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

La relation « civilisation-langue-culture » dans les livres de lecture pour l'enseignement *en français* aux publics enfantins allophones (1885-1930) : une fenêtre ouverte sur le passé...

The 'Civilization-Language-Culture' Relationship in Reading Books for Teaching in French to Allophone Schoolchildren (1885-1930): a Window Opened to the Pas

Valérie Spaëth

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfiles/5304>

DOI : 10.4000/dhfiles.5304

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

Valérie Spaëth, « La relation « civilisation-langue-culture » dans les livres de lecture pour l'enseignement *en français* aux publics enfantins allophones (1885-1930) : une fenêtre ouverte sur le passé... », *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/dhfiles/5304> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfiles.5304>

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2023.

Tous droits réservés

La relation « civilisation-langue-culture » dans les livres de lecture pour l'enseignement *en français* aux publics enfantins allophones (1885-1930) : une fenêtre ouverte sur le passé...

The 'Civilization-Language-Culture' Relationship in Reading Books for Teaching in French to Allophone Schoolchildren (1885-1930): a Window Opened to the Pas

Valérie Spaëth

- 1 Poser un regard, au XXI^e siècle, sur les livres de lecture *en français*, pour les étrangers, édités et utilisés entre la fin du XIX^e et la première partie du XX^e siècle, – cette « zone crépusculaire » que Hobsbawm identifie comme « l'ère des empires » (1989 : 14) –, constitue tout autant un voyage passionnant, voire exotique, qu'une véritable aventure épistémologique. Certes, le risque de l'hyperconstructivisme – qui « bouche » tous les trous de l'histoire (Ginzburg 2001) est élevé dans ces conditions de croisements temporels. Mais, ces livres de lecture constituent des traces significatives de sociétés alors marquées par des dynamiques complexes de mondialisation, expériences métissées (Gruzinski 2004), hybrides (Appadurai 2001), sur le plan linguistique comme culturel. Objets historiques de recherche, lieux de mémoire (Nora 1984-1992) et objets patrimoniaux pour nous, ces livres de lecture ont d'abord été des lieux de vie et de transmission – des objets d'enseignement et d'apprentissage –, ici du français¹. C'est en ce sens que nous les explorons, comme objets culturels à part entière, poste d'observation « sur des processus de croisements transfrontaliers et [...] imbrications multiples entre aires culturelles » (Savoy 2018 : 34). Ces livres de lecture, que de multiples mains ont touché, dont de multiples yeux ont scruté les images, elles-mêmes point d'ancrage de multiples imaginaires, forment désormais pour nous comme des

fenêtres ouvertes vers des sociétés à jamais disparues, mais dont l'historicité, même discrète, reste vive. Ces sociétés, nous les envisageons comme « montage ordonné de discours, relevant de registres diversifiés et constitutifs d'ensembles civilisationnels diversifiés » (Legendre 2017 : 106). C'est à partir de l'idée que ces objets portent trace d'une forme de « théâtralisation de la relation à soi et au monde, qui constitue la société en figure de l'espèce » (*ibid.*) que nous proposons d'interpréter un petit corpus constitué d'extraits de cinq livres de lecture, parus entre 1885 et 1931, destinés aux publics enfantins allophones pour qui le français est la langue enseignée, la langue d'enseignement et, pour qui, à terme, il doit devenir la langue de scolarisation.

- 2 Ces manuels nous permettent d'accéder aux formes « agissantes » des idéologies linguistiques dans l'enseignement du français en français, notamment, celles qui tissent les relations complexes entre les notions de civilisation, de langue et de culture françaises, au moment où s'organise, puis se développe, le cadre de l'enseignement en français dans des sociétés marquées par différentes formes de tutelles exogènes. La périodisation retenue, 1885-1931, constitue en effet un moment charnière pour comprendre des mouvements concurrents et complémentaires d'homogénéisation et d'hétérogénéisation (Appadurai 2001) des liens entre langue, civilisation et culture. Pour le cas français, il s'agit en même temps, d'enraciner, de manière interne, la langue et la culture dans un territoire national, et de promouvoir, à l'externe, dans un mouvement de déterritorialisation organisé, le lien entre civilisation et langue française.
- 3 Il s'agit pour nous de montrer que cette diffusion s'organise selon plusieurs types de circulation et d'introduire l'idée de différenciation dans ce qui du point de vue du chercheur du XXI^e siècle semble appartenir au même paradigme, celui de la colonisation. En effet, les dynamiques de déterritorialisation/reterritorialisation du français, véritable « télescopage des espaces et des temporalités » (Savoy 2018 : 28), caractéristique de l'histoire de la mondialisation de cette langue, se concrétisent alors au moins sous deux formes d'institutions, opposées sur le plan idéologique, distinctes par l'aire géographique concernée, tout en s'inscrivant dans le même paradigme didactico-pédagogique (Spaëth 2010). L'Alliance israélite universelle (AIU) se crée en 1860 sur un projet d'émancipation des juifs, notamment en direction de l'Empire ottoman qui regroupe le plus grand nombre de communautés. L'Alliance française (AF) se crée en 1883 dans le soutien au projet national de colonisation et, dans ce cadre², elle vise les colonies et les protectorats. Les deux projets en question s'appuient sur une autre institution, l'école, qui elle aussi se fissure en cette deuxième partie du XIX^e siècle, parce qu'elle regarde vers des horizons moraux et éducatifs distincts, bien qu'également marqués par le dépassement des frontières : le religieux et le laïc. Notre corpus ne concerne que le second horizon³, mais relève des deux institutions.
- 4 Dans tous les cas, la relation langue, culture et civilisation donne forme à des récits, souvent édifiants pour l'enfant qui est amené à les lire. Ces récits sont thématiques, normés pour l'école, au sein des cadres disciplinaires qui se constituent alors (l'orthographe, la grammaire, la morale, l'histoire) et peuvent être support d'exercices pour la lecture et l'écriture. Le tour de la France par deux enfants (cf. infra), semble s'adresser au « même » de l'intérieur – le petit Français, quelle que soit sa langue par ailleurs –, mais il fournit un modèle discursif et thématique pour l'extérieur aussi. Les quatre autres extraits introduisent une rupture anthropologique et culturelle, ils sont destinés à un « autre ».

