Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

60-61 | 2018

La culture dans l'enseignement du français langue étrangère: conceptions théoriques, programmes et manuels aux XIX^e et XX^e siècles

Leçons de mots, leçons de choses. Vocabulaire, langage et connaissance du monde dans les approches du français à l'école coloniale

Lessons of words, lessons of things. Vocabulary, language and knowledge of the world in the approaches to French in the colonial school

Gérard Vigner

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/5272>

DOI : 10.4000/dhfles.5272

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2018

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Gérard Vigner, « *Leçons de mots, leçons de choses. Vocabulaire, langage et connaissance du monde dans les approches du français à l'école coloniale* », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 60-61 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 25 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/5272> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.5272>

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2023.

Tous droits réservés

Leçons de mots, leçons de choses. Vocabulaire, langage et connaissance du monde dans les approches du français à l'école coloniale

Lessons of words, lessons of things. Vocabulary, language and knowledge of the world in the approaches to French in the colonial school

Gérard Vigner

Le cadre général

- 1 Lorsque la France se décide, sans projet véritablement construit, d'introduire l'enseignement du français à destination des enfants indigènes dans les colonies, elle le fait après de longues hésitations et de nombreux débats, sans orientations pédagogiques clairement définies¹. De 1817, date d'ouverture de la première école de langue française au Sénégal, jusqu'aux programmes de l'école marocaine publiés en 1920, qui marquent la fin du processus, nombreuses furent les tentatives fondées tout à la fois sur l'expérience des acteurs, leurs références idéologiques et pédagogiques, sur la nature même des territoires concernés et sur le mode d'organisation de l'école qui dans son élaboration même connut de nombreuses mutations.
- 2 En effet, parmi les acteurs engagés dans cette entreprise, il fallut compter tout aussi bien les militaires et les écoles de postes, les missions religieuses très tôt présentes sur le terrain et les écoles publiques, tardivement implantées d'ailleurs. On vit de la sorte alterner la méthode de traduction préconisée par Jean Dard au Sénégal en 1817², des méthodes telles « la méthode expéditive » préconisée par le général Faidherbe au Sénégal en 1857, centrée sur l'acquisition en un temps limité des compétences de

communication de base, pour nous exprimer dans le langage d'aujourd'hui, des méthodes traditionnelles fondées sur l'analyse de textes, leur récitation, l'acquisition des règles de grammaire et de listes de mots, plutôt en usage dans les écoles européennes des colonies. Enfin, selon les territoires, l'enseignement des langues nationales fut maintenu (Indochine avec le ncoq ngu, Madagascar avec le malgache, Tunisie, Algérie et Maroc avec celui de l'arabe³). Et cela dans des pays où la distinction entre écoles européennes et écoles indigènes fut très tôt établie.

- 3 Mais dans tous les cas, l'enseignement de la langue française y est affirmé comme une mission prioritaire de l'école, cet enseignement ayant pour but tout à la fois de constituer un corps de fonctionnaires subalternes qui assureront le lien avec les populations locales qui ne parlent ni ne comprennent le français, et d'affirmer le magistère moral de la France en direction de populations dominées.
- 4 Mais si empiriquement qu'ait pu être construit cet enseignement, et au terme de nombreux tâtonnements⁴, on voit se constituer une doctrine qui, sans concertation véritable entre les acteurs des différents territoires, va cependant se diffuser très largement, celle d'un enseignement défini d'un triple point de vue :
 - 5 - un enseignement du français parlé, au travers des leçons de langage, et non d'un français qui serait d'emblée écrit, au grand dam des élites africaines qui voyaient dans ces choix la volonté du colonisateur de dispenser un enseignement du français au rabais ;
 - 6 - le choix de la méthode directe, empruntée nous le verrons un peu plus loin au modèle de l'enseignement des langues vivantes étrangères et non celui de la méthode de traduction ;
 - 7 - un enseignement de la langue qui rattache systématiquement la leçon de mots aux choses que ces mots sont censés représenter, avec ce rappel, constamment réaffirmé qu'il ne peut y avoir de leçons de mots qui ne soient simultanément des leçons de choses, ce que certains appelleront encore une leçon sur les objets. Mots qui seront soigneusement sélectionnés pour bâtir une représentation d'un monde qui sera celle de l'enfant indigène dans l'espace colonial.
- 8 Tout ceci dans le cadre d'une scolarisation restreinte liée tout à la fois à la modicité des ressources affectées à l'enseignement en direction des populations indigènes, ainsi qu'à la volonté de ne pas trop inquiéter les milieux européens des colonies qui redoutaient l'effet d'une scolarisation de masse sur la mentalité des populations⁵. Nous allons nous consacrer plus particulièrement aux modes de construction de cette doctrine, notamment dans sa relation à l'apprentissage du vocabulaire, composante auquel le colonisateur va attacher une importance particulière, dans la mesure où il participe de cette représentation du monde inédite dans laquelle l'enfant indigène doit trouver sa place.
- 9 Nous examinerons pour commencer les sources métropolitaines de tels choix et les significations qui y étaient associées. Puis, par un retour dans les colonies, nous tenterons de mettre en évidence les modes de transfert des doctrines issues de l'école primaire (et secondaire) de la métropole en direction des écoles indigènes.

