1889, chez A. Colin, une *méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture (...)* 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. D'emblée, dans la préface, l'auteur pose les enjeux d'un apprentissage direct du français :

Est-il nécessaire que tous les petits Français sachent parler le français (même les Bretons, les Flamands, les Basques, les Arabes etc.) ? Oui, parce que leur intérêt est d'entretenir des relations avec le reste de la France, parce qu'ils seront soldats et que les commandements seront donnés en français.

Est-il nécessaire de recourir à la langue qu'ils parlent ? Non, parce que dans tout le reste de la France, les mères apprennent le français à leurs enfants sans savoir ni flamand, ni basque, ni arabe, parce qu'on parle toujours une langue apprise à l'aide de la traduction et en passant par des intermédiaires avec moins d'aisance et de naturel qu'on ne le fait dans sa langue maternelle. (*Livre du maître*, préface)

- 38 La méthode comporte un livre du maître et un livre de l'élève divisés en quarante journées de travail. L'emploi du temps est soigneusement donné, pour la semaine, dans la préface du livre de l'élève. L'oral y constitue un objectif prioritaire, fondé sur la répétition de la même leçon quatre fois dans la journée (la première donnée par le maître, puis par des répétiteurs). La notion d'exercice de langage domine l'ensemble, mais ressemble finalement à un renversement de l'ordre traditionnel de la leçon :

Faut-il apprendre à lire et à écrire en même temps qu'à parler ? Oui à condition que ces exercices de lecture et d'écriture accompagnent ou suivent les exercices de langage et ne les précèdent pas, comme ça a lieu aujourd'hui. (...) Car l'écriture, en attendant, n'est considérée que comme un moyen de fixer les sons que l'enfant a entendus.

- 39 En fait, la conception même du livre repose sur l'apprentissage d'un écrit oralisé. Le livre de l'élève (107 pages) est constitué de trois parties principales qui suivent un alphabet modèle : « Les éléments de la lecture », « Les équivalents en lecture et en langage », « lecture courante ».

- 40 La méthode présente cependant un certain nombre de nouveautés sur le plan pédagogique :

- le découpage du temps de l'apprentissage de la lecture en quarante jours ;
- le choix d'un français réduit, toujours en relation avec la réalité et contextualisé comme tel permet une application raisonnée de la méthode directe;
- le primat du phonème sur le graphème ;
- l'importance de la reformulation et de la répétition ;
- la place des exercices fondés sur l'implicite et valorisant la démarche cognitive de l'élève.

- 41 Cet ensemble, centré essentiellement sur l'élève et les difficultés qu'il peut rencontrer, permet d'amender en partie la représentation généralement admise d'un enseignement primaire alors uniquement fondé sur une relation autoritaire.

3.3. La méthode pour les colonisés : de la méthode expéditive à la méthode maternelle ou le souci de la rentabilité

- 42 L'Alliance Française est particulièrement impliquée dans l'entreprise coloniale africaine, puisqu'elle subventionne des établissements scolaires, envoie du matériel, notamment au Soudan, où le lieutenant-colonel Galliéni ouvre des écoles :

Encourager l'enseignement du français aux indigènes des pays coloniaux est une des tâches essentielles de l'Alliance Française. Elle y favorise les efforts de l'armée, de l'administration et des missionnaires.⁴

- 43 L'urgence soudanaise est telle que pour faire face aux conséquences d'une colonisation rapide, il a fallu ouvrir des écoles de fortune et désigner des instituteurs parmi les sous-

officiers. C'est le souci de la rentabilité qui prime alors, opposant, dans les colonies africaines, deux types d'enseignement :

