Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

23 | 1999

L'enseignement de la langue et de la littérature
françaises dans la seconde moitié du XIXe siècle

Représentations culturelles véhiculées sur l'Orient et l'Occident dans un manuel intitulé : *Le Tour d'Europe*

Aline Gohard-Radenkovic

Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/dhfiles/3067>

DOI: 10.4000/dhfiles.3067

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.402-416

ISSN: 0992-7654

Electronic reference

Aline Gohard-Radenkovic, "Représentations culturelles véhiculées sur l'Orient et l'Occident dans un manuel intitulé : *Le Tour d'Europe*", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [Online], 23 | 1999, Online since 07 July 2015, connection on 10 March 2023. URL: <http://journals.openedition.org/dhfiles/3067> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/dhfiles.3067>

This text was automatically generated on 10 March 2023.

All rights reserved

Représentations culturelles véhiculées sur l'Orient et l'Occident dans un manuel intitulé : *Le Tour d'Europe*

Aline Gohard-Radenkovic

I. Présentation du manuel et de son contexte de publication

- 1 Le manuel pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises, intitulé *Le Tour d'Europe. Livre de lecture courante à l'usage du Levant*, rédigé par un groupe de professeurs du lycée Saint-Benoît à Constantinople, présente un certain nombre de spécificités qui ont suscité notre curiosité. En effet, ce manuel n'est pas une publication pédagogique isolée mais fait partie d'un ensemble d'ouvrages élaborés par ces professeurs : il existe trois degrés et celui en notre possession est le troisième niveau dit niveau supérieur correspondant à l'année du baccalauréat (1992, 6^e édition). D'autres titres sont également indiqués sur la quatrième de couverture couvrant un certain nombre de domaines également « à l'usage des écoles du Levant », tels que *Comptabilité commerciale, financière, Cours de Géographie, Monnaie ex mesures non métriques usitées dans l'Empire ottoman* (toutes avec la mention « nouvelle édition » ou « réédition »). Avec ces quelques indications, nous avons supposé que les premières rédactions de ces manuels ont été effectuées au tournant même des XIX^e et XX^e siècles et un document en cours de publication confirme cette hypothèse (cf. *Six siècles déjà : histoire du Lycée français Saint-Benoît*).

1.1. Les publics- visés : qui sont ces Levantins ?

- 2 Ce qui a tout de suite retenu notre attention est que ce manuel de lecture est conçu à l'usage des élèves levantins. Ce terme regroupe en fait tous les sujets occidentaux et chrétiens du Sultan : c'est-à-dire les enfants des communautés arméniennes, grecques, vénitiennes, juives (réfugiées lors de l'Inquisition espagnole au XVI^e siècle), chrétiens syriaques, etc., plus largement balkaniques (dont des Roumains, des Bulgares et des Macédoniens fuyant les troubles de cette zone dès la deuxième moitié du XIX^e siècle). Les religieux français ont donc pour « mission » d'éduquer les futures élites francophones aux valeurs chrétiennes, humanistes et républicaines, à la fois de l'Occident. Les élèves levantins fréquentant le lycée laïc de Galatasaray ou les lycées confessionnels de St-Benoît, de St-Joseph, etc. constituaient l'essentiel de l'effectif à l'époque. De par leur origine et de par leur statut spécifique dans l'Empire ottoman, ces Levantins ont acquis un certain nombre de droits communautaires, entre autres la pratique de leur culte et le droit d'association. Ils possèdent donc officiellement au XIX^e siècle les mêmes droits que les sujets Ottomans, dont l'accès à l'éducation dans les écoles d'ingénieurs, de médecine, d'administration, de l'armée, etc. Dans les faits, la cohabitation des Ottomans et des représentants de ces diverses ethnies minoritaires ne s'est pas faite dans ces réseaux scolaires, car :

les communautés étaient trop attachées à leur héritage linguistique et culturel pour accepter de se laisser absorber par un système éducatif dont la modernité portait malgré tout la marque de la turcité. (Mantran, 1989).