Un besoin d'inventorier le monde

- 10 Les autorités présentes dans les colonies et plus particulièrement les directeurs de l'enseignement qui vont y être installés progressivement (Louis Machuel, pour la Tunisie, Charles Jeanmaire, recteur d'Alger, Charles Renel pour Madagascar ou Georges Hardy pour l'Afrique noire, pour n'en citer ici que quelques-uns) ne disposent au moment où cette politique de scolarisation dans les colonies se met en place d'aucune référence méthodologique appropriée à cette situation. L'Alliance française au travers de son *Bulletin* fournit certes de nombreuses recommandations, diffuse de l'information, mais ne peut que les emprunter à l'existant, c'est à dire à ce qui est en usage en métropole.
- 11 L'école de Jules Ferry va très rapidement diffuser un certain nombre de recommandations en matière d'enseignement de la langue dont s'inspireront les directeurs de l'enseignement dans les colonies. La doctrine est affirmée d'emblée dans l'arrêté du 28 juillet 1882, portant sur les nouveaux programmes de l'école primaire :

En tout enseignement, le maître pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'éléments matériels. (Chervel 1995 : 104)
- 12 La leçon de langage va de la sorte servir de point de départ à un enseignement destiné à doter l'enfant d'un bagage de mots qui vont lui permettre de s'exprimer, de dire le monde qui l'entoure et de recevoir de la sorte les éléments d'instruction indispensables. En même temps va s'organiser l'association de la leçon de langage à la lecture courante, modèle dans lequel lecture et instruction vont être étroitement liées par le moyen de lectures encyclopédiques ou de lectures instructives⁶.
- 13 On sait d'autre part combien le XIX^e siècle eut le goût des répertoires des objets du monde et du travail des hommes, grand étiquetage entrepris sous forme d'inventaires qui serviront de base organisationnelle aux Expositions universelles, à leurs sections et à leurs pavillons. Les grandes encyclopédies, comme celle de Pierre Larousse (*Grand Dictionnaire universel du XIX^e siècle*), publiée en fascicules à partir de 1863 se conçoivent comme un inventaire du monde opéré dans sa plus grande totalité, porté par un souci d'exhaustivité, expression d'une véritable passion de la connaissance. Les expositions universelles (Paris les voit se multiplier, 1867, 1878, 1889, 1900), les grands magasins qui s'ouvrent dans la seconde moitié du XIX^e siècle, pensons au roman d'Emile Zola, *Le Bonheur des Dames*, s'inscrivent dans cette même logique totalisante. Sensibilité que l'on retrouve encore chez des écrivains comme Jules Verne dont les passages descriptifs, nombreux, ne sont que la mise en texte de très longues listes d'objets, naturels ou fabriqués, et qui rendent de la sorte compte de la richesse d'un monde qui ne demande qu'à être inventorié. D'où ce goût pour un « magasin-monde » pour reprendre l'expression de Hamon (1981 : 108) dont on retrouvera l'équivalent dans les magasins d'objets et de curiosités qui vont progressivement envahir la salle de classe, sous l'intitulé de « musée scolaire »⁷.
- 14 Associer leçons de mots et leçons de choses fait aussi référence à une démarche qui n'est pas absolument nouvelle et que l'on trouve déjà en usage dans les salles d'asile (ancêtres des écoles maternelles), à l'initiative notamment de Marie Pape-Carpantier, les leçons de choses consistant à développer les connaissances de l'enfant dans la relation à l'observation personnelle et à apprendre à nommer les choses, les mots

correspondant aux mondes des objets qui entourent l'enfant (Buisson 1911 : article « Pape-Carpantier »). Démarche qui s'opposait à ce qui pouvait consister plus ou moins jusqu'alors en une sorte de français récit à partir de textes écrits, textes que bien des élèves ne comprenaient pas.

- 15 Ces orientations expriment enfin la défiance de la III^e République commençante à l'égard de la rhétorique, enseignement qui connaît un long déclin tout au long du XIX^e siècle (Douay-Soublin 1999 ; Bompaire-Evesque 2002), et qui aux yeux des pédagogues du moment, notamment ceux de l'école primaire, passait pour n'être que verbalisme et artifice.

Organiser l'inventaire

- 16 Mais face à l'univers apparemment infini des connaissances, arbitrairement distribuées, se fait rapidement jour une exigence de mise en ordre, pour l'essentiel organisée sous forme d'un répertoire thématique convenu, dont les origines sont encore mal identifiées. Les principes les plus couramment adoptés consistent à fonder cette approche sur un élargissement progressif de l'exploration du monde à partir de la personne de l'enfant. Ces propositions ne viendront pas des programmes à proprement parler mais des choix effectués par les auteurs de méthodes et de manuels de lecture.

- 17 L'auteur de l'article « Leçons de choses » dans Buisson (1911), ne manque pas de rappeler les principes posés par Alexander Bain, qui publie en 1879 un ouvrage que l'on peut considérer comme fondateur des sciences de l'éducation :

Elles doivent porter d'abord sur des objets familiers aux élèves, compléter l'idée qu'ils ont déjà, en ajoutant aux qualités qu'ils ont observées d'eux-mêmes celles qu'ils n'avaient pas encore remarquées et qu'on veut précisément leur faire remarquer ; puis passer de là à des objets plus éloignés, moins connus, qui ne peuvent être étudiés qu'au moyen de descriptions ou d'images, et enfin aller jusqu'à l'étude des effets les plus cachés, les moins apparents des forces naturelles.

- 18 Irénée Carré⁸, qui se revendique comme fondateur de la méthode maternelle propose la démarche suivante dans la préface de son manuel (1898) :

Les premières leçons de langage doivent avoir pour objet la connaissance du corps et de ses parties, puis celle des êtres et objets qui l'entourent, de toutes les choses auxquelles il est mêlé dans sa vie quotidienne.