- 44 au Sénégal, où la colonisation est ancienne, on enseigne le français selon la manière traditionnelle, c'est-à-dire en privilégiant l'écrit et la littérature. Ce sont les religieux qui sont en charge de cette mission, ils s'adressent à une infime partie de la population des villes. L'échec de cet enseignement a été maintes fois souligné ;
- 45 - au Soudan, où la colonisation est récente, on enseigne le français selon la méthode dite « expéditive » afin de former au plus vite des auxiliaires indigènes. On enseigne « les mots usuels, on cause avec eux, on leur fait répéter des phrases très simples en s'assurant qu'ils les comprennent exactement. On n'a besoin ni de plumes, ni de papiers. »⁵
- 46 En 1891, le *Bulletin* offre à ses lecteurs, et ce pour la première fois, le compte rendu d'un traité méthodologique : *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux Indigènes de nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat*, paru chez A. Colin. C'est I. Carré, l'inspecteur général de l'enseignement primaire dont nous avons parlé précédemment, qui en est l'auteur.
- 47 Cet ouvrage est particulièrement intéressant car il expose, point par point, tous les aspects de la méthode d'apprentissage du français dans un cadre colonial. L'auteur n'a aucune expérience des colonies, mais il est un des partisans les plus fervents, au sein de l'instruction publique, de la méthode directe (ou, comme on l'appelle aussi alors, maternelle). Son expérience des enfants patoisants français associé au postulat anthropologique alors admis - selon lequel, le colonisé et notamment « le nègre » est posé en enfant - l'autorise à traiter un sujet comme celui-là.

Il faut avec les Indigènes suivre la méthode maternelle, c'est-à-dire leur enseigner le français directement, sans recourir à la langue qu'ils parlent. (...) Mais pourquoi ne pas tenir compte de ce que l'enfant sait déjà ? cette objection peut être fort valable quand il s'agit d'élèves de lycée qui possèdent déjà un certain nombre d'idées abstraites et générales, mais elle est sans valeur s'il s'agit d'enfants dont il est ici question. 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. (...) or je doute qu'aux colonies, les enfants, ni les adultes aient un vocabulaire beaucoup plus complet ; et peut-être celui des Nègres d'Afrique est-il moins étendu encore (...). On peut sans inconvénient tenir cet acquis pour quantité négligeable.

- 48 Les apports de cette réflexion sont particulièrement intéressants, car, avant la lettre, ils posent les linéaments d'une pratique différenciée, qui tente de s'adapter à un cadre contraignant, le cadre colonial, en y transposant les principes de la leçon de choses. Finalement, le débat autour de l'utilisation des langues locales dans la classe, surtout en Afrique, restera théorique, car, dans les faits, les multiples décrets les interdisant, les conditions de recrutement des maîtres autorisent à penser qu'elles étaient fréquemment utilisées. Au-delà de ce point, caractéristique d'une époque, on retiendra que la méthode maternelle, appliquée aux colonisés, repose sur les principes suivants :

- aller toujours directement des objets montrés, des actes accomplis, aux noms qui les représentent ;
- aller du plus facile au moins facile, en faisant constamment référence à ce qui vient d'être étudié ;
- le mot parlé doit toujours précéder le mot écrit ;
- le maître ne doit jamais utiliser une autre langue que le français ;
- le maître doit être formé à cette méthode ;

- il est nécessaire d'enseigner un français réduit⁶.
- 49 Durant la même période⁷, en Tunisie, Louis Machuel, directeur de l'enseignement public, travaille, sur le terrain, à la fabrication d'une méthode qui s'oriente dans les mêmes directions : *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies*. En 1896, avec *Leçons de langage aux élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises de nos colonies*, l'orientation méthodologique se radicalise du côté de la leçon de langage et fixe les invariants pédagogiques de la situation coloniale :
- l'enfant arrive en classe sans aucune connaissance du français ;
 - la leçon de langage constitue le centre de l'apprentissage ;
 - l'apprentissage repose sur la notion de langue « utile », centrée sur l'univers de l'enfant ;
 - l'ostension et la répétition organisent le vis-à-vis maître/élève ;
 - même s'il ne l'utilise pas en classe, suivant les instructions officielles, il est mieux que le maître connaisse la langue de l'élève.
- 50 Ces principes vont organiser, en subissant quelques amendements, notamment pour l'emploi des langues locales, la méthodologie de l'enseignement colonial. C'est Georges Hardy, entre 1912 et 1929, qui affinera et expérimentera cette pédagogie dans le cadre de l'Afrique occidentale française.

Conclusion

- 51 Ainsi, à la fin du XIX^e siècle (entre 1885 et 1891), on assiste à un renouveau général dans l'enseignement du français comme langue étrangère. On peut alors distinctement voir apparaître trois types de public : les Européens, les patoisants et les colonisés.
- 52 On a pu constater que l'ensemble des contraintes liées à des objectifs politiques et économiques spécifiques (la francisation, la colonisation) formait une configuration dynamique. Il s'avère que cette configuration est capable alors de créer la progression nécessaire à ce qui peut rétrospectivement être compris comme le véritable commencement de la didactique du français en tant que langue étrangère.

