documents

POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE OU SECONDE

REVUE SEMESTRIELLE
PUBLIÉE PAR LA SIHFLES
Société Internationale pour l'Histoire du Français
Langue Étrangère ou Seconde

Directeur de publication :
Herbert CHRIST

Comité de rédaction :
Gérard BODÉ
Herbert CHRIST
Roland DESNÉ
Jean-Jacques FRÈCHE
Gisèle KAHN
Claude OLIVIÉRI
Jacques PÉCHEUR
Carla PELLANDRA
Jacques VERDOL
Richard WAKELY

Siège social :
9, rue Lhomond F-75005 Paris

Conditions d'adhésion ou d'abonnement :
voir page 128

ISSN 0992-7654

Prix au numéro :
100 FF

Publié avec le concours de la Délégation générale à la langue française

Aspects de l'histoire des politiques linguistiques : 1880-1914

Actes du Colloque de Genève
26-28 septembre 1991

On trouvera dans le présent recueil partie des contributions présentées lors du colloque :

UNIVERSITÉS EUROPÉENNES,
SCIENCES DU LANGAGE,
ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES
Mouvements d'innovation de 1880 à 1914

qui s'est tenu à l'Université de Genève, du 26 mars au 28 septembre 1991, et qui, organisé par l'ELCF, marquait le centenaire de la fondation du Séminaire de Français Moderne.

Ce colloque a pu avoir lieu grâce au concours :

du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (subside n° 12-31102.91),
de l'Académie Suisse des Sciences Humaines,
du Service Culturel et Scientifique de l'Ambassade de France,
du Fonds Culturel de la Fédération des Coopératives Migros.

Outre ce numéro de Documents de la SIHFLES, les publications résultant de ce colloque sont distribuées comme suit :

Bulletin CILA n° 56 (octobre 92, paru) : « Aspects de l'histoire de l'enseignement des langues : 1880-1914 ». *Institut de Linguistique. Université de Neuchâtel. Espace Louis Agassiz 1. 2000 Neuchâtel. Suisse.*

Cahiers Ferdinand de Saussure n° 46 (1992, paru) : « Théorie et pratique des sciences du langage : 1880-1914 ». *Cercle F. de Saussure, Faculté des Lettres : Université de Genève. Place de l'Université 1. 1204 Genève. Suisse.*

Études de Linguistique Appliquée n° 88 (1993) : « Méthode directe et mouvement de la Réforme : 1880-1914 ». *Didier Érudition. 6, rue de la Sorbonne. 75005 Paris. France.*

Histoire Épistémologie Langage : un numéro de la revue consacré à certaines publications résultant du colloque est prévu fin 93. *Département de recherches linguistiques, Université de Paris 7 : Tour centrale, 9e étage. 2, place Jussieu. 75221 Paris Cedex 05. France.*

Volume « Travaux et Recherches », coll. des publications de recherches de la Faculté des Lettres (Université de Genève), à paraître : « Universités européennes et enseignement des langues : 1880-1914 ». *Faculté des Lettres. Université de Genève. Place de l'Université. 1211 Genève 4. Suisse.*

Sommaire

Présentation. Gérard Bodé 5

Gérard Bodé. Bilinguisme et formation des maîtres : les Écoles normales d'Alsace et de Lorraine entre 1870 et 1945 9

Georges Barthel. Théorie et pratique du français en Alsace-Lorraine de 1870 à 1918. Quelques jalons 17

Mario Mormile. La politique linguistique et l'enseignement de la langue nationale avant et après l'unification de l'Italie 34

Claude Perez. Éléments pour une histoire des écoles francophones en Turquie 43

Ufuk Semercioğlu. Origine de l'enseignement du français en Turquie : le Lycée impérial ottoman 50

Francine Lévy. « Terre sainte 1912-1915 : la « guerre des langues » ou la place du français dans le processus d'émergence de l'hébreu 60

Irène Fenoglio. Le français en Égypte (1850-1950). Une création des missions religieuses françaises 67

Margarita Alfaro Amieiro. Diffusion et influence de la langue et de la culture françaises en Espagne entre 1880 et 1914 : panorama historique 82