Observer la relation civilisation-langue-culture dans les livres de lecture

- 5 Cette relation y est complexe au moins à trois titres qui s'entremêlent qui obligent à se mettre à distance des objets de recherche explorés et éviter, autant qu'il est possible, l'accumulation de biais méthodologiques. L'observation nous situe donc dans ce double entre-deux des échelles locales et globales, passées et présentes.
- 6 La première difficulté liée à l'observation des textes qui nous occupe est d'ordre externe, voire méta-, à l'objet étudié. Elle tient au chercheur du XXI^e siècle qui interprète cette relation, un être ancré dans la postmodernité qui pense connaître la fin de l'histoire, idéologiquement « coincé » entre déconstructionnisme et hyperconstructivisme, mais qui se doit de procéder à sa propre historicisation.
- 7 Mais les difficultés internes sont nombreuses et d'ordre divers. Tout d'abord, de manière globale, la relation civilisation-langue-culture s'organise au sein de la classification anthropologique et culturelle de l'époque (étrangers vs colonisés vs coreligionnaires), avec les idéologies qui les sous-tendent, notamment en ce qui concerne les relations à entretenir avec les langues et les cultures des élèves en question (langues à dominer, à exclure, à intégrer, etc.). De manière plus micro et plus spécifique, cette relation doit être examinée à l'aune du cadre pédagogique qui lui est contemporain. Dans notre cas, la leçon de langage, le récit édifiant et la méthode directe constituent les piliers d'une pédagogie moderne de l'apprentissage de la lecture en français. D'ailleurs, les récits pédagogiques eux-mêmes constituent déjà une tradition dans la littérature enfantine⁴.
- 8 L'observation se fait donc interprétation à partir de la cohabitation de plusieurs épaisseurs de sens qu'il s'agit de reconstruire au-delà de la lettre des récits. La théâtralisation du rapport au monde et la catégorisation des cultures les organisent et les structurent. La valeur morale des récits et le polissage des relations sociales qui transparaissent dans les dialogues, les places attribuées aux personnages qui les animent, apparaissent comme les clefs de la civilisation dont les valeurs sont pensées comme universelles. La culture est portée plus directement et plus singulièrement par la langue elle-même, le lexique, les paysages, les vêtements, etc. et elle est le lieu par excellence de l'hybridation, du transfert.

***Le tour de la France par deux enfants* : « lieu de mémoire », objet pour l'histoire, modèle de diffusion du français en français**

- 9 Le premier extrait de livre de lecture qui nous intéresse pour cette étude possède une valeur déjà reconnue comme « lieu de mémoire » par les historiens, (Ozouf et Ozouf 1984). *Le tour de la France par deux enfants* apparaît par le nombre de ses éditions (plus de 400 entre 1877 et 1914), sa durée d'utilisation (vers 1950 en France, mais jusque dans les années 60 au lycée Carnot de Tunis par exemple⁵) comme un modèle de diffusion du français en français.

- 10 Dix ans avant la Grande Guerre, l'édition de 1905 contient tous les éléments cadres de notre étude : le récit comme base de la leçon de langage, mais aussi pour accéder à la connaissance de « la patrie », la méthode directe comme méthodologie de transmission, l'importance accordée au public enfantin et à son univers relationnel, le caractère universel de la morale porté plus spécifiquement par la langue et la civilisation françaises.
- 11 L'extrait qui nous intéresse clôt le Tour de la France et par conséquent, le livre lui-même (cf. image infra). La leçon présente la poussée démographique, dont la colonisation est partie-prenante, et le progrès technologique (ici, le « métropolitain » parisien) comme des piliers pour la puissance de la civilisation française. La lutte contre les maladies et l'alcoolisme fait entièrement partie de cette démarche éducative hygiénique et morale qui entend construire une société constituée d'individus reliés par un même engagement pour la « gloire de la patrie, son honneur, sa richesse et sa force ». On ne peut s'empêcher de penser que la plupart des petits garçons qui ont, en cette année 1904, lu ces lignes ont disparu quelques années plus tard dans les tranchées sensées protéger leur belle patrie...

