Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

62-63 | 2019

L'exercice dans l'enseignement des langues

Les exercices de langage : du Plan d'Études et programmes de l'enseignement des indigènes en Algérie au Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger (1893-1914)

Language exercises: from the Study Plan and programs of native education in Algeria to the Bulletin of native education of the Academy of Algiers (1893-1914)

Gérard Vigner

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/6826>

DOI : 10.4000/dhfles.6826

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2019

Pagination : 403-428

ISBN : 0992-7654

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Gérard Vigner, « Les exercices de langage : du Plan d'Études et programmes de l'enseignement des indigènes en Algérie au Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger (1893-1914) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 62-63 | 2019, mis en ligne le 12 avril 2020, consulté le 02 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/6826> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.6826>

Ce document a été généré automatiquement le 2 avril 2023.

Tous droits réservés

Les exercices de langage : du Plan d'Études et programmes de l'enseignement des indigènes en Algérie au Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger (1893-1914)

Language exercises: from the Study Plan and programs of native education in Algeria to the Bulletin of native education of the Academy of Algiers (1893-1914)

Gérard Vigner

« Le XIX^e siècle est celui du grand rendez-vous entre l'enfant et la grammaire : ce sera le siècle d'or de la grammaire scolaire. »

André Chervel (2001 :14). *L'enfant et la grammaire, 18^e siècle 1950. Catalogue*. Paris : INRP.

- 1 On connaît bien les conditions d'organisation de la rencontre entre l'enfant et la grammaire tout au long du XIX^e siècle, à partir des très nombreux travaux engagés notamment par André Chervel lui-même (1977). On connaît moins en revanche les conditions de transfert opérées entre la France et des pays ou territoires qui avaient adoptés des modalités d'enseignement du français plus ou moins proches de celles en usage en métropole¹. Deux types de questions : quel choix des descriptions grammaticales retenir ? Quelles modalités d'accès à cette « grammaire », par des leçons ou par des exercices seulement ? L'Algérie, colonie française, constitue de ce point de vue un exemple parfait de choix qui ont obligé, pour les écoles indigènes et dans un contexte qui se voulait par ailleurs français, à adopter des orientations linguistiques et pédagogiques particulières.

La situation de l'Algérie

- 2 Colonie annexée à la France en 1848, comprenant trois départements, Alger, Oran et Constantine, l'Algérie va connaître un régime composite, colonie avec à sa tête un gouverneur - qui rend compte au ministre de l'Intérieur -, mais aussi des préfets comme dans les autres départements de métropole et une population clivée, entre une population européenne comprenant des Français, des Espagnols, des Italiens, des Maltais, et une population arabe/musulmane, appelée aussi indigène, qui va vivre sous le régime de l'indigénat, statut juridiquement inférieur, privée ainsi des attributs de la citoyenneté.
- 3 Une conquête difficile et des révoltes sporadiques vont marquer l'intégration progressive de l'Algérie dans l'espace colonial français. La phase de conquête achevée, il s'agit de consolider le pouvoir colonial en Algérie, mais selon quelle logique, celle d'un Napoléon III soucieux, avec l'appui des bureaux militaires, de faire émerger une élite algérienne, ou celle des colons préférant tenir les Algériens à l'écart, dans une position de soumission ? Le milieu européen, hostile à la politique de Napoléon III considéré comme trop favorable aux Arabes, obtient, le 9 mars 1870, la fin de l'administration militaire, le territoire dans sa partie essentielle passant sous le contrôle civil. Dans le même temps, ce même milieu, notamment celui constitué par les colons, exprime de manière très nette son hostilité à l'ouverture d'écoles à destination des enfants indigènes².

Une politique éducative incertaine

- 4 Les écoles européennes vont ouvrir progressivement au fur et à mesure de l'arrivée de nouveaux résidents européens en Algérie, selon des modes variés de fonctionnement, et avec des acteurs divers, armée, congrégations, œuvres caritatives. Les lois de Jules Ferry définiront pour la métropole un cadre général qui sera appliqué de manière quasi-identique en Algérie. Écoles qui sont engagées dans un processus de francisation d'une population immigrée nombreuse, Italiens, Espagnols, Maltais dont le français n'était pas la langue d'origine, ce qui se traduit chez certains auteurs, nous pensons ici à Louis Machuel, par la publication de deux séries parallèles de manuels, la série *Leçons de langage* s'adressant aux élèves indigènes, alors que la *Méthode de lecture et de langage*, s'adresse aux élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises des colonies. Segmentation d'un marché qui à partir d'une méthodologie commune offre deux réponses institutionnellement adaptées.
- 5 Un effort, mais limité, avait été engagé sous la forme de collèges impériaux ouverts à Constantine et à Alger, placés sous autorité militaire. On peut encore relever l'existence d'écoles arabes-françaises (décret de juillet 1850) qui constituent le premier réseau officiel de scolarisation d'enfants indigènes, dans lequel est dispensé un enseignement que l'on pourrait considérer comme bilingue, mais un bilinguisme contraint qui accorde à la langue française une place prépondérante.
- 6 La scolarisation des filles est déjà engagée, mais de façon tout à fait marginale et ne touche qu'un nombre très limité d'élèves³. Enfin, il existe un réseau, restreint, d'écoles indigènes/algériennes, de tradition coranique, les médersas.

- 7 Les communes refusent, comme la loi Goblet le leur impose, de financer la construction d'écoles destinées aux enfants musulmans. À Paris, on s'inquiète, Pierre Foncin, président de l'Alliance française, sonne l'alarme :
- Or, que penserait-on de nous dans le monde civilisé, quelle opinion aurions-nous de nous-mêmes, si dans toute la région des Alpes françaises il n'y avait d'écoles que dans certaines communes privilégiées, et si l'immense majorité de la classe rurale était privée de tous moyens d'instruction ? Cette situation inavouable à la fin du XIX^e siècle et sous le gouvernement de la République française, est pourtant celle de l'Algérie. (1883 : 3)
- 8 La loi Goblet du 30 octobre 1886, consacrant la plupart des dispositions antérieures, étend à l'Algérie l'organisation générale de l'enseignement primaire public. Le décret du 8 novembre 1887 en règle la mise au point en ce qui concerne les écoles destinées aux enfants d'Européens, tandis que le décret du 18 octobre 1892 achève de réglementer l'enseignement primaire des indigènes.