BIBLIOGRAPHY

BALIBAR, R. - DELAPORTE, D. (1975), *Le français national, Politique et pratique de la langue sous la Révolution*, Paris, Hachette Littérature.

BERGOUNIOUX, G. (1994), *Aux origines de la linguistique française*, Paris, Agora.

BOUCHE, D. (1966), «Écoles françaises au Soudan, 1884-1900», in *Cahiers d'Études Africaines*, 6, 228-267.

BOUCHE, D. (1974), *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*, Thèse de doctorat, Université Paris I.

Bulletins de l'Alliance Française, 1884-1900, Paris.

CARRÉ, I. (1889), *Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture, plus spécialement destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas le français et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale*, Paris, A. Colin.

CARRÉ, I. (1891), *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes de nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat*, Paris, A. Colin.

CERTEAU, M. (de) - Julia, D. - Revel, J. (1975), *Une politique de la langue, la Révolution française et les patois, L'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard.

CHERVEL, A. (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels, tome 2, 1880 - 1939*, Paris, INRP, Economica.

CHEVALIER, J.-Q, « Trubetzkoy, Jakobson, 1919-1939 », *Jakobson entre l'Est et l'Ouest. 1915-1939*, F. Gadet - P. Sériot, éd., Cahiers de l'ILSL, n° 9, 1997, Université de Lausanne, pp. 32-46.

FERRY, J. (1896), *Discours et opinions, tome 3*, Paris, P. Robiquet.

HARDY, G. (1920), *L'enseignement au Sénégal, 1817-1854, Thèse complémentaire pour le doctorat ès lettres*, Université de Paris, Paris, Larose.

HAVET, A.-G. (1887), *Le français enseigné par la pratique. Nouvelle méthode à l'usage de toutes les nationalités*, Paris, Delagrave.

LÉON, A. (1991), *Colonisation, enseignement et éducation*, Paris, L'Harmattan.

MACHUEL, L. (1896), *Cours de langage aux élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises de nos colonies*, Paris, A. Colin.

MAINGUENEAU, D. (1979), *Les livres d'école de la République, histoire et idéologie*, Paris, Le Sycomore.

PORCHER, L. (1995), *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP, Hachette.

PUREN, C. (1994), *La didactique des langues étrangères. A la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF, Didier.

SPAËTH, V. (1998), *Généalogie de la didactique du français langue étrangère : l'enjeu africain*, coll. « Langues et développement », Paris, ACCT, Didier érudition.

NOTES

1. Les recherches phonétiques et linguistiques seront au premier plan après la guerre de 14 et essentiellement tournées vers l'Europe de l'Est. Voir à ce sujet Jean-Claude Chevalier, « Trubetzkoy, Jakobson, 1919-1939 » in *Jakobson entre l'Est et l'Ouest. 1915-1939*, F. Gadet - P. Sériot, éd., Cahiers de l'ILSL, n° 9, 1997, Université de Lausanne, pp. 32-46.

2. Il existait des écoles au Sénégal bien avant cette grande vague de colonisation. Cependant, elles n'avaient jamais été que la conséquence de l'implantation des missions. Si l'État français en était officiellement responsable, la gestion en était le plus souvent laissée aux congréganistes. La diffusion du français ne constituait absolument pas la clef de voûte d'une politique organisée.

3. Dans le sens que lui donne C. Puren.

4. *Bulletin de l'Alliance*, n° 30, 1889, p. 13

5. *Bulletin de l'Alliance*, n° 5-6, 1885, p. 66.

6. « Ce serait un français simplifié (...), mais ce serait du français vrai et non du langage nègre, (...), non seulement parlé, pouvant être lu et écrit et capable de recevoir des accroissements, il ne comprendrait que des mots et des tournures essentielles, mais fournirait un fonds solide. »

7. De 1885 à 1902, plus de vingt éditions corrigées et augmentées de la méthode vont être publiées chez A. Colin.

AUTHOR

VALÉRIE SPAËTH

Université Bar Ilan