Le tour de la France par deux enfants (dernière page, éd. 1904)

- 12 Les livres de lecture destinés à l'empire colonial s'inscrivent dans ce schéma narratif, mais ils vont introduire une rupture d'ordre anthropologique. Les récits vont contribuer à l'ordonnancement de l'espace social et sociétal colonial, à la mise en place d'un ordre public colonial où le contrôle des populations s'exerce avant tout dans la régulation des échanges et des métissages possibles. La catégorisation des sujets s'exhibe subtilement dans la théâtralisation de leurs échanges. L'approche

méthodologique reste identique, les thèmes semblent universels, mais l'intervention sur la langue, le choix du lexique et des discours enseignés introduisent cette rupture.

Catégorisation des êtres et des paysages : la ville comme lieu de rencontre et de métissage contrôlés (Machuel, 1885)⁶

- 13 Louis Machuel, en tant que responsable de l'enseignement primaire en Tunisie, avait été confronté très tôt à l'altérité linguistique et culturelle de ses élèves :
Appelé à organiser l'enseignement primaire en Tunisie où la plupart des élèves qui fréquentent nos écoles sont d'origine étrangère (italienne, maltaise, israélite ou arabe), nous avons reconnu la nécessité d'avoir une méthode de lecture qui fût en même temps une méthode de langage. (Préface)
- 14 La mise en place du contexte colonial fait entièrement partie de la méthodologie employée pour enseigner un français utile, « par l'usage [...], il faut que le maître *parle* et surtout fasse *parler* le plus possible [...] il faut faire du langage à propos de tout. » (*ibid.*).
- 15 L'extrait choisi, la 12^e leçon de la méthode, « La vengeance d'un éléphant », permet de mettre au jour une organisation spécifique de la relation langue-culture-civilisation dans un contexte colonial où le métissage et la rencontre sont contrôlés tout autant par l'espace que par la morale.
- 16 L'image et le texte permettent de mettre en scène les entités de la vie coloniale : l'animal domestiqué (l'éléphant), l'indigène socialisé par sa fonction (le cornac), le colon implanté (le tailleur). La ville apparaît comme un espace français (clocher de l'église au fond), rue pavée, alignement des maisons, seuls les personnages de la rue indiquent le métissage. L'animal et son cornac en sont les éléments les plus frappants pour un œil occidental, la foule de curieux qui suit derrière indique que la scène est aussi un spectacle de rue.
- 17 Ce sont les modalités de la rencontre qui font sens ici pour édicter une morale de type universel où l'adverbe indique en creux pourtant que la rationalisation des échanges s'exerce sur le critère de l'utilité : « il ne faut jamais faire du mal inutilement aux animaux ».
- 18 La relation subtile ici qui lie civilisation, langue et culture de manière bimodale, par l'image et le texte, donne accès à un univers de sens où les relations entre l'animal, l'indigène et le colon sont organisées sans parole, dans l'espace d'une ville qui marque l'implantation coloniale, et selon les attendus d'une morale où c'est la fonctionnalité qui domine.

LEÇON N° 12

*Leçons de lecture et de langage, premier livre, Paris-Alger, 1985, pp. 57-62*12^e LEÇON

TEXTE

Vengeance d'un éléphant.

Un éléphant allait un jour à l'abreuvoir, conduit par son cornac. Il passa devant l'atelier d'un tailleur qui travaillait auprès de sa fenêtre toute grande ouverte, et sur laquelle étaient quelques pommes. L'éléphant allonge sa trompe et en prend une. Le tailleur, pour le

punir de ce vol, lui pique la trompe avec son aiguille.

L'éléphant continue son chemin jusqu'à l'abreuvoir. Après avoir bu il rem-

Éléphant et son cornac dans une rue.

plît sa trompe d'eau et revient par le même chemin.

En arrivant devant l'atelier du tailleur, l'éléphant s'arrête et lui lance au visage toute l'eau qu'il avait dans sa trompe.

Il ne faut jamais faire du mal inutilement aux animaux.