Des hommes à la manœuvre

- 9 Un certain nombre d'hommes sont cependant à la manœuvre, pour faire triompher la cause de l'enseignement indigène. D'abord Charles Jeanmaire (1841-1912), proche de Jules Ferry, recteur de l'université de Besançon, puis nommé recteur de l'académie d'Alger (12 juillet 1884). Il consacra toute son énergie à la création d'une école indigène (décret du 18 octobre 1892), en dépit de campagnes de presse particulièrement virulentes à son égard, école qui bénéficiera d'un dispositif de formation propre, avec ses programmes et son personnel d'enseignement spécifique. Il rédigea pour le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* (Buisson 1911), un long article consacré à l'Algérie, et publiera régulièrement des rapports sur la situation de l'enseignement indigène. Mais, tout en bénéficiant de l'appui du gouverneur général, Charles Jonnart (1900-1901 et 1903-1911), réputé « indigénophile », il devra compter avec le puissant député d'Oran, Eugène Etienne, homme-clé du parti colonial, peu favorable, c'est le moins que l'on puisse dire, à cette politique.
- 10 Eugène Scheer (1855-1893) ensuite, jeune inspecteur primaire particulièrement engagé dans l'implantation d'une école indigène en Algérie et plus particulièrement en Kabylie. Il jouera un rôle important dans l'élaboration des programmes, et mourra d'ailleurs prématurément, épuisé par une tâche à laquelle il s'était pleinement consacré.
- 11 Paul Bernard enfin, inspecteur primaire dans le département de la Seine, nommé en 1896 directeur de l'École normale d'Alger-Bouzareah, poste particulièrement important, cette école normale pouvant être considérée comme l'établissement princeps en matière de formation des instituteurs pour l'Algérie. Dans ses articles, particulièrement nombreux, il n'y a pas un numéro du *Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger* qui n'en fasse pas paraître un, il plaide inlassablement la cause d'un enseignement pour les élèves indigènes, en expose les principes fondamentaux, quitte à s'auto-citer, en publiant des articles écrits pour d'autres revues de France, tel le *Bulletin de la Mission laïque française* publié par la Mission laïque (1907 : 178). Il quitte l'Algérie en 1909 et sera nommé directeur honoraire de l'École normale de la Seine, titre purement honorifique, mais qui de la sorte vaut comme

reconnaissance pour services rendus. Jeanmaire et Bernard sont deux personnalités qui auront œuvré pour donner à l'enseignement indigène sa pleine légitimité⁴.

Un outil au service de l'école indigène : le *Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger*

- 12 Le *Bulletin universitaire de l'académie d'Alger*, créé en 1887 est ainsi mis, à partir de 1893, au service de la cause de l'enseignement des indigènes et devient le *Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger* (désormais BEI) et cessera de paraître en 1941.

- 13 Son objectif est ainsi formulé :

En devenant spécial à l'enseignement des indigènes, le *Bulletin* prend un nouveau caractère : au lieu d'être consacré principalement à la reproduction d'actes officiels ou de documents d'ordre administratif, il sera destiné surtout à la publication d'articles et de notes émanant du personnel enseignant de l'Algérie. Sans doute, il contiendra les instructions et règlements relatifs à l'enseignement des indigènes, mais il fera connaître aussi les vues des personnes qui voudront bien s'intéresser à cet enseignement, les essais heureux dus à l'initiative des instituteurs ou des administrateurs, les résultats saillants, les réflexions ou observations que des directeurs et des professeurs d'école normale, des inspecteurs primaires et des instituteurs croiront devoir signaler à l'attention de leurs collaborateurs, des notes, des remarques, des comptes rendus, des modèles de leçons, des conseils et des études pédagogiques. Ce sera un organe ouvert à tous les membres du personnel des écoles d'indigènes, notamment aux anciens élèves de la section spéciale, que nous prions de vouloir bien adresser au Comité de fréquentes communications, tant sur les améliorations réalisées par eux et sur les progrès accomplis autour d'eux, que sur les idées qu'ils croiront devoir soumettre à l'examen de leurs collègues et de leurs chefs. À côté des questions d'administration et de pédagogie une large place sera réservée aux études d'hygiène, d'agriculture pratique, de travail manuel, de mœurs et coutumes indigènes. (mai 1893, n 1).

- 14 Paraissant une fois par mois, le *Bulletin* sera tout à la fois consacré à la publication d'actes officiels et à une information des personnels sur les conditions de mise en œuvre des programmes dans les écoles d'indigènes (désormais EI), sous forme de nombreuses fiches, propositions d'activités diverses. Le départ de Jeanmaire muté comme recteur de l'académie de Toulouse en date du 1^{er} novembre 1908⁵, après un séjour de 25 années dans son poste il est vrai, se traduira par un changement de périodicité de la revue qui se limitera désormais à la publication d'un numéro par trimestre pour donner la priorité aux informations administratives.

Les programmes de l'école indigène

- 15 Des programmes spécifiques à destination des élèves indigènes sont élaborés à la demande du recteur Jeanmaire, en 1889, et publiés en avril 1890⁶, par une commission composée de directeurs d'école normale, d'inspecteurs primaires, de directeurs d'école et d'un directeur de médersa, tous professionnels de l'enseignement primaire (sans représentants de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement secondaire comme ce fut le cas dans l'élaboration des programmes de 1882 en France). Ce choix entérine la constitution de deux réseaux scolaires parallèles, école européenne et école indigène, à la différence par exemple de la politique adoptée en Tunisie, sur la base d'un

programme général qu'il appartiendra aux inspecteurs et directeurs de décliner selon les lieux d'enseignement et selon les populations concernées.

- 16 L'école est à trois niveaux : cours préparatoire, cours élémentaire, cours moyen (sur 3 années), alors que l'école métropolitaine était une école à trois niveaux aussi, mais différemment distribués : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur, mais développée sur cinq années, à laquelle on ajouta le cours préparatoire, venu de l'école maternelle, en 1887.