- 19 Les thèmes retenus dans son livre sont : l'école, le corps et les vêtements, la maison, une rue de la ville, une ferme, une gare, les animaux, l'arbre et les cultures, les points cardinaux, les divisions du temps, les saisons, beau temps et vilain temps, un orage, le soleil, la lune et les étoiles. Démarche qui est celle de la méthode directe⁹. Le risque pédagogique, et il était souvent couru, était de proposer aux élèves des textes élaborés à cette fin, textes fortement énumératifs, sans coloration énonciative particulière et souvent fort ennuyeux. Comment « vraisemblabiliser » dans ces conditions cette représentation du monde ?

- 20 Le roman scolaire dont la déambulation des héros convoqués permet de donner cohérence à la somme des connaissances à introduire sera la solution adoptée par de nombreux auteurs, à partir du modèle insurpassé de G. Bruno (1877) et son fameux *Le Tour de la France par deux enfants*¹⁰. Ouvrage au succès considérable qui dans la France d'avant 1914 va donner consistance à un État-nation, riche de sa diversité, de ses ressources, du travail de ses habitants et qui en même temps permettra, sans trop

d'artifice, de reprendre la thématique qui va organiser la représentation du monde des enfants. Roman scolaire indissociable d'un autre roman national, celui d'une histoire de la France rédigée par des historiens tel qu'Ernest Lavisse.

- 21 En ancrant l'apprentissage des mots dans l'univers des réalités, mais réalités soigneusement sélectionnées, on veut bâtir une représentation du monde partagée, destinée à inculquer aux enfants l'idée d'un destin commun porté par les valeurs de travail, de permanence de la nature et des saisons, selon un répertoire thématique convenu qui va trouver sa réalisation dans l'enseignement des langues étrangères par la méthode directe. Démarches qui ont toutes en commun de se fonder sur un traitement positiviste du monde, et de faire des choses considérées comme des données intangibles, le fondement d'une connaissance du monde et d'une approche des mots dans laquelle référent, signifiant et signifié sont allègrement confondus.

En passant par la méthode directe

- 22 Autre modèle qui va trouver son application dans l'enseignement du français dans les colonies, celui de la méthode directe. Nous ne reviendrons pas ici sur ce moment important dans l'histoire de l'enseignement des langues qui trouve son accomplissement dans le tournant du XIX^e et du XX^e siècle. Partant du principe que le langage s'apprend en situation, directement, dans la façon d'exprimer les situations vécues et le monde dans lequel elles prennent place, les méthodes qui se veulent directes, c'est à dire qui sautent l'étape de la langue de l'élève, permettent de se rendre directement vers la LE. On apprend à dénommer les éléments du réel par le moyen des mots de la LE, mais mots dont la signification est directement liée aux choses (appelé aussi *enseignement par l'aspect*, dans les instructions de 1902 pour l'enseignement des LVE), le signifiant n'étant que l'enveloppe circonstancielle, propre à une langue donnée, d'un objet dont l'intangibilité référentielle constitue la caractéristique majeure. On représente le monde par le moyen d'objets présents dans la classe et quand il faut aller au-delà de cette expérience immédiate, on recourt aux images. Signifiant et référent sont ainsi directement mis en relation. Les images vont en quelque sorte relayer le monde et la classe.
- 23 Cette approche va ainsi être reprise dans les écoles de l'Alliance israélite universelle (1903) :

Le maître commencera par familiariser l'enfant avec le vocabulaire français. Cette œuvre peut être très utilement commencée dans les classes 6 et 5, où elle aura pour auxiliaire principal les leçons de choses usuelles, des objets qu'il aura sous les yeux. L'enfant, surtout dans les pays où il parle l'espagnol, apprendra vite les noms français des choses usuelles, des objets qu'il a sous les yeux, de leurs qualités, de leurs rapports, et il saura déjà se servir un peu de quelques verbes d'un usage fréquent. (AIU 1903 : 38-39)

- 24 Les méthodes publiées à cette époque ne vont pas manquer à leur tour de décliner ce répertoire qui permettra de passer en revue ce qui était considéré en ce temps-là comme caractéristique du monde français (et vu en français). Par exemple, s'agissant du *Premier Livre de français ou la famille Dupont* de Louis Marchand (1921), les grandes orientations thématiques sont : « La maison, l'école, les vêtements, la famille, la parenté, le corps humain, pluie, beau temps, les saisons, les meubles, les maladies, la santé, dans le jardin, l'orage, le train, les repas, à table ».

- 25 On ne peut que souligner dans tous les cas la robustesse d'un répertoire dont les formes sont encore aujourd'hui repérables dans certains manuels de vocabulaire encore en usage de nos jours.

Leçons de mots et leçons de choses dans les colonies

- 26 La référence à la méthode directe apparaît très tôt dans les textes officiels ou dans la réflexion d'un certain nombre de pédagogues. Ainsi, celui qui s'impliqua tout particulièrement dans le développement d'une école indigène en Algérie, le recteur Charles Jeanmaire, en poste à Alger de 1884 à 1908, dans sa présentation des programmes de l'école indigène publiés en 1890 ne manqua pas ainsi de faire référence tout à la fois aux méthodes d'enseignement venues de l'enseignement des LVE, de même qu'aux leçons de choses :

La méthode employée pour l'étude de la langue française a été particulièrement l'objet de notre attention. Elle ressemble beaucoup à la méthode Berlitz pour l'enseignement des langues vivantes, c'est à dire qu'elle est une application de ce que l'on appelle, en général les méthodes d'enseignement maternel des langues vivantes.