35

Louis Machuel : Leçon 12 « La vengeance de l'éléphant »

Catégorisation des sujets : chacun a sa place dans la production et l'organisation coloniales (Sonolet & Peres 1915)

- 19 Le troisième extrait de notre étude provient d'une des premières méthodes officielles destinées à l'Afrique Occidentale Française (AOF), conforme aux préconisations du

premier inspecteur de l'enseignement en AOF, Georges Hardy qui met progressivement en place les cadres d'une pédagogie coloniale où l'école est posée comme une clef de voûte :

Pour transformer les peuples primitifs de nos colonies, pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens, et le moyen le plus sûr, c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années ; en un mot de leur ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions. (Hardy 1917 : VIII)

- 20 Publiée en 1915, dans la collection des « Publications exécutées par ordre du Gouverneur général de l'Afrique occidentale française » et illustrée par le peintre du département des Colonies, *La méthode de lecture et d'écriture de l'écolier africain*, sous-titrée « Cours complet d'enseignement à l'usage des écoles de l'Afrique occidentale française » tient une place centrale dans les dispositifs politiques, éducatifs et administratifs coloniaux. Elle fonctionne aussi comme un vade-mecum des échanges sociaux coloniaux, strictement articulée aux finalités administratives et politiques poursuivies dans cette partie de l'Empire depuis l'établissement administratif de l'AOF en 1904.
- 21 L'extrait choisi (cf. image infra) constitue un énoncé cohérent qui quadrille et fixe, par une juxtaposition d'images commentées de phrases simples au présent, l'univers social colonial de l'enfant au sein duquel il doit se projeter.
- 22 On remarque que sont traités sur le même plan « la pileuse », « le commerçant », « le potier », « le boy », « le griot » et « le soldat », naturalisant les places et rôles attribués à chacun d'entre eux. La progression sociale assurée par la présentation des métiers est justifiée par le dernier paragraphe. En effet, le soldat, le marin, le garde de cercle et l'interprète y sont autant de métiers proposés par le pouvoir colonial, et bien qu'emplois auxiliaires – c'est essentiel dans ce cadre de subordination – confèrent à leurs impétrants une importance qui dépasse l'univers traditionnel quotidien indigène réglé par des gestes répétitifs (piler, vendre, tisser, tresser, garder, etc.). Les notions de relation à un ordre établi et de devoir y apparaissent comme des motifs de promotion et de responsabilité. D'autre part, l'assujettissement dans un premier temps, est présenté sous sa forme privée (« le boy sert son maître ») puis rehaussé à l'ordre de l'utilité publique (faire la guerre, arrêter les malfaiteurs, traduire en français).
- 23 Chacun est ici à sa place, peut et doit reconnaître sa fonction, dans un ordre colonial en pleine construction sur le plan administratif, naturalisé dans des discours pédagogiques simples, assertifs, dont les images viennent asseoir une réalité qui reste en grande partie à advenir.

Les métiers.

1. La pileuse pile le mil pour le couscous. Le boucher vend la viande. Le pêcheur prend les poissons. Le chasseur tue le gibier. Le commerçant vend toutes sortes de choses. Le cuisinier prépare les aliments.

2. Le tisserand tisse les étoffes. Le tailleur fabrique les vêtements. Le cordonnier fait les sandales. Le maçon construit les maisons. Le menuisier travaille le bois. Le potier fabrique les pots. Le forgeron travaille le fer. Le vannier tresse les nattes.

3. Le cultivateur travaille la terre. Le bûcheron abat les arbres. Le bergier garde les troupeaux. Le chamelier mène les chameaux. Le laptot conduit les bateaux. Le boy sert son maître. Le griot chante.

4. Le soldat fait la guerre sur terre. Le marin la fait sur mer. Le garde de cercle arrête les malfaiteurs. L'interprète traduit en français les paroles indigènes.

224

Sonolet & Pérès : « Les métiers »

La fin de l'histoire, l'avènement d'une culture coloniale franco-africaine coloniale (Davesne 1931)

- 24 La présentation du syllabaire *Mamadou et Bineta*, à l'exposition coloniale de Paris en 1931, démarre l'extraordinaire circulation d'une méthode dont la dernière édition date de 1993, malgré son interdiction dans de nombreux pays de l'ex AOF. André Davesne, son auteur, est inspecteur de l'enseignement primaire au Dahomey depuis 1927⁷. Dès l'origine, la méthode est présentée comme l'aboutissement d'une pédagogie coloniale dont Hardy avait été le premier promoteur, mais aussi comme son point de rénovation. En effet, pour la première fois, on dispose d'une méthode complète pour l'AOF : un cours de langage qui présente la première approche de l'apprentissage du français et qui s'adresse au professeur, un syllabaire et un livre de lecture. Les trois manuels sont articulés les uns aux autres et organisent pour la première fois aussi, une progression et une articulation tout à fait spécifiques entre l'oral et l'écrit pour répondre aux finalités d'un contexte d'enseignement qui semble être en voie de stabilisation. La méthode réalise une synthèse remarquable de l'expérience pédagogique africaine : la méthode directe n'est plus discutée, elle s'impose d'elle-même puisque le français s'est déjà imposé comme seule langue de l'école, l'enseignement oral et écrit s'équilibrent de manière stricte, les cadres lexicaux et culturels s'articulent finement aux finalités coloniales qui se sont structurées autour d'une administration qui requiert toujours plus d'auxiliaires. La méthode Davesne construit tout autant l'imaginaire colonial qu'il le légitime autour de l'idée, qui ne semble alors plus jamais devoir être remise en cause, d'une culture coloniale franco-africaine. Cette dernière s'appuie sur une politique des comportements et des corps.
- 25 Les chapitres I et II du syllabaire (*cf. image infra*), sont consacrés à l'école et au corps humain et montrent comment la séance de lecture est l'occasion de fixer certains cadres comportementaux. Les deux petits textes sont organisés du point de vue de l'élève (« je vais à l'école ». « Je m'appelle Mamadou ») et sont scandés par les signes diacritiques des liaisons et des syllabes qui indiquent les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. L'école est présentée comme l'antithèse de la case : « elle est claire, j'y suis bien », les espaces découpent les activités qui donnent sens à certains gestes : « dans la cour, je joue, je cours, je saute [...]. Dans la classe, je travaille, je m'assieds sur mon banc, j'écris sur une ardoise [...] ». La relation au maître est essentielle et résume la situation coloniale : « Le maître parle. J'écoute le maître ».
- 26 Cette leçon sur l'école est en relation directe avec la suivante qui porte sur le corps humain. Loin d'être un cours d'anatomie cependant, la leçon porte sur l'hygiène de Mamadou, futur auxiliaire de l'administration française coloniale dont la propreté et la bonne santé sont les garantes minimales d'un bon fonctionnement.