- 17 Le fait d'enseigner la maîtrise progressive de la langue auprès d'élèves ne vivant pas dans un environnement francophone va entraîner un certain nombre de choix dans l'organisation des contenus d'apprentissage :

Partant de cette idée que l'étude du français ne tirera nul secours de l'entourage de l'enfant, n'empruntera rien au milieu dans lequel il vit, elle a arrêté pour l'étude du vocabulaire et de la phrase, un ordre méthodique qui diffère essentiellement de celui que suivent les écoles ordinaires. (PEP : VIII)

- 18 Ce qui appelle dès le cours préparatoire une approche particulière du français :

Au cours préparatoire, le maître bornera son ambition à obtenir de l'enfant qu'il sache composer une phrase d'une seule proposition, dont les éléments soient un sujet, un verbe et un complément direct, et au plus un complément déterminatif. [...] La marche ne sera donc pas précipitée, mais elle sera progressive. La nature ne fait rien par sauts ; pour suivre une méthode sûre, on doit s'attacher à graduer les exercices, à les disposer dans une telle succession que l'élève n'ait à vaincre qu'une seule difficulté à la fois. (PEP : 12)

- 19 De même est exclu le recours à la traduction :

S'il procède de la sorte [approche par tâtonnement], le maître sera moins porté à user en classe de l'arabe ou du kabyle. Il ne saurait trop à cet égard se défier de lui-même. Parler la langue vulgaire est aussi fâcheux pour les progrès des élèves que commode pour le moniteur. Les traductions ne sauraient remplacer les moyens intuitifs. S'il s'ingénie à tourner et retourner sa phrase, un maître habile se fait toujours comprendre en français. (PEP : 15)⁷

- 20 Le terme « exercice » est alors défini dans sa fonction :

Il s'agit donc de créer une forte habitude par une fréquente répétition. À cet effet, et à propos de chaque leçon, le maître multipliera les exemples, les exercices d'application ; il en donnera lui-même, il en demandera aux élèves ; il les fera aussi nombreux et variés que possible. Il insistera tout particulièrement sur la conjugaison des verbes, les exercices de transposition, concordance des temps. (PEP, cours élémentaire : 58)

- 21 On évoque ainsi les exercices de transposition, qui de fait correspondent, dans la typologie contemporaine des exercices structuraux, aux exercices de variation :

Transposer une phrase, c'est la traduire en y apportant une modification de nombre, de temps, ou même de genre. Cet exercice est de nature à donner de la promptitude à l'intelligence, et il familiarise avec les accords des parties de la phrase. (Ibid. : 59)

- 22 Il semble bien en fait que le terme « exercice » corresponde à deux types d'usage, les exercices qui prennent la forme d'activités portant sur un point précis de langue et les activités, au sens plus général du terme, qui permettent aux élèves de s'approprier le français dans la diversité de ses usages :

En dehors des leçons graduées de langage, il est un certain nombre d'exercices pratiques qui concourent à la connaissance de la langue française. Ces exercices, purement oraux familiarisent l'élève avec certaines tournures d'emploi fréquent, le forment à exprimer plusieurs idées qui s'enchaînent, déposent dans sa mémoire des

termes et des expressions qui lui seront plus tard d'un grand secours pour parler ou composer. Ce sont 1° les conversations dialoguées, 2° les rédactions, 3° les historiettes morales, 4° la récitation. (*Ibid.* : 67)

- 23 De façon plus générale, il a été constamment rappelé que le rapport à la langue ne saurait s'opérer par le truchement de la grammaire, autrement dit d'un enseignement explicite de la grammaire. Jeanmaire ne manque pas de le rappeler, dans son article « Algérie » (Buisson 1911) :

La grammaire ne s'apprend que par l'usage et dans les limites les plus simples. Il n'y a pas d'enseignement grammatical distinct ni de livre de grammaire placé entre les mains des élèves. D'ailleurs, il n'y a pas non plus de livres d'arithmétique, ni d'histoire, etc. ; le seul livre en usage dans les écoles d'indigènes est le livre de lecture. C'est une mesure que l'administration académique s'est décidée à prendre autant par raison d'économie que pour éviter les complications et les inconvénients de l'enseignement livresque.

- 24 Dans le *PEP*, le champ d'usage du terme « exercice » s'organise de la façon suivante :

- cours préparatoire (11-43) : exercices de langage en français/lecture écriture.
- cours élémentaire (55-76, 91-101) : lecture/exercices de langage en français/exercices français de conversation, de rédaction et de récitation/orthographe. Dans les leçons modèles : exercices de langage/rédaction.
- cours moyen (111-112) : exercices de langage/grammaire, orthographe, rédaction et récitation. Pas de leçons-modèles pour le français, en revanche une part très importante est accordée à la morale et à l'histoire.

- 25 Mais, dans certains passages des programmes, on relèvera des usages plus ouverts :

Les exercices suivants seront fait alternativement, comme il est dit au tableau d'emploi du temps : 1°) conversations dialoguées ; 2°) Descriptions ou récits sur images ; 3°) Historiettes morales ; 4°) Exercices de mémoire. (*PEP* : 72)

- 26 Même si l'on peut constater quelques flottements terminologiques, l'exercice définit une manière de s'exercer au sens large du terme, quelle que soit l'ampleur de la performance attendue, le terme « exercice » est le plus souvent associé à celui de « langage ».

Le *BEI* et la transposition du modèle métropolitain

- 27 Ce que l'on appelle dans le *BEI* « les exercices de langage » constitue un ensemble relativement flou qui intègre à la fois la mise en place du vocabulaire (leçons de mots/leçons de choses, ce que l'on a appelé aussi un enseignement par l'aspect) et la production/élaboration de phrases. La question de la systématisation, c'est-à-dire s'efforcer par un jeu de variations de faire accéder l'élève au système de la langue, reste cependant peu exemplifiée. On notera en revanche avec intérêt un important article de Bernard, dans lequel l'auteur attire l'attention des maîtres sur l'intérêt qu'il y a à pratiquer une forme d'exercice qui jusqu'alors n'avait pas été abordée dans le *BEI* :

Comment voulez-vous que vos élèves puissent construire des phrases correctes s'ils n'ont pas été exercés à l'analyse grammaticale et logique qui seule peut leur montrer comment les mots s'agencent dans la proposition et la proposition dans la phrase. (1905, *BEI* 142 : 27)

- 28 Ce plaidoyer, longuement développé, suppose que les élèves, du cours moyen ici, aient reçu un enseignement grammatical sur le mode métropolitain avec des exercices qui jusqu'alors étaient réservés aux élèves des écoles européennes en Algérie. Certes

l'exercice d'analyse est prévu dans le texte du *PEP* (1890 : 112) dans la partie intitulée « Notions très élémentaires de grammaire, données oralement » sous la consigne : « Exercices oraux d'analyse grammaticale ». Exercices qui doivent être accomplis sans la référence à un manuel particulier, nous avons vu combien l'exclusion d'un enseignement grammatical à des fins purement descriptive et explicative, est forte, au-delà peut-être des recommandations des programmes. Mais c'était découvrir là qu'une expression plus développée, plus soucieuse de précision ne saurait se limiter au seul traitement implicite de la dimension grammaticale du langage, sachant pour autant que, dans l'exemple proposé par Bernard, la mise en œuvre de cette activité est loin d'être évidente, s'il s'agit de la conduire, oralement, dans des classes à effectifs élevés :

Soit cette phrase qu'il faut analyser grammaticalement : « Vous qui passez, daignez me secourir ». Il ne faut pas se borner à dire :

VOUS : pronom personnel

QUI : pronom relatif

PASSEZ : verbe

et ainsi de suite. Voilà du mécanisme, du formalisme sans utilités et sans portée. Ce n'est pas de la véritable analyse, nous insistons sur ce point sans crainte de nous répéter, parce qu'on ne recherche pas les rapports que les mots ont entre eux, parce qu'on se contente d'indiquer leur nature sans indiquer leur fonction. Il faut dire :

VOUS : pronom personnel tenant la place de ceux à qui s'adresse la prière ; 2^e personne du pluriel, sujet de daignez.