Dolores Vivero Garcia. L'enseignement des langues étrangères en Espagne entre 1880 et 1914, les mouvements d'innovation et d'ouverture sur l'étranger dans cette période 88

Maria Teresa Labarias Albacar. Le renouvellement des politiques linguistiques touchant l'enseignement des langues étrangères au Chili 97

Adel Safty. Language policy in the United States and Canada until World War I : a Comparative Perspective 103

Présentation

Les textes regroupés dans ce numéro spécial de *Documents* reprennent une partie des contributions de la Section III : Circulations internationales, mouvement des idées et politiques linguistiques, du colloque international consacré aux *Universités européennes, Sciences du langage et Enseignement des langues : Mouvements d'innovation de 1880 à 1914* qui s'est tenu les 26, 27 et 28 septembre 1991 à Genève à l'occasion du Centenaire de l'École de langue et civilisation françaises (1).

L'ensemble de ces communications traite de divers aspects de la politique linguistique entre les débuts du XIXe siècle et les années 1940/50. L'ordre d'impression des textes repose sur une conception géographique. Il a semblé pertinent de commencer par la France, en l'occurrence l'Alsace-Lorraine, puis de dérouler la chaîne par l'Italie, le Proche-Orient, l'Espagne, de passer ensuite vers le continent américain, depuis les pays hispanophones (Chili) jusqu'au monde anglo-saxon (États-Unis, Canada).

Un premier coup d'œil sur le sommaire permet d'apprécier la palette à la fois géographique (de nombreux pays sont représentés) mais aussi thématique.

L'un des thèmes abordé et qui reste généralement peu étudié est celui du français langue seconde. Il apparaît dans la communication de G. Bodé sur la création et l'évolution des écoles normales d'Alsace et de Moselle entre 1800 et 1940. La création de ces établissements ne fut, semble-t-il, guère fortuite puisque, parallèlement à leur vocation pédagogique de formation des maîtres, ces établissements visaient aussi à franciser des régions non francophones de l'espace national.

C'est encore cet aspect de langue seconde que l'on retrouve dans l'exposé de M. Mormile sur la politique linguistique pratiquée en Italie. Dans ce pays où l'identité culturelle et nationale a préfiguré la réunion politique et la création d'un État unitaire, la langue, d'abord création des poètes et des écrivains, s'est transformée en instrument de pouvoir, en ciment de cette unité durement acquise. Rien de bien original *a priori*, si ce n'est que l'auteur décrypte des concepts de l'élite culturelle et politique italienne en combat avec la masse des dialectophones des différentes régions de la péninsule. Comme le précise bien M. Mormile, au-delà des politiques linguistiques, ce sont plus les données sociales et économiques, telles le service militaire ou l'émigration, qui ont fini par créer les conditions permettant à l'italien normé de s'imposer.

A. Safty, dans une comparaison stimulante entre les États-Unis et le Canada, expose une situation de même type, sauf que dans ce cas de figure la nation à créer ne résulte pas d'une vieille peuplade européenne mais d'un espace nouvellement colonisé. Au départ, aucune langue ne semble avoir la prééminence, ni celle des Indiens autochtones, encore moins celles des Espagnols, Français ou autres Anglais et

---

(1) Nous y avons joint le texte de C. Perez au sujet proche de la thématique d'ensemble du numéro.

Allemands colonisateurs. Le paradoxe des États-Unis sera de pratiquer une politique linguistique dure, opprimante et sanglante, contre les Indiens d'abord, puis contre les immigrants non anglophones ensuite, alors qu'aucune disposition de sa constitution ne fixe de langue officielle. La situation canadienne s'en rapproche. Mais la présence d'une communauté francophone, vaincue militairement, mais irréductible culturellement et religieusement, ne permet pas à ce pays d'opérer de façon aussi brutale. De plus, la rivalité franco-anglaise y occulte entièrement les combats linguistiques menés contre les autres communautés, notamment contre les Asiatiques.