Elle a été employée d'instinct par M. Colombo, le soldat-instituteur, qui s'est illustré par les succès de son enseignement à Biskra, il y a une trentaine d'années, et qui vit encore aujourd'hui entouré de la vénération de ses anciens élèves. Il avait à côté de sa chaire, une caisse d'objets de toute nature, et il enseignait directement les noms, les formes, les couleurs, sans recourir à la traduction. (Charles Jeanmaire, *Rapport sur l'enseignement des indigènes*, 1898-1899)

- 27 Méthode directe parée de toutes les vertus. Exposant la situation des écoles françaises de l'Inde, Henri Ferrier, inspecteur primaire, en évoquant ses souvenirs d'inspection conclut, de façon un peu naïve, reconnaissons-le : « On peut dire que grâce à la méthode directe, le français est devenu, pour les enfants de douze à treize ans, ayant régulièrement fréquenté l'école, une deuxième langue maternelle » (1904. *Revue de l'Enseignement colonial*, n° 4 :104).
- 28 Un français parlé dans les leçons de langage par opposition à un français écrit, fondé sur l'analyse de textes, apprendre à parler pour communiquer et à parler pour lire. Avec ce refus constant, au moins jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale de faire lire des textes littéraires, considérés comme inutilement complexes, même si Georges Hardy, directeur de l'Enseignement en AOF opère quelques concessions en la matière, dans un ouvrage où il reprend ce qui constitue l'axe fort de sa politique éducative (1917 : 152) :

Pour les grands élèves, nous ne nous soucions pas de les initier aux beautés de notre littérature classique, dont l'intelligence suppose, en même temps qu'un grand nombre de connaissances accessoires lentement acquises, un sens certain de la langue française ; nous préférons les voir lire du Jules Verne ou du Labiche, ce qui, du reste, leur plaît infiniment et les garde d'une grandiloquence peu désirable.

- 29 Ne manquant pas d'insister toujours sur ce point :

Pour donner à cette méthode son vrai caractère, pour accroître son efficacité, nous avons aboli les distinctions entre leçons de mots et leçons de choses. Nous voulons que les deux exercices soient confondus et qu'on fasse des leçons non point pour enseigner des mots, mais pour exprimer des idées et meubler l'esprit de notions utiles. (*Ibid.* : 151)

- 30 Ce qui renvoie au texte des premiers programmes de l'école indigène en Afrique noire :

Cet enseignement [du français], tel que nous l'entendons, est fort éloigné du simple exercice de vocabulaire, qu'à juste raison on a si souvent attaqué. Ce ne sont plus des leçons de mots, ce sont des leçons de choses, partant, des leçons d'idées, et nous employons à dessein, pour les désigner cette expression un peu longue : Exercices de langage – leçons de choses. En admettant même que l'enfant, rendu à la vie familiale, perde rapidement l'usage de la langue française, on ne prétendra pas qu'il puisse effacer de sa mémoire, les notions bienfaisantes que, par l'intermédiaire de cette langue, on aura fait pénétrer en lui. Les mots passeront peut-être, les idées resteront, et ces idées qui sont les nôtres et dont l'usage constitue notre supériorité morale, sociale, économique, transformeront peu à peu les barbares d'hier en disciples et en auxiliaires. (« Préambule circulaire 1^{er} mai 1914, Programmes scolaires écoles de villages », *Journal officiel de l'Afrique occidentale française*)

- 31 On est d'ailleurs en droit de s'interroger sur les conditions de diffusion de la méthode directe dans des territoires aussi éloignés qu'ils pouvaient l'être d'une réflexion pédagogique aboutie. Plusieurs raisons à cela : la méthode maternelle, sans forcément la référer en permanence à Irénée Carré, est de fait celle qui est en usage dans l'ensemble des écoles primaires de France. Et entre la métropole et les colonies s'opère une importante circulation de personnels d'enseignement et d'encadrement (institutrices, inspecteurs, professeurs dans les écoles normales), enseignants qui n'avaient nulle connaissance, faut-il le rappeler, des langues indigènes d'Afrique. Les directeurs de l'enseignement sont eux-mêmes issus de l'Université, même s'il faut y compter un nombre non-négligeable de géographes, et portent aussi cette réflexion sur les conditions d'un mode plus efficace d'enseignement du français. Enfin un éditeur comme Armand Colin (1840-1900) ne manque pas encore de diffuser ses manuels dans les colonies, manuels dont l'effet modélisateur sera loin d'être négligeable. Des revues comme le *Bulletin de l'Alliance française*, à partir de 1883, la *Revue de l'enseignement colonial*, publiée par la Mission laïque française à partir de 1904, prodiguent conseils et rappels qui font de la méthode directe une référence incontournable. Enfin les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire pour l'enseignement des langues vivantes, ordre d'enseignement dont le prestige reste fort, dans les instructions du 15 novembre 1901, font de la méthode directe celle : « qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de ces langues ».

Un répertoire différemment décliné

- 32 Louis Machuel, directeur de l'enseignement en Tunisie, dans sa *Méthode de lecture et de langage à l'usage des élèves indigènes et étrangers des colonies françaises*, 1901, Armand Colin, définit une approche fondée sur les propriétés des syllabes et l'usage de certains sons, dans laquelle méthode de lecture et méthode de langage se fondent en un seul ensemble pédagogique. Mais il précise un peu plus loin, après avoir présenté sa démarche que :
- l'élève après avoir parcouru toute la méthode aura vu les noms les plus pratiques désignant des objets, des animaux, des végétaux, des arbres, des métiers, des couleurs, des personnes » (6).
- 33 On ne peut qu'être frappé de ce point de vue-là de la convergence des choix que l'on pouvait déjà retrouver de la même façon, en Algérie :
- École, corps humain, vêtement, meubles, ustensiles, outils, animaux, jardin, plantes, fruits, construction, locomotion, accidents géographiques, village, phénomènes naturels, armée, l'homme, instruments de musique, les jours de la semaine, les mois

de l'année ». (Programme cours préparatoire, 17, *Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes de l'Algérie*, 1890)

34 Ou encore en AOF :

L'école, le corps humain, la nourriture, les vêtements, l'habitation, la famille, le village, le voyage. Cours préparatoire et cours élémentaire, Programmes scolaires, AOF, 1er mai, 1914.