QUI : pronom relatif qui sert à mettre en rapport la proposition incidente « qui passez » au sujet « vous » de la proposition principale : « vous daignez me secourir », etc. etc.

Comme on le voit, nous ne séparons pas l'analyse grammaticale de l'analyse logique : elles s'expliquent réciproquement, elles se complètent, elles ont le même but. (1905 : 28)

- 29 Position qui, quelque part reprend l'argumentaire de Charles Defodon, l'auteur de l'article « Analyse », (Buisson 1887 :76-80), qui insistait sur l'intérêt qu'il y aurait à développer dans la classe, dans les écoles de métropole, les activités d'analyse du langage, notamment l'analyse grammaticale et l'analyse logique, mais entamée ici dès les petites classes ; on peut penser ici qu'il s'agit du cours élémentaire :

Ces premiers exercices doivent se faire de vive voix. Toutes sortes de raisons obligent le maître à préférer l'analyse orale à l'analyse écrite pour les petites classes : elle permet de soutenir plus aisément l'attention des jeunes enfants, de leur donner les incessantes explications dont ils ont besoin, d'éviter la sécheresse d'un exercice qui, écrit tout au long, les rebuterait [...]. Peu à peu on passera à l'exercice écrit qui sera d'abord le plus longtemps possible préparé par l'exercice au tableau noir. (79-80).

- 30 La différence entre les écoles européennes ou écoles de métropole et écoles pour élèves indigènes réside dans le fait que l'exercice d'analyse intervient comme point d'aboutissement dans les classes d'Algérie, alors qu'en métropole elle constitue le cœur même de l'apprentissage.

Les petits Arabes et les petits Kabyles, quand ils se présentent à l'école française, ignorent tout de notre langue qu'ils auront d'ailleurs moins besoin de lire ou d'écrire que de parler. Les exercices oraux, appelés communément exercices de langage, seront donc les plus nombreux.

Il ne faut pas confondre ce que l'on a quelquefois appelé « l'exercice de vocabulaire » qui consiste à faire apprendre les noms d'objets que l'on montre aux élèves avec l'exercice de langage qui est une conversation – (ordonnée, systématique, contrainte à des formes rigoureuses encore que variées) – c'est à dire

un échange d'idées énoncées en phrases. Savoir par cœur des listes de mots – seraient-ils « groupés d'après le sens » – ne donne pas la possession réelle et effective d'une langue. On pense sous forme de jugements et l'on parle sous forme de propositions. Le mot isolé est mort, vide de sens ; il ne vit que dans la phrase. C'est la phrase et non le mot qui est l'élément de langage. (Bernard 1909, *BEI* 190 : 54)

- 31 La référence métropolitaine est incontournable si l'on veut comprendre les choix engagés par les auteurs du *PEP* et des articles dans le *BEI*. Ce modèle trouve son origine dans la formation des personnels de l'enseignement primaire, au travers notamment des écoles normales d'instituteur et plus particulièrement de l'École normale de la Bouzareah, installée près d'Alger, ainsi que dans la diffusion des manuels de lecture et de grammaire, et d'une revue comme le *Manuel général de l'école primaire*⁸ qui propose de très nombreuses fiches et progressions applicables d'abord dans l'école métropolitaine.
- 32 Existait-il d'ailleurs à la même époque, une théorie, ou du moins des principes communément admis, concernant l'usage de l'exercice dans les classes de français ? De théories non, mais des usages de plus en plus abondants, certainement⁹.
- 33 La comparaison des formes d'exercice adoptées dans le *PEP* et dans un manuel de métropole, sur une thématique commune, le pronom relatif (nommé ici « pronom conjonctif » selon la terminologie encore en vigueur à l'époque), fait bien apparaître les priorités de chacun :

Extrait de la 7^e leçon modèle pour le cours élémentaire

Le maître énoncera les deux propositions ; les élèves formeront la phrase unique.	
Le maître :	Les élèves :
Le livre est sur la table.	Je demande le livre qui est sur la table.
Je demande le livre.	
Le déira passe.	L'administrateur appelle le déira qui passe.
L'administrateur appelle le déira.	
L'écolier travaille.	Le maître récompense l'écolier qui travaille.
Le maître récompense l'écolier.	
L'enfant est fatigué.	Le père porte l'enfant qui est fatigué.
Le père porte l'enfant.	
L'enfant joue.	La mère regarde l'enfant qui joue.
La mère regarde l'enfant.	
L'olive tombe.	Le colon ramasse l'olive qui tombe.
Le colon ramasse l'olive.	
L'enfant est obéissant.	Le maître aime l'enfant qui est obéissant.
Le maître aime l'enfant.	
Le feu brûle.	Le domestique éteint le feu qui brûle.
Le domestique éteint le feu.	
Le raisin mûrit.	Le Kabyle garde le raisin qui mûrit.
Le Kabyle garde le raisin.	

(1890. *PEP* : 96)

Morlet & Richardot (1885)

- 34 Dans le cas du programme de l'école indigène, il s'agit bien, oralement de créer, par la répétition, une nouvelle habitude, des exercices sans leçon, sans grammaire préalablement exposée. La connaissance des règles s'acquiert par une pratique systématisée de formes de la langue à partir d'un certain nombre d'items, un apprentissage actif et apparemment non réflexif des règles. Dans le manuel de métropole, et relevons au passage qu'il existe un manuel spécifiquement consacré aux question de grammaire et d'orthographe, les exercices sont des exercices écrits, conçus comme application de la leçon, leçon dans laquelle la part de description et d'explication de la construction du pronom conjonctif (relatif) occupe une place particulièrement importante. Un manuel de grammaire joint à l'ordinaire une visée prescriptive (appliquer la règle de façon à produire des phrases/énoncés considérés comme corrects) à une dimension descriptive (le fonctionnement de la langue dans ses particularités). L'exercice à l'école indigène, puisque l'on ne dispose, officiellement, de nulle description grammaticale, met l'accent, de façon quasi exclusive, sur la dimension prescriptive, les items des exercices fonctionnant comme autant d'échantillons d'une langue correcte que les élèves vont pouvoir conserver en mémoire.
- 35 Par la répétition, l'élève va de l'usage à une règle implicite, et de cette règle, ainsi intériorisée, à d'autres usages. Les maîtres à l'école indigène s'interdisaient-ils pour autant d'engager des remarques à dimension métalinguistique ? On peut penser que non. Mais l'accès aux rapports d'inspection serait de ce point de vue-là éclairant.
- 36 On peut de la sorte mettre en contraste les choix engagés pour l'école européenne et qui sont ceux de l'école métropolitaine avec ceux adoptés pour l'école indigène :