- 3 Les familles se sont tournées vers des établissements ethniques ainsi que vers des écoles confessionnelles chrétiennes - en majorité catholiques - dirigées par des religieux français (jésuites, dominicains, lazaristes, etc.) jusqu'à atteindre plusieurs centaines d'écoles vers la fin de siècle dernier (entre 1850 et 1870). Donc ces enfants levantins qui apprennent à communiquer, lire et écrire en français, appartiennent à des familles ou des milieux qui sont en fait déjà tournés vers l'Europe depuis plus d'un demi-siècle, nourris de valeurs occidentales, républicaines et chrétiennes en opposition à leur environnement politique, social et culturel où l'islamisme est utilisé par les sultans davantage comme un facteur de cohésion politique et territoriale que comme un instrument idéologique ou religieux. Ces communautés levantines occupaient des positions sociales et économiques importantes, des positions de médiateurs entre les partenaires européens et les dirigeants ottomans à travers leurs activités commerciales et bancaires au sein de l'Empire. On peut imaginer une situation de véritable plurilinguisme : chaque communauté parle dans son groupe ethnique sa langue d'origine, le turc comme langue de communication courante, l'ottoman comme langue de communication administrative, politique ou juridique, le français comme langue d'éducation et de culture, langue de communication privilégiée entre ces communautés levantines très composites et plus largement au sein des milieux intellectuels. On pourrait donc apparenter la situation de cet apprentissage de la langue réservé aux enfants levantins au sein de structures francophones à celle de l'apprentissage d'une langue seconde, c'est-à-dire apprise et pratiquée par les élites chrétiennes, européanisées ou d'origine européenne. Il est clair que le français a joué un rôle non négligeable dans la prise de conscience identitaire de chaque communauté face à l'Empire ottoman.

1.2. La démarche du manuel : un parcours initiatique simulé à travers l'Europe

- 4 L'autre spécificité de ce manuel est de mettre en scène successivement l'Orient et l'Occident à travers le voyage simulé d'un jeune bachelier (prénomné Philippe), ayant obtenu une bourse d'études supérieures qu'il effectuera en France. Certes, ce parcours initiatique à travers le procédé du « voyage » n'est pas nouveau : il s'inspire d'une tradition bien implantée dans la littérature éducative (ex. ; *Télémaque* de Fénelon). Toutefois, il serait prématuré de ne voir dans cet ouvrage qu'une « astuce » pédagogique pour éduquer nos jeunes Levantins. Notre manuel, parce qu'il s'inscrit dans un contexte précis, une époque en pleine mutation et surtout parce qu'il s'adresse à un public bien particulier, véhicule d'autres dimensions que nous tenterons de mettre à jour plus loin.
- 5 L'ouvrage commence par la visite historique d'Istanbul et du Bosphore de toute la classe ; puis continue par le départ de Philippe en bateau, pour rejoindre Paris en passant par la Grèce et l'Italie, pour s'achever par un voyage en chemin de fer à travers l'Autriche-Hongrie et l'Alsace-Lorraine. Cette découverte de l'Europe est complétée par des incursions touristiques pendant le séjour en Europe : en Suisse, dans la province française, en Angleterre, en Allemagne, en Pologne et en Russie. Le retour triomphal du jeune homme - qui est devenu entre-temps ingénieur - dans sa ville-patrie, s'effectue par la Roumanie et la Bulgarie. On ne peut pas s'empêcher de faire le rapprochement entre ce *Tour d'Europe* avec le *Tour de France de deux enfants* paru en 1880 qui a été le manuel de lecture de référence imposé dans toutes les écoles du primaire de France à des fins d'éducation patriotique (Thiesse, 1997). Il est clair que ce voyage à l'usage des jeunes gens levantins présente toutes les caractéristiques d'une maïeutique : « J'ai fait l'apprentissage le plus pénible et le plus dangereux, mais le plus glorieux aussi, l'apprentissage de ma liberté », dira le héros pensif sur le bateau du retour.
- 6 Ce que nous offre ce manuel est le condensé des représentations culturelles portées à la fois sur l'Empire ottoman et sur cette Europe vue de l'Orient à travers le « regard » de ce jeune Levantin. Nous nous sommes appuyé sur les travaux de Perrot et Preiswerk (1973) pour mener cette analyse des stéréotypes véhiculés par le discours d'éducateurs français et francophones, représentatifs d'une certaine époque et de ses valeurs morales.