Si, en Alsace-Lorraine, en Italie, aux États-Unis et au Canada, l'on constate bien l'existence d'une langue officielle *de facto* ou *de jure*, peu importe, qui tente de s'imposer, comment faut-il procéder dans une terre nouvellement *reconquise* et dans laquelle la rivalité oppose d'anciennes langues européennes prestigieuses visant l'universalisme comme le français, l'allemand ou l'anglais à une langue essentiellement religieuse et qui deviendra le symbole identitaire d'un nouvel État à créer ? Telle est la question que débat F. Lévy, au sujet de la Terre Sainte entre 1912 et 1915. Où trouver ici une définition claire des notions de *langue officielle, langue maternelle* ou encore *langue seconde* ? Le processus qui amène, finalement, la fraction la plus radicale de la jeunesse juive de Palestine à refuser le français, puis l'allemand au profit de l'hébreu, montre bien que la langue demeure, comme on l'a vu plus haut, l'un des instruments de pouvoir les plus puissants. Et si F. Lévy s'interroge sur le poids croissant de l'anglo-américain face à l'hébreu dans l'Israël d'aujourd'hui, c'est que la lutte n'est peut-être pas encore achevée.

G. Barthel – nous sommes de nouveau en Alsace-Lorraine pour terminer ce tour d'horizon sur les langues secondes – retrace le rôle du français dans ces départements après l'annexion de 1871. Alors qu'il avait eu beaucoup de peine à s'implanter dans cette région avant son intégration dans l'Empire allemand, on constate par la suite le développement d'une résistance contre l'allemand pourtant considéré par les autorités administratives du moment comme la langue maternelle de la population, résistance étudiée ici par le biais des manuels scolaires consacrés à l'apprentissage du français. G. Barthel l'interprète comme une opposition entre deux approches pédagogiques et culturelles antagonistes se nourrissant d'un passé et d'une vision différente. Mais comme il l'indique dans son exposé, il s'agit d'un chantier à défricher, où les incertitudes et les mauvaises interprétations sont légions, défrichage qui doit se faire notamment par un recours plus systématique aux sources d'archives.

La politique linguistique n'est cependant pas uniquement l'affaire des États ou des autorités publiques. Ainsi les trois communications consacrées à la Turquie et à l'Égypte, desquelles on rapprochera celle de F. Lévy déjà évoquée, mettent bien en lumière l'action des missions au cours du XIXe siècle. Ce sont principalement ces missions qui sont à l'origine du développement des écoles françaises de Turquie, comme le souligne C. Perez. Et c'est avec la loi de séparation de l'Église et de l'État en 1904 que s'amorce le déclin de ces missions, et donc de l'influence française dans l'ancien empire ottoman, même s'il ne s'agit pas de l'unique raison. Pourtant le français

y avait acquis un bastion prestigieux avec le lycée de Galataseray d'Istanbul dont U. Semercioğlu retrace minutieusement la création et les premières années. Cet établissement accueillera des élèves de toute confession en prodiguant un enseignement à la fois en français et en turc.

Plus étonnante encore paraît l'aventure du français en Égypte entre 1880 et 1950 analysée par I. Fenoglio. Le rôle des missions y est primordial. Dans un pays où la communauté française est peu représentée et dont la puissance colonisatrice est l'Angleterre, la langue française, grâce à un réseau très dense d'écoles missionnaires, notamment vouées à l'éducation des femmes, s'imposera comme le vecteur culturel privilégié d'une société élitiste. Que vienne une révolution s'appuyant plutôt sur les masses et véhiculant une idéologie panarabe trop exclusive, et cet instrument culturel que constituait la langue française s'écroulera.

Les trois contributions sur le monde hispanique sont axées sur les phénomènes d'ordre culturel et plus particulièrement sur le rôle des langues étrangères dans le système scolaire en Espagne et au Chili. Le Chili, comme les États-Unis ou le Canada est un pays neuf, colonisé, mais dont la colonisation paraît plus homogène. Son problème est de trouver un chemin vers la modernité qui ne reprenne pas les héritages anciens peu adaptés. Ce chemin, il le cherchera à travers l'enseignement des langues étrangères. Le français y occupe le premier rang, même s'il doit souffrir après 1870 de la montée en puissance de la langue allemande. Il conservera cependant son rang de langue des échanges sociaux dans ce pays imprégné de culture latine.