240

Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire

Lectures courantes, Paris, 1931, pp. 77-78.

CHAPITRE I. — L'ÉCOLE.

Je vais à l'é-col-e. Mon é-co-le n'est pa u-ne ca-se. C'est u-ne gran-de mai-son rec tan-gu-lai-re. El-le a qua-tre murs bien blancs bien propres. Ses fe-nê-tres sont lar-ges e hau-tes. El-le est clai-re. J'y suis bien.

Dans la cour de l'é-co-le, je joue, je cours je sau-te, je crie; puis je m'as-sieds à l'om-bre des grands ar-bres.

Dans la clas-se, je tra-va-ille. Je m'as-sieds sur mon banc. Je lis dans un li-vre. J'é-cris sur u-ne ar-doi-se a-vec un cra-yon d'ar-doi-se. Je po-se l'ar-doi-se sur mes ge-noux. J'é-cris aus-si au ta-bleau noi a-vec la craie blan-che.

Le mai-tre par-le. J'é-cou-te le mai-tre. Je tra-va-ille bien. Je suis un bon é-lè-ve.

CHAPITRE II. — LE CORPS HUMAIN.

Je m'ap-pel-le Ma-ma-dou. Je suis pe-tit, mais je suis gras. Mes bras et mes jam-bes sont so-li-des; mes joues sont ron-des et lui-san-tes. Je suis fort co-mme un grand gar-çon.

Je suis pro-pre. Tous les jours, je la-ve a-vec de l'eau et du sa-von mes mains, ma fi-gu-re, ma poi-tri-ne, mon ven-tre, mes bras et mes jam-bes. Mes che-veux sont ras.

Mes dents sont bien blan-ches.

Je suis en bo-nne san-té. Je man-ge bien. Je ne tous-se pas. Je n'ai pas de fiè-vre.

A. Davesne

40

André Davesne : « Ch. I – L'école » / « Ch. II – le corps humain »

Autre aire, autre métissage, la construction du sujet, scènes de l'intime et laïcisation de la morale