2. Repérage des représentations culturelles véhiculées sur l'Orient et sur l'Occident

2.1. Les représentations véhiculées sur l'Empire ottoman et le monde oriental

- 7 Ce manuel propose en quelque sorte d'anticiper les étapes du voyage d'un jeune Levantin qui se rend dans le pays de ses rêves et de ses idéaux, la France, la mère-patrie affective et intellectuelle. L'analyse des discours tenus sur les différents pays révèle sans ambiguïté des représentations stéréotypées et plutôt négatives du monde ottoman dans lequel vivent ces élèves :

- 8 - d'une part parce que les événements historiques locaux sélectionnés par les auteurs du manuel privilégient des moments décisifs de la lutte entre chrétienté et islamisme : ainsi, la chute de Byzance valorise l'attitude du patriarche Constantin qui a lutté avec vaillance jusqu'à la mort contre le Sultan Mahomet II, tandis que ce dernier est présenté comme un guerrier féroce et rusé soutenu de ses janissaires non moins féroces. La visite la capitale ottomane et du Bosphore par toute la classe, guidée par un commentaire historique de son professeur, « traque » les traces de la chrétienté et de l'ancien empire byzantin (ex. : glorification de la beauté de Sainte-Sophie) ou ses emblèmes (ex. : la forteresse de Roumélie-Hissar récupérée par les Ottomans pour devenir la tour de Galata). Nous retrouvons la même démarche pédagogique à travers la description de Beyrouth en Syrie où les ruines grandioses de Balbek côtoient les œuvres « magnifiques » ou « charitables » des missionnaires français;
- 9 - pour nuancer notre relevé de représentations uniquement négatives, nous devons admettre qu'un certain nombre de chapitres sont réservés aux produits de cette terre ottomane présentée comme une terre généreuse en soleil, en récoltes et en variétés que l'on peut voir sur ses marchés : « les merveilles des pays chauds » venant de la partie orientale de l'Empire. N'oublions pas toutefois que l'introduction à la fin du XIX^e siècle d'une agriculture intensive, modernisée du coton, du tabac et des produits fruitiers sur le modèle occidental, s'est effectuée sous l'impulsion de la Sublime Porte mais avec l'appui technique, financier des étrangers. Le commerce se trouve être en les mains de ces nouvelles couches bourgeoises du Levant. Ces « leçons de choses » ont pour objectif en fait de développer en quelque sorte l'amour du sol natal mais sous l'angle du « progrès » et de la « rationalisation technique »;
- 10 - enfin, nous avons pu noter des allusions à l'environnement quotidien qui est présenté en filigrane à travers les personnages rencontrés au cours de ce voyage sur le Bosphore : « Un batelier basané, à l'air un peu rude, vint s'offrir à conduire les voyageurs. On s'entendit aisément, car le vieux loup de mer, quoique d'étoffe un peu grossière, était foncièrement honnête, et ne faisait point des conditions exorbitantes comme quelques-uns de ses collègues ».

2.2. Les représentations véhiculées sur les pays d'Europe et sur la France

- 11 Ces représentations portées sur les pays visités par Philippe, s'avèrent nettement plus positives et se dessinent à travers des chapitres complets consacrés aux principaux héritages historiques, littéraires, artistiques et aux apports intellectuels, philosophiques, scientifiques et techniques européens ayant construit un modèle d'une modernité profondément admiré par les élites levantines et ottomanes progressistes : ces images et références donnent une idée assez précise de ce que l'on entendait par « civilisation » à cette époque.
- 12 Le manuel utilise deux procédés narratifs pour varier le ton et les points de vue : tantôt un narrateur raconte les sentiments et les émotions de Philippe au fur et à mesure de ses découvertes, tantôt c'est Philippe qui raconte lui-même ce qu'il a vu, visité et ressenti par une correspondance nourrie avec les membres de sa famille ou avec ses amis. Ainsi la Grèce et l'Italie sont présentées comme les berceaux de la civilisation occidentale (symbole du triomphe de la civilisation contre la barbarie, évoquée à travers la fameuse victoire des Grecs contre les Perses en 480 avant J.C.) ; l'Italie comme