Entre l'Espagne et la France, les échanges, tantôt martiaux, tantôt pacifiques, sont une donnée de la géographie. Comme dans le Proche-Orient, une large part de la diffusion de la culture française s'opère par l'intermédiaire des ordres religieux, comme le souligne M. Alfaro Amieiro. Mais cette culture française qui, sous cet aspect, s'adresse essentiellement à un public féminin, sera aussi soutenue par des initiatives officielles, notamment dans le domaine universitaire et dans celui de l'enseignement technique et commercial, ainsi que ménager.

D. Vivero Garcia livre un autre pan de cette facette culturelle en retraçant l'enseignement des langues étrangères en Espagne. Elle situe son analyse dans cette fin de siècle si douloureuse pour la conscience espagnole. En mettant en parallèle le développement des différentes langues étrangères, elle constate la prééminence du français même si l'anglais et l'allemand s'y assurent des positions confortables.

Cette présentation ne saurait épuiser la richesse des différentes contributions. Elle permet de constater que les problèmes posés par l'histoire du français langue étrangère ou seconde gagnent à être étudiés grâce à des manifestations comme celles de Genève. Les contributions de M. Mormile et A. Safty ajoutent un aspect comparatif non négligeable à cette étude.

Puisse ce numéro donner le goût de la recherche et de la découverte à tous ceux qui ne seraient pas encore atteints par ce virus.

Gérard Bodé

Bilinguisme et formation des maîtres : les Écoles normales d'Alsace et de Lorraine entre 1810 et 1945

Les trois départements actuels du Haut-Rhin, Bas-Rhin et Moselle – qui ont formé sous l'administration allemande entre 1870 et 1918 l'entité politico-administrative appelée *Reichsland Elsaß-Lothringen* – ont connu depuis 1870 une histoire tumultueuse et tragique qu'ils doivent à leur position géographique entre deux puissances antagonistes, mais aussi en partie à leur spécificité linguistique. Ces terroirs qui furent intégrés à partir de la fin du XVIIe siècle dans l'espace politique français sont en effet majoritairement germanophones, si l'on excepte *grosso modo* la région de Metz et quelques vallées vosgiennes. Aussi ont-ils été très tôt l'objet des soins d'un État qui tentait d'y implanter sa langue nationale et de supplanter les parlers vernaculaires.

Or, pour l'État, le meilleur moyen de parvenir à ses fins était de diffuser la langue nationale à la jeunesse par le biais de l'école primaire. Ce qui supposait, par ailleurs, une formation adéquate du personnel enseignant. Après l'avortement des projets révolutionnaires, une institution, originaire de Prusse, s'impose en France à partir de 1833 avec la promulgation de la loi Guizot, à savoir les Écoles normales.

On constate néanmoins que les premières Écoles normales furent créées à Strasbourg puis à Metz bien avant la généralisation de ces établissements dans le paysage scolaire.

Il n'est pas question ici de se pencher sur l'histoire des Écoles normales mais plutôt de s'interroger sur l'influence d'une situation linguistique particulière sur la création et le développement de ces écoles normales. Pour ce faire deux moments ont été privilégiés ici, à savoir celui de la création de ces écoles et celui des ruptures de souveraineté en 1870, 1919 et 1940.

Les créations

La première École normale française est celle de Strasbourg, si l'on excepte l'École normale de Coblence ouverte en 1806. L'École de Strasbourg est l'œuvre de deux hommes, le préfet Lezay-Marnésia et le recteur de Montbrison. Elle ouvre ses portes en 1810 mais se situe dans une tradition plus ancienne. Plusieurs vœux et tentatives de créer un tel établissement s'étalent sur la période révolutionnaire et le Premier Empire. Dès le

23 septembre 1790, le conseil du district de Benfeld propose « *que pour former une pépinière de bons Maîtres d'écoles, il sera établi, au Département, dans une maison religieuse supprimée, un séminaire ou ceux qui se destinent a etre maître d'école seront obligés de faire leurs cours, tant en français qu'en allemand* » (1). Les motivations de ce vœu sont assez classiques : « *instruire leurs concitoiens dont il y en a beaucoup, qui ne scavent ni lire ni écrire* » (1).