- 27 En nous tournant vers le dernier extrait de notre corpus, nous changeons radicalement de cadre idéologique, tout en gardant le cap méthodologique et thématique mis en évidence dans les autres manuels étudiés⁸. Nous nous transportons au cœur de l'Empire ottoman, dans le maillage des écoles de l'Alliance israélite universelle (AIU)⁹. La méthode de Moïse Fresco, constituée d'un *Syllabaire et premier livre de lecture et des Exercices gradués de langue françaises* dont on peut, par recoupements successifs faire remonter la date de première édition vers 1891 pour le syllabaire¹⁰ et 1895 pour le livre d'exercices¹¹, connaît de très nombreuses éditions successives¹².
- 28 Cette méthode présente une catégorie à part dans les livres de lecture destinés aux enfants allophones de cette époque : elle n'est pas destinée aux élèves indigènes des colonies (Machuel), à l'écolier africain (Sonolet & Peres, Davesne), mais elle est faite « pour tous les pays où l'on parle une autre langue que le français ». Cette indication de type universaliste renverse le point de vue officiel français sur la transmission de la langue. C'est la situation et le statut du français qui sont signifiants, pas le statut anthropologique des élèves. Publiée entre Istanbul et Paris, par un auteur¹³ issu de la communauté juive, cette méthode ne comporte pas d'allusion directe non plus aux communautés qu'elle est censée visée. L'objectif émancipateur dévolu à l'enseignement du français, l'autonomie idéologique des pédagogues de l'AIU aussi bien par rapport aux institutions françaises qu'aux autorités religieuses locales, et le décentrement géographique, favorisent une position nouvelle et assez inédite dans la transmission du français.
- 29 L'extrait retenu « Monsieur Paul écrit » (cf. image infra) met en scène l'écolier Paul, qui vient tout juste d'apprendre à écrire, dans une saynète intime. L'illustration présente un intérieur et des personnages qui s'apparentent à l'univers européen bourgeois et l'écriture comme le seuil d'entrée dans la vie des « grands ». L'école est représentée ici, non pas en tant que telle, mais dans ce qu'elle permet, l'écriture, l'acte d'autonomie, mais aussi de plaisir par excellence. Les outils de cette autonomie, nommés mais non représentés, si ce n'est le cahier dans la main de Paul, sont l'encrier, le cahier, l'encre, le porte-plume. Ils situent le monde de l'écolier transporté à la maison. Les deux figures d'autorité sont présentes dans la scène. Le maître, autorité publique, celui qui transmet et autorise l'écriture, a donné à Paul les outils pour écrire. Le père, autorité privée, apprécie la situation, ici la bêtise de Paul (il s'est dessiné des moustaches et une barbiche avec l'encre), et qui le punit en enfermant les outils tant désirés dans un tiroir. L'illustration représente exactement le dialogue présenté dans la leçon, l'échange entre Paul et son père. La morale écrite en lettres cursives semble décalée et demande interprétation : « Pas de plaisir sans travail ».
- 30 D'un point de vue externe, la saynète semble identique à celles qu'on pourrait trouver dans des méthodes de lecture pour les écoliers français et ce malgré la préface de Fresco. Mais d'un point de vue interne, il en va tout autrement. Nous sommes au cœur de la Turquie, entre les deux guerres. Les écoles de l'AIU ont déjà fortement contribué, notamment dans les milieux urbains commerçants, à la transformation du tissu social des communautés juives. L'indication vestimentaire et l'intérieur bourgeois de la saynète nous renseignent assez bien sur ce qui existe déjà ou est en voie d'apparaître. Un métissage d'un nouveau style se donne à voir : entre une pensée traditionnelle

(l'étude, l'écriture, la figure du maître et de l'élève) et une pensée contemporaine (l'autonomie du savoir profane, l'élève comme sujet autonome, la morale du travail). Cette construction hybride laïcisée se révèle de manière inattendue dans la morale qui conclut cette petite scène : « Pas de plaisir sans travail ». La relation civilisation-langue-culture qui apparaît ici peut aussi bien se comprendre, en fonction de la perspective qu'on adopte (interne ou externe) comme une acculturation qui suit un processus d'assimilation, que comme une acculturation qui suit les lignes de l'intégration (Wachtel, 2014).

Moïse Fresco : « Monsieur Paul écrit »

Conclusion : des livres de lecture, créateurs de sens et d'histoire

- 31 L'étude des livres de lecture destinés aux enfants allophones entre la fin du XIX^e et le premier tiers du XX^e siècle permet de dé-linéariser l'histoire de ces objets passionnants situés dans un régime d'historicité disparu. Dès lors que nous les exhumons pour les observer comme des objets d'étude, nous sommes pris dans les filets de la pluralité des sens. Par cette opération historique, alors qu'ils sont initialement destinés à être lus pour apprendre une langue qui n'est pas la sienne, à ancrer ou transmettre des valeurs exogènes ou déjà hybridées, leur double dimension apparaît : « 'externe' car ils utilisent ou mettent en question le ou les langages de leur époque, et 'interne', dans la mesure où ils produisent du sens eux-mêmes » (Moatti 2017 : 109). Ainsi, la cohabitation des sens du récit (Banon : 1987) peut donner lieu à de multiples interprétations. Si, pour l'essentiel, le lecteur et observateur moderne que nous sommes est contraint à la spéculation, il n'en reste pas moins que ces manuels offrent des clés pour saisir la complexité des mouvements qui construisent la relation civilisation-langue-culture. Le

français y joue le rôle d'un « fusible » et le résultat n'est pas donné, il est souvent produit par les textes eux-mêmes. Ces livres de lecture ont pu servir en même temps la propagande coloniale et les idéaux pédagogiques des maîtres, promouvoir une forme d'assimilation ou d'intégration, etc. Du point de vue enfantin, ils ont contribué à construire un imaginaire dans lequel le français a une place et, bien qu'on ne puisse préjuger de leurs modes d'appropriation, les traces laissées dans l'histoire nous disent qu'ils ont contribué, contre toute attente, à des modes d'acculturation diversifiés, bigarrés. En rendre compte, c'est aussi redonner voix aux disparus, c'est réconcilier la mémoire et l'histoire : « Le passé a besoin qu'on l'aide »... (Wachtel 2014 : 427).

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

AIU (1910). *Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle*, 35.

BRUNO, G. (1905). *Le tour de la France par deux enfants*. Paris : Librairie classique Eugène Belin.

CARRÉ, Irénée (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 : Armand Colin.

DAVESNE, André (1931). *Mamadou et Bineta apprennent à lire et écrire. Syllabaire à l'usage des écoles africaines*. Paris-Strasbourg : Istra.