le berceau de la chrétienté (visites obligées de Rome et la basilique de Saint-Pierre, de Venise et l'église Saint-Marc). Cette formation culturelle de l'âme et de l'esprit à travers les grandes œuvres et les grands noms du passé, inclut toutefois des incursions dans le présent à travers des incidents qui troublent le voyage et apportent une note pittoresque, presque folklorique : ainsi, en Italie des secours sont organisés pour sauver un homme tombé à la mer dont la profession est celle de pêcheur d'éponges. Cette anecdote permet de glorifier une attitude de charité devant le malheur des humbles.

- 13 Nous avons donc affaire à un parcours culturel « d'homme cultivé » qui réunit le passé et le présent d'une histoire faite de monuments, de coutumes et de traditions, interrompu de temps en temps par des événements inopinés de la vie quotidienne qui offrent des occasions de développer des discours moraux et moralisateurs sur ce que doit être un « bon chrétien ».

- 14 Mais ce voyage transmet et conforte également les représentations portées sur les différents pays européens qui devaient avoir cours à l'époque. Par exemple, l'Autriche-Hongrie est présentée comme un empire sur le pied de guerre avec ses torpilles sous-marines dans la rade de Fiume (dont la résistance victorieuse contre les armées ottomanes le situe comme défenseur de l'Europe chrétienne) ; l'Alsace-Lorraine perdue lors de la dernière guerre contre les Prussiens reste une blessure dans la mémoire collective des Français : Philippe y fait un pèlerinage pour retrouver les traces de cet attachement à la France et « où tant de braves reposent pour avoir combattu aux côtés des Français » ; l'Allemagne est le pays de l'industrie et de la puissance avec la visite des usines Krupp ; la Belgique flamande est perçue comme un pays riche et tranquille avec ses collines et ses diamantaires ; la Russie immense et hostile avec ses tracasseries bureaucratiques, etc. On pourrait multiplier les exemples à l'infini et les inventorier en stéréotypes qui ont fondé les représentations passées et actuelles des générations successives résistant au temps :

Que n'allait-il pas avoir à raconter sur son merveilleux retour à travers la Belgique si active, la brumeuse Angleterre, l'Allemagne fourmillante de vie et l'immense et monotone Russie...

- 15 Quant à la France, but ultime du voyage et terre d'accueil des intellectuels, elle est présentée comme « porteuse des Lumières », mère de la révolution française et des idées humanistes de liberté, d'égalité et de fraternité. Ces sont des idées qui sont familières aux Levantins puisqu'elles agitent directement le débat politique d'un Empire ottoman aux prises avec des revendications nationalistes, identitaires très violentes sur son territoire, menées par déjeunes intellectuels (dont les futurs Jeunes-Turcs) le plus souvent formés à Paris ou à Salonique (deuxième polie intellectuel avec Constantinople). Un passage synthétise parfaitement cette représentation d'une France possédant la légitimité d'une mission civilisatrice et salvatrice :

Qui pourrait se rappeler sans émotion et reconnaissance, dira le professeur de Philippe le jour de son départ, tout ce que ce noble pays a fait pour l'humanité et la civilisation. *Gesta Dei per Francos* : 'Les gestes de Dieu se font par les Français.

- 16 La France est donc considérée comme le flambeau incontestable de la civilisation et de l'humanisme en opposition aux valeurs d'un monde oriental finissant, expression de la « décadence bureaucratique et militaire » d'un Empire qui a fait ses preuves mais qui ne peut plus faire face aux profondes transformations démographiques, économiques, politiques et donc sociales du pays en pleine ébullition.