	École européenne (arrêté 27 juillet 1882)	École indigène (15 octobre 1890)
--	--	-------------------------------------

Exercices à performances larges	<ul style="list-style-type: none"> - récitations de poésies, de fables, de dialogues, de scènes, etc. (CM, CS) ; - dictées, premiers exercices de rédaction (CE, CM) ; - reproduction de phrases (CE), reproduction de textes, premiers exercices de rédaction (CM), rédaction sur des sujets simples (CS) ; - compte rendu de lectures, de leçons, de promenade (CS). 	<ul style="list-style-type: none"> - s'exercer à parler : prononciation, vocabulaire, construction de phrase (CP) ; - exercices de conversation, de rédaction et de récitation (CE) ; - exercices de rédactions : descriptions, narrations, etc. (CM).
Exercices à performances restreintes	<ul style="list-style-type: none"> - notions premières sur le nom, le pronom, l'adjectif, le verbe (CE) ; - analyse grammaticale orale (CE, CM) ; - analyse logique (CM, CS) ; - premiers éléments de conjugaison (CE) ; - orthographe usuelle (CE) 	<ul style="list-style-type: none"> - exercices d'écriture (CP) ; - exercices de transposition (CE, CM) ; - petits exercices grammaticaux (CM) ; - exercices d'analyse (CM).

- 37 Les exercices à performances larges sont beaucoup plus nombreux dans l'école européenne que dans l'école indigène, avec une priorité accordée à la maîtrise de l'écrit. Les exercices à performances restreintes portent dans l'école indigène sur la maîtrise de construction de base dans la phrase plus que sur l'analyse comme il en va dans l'école européenne. À l'évidence, la préoccupation orthographisante, qui prévaut dans l'enseignement métropolitain, ne constitue pas pour les écoles indigènes une priorité, la recherche d'une formulation correcte à l'oral (ou à l'écrit) sur des énoncés à portée et complexité restreintes se situant au premier plan des préoccupations.
- 38 Bernard en reprenant un article de lui, publié dans le *Bulletin de la Mission laïque française*, insiste encore sur ce point :

Les exercices écrits n'ont pas à l'école d'indigènes l'importance qu'ils revêtent dans l'école de la Métropole. Ici, le petit Français doit savoir manier sa langue pour traduire avec précision ses idées et ses sentiments, pour composer avec ordre, écrire avec clarté et correction, orthographier sûrement. On n'arrive à ce résultat que par un entraînement méthodique comportant des exercices nombreux et variés, d'orthographe et de style. On n'en demande pas tant aux indigènes. Parler français est pour eux l'essentiel. L'écrire n'est certes pas un luxe inutile, mais pourvu qu'ils sachent rédiger d'une manière intelligible une lettre d'affaires, on se déclare satisfait. Les exercices écrits de français sont donc plutôt un moyen pédagogique destiné à consolider les résultats acquis par les leçons de langage, les explications d'images, les lectures, etc. (1909, *BEI* 190 : 56)

Sur l'usage des manuels

- 39 Le refus d'un enseignement grammatical et de l'usage d'un manuel de grammaire sont constamment rappelés, ceci dans la continuité du texte des programmes. En commentant un article paru en France dans le journal *Le Temps* au sujet de l'enseignement en Afrique équatoriale, Bernard ne manque pas de rappeler :
- [...] qu'il y aurait injustice à prétendre que nos programmes et nos méthodes ne sont pas adaptées au milieu indigène. On n'apprend pas le français dans nos écoles par la grammaire, mais par la méthode directe, de la conversation et des exercices

de langage, par des lectures expliquées, par des exercices de vocabulaire : tout pour la pratique et par la pratique. La grammaire est un livre de luxe que l'on ne trouve plus que dans la bibliothèque du maître. (1901, *BEI* 104 : 183)

- 40 Rappelons encore que la circulaire du 12 novembre 1895¹⁰ relative aux fournitures obligatoires pour les communes, dans les écoles indigènes, mentionne que, en dehors des fournitures classiques, « le livre de lecture sera seul obligatoire dans les différents cours. » Les éditeurs ne publieront de la sorte que des manuels de lecture : Scheer & Mailhes 1884 ; Lacabe-Plasteig 1893 ; Bernard & Veller 1900 ; Soualah & Salomon 1909.
- 41 On souhaite de la sorte que les élèves ne bénéficient que d'une exposition minimale aux formes de l'écrit, l'écriture fonctionnelle de l'arithmétique ne se réalisant qu'au tableau, avec copie dans les cahiers, de même pour tout ce qui se rapporte à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et les notions de sciences usuelles. On peut penser que dans l'école indigène, le « cahier du jour », comme cahier unique, sera le support sur lequel figure l'ensemble des activités de la journée susceptibles de donner lieu à une trace écrite. Mais on ne voulait pas non plus ajouter aux réticences des communes, appelées à ouvrir des écoles pour élèves indigènes, et peu soucieuses d'engager trop de crédits dans cette direction. Choix pédagogiques et contraintes politiques étaient ainsi étroitement mêlés.
- 42 A ce choix de gestion des outils de l'école, il convient encore de situer l'originalité du projet. Dans la tradition française/métropolitaine qui se met en place au XIX^e siècle, et qui connaîtra son plein aboutissement dans la période qui nous intéresse ici, le lire est au service de l'écrire et donne naissance à l'activité de rédaction ou de composition. Dans l'école indigène, le lire est le point d'aboutissement d'une activité d'appropriation de la langue à l'oral et permet à l'élève d'accéder à des formes normées de la langue, de lui apporter une moisson de mots de vocabulaire, pour être mieux à même d'être un lecteur informé et efficace, par rapport aux textes qu'il aura à lire (et non à écrire) quand il sera adulte. Lire pour écrire d'un côté, parler pour écrire de l'autre. Même si, dans la réalité des usages, ces restrictions ne sont pas aussi fortement marquées. Ainsi dans le manuel de Bernard & Veller (1900) il est proposé, à la suite de lectures consacrées à un thème donné, des activités telles que :
- IV Rédaction. Expliquer le proverbe : « Quand ta conscience te condamne, le Sultan ne saurait t'absoudre (105).
- III Rédaction. Décrire le palmier-dattier (107).
- 43 D'où l'importance revêtue par la gestion du tableau noir, objet qui fixe la parole magistrale et les activités associées, et sur l'usage du cahier des élèves qui, comme souvent d'ailleurs dans les écoles métropoles, est conçu comme une sorte de manuel de référence pour l'élève dans lequel figurait l'ensemble des apprentissages de la semaine, et de l'année. Nous sommes d'ailleurs au moment où dans l'école métropolitaine s'instaure l'usage du « cahier du jour ». On peut cependant penser que bien des maîtres avaient organisé dans leur classe une petite bibliothèque (livres de référence divers, lectures récréatives, etc.), de façon à proposer à leurs élèves des supports de lecture autres que le seul manuel en usage dans l'école.