FRESCO, Moïse [environ 1891] 50^e édition. *Syllabaire et premier livre de lecture pour tous les pays où l'on parle une autre langue que le français*. Istanbul et Paris : Éditions M. Fresco. En ligne : [<http://bibliotheque-numerique-aiu.org/records/item/16876-syllabaire-et-premier-livre-de-lecture-pour-tous-les-pays-ou-l-on-parle-une-autre-langue-que-le-francais?offset=10#content>]

FRESCO, Moïse (1895). *Exercices gradués de langue française, Cours élémentaire*. Paris et Stamboul : Éditions M. Fresco. En ligne : [<http://bibliotheque-numerique-aiu.org/records/item/17930-exercices-gradues-de-langue-francaise>].

HARDY, Georges (1917). *Une conquête morale : l'enseignement en AOF*. Paris : Armand Colin.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Jeanne-Marie (1859). *Le magasin des enfants, dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves*. Paris : Delarue libraire et éditeur.

MACHUEL, Louis (1885). *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies*. Paris : Armand Colin.

SONOLET, Louis & PERES André (1915). *Méthode de lecture et d'écriture de l'écolier africain. Cours complet d'enseignement à l'usage des écoles de l'Afrique occidentale française*. Paris : Armand Colin.

Sources secondaires

APPADURAI, Arjun (2001 [1996]). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot.

BANON, David (1987). *La Lecture infinie : les voies de l'interprétation midrachique*. Paris : Éditions du Seuil.

BENJAMIN, Walter (2013 [1940]). *Sur le concept d'histoire*. Paris : Payot.

BLOCH, Marc (1974, [1941]). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : A. Colin.

GINZBURG, Carlo (2001 [1988]). *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard.

GRUZINSKI, Serge (2004). *Les quatre parties du monde : histoire d'une mondialisation*. Paris : Éditions de La Martinière.

HOBSBAWM, Eric J. (1989 [1987]). *L'ère des empires, 1875-1914*. Paris : Fayard.

LEGENDRE, Pierre (2017). *Leçons X ; Dogma, instituer l'animal humain, chemins réitérés de questionnement*. Paris : Fayard.

MOATTI, Claudia (2011). « Historicité et 'altéronomie' : un autre regard sur le politique ». *Politica antica*, 1. En ligne : [<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01651662>].

NISHIYAMA, Noriyuki (2007). « Les civilisés ont-ils besoin d'apprendre la langue des indigènes ? La politique linguistique éducative de l'arabe chez Louis Machuel dans la Tunisie sous le Protectorat français à la fin du 19^e siècle ». *Revue japonaise de didactique du français*, 2(2), 23-42.

NORA, Pierre (dir.), (1984-1992). *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard, 7 vol.

OMER, Danielle (2012). « La présentation de la France, de l'Espagne et de l'Empire ottoman dans le manuel d'histoire de Moïse Fresco destiné aux écoles primaires de l'Alliance israélite universelle (début du XX^e siècle) ». In Pierre Boutan, Bruno Maurer & Hassan Remaoun (Coord.). *La Méditerranée des Méditerranéens à travers leurs manuels scolaires*. Paris : L'Harmattan, 217-234. En ligne : [<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00715388>].

OZOUF, Jacques & OZOUF, Mona (1984). « Le Tour de la France par deux enfants. Le petit livre rouge de la République ». In Pierre Nora (dir.). *Les Lieux de mémoire*, Tome 1, La République. Paris : Gallimard, 291-321.

SAVOY, Bénédicte (2018). *Objets du désir, désir d'objets*, col. « Leçons inaugurales du collège de France ». Paris : Fayard.

SPAËTH, Valérie (1997). *La formation du français langue étrangère : le paradigme africain et ses enjeux de la colonisation aux indépendances*, thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 3 vol.

SPAËTH, Valérie (1998). *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*. Paris : Didier Érudition.

SPAËTH, Valérie (2001). « La création de l'Alliance Israélite Universelle ou la diffusion de la langue française dans le bassin méditerranéen ». In Marie-Christine Kok Escalle & Francine Melka (dir.). *Changements politiques et statuts des langues, histoire et épistémologie*. Amsterdam/Atlanta : Rodopi, 103-118.

SPAËTH, Valérie (2010). « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^e siècle : l'Alliance Israélite universelle et l'Alliance française ». *Langue Française*, 167, 49-73.

VIGNER, Gérard (2014). « Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série « Mamadou et Bineta » : grammaire réduite ou grammaire adaptée ? ». *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, 52, 141-163. En ligne : [<https://journals.openedition.org/dhfles/3616>].

WACHTEL, Nathan (2014). *Des archives au terrain. Essais d'anthropologie historique*. Paris : EHESS-Gallimard-Seuil.