- 17 Par ailleurs, on initie les jeunes générations francophones au patriotisme en soulignant le rayonnement de la France à travers le monde. Un chapitre entier y est consacré, intitulé « Conférences patriotiques » suivies avec beaucoup d'ardeur par les jeunes gens au Cercle du Patriote :
- Nommez votre pays de ce nom : la Patrie ! Après celui de Dieu, c'est celui du devoir,
Prononcez-le toujours avec idolâtrie, ce nom qui vous oblige, au combat, à l'espoir.
- 18 On peut constater que les auteurs de ce manuel, sélectionnant soigneusement les étapes du voyage puis du séjour du héros, projettent une certaine idée de la France et de l'Europe correspondant néanmoins à la réalité politique de l'époque. Par exemple l'Espagne ou le Portugal ne figurent pas comme lieux de visite : on pourrait s'en étonner. Il s'agit ici d'une Europe telle qu'on se la représentait à partir d'Istanbul dans les contacts diplomatiques et économiques avec les principaux partenaires de l'Empire ottoman, tour à tour amis ou ennemis, selon les alliances et les intérêts en jeu. Il est vrai que l'Espagne et le Portugal ne jouaient à cette époque aucun rôle dans cette partie du monde et n'étaient pas partie prenante de ce morcellement progressif de l'Empire ni sur le plan militaire, ni sur le plan économique. En d'autres termes, ce manuel à travers ses références historiques, ses descriptions partielles et partiales, son discours patriotique et ses représentations manichéennes Orient-Occident restituerait en fait toute une époque avec ses sensibilités, ses idéaux, ses conflits, ses évolutions. Il peut être considéré d'une part comme la chronique de la mort annoncée de l'Empire ottoman, d'autre part comme la chronique annoncée de la première guerre mondiale, née - ne l'oublions pas - de revendications nationalistes et séparatistes de pays ou communautés minoritaires formés à l'idée de révolution et de nation par le français et par l'éducation française (Mantran, 1989)..

2.3. Quelques remarques sur la langue utilisée

- 19 Les types de discours rencontrés et le choix de la langue sont représentatifs d'une conception de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises au XIX^e siècle et qui a perduré jusqu'à la moitié du XX^e siècle en Europe : cette langue littéraire, tantôt aux accents lyriques, tantôt aux accents moralisateurs (qui ne sont pas sans rappeler ceux de Renan ou de Péguy) s'appuie en effet sur des références historiques, littéraires qui caractérisent l'enseignement de la culture « humaniste », héritage direct d'une conception de l'enseignement de la langue au XIX^e siècle (la Querelle des Anciens et des Modernes a abouti en 1885 à la victoire d'un modèle d'enseignement des langues vivantes calqué sur l'enseignement des langues classiques ; Puren, 1988). L'usage d'une langue littéraire, véhiculant des valeurs « humanistes » n'est pas un choix innocent : il coïncide étroitement avec le rôle de la langue dans l'empire colonial français qui se met alors en place. Cette langue sera le vecteur par excellence de la diffusion d'un « modèle de civilisation universel » qui fournira le support idéal au « colonialisme français » dans un certain nombre de pays du monde.
- 20 Par ailleurs nous avons été frappée par le repérage de deux types de discours qui s'entrecroisaient tout le long de ce manuel : d'une part, l'exhortation au courage, à la noblesse des sentiments, au contrôle rationnel de soi, et d'autre part l'adhésion « aveugle » aux valeurs chrétiennes et aux valeurs patriotiques (se confondant) à travers les formules qui reviennent à plusieurs reprises dans la bouche des éducateurs, du père de famille et de Philippe lui-même :

- 21 « Je veux être maître de moi-même et rester fidèle à Dieu » ou encore « Sans-doute, les hommes sont frères, sans doute, nous devons tous les aimer en Dieu et nous intéresser à leur sort, mais l'idée de patrie est une idée sainte et féconde, l'amour du sol natal est inné en nous ; il est sacré car c'est Dieu même qui en dépose les germes dans notre cœur », idées récoltées en France prévenant Philippe et les jeunes de sa génération : « contre certains esprits dévoyés propageant des théories contraires à l'honneur national au nom d'un humanitarisme pompeux ».