Une autre proposition date du mois de ventôse an 11. En réponse à une demande du ministre de l'Intérieur « *sur les anciens établissements d'instruction publique et sur les moyens de les rétablir* », l'administration départementale évoque la possibilité d'ouvrir une École normale dans les bâtiments de l'ancien collège de Molsheim. « *Cette École sera composée de trois Régents, dont le 1er enseigneroit les langues françoise et allemande, le 2e l'écriture française et allemande et l'arithmétique, le 3e les Élémens de l'histoire, la géographie, les principes de la Constitution, et la morale pure, sans application à aucun culte* » (2). Cette fois-ci l'objectif est mieux ciblé. À l'origine de ce vœu, on signale l'ignorance de la langue française des habitants du département. « *Le remède est dans la formation de bons instituteurs. L'enseignement des instituteurs actuels se borne à apprendre à lire en allemand, très peu en français, à écrire et un peu de calcul* » (2).

Entre temps, une tentative avait failli réussir à Strasbourg. À la suite du décret du 8 pluviôse an II imposant l'enseignement obligatoire du français dans les régions à dialecte, J.F. Simon ouvre une école normale à Strasbourg afin de préparer les instituteurs à leur nouvelle tâche de francisation. Mais l'expérience échoue et l'école ferme ses portes en 1794 (3).

La première École normale durable n'est ainsi fondée qu'en 1810, par un arrêté préfectoral du 24 octobre (4). Dans l'exposé des motifs, on signale « *qu'un résultat non moins avantageux d'une semblable institution sera de répandre la connaissance de la langue française dans toutes les classes de la société, objet constant des soins du Gouvernement* » (4).

L'article 8, qui énumère les conditions d'admission des élèves, leur demande de « *savoir au moins lire et écrire correctement la langue allemande, et posséder les quatre premières règles de l'arithmétique* ».

La création de cette école, qui est en réalité une « *classe normale* » située au lycée impérial de Strasbourg, provoque l'opposition du Grand Maître et le préfet devra défendre, avec succès, cette « *institution doublement nécessaire à un département où, après cent vingt ans de réunion, la langue nationale est encore une langue étrangère* » (5).

La seconde École normale sera créée à Metz, dans le département voisin de la Moselle. Toutes les archives de l'Instruction publique antérieures à 1818 ayant été détruites, il n'est

(1) *Arch. Dép. Bas-Rhin 1 L 1514.*
(2) *Arch. Dép. Bas-Rhin 1 T Secondaire, fonds de la Préfecture n° 1, cote provisoire.*
(3) Cf. *Reuss (R.). – Notes sur l'instruction primaire en Alsace pendant la Révolution.*
(4) *Arch. Dép. Bas-Rhin 3 K 11.*
(5) *Arch. Dép. Bas-Rhin 1 T Primaire, fonds de la Préfecture n° 42, cote provisoire.*

pas possible de connaître les éventuels projets élaborés sous la Révolution ou l'Empire. Tout au plus peut-on signaler une lettre du recteur de Strasbourg à celui de Metz, datée du 10 août 1812, par laquelle ce dernier avait demandé un exemplaire du règlement de l'École de Strasbourg (6). Le processus qui aboutira à la création de cette école mosellane est assez complexe et reste encore mal connu. La première étape est la création, par la Société d'encouragement de l'enseignement primaire, le 4 avril 1818, d'une « *Institution normale destinée à faire connaître aux Instituteurs la méthode perfectionnée d'enseignement élémentaire* » (7). Le règlement établi ce jour ne fait aucune mention de la langue allemande ni de la situation linguistique spécifique du département. La nouvelle institution « *est destinée [...] à former les Instituteurs envoyés par les autorités ou par des citoyens bienfaisants qui voudront établir des Écoles à leurs frais* » (art. 1). Il s'agit donc ici d'une initiative privée de la Société d'encouragement pour l'enseignement primaire qui se situe plutôt dans la vogue de l'enseignement mutuel. Un « Cours normal mutuel » créé par la Société pour l'instruction élémentaire fonctionnait à Paris entre 1815 et 1820. L'impulsion semble donc ici être plutôt nationale et française. Il est néanmoins révélateur de constater que parmi les membres du conseil d'administration de la Société messine figure le recteur de Lespin. Cette Société est, par ailleurs, fortement encouragée par le Préfet, puisqu'à la suite de sa séance du 15 février 1819 servant à modifier le règlement de l'*Institution normale*, le préfet, par circulaire du 19 février 1819 (8), envoie un exemplaire de ce règlement à tous les maires du département. Initiative privée donc, mais avec l'appui des autorités locales.