NOTES

1. Nous nous situons ici d'un point de vue scientifique, comme dans tous nos travaux, du point de vue de l'histoire par traces (Bloch 1941, Ginzburg 2001), connectée et transnationale (Gruzinski 2004) qui prend « l'histoire à rebrousse-poil » (Benjamin 1940).
2. Dans un autre cadre, celui de l'enseignement aux étrangers, l'AF a construit dès la fin du XIX^e siècle un vaste réseau en Europe et en Amérique.
3. Le judaïsme envisagé comme une culture.
4. Les livres de lecture de M^{me} Leprince de Beaumont, *Le magasin des enfants, dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves*, d'abord destinés aux enfants d'une famille anglaise qu'elle éduquait en français connaissent, dès 1756, un grand succès auprès des familles aisées de toute l'Europe. Les récits y sont principalement des contes de fées dont la valeur morale est édifiante. Au XIX^e siècle, ces livres de lecture sont déjà des classiques pour les enfants de la bonne société.
5. Source entretien privé. Ce livre de lecture initialement destiné aux petits Français fréquentant les écoles du territoire national, quelle que soit leur langue maternelle, n'a cependant pas manqué de circuler dans l'Empire colonial. L'histoire de la circulation des livres de lecture est encore à faire.
6. Pour une analyse plus précise du manuel de Machuel, cf. Spaëth 1997 et 1998 et Nishiyama 2007.
7. Cf. Vigner 2014.
8. Les préfaces des deux manuels de la méthode font explicitement référence au statut du français qui n'est pas la langue des élèves auxquels ces livres sont destinés et la nécessité d'adapter l'enseignement de la langue étrangère à cette situation. Carré, alors inspecteur général de l'enseignement primaire en France, contresigne la préface du livre d'exercice. Nous sommes en 1895, il avait déjà fait paraître, en 1889, sa *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*. La méthode directe est prônée dans les deux cas, mais la comparaison s'arrête là, car les idéologies sous-jacentes à Fresco et Carré sont bien distinctes.
9. En 1910, on recense soixante écoles dans tout l'Empire ottoman et douze rien qu'à Constantinople [l'ancienne Istanbul] (*Bulletin de l'AIU*, 1910, n° 35). Pour plus de précisions, cf. Spaëth 2001 et 2010.
10. Pour plus de précisions, cf. Omer 2012 : 217-219. L'édition sur laquelle nous travaillons est la 50^e. Nous nous situons entre les deux guerres.
11. Cf. La préface des *Exercices*...
12. Les éditions ont été en partie revues et mises à jour par son fils Marcel Fresco (1899-1969), établi libraire à Paris, après 1918 et qui s'efforce d'élargir la diffusion des manuels de son père.
13. L'auteur, formé à l'École normale israélite des garçons, à Paris, a été directeur d'écoles dans le réseau de l'AIU.

RÉSUMÉS

L'étude d'extraits de cinq livres de lecture destinés aux enfants allophones entre la fin du XIX^e et le premier tiers du XX^e siècle permet de dé-linéariser l'histoire de ces objets passionnants situés dans un régime d'historicité disparu. Dès lors que nous les exhumons pour les observer comme des objets d'étude, nous sommes pris dans les filets de la pluralité des sens. Par cette opération historique, alors qu'ils sont initialement destinés à être lus pour apprendre une langue non maternelle (le français), à ancrer ou transmettre des valeurs exogènes ou déjà hybridées, ils donnent lieu à de multiples interprétations. Ces manuels offrent ainsi des clés pour saisir la complexité des mouvements qui construisent la relation civilisation-langue-culture. En effet, ces livres de lecture ont pu servir en même temps la propagande coloniale et les idéaux pédagogiques des maîtres, promouvoir une forme d'assimilation ou d'intégration, etc. Du point de vue enfantin, ils ont contribué à construire un imaginaire dans lequel le français a une place et, bien qu'on ne puisse préjuger de leurs modes d'appropriation, les traces laissées dans l'histoire nous disent qu'ils ont contribué, contre toute attente, à des modes d'acculturation diversifiés.

The study of excerpts from five reading books intended for allophone children between the end of the nineteenth and the first third of the twentieth century makes it possible to de-linearize the history of these fascinating objects located in a system of historicity that had disappeared. As soon as we exhume them to observe them as objects of study, we are caught in the nets of the plurality of senses. Through this historical operation, while they are initially intended to be read to learn a non-native language (French), to anchor or transmit exogenous or already hybridised values, they give rise to multiple interpretations. These manuals thus offer keys to grasp the complexity of the movements that construct the relationship between civilization, language and culture. Indeed, these reading books were able to serve at the same time the colonial propaganda and the pedagogical ideals of the masters, to promote a form of assimilation or integration, etc. From a child's point of view, they have contributed to building an imagination in which French has a place and, although we cannot predict their appropriation patterns, the traces left in history tell us that they have contributed, against all expectations, to diverse acculturation patterns.

INDEX

Mots-clés : histoire de la diffusion du français, livres de lecture en français pour allophones, mémoire-histoire, colonisation, acculturations

Keywords : history of the diffusion of French, reading books in French for allophones, memory-history, colonization, acculturations

AUTEUR

VALÉRIE SPAËTH

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC EA 2288

valerie.spaeth@sorbonne-nouvelle.fr