3. Pour une compréhension du rôle « pédagogique » de ces manuels et « idéologique » de ces établissements scolaires

3.1. Le rôle de diffuseur des idées françaises des lycées confessionnels à Istanbul

- 22 Nous avons tenté d'en savoir davantage sur le rôle de ces établissements scolaires laïcs (le célèbre lycée Galatasaray fondé à la fin du XVIII^e siècle) et chrétiens (les « cinq Saints ») chargés de l'éducation des élites francophones à travers l'histoire spécifique du lycée Saint-Benoît. Ainsi le lycée Saint-Benoît (d'obédience jésuite au XVI^e siècle puis lazariste fin XVII^e siècle) a eu très tôt un rôle d'éducateur et de diffuseur puisqu'il possédait sa propre imprimerie (fondée en 1783), une imprimerie polyglotte. Par ailleurs ces manuels de français élaborés par ces établissements s'inscrivent fin XIX^e et début XX^e siècles dans ce qu'on pourrait appeler une véritable frénésie de publications, rompant en quelque sorte avec la censure établie jusqu'alors par la Sublime Porte. Cette frénésie de publications et de lectures s'est traduite par une profusion de quotidiens, de magazines locaux et par une circulation intense d'ouvrages philosophiques et littéraires venant d'Europe, entraînant un bouillonnement d'idées, d'échanges et de nouveaux courants dans les milieux intellectuels levantins et ottomans progressistes. Cette diffusion des idées occidentales apparaît simultanément avec une modernisation de Constantinople, une explosion démographique et une présence croissante, depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle, d'hommes d'affaires et de banquiers européens, allemands, français, anglais, hollandais, italiens, etc., qui tiennent les postes clés de l'économie ottomane par un système de prêts bancaires et de
- 23 Capitulations (concessions sur un certain nombre de secteurs de production dont le secteur agricole avec la culture et le commerce du coton et du tabac, dont la construction des chemins de fer en Anatolie- et l'ensemble des grands travaux entrepris à Istanbul). La capitale est donc devenue à la fois un véritable carrefour d'initiatives, d'idées et de modes européennes et le haut lieu d'un tourisme international où l'Occident est imité dans ses mœurs, dans ses distractions culturelles, dans ses modes vestimentaires et où le français, langue d'éducation et de culture, est parlé partout.

3.2. Peut-on parler de « colonialisme culturel diffus » ?

- 24 Il est clair que les images, jugements et discours portés sur le monde oriental puis occidental véhiculent sans ambiguïté de valeurs nationalistes (concept occidental) et

patriotiques (glorifiant l'attachement au soi natal ou l'allégeance- à la France) que l'on retrouve à la même époque dans les manuels de lecture et d'histoire des petits Français (Thiesse, 1997) préparant cette génération à la Première Guerre mondiale. L'objectif des missionnaires est bien de former ces futures élites levantines à l'adhésion aux valeurs humanistes et chrétiennes de la France et de l'Europe occidentale, porteuses de la « Civilisation » à caractère universel et rédempteur face, aux « barbares ». Ils forment également à travers ce voyage initiatique aux valeurs républicaines mêlant à la fois l'amour de la nation et l'amour de sa communauté d'origine qui prendront très rapidement des allures de revendications nationalistes des communautés présentes sur tout le territoire ottoman..