35 De fait, un tel dispositif thématique dans une dynamique d'élargissement, qui peut sembler aller de soi dans une perspective essentiellement pédagogique, vise cependant à faire de l'enfant un citoyen. Vivant dans un espace perceptif restreint, l'enfant au contact de réalités nouvelles s'imprègne de logiques d'organisation inédites dont l'origine est à trouver dans un principe supérieur, celui du pays, celui de la patrie.

36 Ces répertoires thématiques, nous l'avons observé un peu plus haut, pour les niveaux plus avancés, peuvent ainsi faire l'objet d'une mise en texte sous la forme de romans scolaires. La comparaison de deux réalisations éditoriales au projet commun, un tour de la France (Bruno 1877) et un tour de l'Afrique occidentale et sahélienne par deux petits noirs (Sonolet & Pérès 1916), peut éclairer les modes de construction d'une représentation du monde :

Le Tour de la France par deux enfants (1904 [1877])
121 chapitres

Moussa et Gi-Gla. Histoire de deux petits noirs (1916)
60 chapitres

-19 parties consacrées à des leçons de morale.	-hygiène et médecines coloniales, 4 mentions.
-15 chapitres consacrés aux activités dans le monde rural.	-géographie physique, 4 mentions.
-5 chapitres comportant des notations climatiques.	- faune, 4 mentions.
-12 chapitres comportant des données se rapportant à la géographie physique.	-activités agricoles, 8 mentions.
-24 chapitres se rapportant à la géographie urbaine et aux activités économiques.	-l'administration coloniale, 6 mentions.
-35 figures de grands hommes évoquées.	-activités économiques autres, 2 mentions.
	-le progrès technique, 10 mentions.
	-la France, 1 mention.
	-figures historiques, 2 mentions.
	-conduite morale, 2 mentions.

- 37 Moins de données, chez Sonolet & Pérès, consacrées à la géographie physique et à l'histoire, plus en revanche sur les activités économiques et le progrès technique au sens général du terme qui quelque part donne légitimité à ce « devoir de civiliser » dont parla Jules Ferry en 1885 (28 juillet, Assemblée nationale). Un monde que l'on cerne de manière très approximative, la conquête est récente, les antécédents historiques sont mal connus ou ne veulent pas être trop rappelés, alors que G. Bruno construit dans le détail l'image de son État-nation, dans sa profondeur historique, dans l'équilibre de ses territoires, le géographe Vidal de la Blache et son *Tableau de la Géographie de la France* (1903) n'est pas loin.
- 38 Sonolet et Pérès font le choix d'une langue simple, à portée des élèves :
- Mais notre plus grand souci a été d'être clairs. Le moyen d'y arriver, c'était la simplicité du vocabulaire poussée volontairement jusqu'à la pauvreté. Nous n'avons pas voulu que nos petits Africains se trouvent rebutés à chaque pas par un mot qu'ils ne pourraient pas comprendre, et nous avons délibérément renoncé à toutes les recherches du style, à toutes les élégances du langage, évitant avec soin tous les mots en dehors de l'usage courant, les termes techniques, les images susceptibles de paraître obscures ou étranges. Nous avons préféré le reproche d'être frustes à celui de ne pas être immédiatement assimilables. (« Préface » : VI.)
- 39 Cette représentation du monde, quels que soient les lieux de sa mise en place, va trouver sa place dans différentes activités :
- 40 -exercices de langage,
- 41 -lecture et résumé,
- 42 -dictées et leur préparation,
- 43 -exemples dans les leçons ou les exercices de grammaire,
- 44 rédactions¹¹.