La création de cette institution a surtout trouvé un écho favorable dans l'arrondissement de Sarreguemines, arrondissement entièrement germanophone. La délibération du conseil d'arrondissement du 30 mai 1818 l'évoque amplement et en prend prétexte pour proposer la création d'une classe normale au lycée de Sarreguemines, classe destinée aux instituteurs de l'arrondissement (9). Cet établissement « *se rattachant à celui principal placé au Chef lieu du Département, en Sera une annexe* ». L'exposé des motifs retient la situation topographique de Sarreguemines, trop éloignée de Metz et aussi « *l'usage de la langue allemande* ». La Société messine montre cependant peu d'empressement à appuyer l'initiative sarregueminoise. En juillet 1819, elle estime que l'« *établissement d'une École normale à Sarreguemines ne peut avoir lieu* » essentiellement en raison de « *la différence de Langue* ». On peut remarquer que cette proposition sarregueminoise semble concilier ce qu'on pourrait appeler un modèle strasbourgeois - une école pour inculquer le français à des non-francophones - et les expériences parisiennes du moment centrées sur le développement de l'instruction et sur la méthode d'enseignement mutuel.

(6) *Arch. Dép. Bas-Rhin 1 T Primaire, fonds du rectorat n° 16, cote provisoire.*
(7) *Arch. Dép. Moselle, Bibliothèque historique : Société d'encouragement pour l'enseignement élémentaire. – Conseil d'administration : Séance du 15 février 1819. – Metz : (Verronais), 1819. – p. 1.*
(8) *Arch. Dép. Moselle 2 K 4.*
(9) *Arch. Dép. Moselle 8 N 9.*

L'affaire traînant en longueur le recteur reprend l'initiative et suggère au Préfet de créer une École normale, départementale cette fois-ci, à Metz. Cette proposition du 10 août 1821 est acceptée ; le Conseil général vote les crédits et l'établissement ouvrira ses portes en 1822 au château d'Helfedange. Il ne s'agit plus d'une classe normale, mais d'un véritable établissement autonome. La pédagogie est centrée sur l'enseignement religieux, sans doute pour apaiser un parti catholique hostile à ce type d'écoles. Parmi les matières facultatives, l'allemand est enseigné aux élèves destinés aux communes allemandes.

L'histoire de la troisième École normale de la la région, celle de Colmar, est d'abord l'histoire d'un échec. En 1811, à la suite de la création de la classe normale de Strasbourg, le préfet du Bas-Rhin propose à son collègue de Colmar de suivre son exemple. Les motivations sont identiques. « *Il est à désirer, il est même indispensable, par les mêmes motifs, qu'une classe normale semblable [...] puisse être organisée au Collège de Colmar* » (10). Mais le Conseil général du Haut-Rhin refuse de voter les crédits nécessaires. Aussi dès 1813, une autre solution est-elle retenue. Le département du Haut-Rhin distribuera des bourses pour des élèves qui suivront les cours de la classe normale de Strasbourg.

En 1818, la question de l'École normale rebondit. Cette fois-ci, le conseil général souhaite la création d'une école d'enseignement mutuel destinée à former des maîtres capables d'enseigner le français aux élèves des campagnes. On se rapproche ainsi d'une solution proche de celle qui se met en place à Metz à la même époque. Néanmoins, malgré le vote d'un crédit, l'école ne verra pas le jour. La concurrence avec la métropole industrielle Mulhouse où une école de type mutuel avait vu le jour sous l'impulsion des milieux du textile n'est sans doute pas étrangère à l'évolution de la situation. Il faudra pourtant attendre la première vague de création d'Écoles normales lancée par Ambroise Rendu dans les années 1828-1829 pour que les édiles haut-rhinois se décident à franchir le pas. L'École de Colmar est créée 16 octobre 1832 (11) après un long débat où les tenants de l'école mutuelle modèle de type mulhousien se sont affrontés aux partisans d'une école normale selon le modèle strasbourgeois ou messin, débat qui ne fait d'ailleurs que refléter celui qui secoue les autorités académiques nationales au même moment.