Français et enseignement de l'arabe

- 44 L'enseignement du français est associé à celui de l'arabe qui va trouver place dans les programmes à partir de 1896. Le *BEI* publie à différentes reprises et chronologiquement :
- un programme de langue arabe (sept. 1896, *BEI* 41)¹¹.
 - Une note relative à l'enseignement de l'arabe dans les écoles européennes (avril 1897, *BEI* 48 : 52), « Il est utile que les habitants de l'Algérie¹² connaissent la langue des indigènes et qu'ils puissent communiquer avec eux par la parole. On apprendra donc à l'école l'arabe parlé ou vulgaire et non l'arabe régulier ».
 - Dans une circulaire (28 juillet 1902), le recteur Jeanmaire insiste sur la nécessité de : « faire en arabe autant que possible les mêmes exercices qu'en français » et y exprime : « le désir que les élèves soient habitués à expliquer en arabe tout ce qui dans la civilisation européenne peut intéresser les musulmans. » (août 1902, *BEI* 112 : 176).
 - Au détour d'un compte rendu d'excursion avec des élèves normaliens en Kabylie, Bernard rappelle qu'« on étudie deux langues dans les écoles de Kabylie : le français qui forme le fond de l'enseignement et l'arabe usuel qui est pour les indigènes la langue des affaires. L'arabe est enseigné comme le français : comme le français, directement, sans l'intermédiaire de traductions, par l'usage et pour l'usage. » (1903, *BEI* 118 : 43)¹³. Bernard met ainsi l'accent sur le sort pédagogique commun de deux langues qui, parce qu'étrangères initialement à l'expérience langagière des élèves¹⁴, appellent un traitement pédagogique particulier¹⁵.
- 45 Mais même si l'enseignement de la langue arabe trouve sa place dans l'enseignement des indigènes, cette place restera dans tous les cas fort restreinte.

Le français, une discipline minorée

- 46 Si le français, dans le texte des programmes, occupe une place non négligeable, le tiers environ de l'horaire hebdomadaire, on ne peut pas en dire de même pour le *BEI*. Si l'on se reporte à la table des matières publiée dans le n° 157-158 (1906), le nombre d'articles ou de fiches consacrées à l'enseignement de la langue française n'y occupe qu'une place restreinte, 49 en tout, alors que sur l'ensemble de la période considérée, le nombre d'articles s'élève à 815 et se répartit en huit grands chapitres :
1. Généralités sur l'enseignement des indigènes en Algérie.
 2. Pédagogie et organisation des divers enseignements dans les écoles d'indigènes en Algérie.
 3. Leçons-modèles et documentation pour l'enseignement des diverses matières du programme.
 4. La vie des instituteurs en pays indigène.
 5. Bibliographie – Discours – Comptes rendus de promenades scolaires.
 6. Actes administratifs – Informations diverses.
 7. L'enseignement des indigènes hors d'Algérie.
 8. Pédagogie générale.
- 47 Les changements de priorité sont significatifs. Plus nombreux dans les années 1890, les articles consacrés à l'enseignement du français vont s'amenuisant, ce qui peut s'interpréter de deux manières différentes. D'abord un effet de lassitude par rapport à l'élan initial lié à la publication des nouveaux programmes, puis l'expression d'une

maîtrise plus assurée d'un enseignement qui peut s'appuyer sur une expérience plus longue. Il s'agit plus de consolider de nouvelles démarches que d'installer une nouvelle pédagogie, sachant que l'Ecole normale d'Alger-Bouzareah fournit chaque année son contingent de nouveaux instituteurs appelés à exercer dans l'école indigène, avec son corps d'inspecteurs et que cet ordre d'enseignement n'est plus en nécessité de légitimer son existence.

Conclusion

- 48 Les principes qui ont prévalu dans la conception et l'usage de l'exercice dans l'apprentissage du français s'inspirent à l'évidence de ce qui prévalait en métropole. Les personnels intervenant dans l'école indigène s'appuyaient sur une culture professionnelle issue de l'enseignement primaire français. Pour autant, elle ne constitue pas une transposition pure et simple des usages en vigueur dans l'école de la République. L'exercice de langage, dont l'usage est régulièrement rappelé, met l'accent sur un enseignement actif de la langue, sur la base d'une pratique orale dont bien des principes sont ceux issus de la méthode directe. Le vocabulaire constitue le point d'appui premier autour duquel va s'organiser un environnement syntaxique et morphologique qui permettra aux élèves d'entrer dans la logique d'organisation de la langue française et de l'intérioriser. Apparaissent aussi des familles d'exercices qui consistent en manipulations sur la langue qui, quelque part, nous l'avons vu, peuvent être rapprochées de ce que seront plus tard les exercices structuraux, notamment les exercices de transformation, exercices qui se fondent sur un apprentissage implicite de la grammaire, exercices peu présents dans les manuels de grammaire en métropole à la même époque, essentiellement oraux, destinés à créer des habitudes langagières ; l'absence de trace écrite pouvant cependant fragiliser le maintien de traces mémorielles. Les exercices les plus fréquemment représentés en métropole, les exercices d'analyse, sont en revanche peu attestés, hormis le rappel, certainement nécessaire, que fait Bernard sur une pratique que les maîtres des écoles indigènes semblent développer assez peu. La défiance constamment manifestée à l'égard d'un enseignement grammatical qui ne serait que l'apprentissage des descriptions grammaticales, et non leur usage, trouve ici sa manifestation la plus évidente.
- 49 Quelle interprétation donner à de tels choix ? La plus évidente, et celle qui interpelle le plus immédiatement l'observateur, est celle d'une volonté de proposer un apprentissage minimal de la langue française, dans sa dimension fonctionnelle, pratique, la plus immédiate. Le *BEI*, nous l'avons vu, ne manque pas de rappeler cette finalité à de très nombreuses reprises, une langue dans laquelle l'ancrage écrit apparaît assez tardivement. Rappelons en effet, qu'à la différence de ce qu'il en est, ou de ce qui pourra en être, dans d'autres colonies, l'objectif n'est pas de former des auxiliaires de l'administration, devant disposer d'une compétence d'écrit minimale, l'Algérie, partie de la France, dispose en effet d'un corps de fonctionnaires européens propre, mais bien de former tout simplement des artisans, des agriculteurs, qu'il ne convient donc pas de trop élever dans leurs ambitions par un apprentissage trop savant. La peur de former des « déclassés » est omniprésente chez les responsables de l'enseignement des indigènes, comme d'ailleurs chez tous les responsables de l'enseignement dans les colonies. Les formes de l'exercice retenues dans ces conditions ne font que traduire cette volonté de restreindre les apprentissages à un niveau minimal de compétence. Les