- 25 A première, lecture de ce manuel, nous avons., fait l'hypothèse « qu'un, colonialisme diffus » traversait ce manuel, annonçant par là même la fin d'une époque cosmopolite et le divorce consommé entre un Empire ottoman rejeté vers l'Orient par ses pertes territoriales et un Occident qui a reconquis par l'économie, l'argent, les idées et les armes, ces territoires d'Europe orientale qui avaient en partie contribué à l'occidentalisation de l'Empire, Tâchant de trouver confirmation à- cette hypothèse, nous nous sommes tournée vers-, l'ouvrage de Mantran, déjà cité, *Histoire de l'Empire ottoman*. Nous y avons trouvé là même interrogation que la nôtre.

- 26 Peut-on parler « de colonialisation culturelle » à travers la création de ces écoles européennes laïques ou confessionnelles ? se demandent Mantran et ses coauteurs (1989). Leur réponse est plus tranchée que la nôtre :

Assurément. Et il semble que les dirigeants ottomans en aient eu conscience. La situation était d'autant plus périlleuse qu'un grand nombre de ces écoles contribuaient à l'éveil national des minorités. Toutefois, il faudra attendre le règne d'Abdül-Ahmid II pour voir les autorités prendre des mesures, encore fort timides, en vue de freiner le phénomène. Jusque-là, la sublime Porte allait estimer que l'empire, en laissant faire les communautés minoritaires et les missions chrétiennes, avait plus à gagner qu'à perdre. C'est que l'État ottoman avait besoin de la sympathie de l'opinion occidentale et qu'aux yeux de celle-ci la liberté accordée aux non-musulmans en matière d'éducation constituait un des principaux signes de l'ouverture de la Turquie aux idées de progrès. Par ailleurs, les structures pédagogiques placées hors du contrôle des autorités avaient un grand mérite : celui de fournir un enseignement, qui, tout en étant de qualité, ne coûtait rien à l'État.

- 27 En conclusion, nous pourrions, sans trahir la thèse d'Anne-Marie Thiesse (1997), parodier le titre de son ouvrage, intitulé : *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Nous proposons à notre tour : « Ils apprenaient la France et l'Europe. L'exaltation des identités minoritaires et des nationalismes à travers le discours patriotique » qui définirait les contenus et les discours véhiculés par ce manuel français de lecture courante à l'usage des élèves du Levant. Et pour prolonger la comparaison, reprenons ce procédé pédagogique traduisant le processus idéologique que l'auteur a mis en évidence dans son étude des manuels à la même époque et qu'elle a désigné par l'expression imagée « d'emboîtements successifs » ou de « gigognes patriotiques » :

- 28 La famille, la maison, le village, notre département, notre pays. Par élargissements successifs, l'enfant va du cercle le plus immédiat vers l'espace le plus vaste. Cette démarche correspond au souci pédagogique de partir du connu, du concret pour aller progressivement vers l'inconnu et l'abstrait, mais ce système d'inclusions enchaînées, permet aussi de transposer dans chaque étape le mode d'appréhension affective et

morale attaché à la première. L'amour du citoyen pour la patrie, au terme d'un processus d'agrandissement et de maturation, analogue à celui de l'enfant pour sa famille ; l'attachement à la France est censé être la transposition de l'attachement de l'écolier pour son sol natal.

BIBLIOGRAPHY

Ouvrages

MANTRAN, Robert (sous la dir. de) (1989), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris, Fayard.

PREISWERK, Roy et Perrot, Dominique (1973), *Ethnocentrisme et Histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Paris, Anthropos.

PUREN, Christian, (1998) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International.

THIESSE, Anne-Marie (1997), *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.

Autres documents cités

Le Tour d'Europe. Livre de lecture courante à l'usage du Levant, Cours supérieur publié par un groupe de professeurs, Constantinople, Enclos St-Benoît, 1912, 6^e éd. (1^{ère} éd., date non ind.).

Six siècles déjà. Histoire du lycée français Saint-Benoît, Lycée Saint-Benoît et Ambassade de France à Istanbul, Turquie (en cours de rédaction), à par. 1999.

FÉNELON, *Les Aventures de Télémaque*, Paris, Garnier-Flammarion, 1968.

AUTHOR

ALINE GOHARD-RADENKOVIC

Institut de Français, Université de Fribourg