Au vu de ces trois créations, deux modèles semblent ainsi se dégager, un modèle strasbourgeois, avec la création de la classe normale de Strasbourg et le premier projet colmarien, modèle où le facteur linguistique prédomine. L'initiative part des autorités locales que sont le préfet et le recteur. L'un des objectifs, voire l'objectif prioritaire, est bien le développement de la langue française. Aussi dans ces cas, la langue allemande conserve-t-elle une position forte dans l'enseignement, comme à Strasbourg. Elle est, jusque vers 1840 du moins, pratiquement à égalité avec le français, même si le français constitue la seule langue d'enseignement.

Un second modèle que l'on retrouve à Metz et partiellement dans le projet colmarien de 1818 est plus ostensiblement orienté vers les expériences parisiennes. L'initiative reste toujours locale ; elle ne part cependant plus des autorités mais d'une Société d'encoura-

(10) Arch. Dép. Bas-Rhin 1 T Primaire, fonds du rectorat n°16, cote provisoire.
(11) Arch. Dép. Haut-Rhin 1 T 21.

gement de l'instruction primaire qui cherche bien son inspiration dans la capitale. Aussi, comme dans le cas de Metz, le facteur linguistique apparaît à peine. Il n'est certes pas possible de le gommer. L'allemand conserve un statut dans l'enseignement, mais uniquement comme langue facultative pour les futurs instituteurs de la Lorraine allemande. Les choses sont plus complexes à Colmar où il est impossible de faire abstraction de la situation linguistique. Mais ce caractère linguistique ne semble pas être la raison primordiale pour la création des écoles. L'accent se place plutôt sur la formation générale des instituteurs. Ce modèle se retrouve d'une façon encore plus nette avec la création de l'École de Bar-le-Duc, en Meuse, qui ouvre ses portes en même temps que celle de Metz, en 1822.

Les ruptures

À partir de 1870 l'histoire prend un tour plus dramatique pour la région. À plusieurs reprises, les trois départements vont connaître des changements de souveraineté entraînant automatiquement un changement de langue nationale. L'objectif des autorités allemandes ou françaises qui se succèdent sera d'imposer leur langue nationale.

Dans ce contexte, les Écoles normales se trouvent sur la ligne de front. Comme le disait Nigetiet, premier directeur allemand de l'École normale de Metz, « *die deutsche Schule mußte der deutschen Sprache Bahn brechen, wie das frühere französische Seminar der französischen Sprache die Wege geebnet hatte* » (12). Encore plus qu'avant, la discipline centrale de l'enseignement des Écoles normales deviendra l'enseignement des langues. Si, avant 1870, les Écoles normales françaises avaient pour but plus ou moins avoué de former des maîtres capables de diffuser le français, les *Lehrerseminare* allemands qui leur succèdent se doivent de favoriser l'extension de l'allemand.

Pourtant, que ce soit en 1871-1872 ou en 1919-1920, les nouvelles autorités sont obligées de composer avec la réalité. Les premiers élèves sont encore imprégnés par la culture du régime précédent. En 1870, lors de sa prise de fonction, Nigetiet se trouve obligé de maintenir le français comme langue d'enseignement.

Il explique que l'enseignement des langues a connu trois périodes bien distinctes. Dans un premier temps qui va de 1871 à 1877, les élèves n'avaient que de faibles connaissances de l'allemand. Selon son expression, « *unsere Aufgabe bestand also darin, sie aus der französischen Sprache in die deutsche überzuführen und sie zur Ausübung des Lehramtes in deutschen Schulen zu befähigen* » (12). L'enseignement de l'allemand, langue officielle de l'enseignement, ne se conçoit donc que comme un apprentissage d'une langue étrangère, langue que les élèves devront ensuite transmettre dans leur propre classe.