formes de l'exercice visées sont ici en cohérence avec le statut des futurs adultes que sont ici les élèves de l'école indigène, des personnes, ne l'oublions pas, régies par le *Code de l'indigénat* et dépourvues de l'essentiel des attributs de la citoyenneté.

- 50 Mais une autre interprétation peut encore être envisagée, celle d'un apprentissage engagé quasi exclusivement par des personnels de l'enseignement primaire¹⁶, libres donc de toute sujétion qui les conduirait vers un enseignement excessivement savant, dans lequel la dimension orthographisante occuperait une place majeure. Les ministres de l'Instruction publique français ne cessaient d'ailleurs de se plaindre de ce goût de l'érudition qui parasitait les pratiques de l'enseignement primaire, en grammaire comme en orthographe, et Ferdinand Brunot lui-même rappelait que « l'élève est là pour apprendre la langue et non la grammaire ». Par les choix qui ont été ceux du *BEI*, à partir du *PEP*, prévaut malgré tout un enseignement innovant, dans lequel la pratique de l'oral occupe une place importante et dans lequel la langue est approchée non à partir de règles à appliquer, mais de formes dont on s'appropriera l'usage par des exercices de manipulation, sur la base de reprises, de répétitions, destinées à en fixer la trace mémorielle. Ces principes ne manqueront pas d'être repris plus tard, dans ce que l'on appellera un enseignement du français comme langue seconde à destination d'élèves allophones.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

- (1890). Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie. Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 114. Paris : imprimerie Adolphe Jourdan. En ligne : [<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5496942r.texteImage>].
- (1893-1914). Bulletin de l'Enseignement des indigènes de l'académie d'Alger.
- BERNARD, Paul & VELLER, Auguste (1900). Le Livre de lecture courante de l'écolier indigène, (pays de langue arabe). Paris : Armand Colin.
- BERNARD, Paul (1905). « De la nécessité des exercices grammaticaux et logiques ». *Bulletin de l'Enseignement des indigènes de l'académie d'Alger* 142.
- FONCIN, Pierre (1883). « L'Instruction des indigènes en Algérie ». Extrait de *La Revue internationale de l'enseignement* du 15 août 1883. Paris : G. Chamerot.
- LACABE-PLASTEIG, A. (1893). Application des programmes officiels des écoles indigènes d'Algérie. Premier livre de langage, de lecture, d'écriture, ouvrage destiné aux écoles de l'Algérie, de la Tunisie et de l'Orient. Paris : Picard et Kaan.
- MISSION LAÏQUE FRANÇAISE (1907-1951). *Bulletin de la Mission laïque française : Revue de l'enseignement colonial et de l'enseignement français*. Paris : Mission laïque française.

MORLET, Anatole & RICHARDOT, Paul (1885). *Cours de langue française à l'usage des écoles primaires. Cours élémentaire*. Paris : Ch. Delagrave.

SCHEER, Eugène & MAILHES, Charles (1884). *Méthode de lecture-écriture à l'usage des écoles arabes-françaises et des écoles de Kabylie*. imp. Blidah

SOUALAH, Mohammed & SALOMON Louis (1909). *Le premier livre de lecture et de langage à l'usage des écoles indigènes en pays musulman*. Alger : A. Jourdan.

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.

BODE, Gérard (1992). « Les exercices de français dans les écoles primaires de Moselle allemande sous le Second Empire ». *Histoire de l'Éducation*, 54, 59-95.

BOUTAN, Pierre (2007). « Le traitement des 'idiomes locaux' à l'école, en métropole et aux colonies : le cas de l'Algérie ». In Hervé Lieutard & Marie-Jeanne Verny (dir.), *L'École française et les langues régionales*. Presses universitaires de la Méditerranée.

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.

BUISSON, Ferdinand (dir.) (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*. Paris : Hachette. En ligne : [<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>].

CHERVEL, André (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*. Paris : Payot.

CHERVEL, André (1995). *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels, tome II : 1880-1939*. INRP-Economica.

DEFODON, Charles (1887). « Analyse ». In Ferdinand BUISSON (dir.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*. 76-80. En ligne : [<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h?rk=64378;0>].

DESVAGES, Hubert (1972). « La scolarisation des musulmans en Algérie (1882-1962) dans l'enseignement primaire français. Étude statistique ». *Cahier de la Méditerranée*, 4/1, 55-72.

DIRECHE, Karima (2007). « Les écoles catholiques dans la Kabylie du XIX^e siècle ». *Cahiers de la méditerranée*, 75. En ligne : [<https://journals.openedition.org/cdlm/3333>].

HÉBRARD, Jean (1982). « L'exercice de français est-il né en 1823 ? ». *Études de linguistique appliquée*, 48, 9-31.

JANICHON, Daniel (2005). « Qui a écrit les programmes scolaires de 1882 ? ou l'institution d'une autorité républicaine en France ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 35, 59-74.

JEANMAIRE, Charles (1911). « Algérie ». In Ferdinand BUISSON (dir.), *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*. Paris : Hachette. En ligne : [<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2012>].

LEHMIL, Linda (2006). « L'édification d'un enseignement pour les indigènes : Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français ». *Labyrinthe*, 24, 91-112. En ligne : [<https://journals.openedition.org/labyrinthe/1252>].

LÉON, Antoine (1991). *Colonisation, enseignement et éducation. Étude historique et comparative*. Paris : L'Harmattan.

POULARD, Maurice (1910). *L'Enseignement pour les indigènes en Algérie*. Thèse pour le doctorat en droit, Alger. En ligne : [<https://archive.org/details/MauricePoulardLEnseignementPourLesIndignesEnAlgrie1910>].