Des répertoires thématiques : visées pédagogiques ou politiques

- 45 Les responsables de l'enseignement dans les colonies, nous l'avons vu, ont signalé à différentes reprises que leur souci premier était de mettre les élèves en contact avec une langue simple, éloignée de toute recherche littéraire et stylistique. Signalons que ces choix, qui reprennent pour partie les recommandations de 1882 en métropole, n'ont pas été forcément suivis par tous les auteurs de manuels qui ne manqueront pas, pour certains d'entre eux au moins, de faire figurer des contes, des fables, des poèmes, pour sortir des limites d'une langue impersonnelle qui ne serait là que pour nommer les choses du monde. Ainsi le manuel de Louis Machuel (1901) comporte de courts textes adaptés de contes ou de fables connus.
- 46 Quelle interprétation donner de cette volonté de faire entrer les élèves indigènes dans une représentation du monde qui les situe comme sujets (et non comme citoyens) d'un univers dans lequel ils sont soumis à « une conquête morale », expression de la supériorité d'une culture, la culture française, qui cherche de la sorte à légitimer une conquête qui avant d'être morale fut essentiellement militaire, portée par une violence, symbolique ou effective ? Sommes-nous en présence d'un « dérapage de l'idéal éducatif » de la III^e République, pour reprendre l'expression de Conklin (2002), par l'expression d'un impérialisme républicain qui pensait, par la contrainte, ce qui paraît pour le moins contradictoire, faire partager des valeurs d'émancipation ? Faut-il encore comme nous y invite Goheinex Polanski (2013) envisager cet enseignement comme un filtre d'accès à une citoyenneté restreinte ? Bien évidemment, on ne sera pas dupe de déclarations des responsables pédagogiques des colonies qui, si généreuses qu'elles puissent paraître, sont contemporaines de la mise en place du Code de l'Indigénat, du travail forcé (en Afrique noire) et des modes de « mise en valeur » des territoires qui, notamment au Congo, révoltèrent André Gide et lui firent rédiger son livre *Voyage au Congo* (1927).
- 47 Mais ce cadre, que l'on doit constamment garder à l'esprit, n'empêche nullement d'interroger des choix pédagogiques dont l'origine métropolitaine n'est plus à souligner, dérapages ou modalisations, c'est selon, d'un idéal républicain qui en métropole même ne manquait pas de poser problème. La III^e République transfère dans ses colonies une représentation du monde qu'elle avait élaborée pour son propre compte, à des fins à la fois idéologiques et politiques, faute de disposer d'outils spécifiques, adaptés aux publics des écoles indigènes. Les visées, en métropole, restent délibérément modestes, il s'agit bien de former des paysans, des artisans, des ouvriers, en s'efforçant de ne pas les élever au-dessus de leur condition sociale.
- 48 Mais un effort d'adaptation sera entrepris, maître mot des différents directeurs de l'enseignement qui, pour des raisons politiques, ne se réfèrent nullement à un modèle assimilationniste, mais souhaitent l'adapter au contexte d'enseignement¹². Adaptation qui doit se situer au plus près d'une idéologie de domination morale tout en se voulant respectueuse de la singularité des territoires. Mais en allait-il différemment en métropole, à une époque où l'on se donnait pour projet d'inscrire tous les habitants du territoire dans un même schéma citoyen, peu respectueux des singularités locales (même si l'enseignement des petites patries pour reprendre l'expression de Chanut [1996]) n'avait jamais complètement disparu des enseignements dispensés au

quotidien) et dans un projet d'assimilation qui était beaucoup plus vigoureusement entrepris ?

Pour conclure

- 49 Les orientations pédagogiques, qui s'engagent dans les colonies entre les années 1880 et la Première Guerre mondiale, sont contemporaines de ce plus large mouvement qui touche l'ensemble des enseignements de la langue (nationale ou étrangère), en Europe plus particulièrement. Inscrites dans une politique de diffusion du français hors de France, elles empruntent, par nécessité d'intervention dans un contexte d'urgence politique, aux solutions élaborées en France par le choix d'un enseignement du vocabulaire, thématiquement organisé, et pour les langues vivantes à celles relevant de la méthode directe. Dans les choix pédagogiques entrepris, dans la manière de concevoir un autre enseignement du français se ressent une volonté politique, d'ailleurs présente en métropole, nous l'avons vu, mais sous d'autres finalités, très clairement formulée, ce qui atteste que le lien entre choix pédagogiques et orientations politiques est plus fort qu'on ne saurait le penser a priori. La singularité du projet que nous venons d'évoquer tient à ce que les connaissances du monde ainsi mises en circulation visent non pas à mettre les élèves en contact avec un univers nouveau, comme cela se fait en FLE, mais à faire en sorte qu'ils portent un regard différent sur leur propre univers de vie, qu'ils s'imprègnent de nouvelles valeurs, pour faire d'eux des sujets pleinement persuadés de la légitimité de la présence et de l'action de la France sur leur territoire de vie. On transpose ainsi ce répertoire thématique dans un univers africain, plus ou moins stéréotypé et inscrit le plus souvent dans une vision paternaliste, obligeant en quelque sorte la langue française, par ce processus de décontextualisation, à se modeler sur des réalités qui au départ lui étaient étrangères et à quitter en quelque sorte les rivages confortables de la métropole pour explorer des univers culturels et humains nouveaux. Défis auxquels, faut-il le rappeler, est toujours confronté le français aujourd'hui dans les pays des francophonies du sud.
-

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

(1913-1934). *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*.

(1887-1919). *Bulletin officiel de l'Enseignement public de Tunisie*. En ligne :

[<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61087166/f1.image>].

(1904-1907). *Revue de l'enseignement colonial, organe des écoles laïques françaises hors de France*.

ALLIANCE ISRAËLITE UNIVERSELLE (1903). *Instructions générales pour les professeurs*. Paris. En ligne : [\[http://bibliotheque-numerique-aiu.org/records/item/16475-instructions-generales-pour-les-professeurs\]](http://bibliotheque-numerique-aiu.org/records/item/16475-instructions-generales-pour-les-professeurs).

BRUNO, G. (1877). *Le tour de la France par deux enfants*. Paris : Belin.

BRUNOT, Ferdinand (1909). *L'Enseignement de la langue française. Ce qu'il est – Ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*. Paris : Armand Colin. En ligne : [\[https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55447192.texteImage\]](https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55447192.texteImage).

BUISSON, Ferdinand (dir.) (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. En ligne : [\[http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/\]](http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/).

CARRÉ, Irénée (1898). *Premier livre de lecture pour l'enseignement du français usuel aux indigènes de nos colonies, ainsi qu'aux élèves des contrées de la France qui arrivent en classe ne comprenant pas, ne sachant pas parler la langue nationale*. Paris : Armand colin.

CHALLAMEL Augustin Publisher (2010 [1890]). *Congrès colonial international de Paris, 1889*. Kessinger publishing.

GOVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'AFRIQUE OCCIDENTALE FRANÇAISE (1909). *Situation générale de l'année 1908. Gorée : Imp. du Gouvernement*. En ligne :

[\[https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5551751m.texteImage\]](https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5551751m.texteImage).

HARDY, Georges (2005 [1917]). *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*. Paris : Armand Colin.

MACHUEL, Louis (1901). *Méthode de lecture et de langage à l'usage des élèves indigènes et étrangers des colonies françaises*. Paris : Armand Colin.

MUSÉE PÉDAGOGIQUE ET BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1890). *Fascicule 114. Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie*. Paris : Hachette, Picard, Colin, Delagrave, Delalain, Picard et Kaan Éditeurs. En ligne :

[\[https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5496942r.texteImage\]](https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5496942r.texteImage)

SONOLET, Louis & Pérès André (1916). *Moussa et Gi-Gla. Histoire de deux petits noirs*. Paris : Armand Colin.

Sources secondaires

BISQUERRA, Claude (2001). « Les 'écoles indigènes' en Algérie à la fin du XIX^e siècle : l'expérience de maîtres français et indigènes dans le sud-est algérien au cours des années 1895-1897 », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 27, 155-172.

BOMPAIRE-EVESQUE, Claire (2002). « Le procès de la rhétorique dans l'enseignement supérieur français à la fin du XIX^e siècle », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 3, vol. 102, 389-404. En ligne : [\[https://www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2002-3-page-389.htm\]](https://www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2002-3-page-389.htm).

BOUCHE, Denise (1966). « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 », *Cahiers d'études africaines*, n° 22, vol. 6, 228-267. En ligne : [\[https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1966_num_6_22_3066\]](https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1966_num_6_22_3066).

BOUTAN, Pierre (1998). « La 'Méthode Carré' et la politique linguistique de l'école primaire de la III^e République vers la fin du XIX^e Siècle », *Tréma* 14, 13-26. En ligne : [\[https://journals.openedition.org/trema/1797\]](https://journals.openedition.org/trema/1797).

CABANEL, Patrick (2007). *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris : Belin.

CHANET, Jean-François (1996). *L'École républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.

CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Bibliothèque publique d'information : Centre Georges Pompidou.

CHERVEL, André (1995). *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939*. Paris : INRP-Economica. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_1975].

CONKLIN, Alice L. (2002). « Le colonialisme : un dérapage de l'idéal éducatif ? », *Communications*, 72, 159-174. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_2002_num_72_1_2103].

DOUAY-SOUBLIN, Françoise (1999). « La rhétorique en France au XIX^e siècle à travers ses pratiques et ses institutions : restauration, renaissance, remise en cause ». In Marc Fumaroli (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne, 1450-1950*. Paris : PUF.

GOHEINEX-POLANSKI, Alice (2013). « La langue comme filtre d'accès à la citoyenneté : le cas des nouvelles colonies françaises (1880-1962) ». Paris : Congrès AFSP. En ligne : [<http://www.afsp.info/archives/congres/congres2013/st/st14/st14goheneixpolanski.pdf>].

HAMON, Philippe (1981). *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris : Hachette-Université.

NISHIYAMA, Noriyuki (2011). « Assimiler ou non les indigènes dans l'Empire colonial français – les indigènes devaient-ils apprendre le français ? », *Croisements*, 1, 125-137.

NOTES

1. Ces nombreux et longs débats se sont tenus à Paris lors d'expositions universelles ou dans les colonies, pour savoir s'il fallait oui ou non scolariser les enfants indigènes, et si oui, fallait-il leur enseigner le français. Ainsi la section ayant à traiter du *Développement de l'instruction dans les colonies*, dans le cadre du *Congrès colonial international*, lors de la séance du 31 juillet 1890 parvient aux conclusions suivantes : « La section est d'avis : 1° que les peuples colonisateurs ont intérêt à répandre dans les colonies leur langue parlée et écrite ; 2° qu'au cas où il existe une langue indigène rudimentaire parlée, il est avantageux de l'employer pour conduire progressivement à l'usage de la langue nationale ; 3° que l'enseignement de la langue nationale doit être complété par l'enseignement des principes généraux de la morale ; 4° que l'éducation des indigènes doit comporter l'enseignement d'un métier manuel ». (Challamel 2010 [1890] : 12)

2. Démarche fréquemment citée en Afrique, avant et surtout après les indépendances, mais sur la nature exacte de laquelle, et sur son efficacité réelle, il convient d'être prudent tant les documents qui s'y rapportent sont peu nombreux.

3. Pour ce qui est de l'Algérie, l'enseignement de l'arabe resta présent dans les écoles coraniques et dans les medersas, ainsi que dans les programmes de l'école indigène (*Plan d'études*, 1890). Mais rien ne dit pour autant que l'enseignement du français dans les pays cités ne se fonde sur la méthode de traduction. On peut fort bien considérer que la méthode directe continuait à prévaloir dans les horaires de français, dans le cadre d'un enseignement bilingue cloisonné.

4. Tâtonnements liés à la prise de conscience d'une nécessité dont les conditions de mise en œuvre n'apparaissaient pas clairement aux yeux des observateurs coloniaux, par exemple avec

Faidherbe et l'école des fils de chef au Sénégal, ou encore les écoles de poste en Algérie ; cf. Bisquerra (2001) ou, au Soudan, Bouche (1966).