ROGERS, Rebecca (2014). *A Frenchwoman's Imperial Story : Madame Luce in nineteenth-century Algeria*. Stanford : Stanford University Press.

SANCHEZ-SUMMERER, Karène (2007). « Les élites francophones du collège des Frères de Jérusalem, 1922-1939. Entre instrumentalisation politique, construction identitaire, et usage religieux ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 38/39, 107-129.

NOTES

1. Deux grandes catégories de territoires prirent place dans cette orientation, les territoires du Levant avec les nombreuses écoles congréganistes qui y furent ouvertes (Sanchez-Summerer 2007) et les territoires des colonies qui, s'appuyant sur le modèle métropolitain, procédèrent cependant, au terme de très nombreux et très intenses débats, aux ajustements et adaptations qui s'imposaient.
2. Ainsi de cette déclaration d'un conseiller général de Bône, lors d'une séance du conseil supérieur du 16 mars 1894 : « Je ne voterai pas le crédit de 4000 000 francs destiné à développer l'instruction des indigènes parce que je considère comme un gaspillage la dépense d'une somme de 4 millions en dix ans faite à ce sujet et parce que j'estime que cette somme pourrait être employée d'une manière plus profitable au pays, si elle était affectée, par exemple, à la création d'une caisse destinée à favoriser la colonisation de l'Algérie. » *L'Impartial*, 25 mars 1894.
3. Avec l'appui notamment des Pères blancs, cf. Karima Dirèche (2007), ainsi que Rebecca Rogers (2014).
4. On doit encore citer Émile Masqueray (1843-1894), directeur de l'École supérieure des Lettres d'Alger, considéré par les milieux coloniaux comme indigénophile, qui rédigea un certain nombre de rapports et encouragea Jules Ferry à développer une politique éducative active en direction des populations kabyles.
5. En effet, hostile à la création d'écoles-auxiliaires (moins bien financées que les écoles indigènes ordinaires, appelées encore « écoles-gourbis »), sur la proposition en 1908 du gouverneur Jonnart, Jeanmaire préféra quitter l'Algérie.
6. Sous l'intitulé *Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie*, (1890. Alger : Adolphe Jourdan), (désormais PEP).
7. Cette référence, de fait, à la méthode directe est un classique de tous les textes organisateurs de l'enseignement dans les territoires allophones et notamment dans les colonies, mais on notera qu'en Moselle allemande, qui faisait partie du territoire national, (Bodé 1992), sous le Second Empire, le recours à la traduction était fréquent et même recommandé, au moins dans les programmes des divisions inférieures.
8. Périodique fondé en 1832, à l'initiative de Guizot, et dont Louis Hachette deviendra le propriétaire à partir de 1850.
9. Sur la question de l'histoire de l'exercice dans l'école française, on se reportera à Hébrard (1982).

10. Février 1896, BEI 35.

11. Choix qui, en direction des élèves berbérophones faisait sens, mais qui ne manqua de susciter un certain nombre de réflexions sur l'intérêt qu'il y aurait à enseigner l'arabe parlé à des élèves qui le savent déjà. Un passage à l'arabe littéral se révélerait donc nécessaire (1908, BEI 178 : 22).

12. Les habitants en question sont les personnes d'origine européenne, non arabophone nativement.

13. La Kabylie constitua en effet la région dans laquelle fut consentie un effort particulier de scolarisation, à la demande de Jules Ferry d'abord, puis sous l'action de personnes telles qu'Eugène Scheer dont il fut question plus haut.

14. Bernard évoque ici la situation des élèves kabyles, berbérophones donc, qui n'ont pas forcément la maîtrise de la langue arabe.

15. On signalera encore la contribution d'un spécialiste de l'enseignement de la langue arabe Mohammed Soualah (1872-1953), qui intervint à de nombreuses reprises dans le BEI sur toutes les questions liées à l'enseignement de l'arabe.

16. *Rappelons en effet que la commission d'élaboration des programmes de l'enseignement des indigènes est composée exclusivement de personnels de l'enseignement primaire – inspecteurs, directeurs d'école normale –, à la différence de la commission constituée en métropole en 1882 dans laquelle des personnes issues de l'enseignement secondaire et de l'université occupaient une place importante (Janichon, 2005).*

RÉSUMÉS

L'enseignement va bénéficier d'un appui apporté par le Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger. Les autorités académiques françaises en Algérie, à l'initiative du recteur Charles Jeanmaire (1841-1912), décident en 1890 de publier un Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie destiné aux écoles primaires « spécialement fréquentées par des élèves indigènes dans les diverses régions de l'Algérie ». Il correspond à la volonté de mettre en place un enseignement adapté, différent de celui qui prévaut dans les écoles européennes. Le Bulletin va publier différentes propositions, fiches, plans d'étude à destination des maîtres exerçant dans les écoles indigènes. Nous souhaitons examiner la façon dont le Bulletin, le recensement va ici de 1893 à 1914, fait écho aux propositions du Plan d'études, dans le choix notamment de l'exercice comme outil préférentiel, mais non exclusif, d'acquisition du français. Quelles formes d'exercices ? Quelles différences par rapport à ceux en usage dans les écoles européennes et par rapport au modèle métropolitain de référence ?

The French academic authorities in Algeria, at the initiative of the rector Charles Jeanmaire (1841-1912), decided in 1890 to publish a Plan of Studies and Programs of Primary Education for native pupils in Algeria. This program is aimed at primary schools "specially attended by native pupils in the various regions of Algeria" and corresponds to the desire to set up an adapted education, different from that which prevails in the European schools. The teaching of French occupies a preponderant place and is organized according to the absence, in the entourage of the student, uses of French on which the master could rely. The proposed activities will thus acquire a specific pedagogical profile, in which the oral part occupies a particularly important place and is organized in the form of various exercises. Entrusted to a body of native instructors trained in the special section of the École normale de Bouzaréah, near Algiers, instructors who, through this reform, will be able to access the rank of teacher-assistant, this teaching will benefit from

support provided by the Bulletin of Indigenous Education of the Algiers Academy. Published monthly until 1914, this bulletin will publish various proposals, cards, study plans for teachers practicing in indigenous schools. We want to examine how the newsletter echoes the proposals of the Study Plan, in particular the choice of the exercise as a preferential, but not exclusive, acquisition of French. What forms of exercises ? What are the differences compared to those used in European schools and compared to the metropolitan model of reference ?

INDEX

Mots-clés : Algérie, école, indigène, langage, exercice

Keywords : Algeria, school, native, language, exercises

AUTEUR

GÉRARD VIGNER

Éducation nationale

g.vigner@noos.fr