5. Ainsi des propos tenus par William Ponty, gouverneur général de l'Afrique occidentale française (désormais AOF) au Conseil de gouvernement : « Rassurez-vous, il n'entre pas dans ma pensée de multiplier les établissements donnant autre chose qu'une instruction primaire très simple. [...] Apprendre à l'indigène à parler notre langue, à la lire, à l'écrire, lui inculquer quelques rudiments de calcul avec quelques notions de morale, c'est suffisant pour le moment. [...] Une fois qu'il les possède, l'enseignement doit être pour nos jeunes indigènes, et en dehors d'une élite indigène plus élevée qu'il est de notre devoir d'encourager, devenir et rester pratique ». (Gouvernement général de l'Afrique occidentale française 1909 : 24) Déclaration faite pour rassurer un milieu européen souvent hostile au développement d'un enseignement du français en direction des élèves indigènes, mais qui ne correspond pas forcément aux réalités des pratiques de la classe, portées de fait par une ambition un peu plus élevée des maîtres responsables des classes.

6. Sur les modèles de lecture qui prévalent dans l'école de la III^e République, cf. Chartier & Hébrard (1989).

7. Les encouragements prodigués à l'installation de musées scolaires dans la classe ne manquent pas à cette époque, le musée scolaire devenant « l'auxiliaire de la leçon de choses », comme le rappelle l'auteur de l'article précité. L'intérêt que présente un tel outil est encore rappelé dans le *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, n° 3, 1913. Cf. aussi l'article « musée scolaire » (Buisson 1911).

8. Sur la vision de l'enseignement du français portée par Carré, voir notamment Boutan (1998).

9. Un encart publicitaire de la Librairie Armand Colin, dans la collection Brunot et Bony, présente une série de tableaux muraux, justement intitulés « Tableaux muraux de leçons de choses et de langage », Tableau n° 1 : L'école, le corps humain ; Tableau n° 2 : L'habitation à la ville, l'habitation à la campagne ; Tableau n° 3 : Le printemps, l'été ; Tableau n° 4 : L'automne, l'hiver ; Tableau n° 5 : La ville, la Nature. Un monde dans lequel la ruralité occupe une place particulièrement importante, à l'image de ce qu'était la France en ce début du XX^e siècle.

10. Pour une étude approfondie de cette littérature scolaire, en France et dans différents pays d'Europe, on se reportera à l'ouvrage essentiel en la matière de Patrick Cabanel (2007).

11. Ainsi de ce sujet de composition française pour une classe de cours moyen à Madagascar : « Dites comment on construit une maison dans votre village ! Indiquez le choix de l'emplacement. Comment fait-on les fondations ? Comment construit-on les murs ? La toiture ? Les portes et les fenêtres ? Que fait-on à l'intérieur ? » (*L'École malgache. Bulletin mensuel du service de l'enseignement*, n° 9, septembre 1911) qui n'est pas autre chose que la mise en texte d'une liste de mots se rapportant au thème de la maison.

12. Voir à ce sujet les débats soulevés par Gustave Le Bon et Léopold de Saussure lors du Congrès international colonial de Paris tenu en 1889 et le Congrès colonial national qui suit, en 1890 (cf. Nishiyama, 2011).

RÉSUMÉS

Lorsque les autorités françaises décident, dans la fin du XIXe siècle, d'ouvrir des écoles à destination des enfants indigènes dans les territoires des colonies, se pose d'emblée la question de l'accès au français pour des élèves non-natifs de la langue. Sans disposer de méthodes véritablement appropriées, les responsables pédagogiques vont se tourner à la fois vers les méthodes en usage en France métropolitaine, associées aux principes de la méthode intuitive, et vers des solutions empruntées à la méthode directe, pour mettre en œuvre une nouvelle pédagogie du langage, pédagogie qui sera différemment déclinée selon les territoires et les langues et cultures d'origine des élèves, l'objectif étant de fournir à l'enfant les mots qui lui manquent pour s'exprimer et pour comprendre les textes qu'il va apprendre à lire. En faisant de la leçon de choses un procédé destiné à combler cette carence, on la constitue en même temps en moyen d'accès aux connaissances usuelles proches des réalités sensibles de l'enfant. Après avoir brièvement situé les sources de ce qui constitue pour l'époque une nouvelle catégorie d'intervention pédagogique, nous examinerons alors un certain nombre de ces répertoires présents dans des manuels en usage dans les colonies, ceux par exemple de Louis Machuel ou d'Irénée Carré, mais encore dans les textes des programmes mis en œuvre dans les colonies d'Afrique du nord ou d'Afrique noire.

When the French authorities decided, in the late nineteenth century, to open schools for indigenous children in the territories of the colonies, the question of access to french for non-native pupils immediately arose. Without having truly appropriate methods, pedagogical managers will turn to both methods used in metropolitan France, associated with the principles of the intuitive method, and to solutions borrowed from the direct method, to implement a new pedagogy language, pedagogy that will be different depending on the territories and languages and cultures of origin of the students, the objective being to provide the child with the words that he lacks to express himself and to understand the texts he is going to learn how to read. By making the lesson of things a process intended to fill this deficiency, it constitutes at the same time a means of access to the usual knowledge close to the child's sensitive realities. After having briefly located the sources of what constitutes for the time a new category of educational intervention, we will then examine a certain number of these repertoires present in manuals used in the colonies, such as those of Louis Machuel or Irénée Carré, but also in the texts of programs implemented in the colonies of North Africa or Africa black.

INDEX

Mots-clés : colonies, école, vocabulaire, mots, choses, répertoires lexicaux

Keywords : colonies, school, vocabulary, words, things, lexical repertoires

AUTEUR

GÉRARD VIGNER

Éducation nationale/SIHFLES - g.vigner@noos.fr