(12) Nigetiet (Heinrich). – Geschichte des lothringischen Lehrerseminars von 1821-1896. Festschrift zur Feier des 25-jährigen Bestehens des deutschen Lehrerseminars zu Metz. – Metz : P. Even, 1896 ; p. 88.

Dans une seconde période, les élèves arrivaient au *Lehrerseminar* après un passage de deux ans dans une *Präparandenschule*. C'est dans cette école préparatoire qu'ils acquéraient les connaissances indispensables en allemand. Enfin, pour la troisième période, les candidats à l'admission dans l'école préparatoire maîtrisaient déjà l'allemand. Ce ne sera que durant cette phase que les *Lehrerseminare* d'Alsace-Lorraine retrouveront un cursus identique à ceux du reste de l'Empire.

La situation dans les Écoles normales de l'Entre-Deux-Guerres reste peu étudiée. À l'époque, l'essentiel du débat public porte sur l'introduction de la méthode directe dans les écoles primaires. Les circulaires et instructions publiées entre 1920 et 1921 se contentent de simples mentions indirectes aux Écoles normales. Il semble néanmoins que les autorités françaises abordent le problème de façon bien moins libérale que sous l'Empire allemand. C'est ainsi que les instructions de 1920 pour le concours d'admission aux Écoles normales et aux écoles préparatoires ne prévoient que des épreuves en langue française. « *Toutefois, en Alsace et Lorraine, il s'ajoute des épreuves écrites et orales portant sur la religion et l'allemand* » (13). Ces instructions se réfèrent à la nouvelle organisation des Écoles normales fixées pour toute la France par décret du 18 août 1920 (14).

A priori, le recteur Charléty n'a guère l'intention de soumettre les provinces recouvrées à un régime spécial. Certaines innovations du système allemand sont même annulées. Ainsi, en Moselle, en 1921, les écoles préparatoires sont supprimées et intégrées à l'École normale de Montigny-lès-Metz.

Mais si l'administration française favorise la méthode directe, en quelque sorte l'apprentissage forcé sur le tas, les instructions rectorales de 1920 concèdent néanmoins un cursus particulier aux élèves-maîtres en cours d'études de la 2e et de la 3e année. Ce cursus prévoit l'extension des notions de culture générale mais ne mentionne jamais la langue allemande. Seul un examen plus attentif du déroulement des études dans ces établissements – qui à ma connaissance n'a pas encore été mené – pourrait permettre de faire la part des décisions officielles et celle de la réalité quotidienne.

Le changement de régime est encore plus brutal pour l'époque nazie. La langue unique est l'allemand. Les anciennes Écoles normales réfugiées en zone libre ont été remplacées par des *Lehrerbildungsanstalten*. La germanisation ne s'y conçoit pas comme un simple programme linguistique mais comme une partie d'un plan idéologique raciste destiné à créer le nouvel homme allemand, à obliger l'Alsace-Lorraine à retrouver son identité germanique. L'intransigeance linguistique ne se limite plus à l'éradication du français, mais touche aussi les dialectes germaniques qui doivent céder devant un allemand normalisé : « *Der Entwicklung unseres Volkes zur einheitlichen Nation stehen zweifellos auch die Mundarten im Wege. Es kann deshalb nur das Ziel des Reiches sein, die Einheit auch in der Sprache anzustreben* » (15). Toutes proportions gardées et sans vouloir opérer une

(13) *Bulletin départemental de l'instruction primaire de la Moselle, année 1920, p. 26.*
(14) *Arrêté du 18 août 1920 relatif aux programmes des Écoles normales, Arch. Dép. Meurthe-et-Moselle 1 T 557.*
(15) *Kettenacker (Lothar). – Nationalsozialistiche Volkstumspolitik im Elsaß. – Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt, 1973 ; p. 182.*

comparaison scandaleuse, ce discours rappelle quelque peu les accents jacobins contre les patois et idiomes.

Un critère qui permet sans doute d'évaluer le rôle des Écoles normales comme instituts de formation et de diffusion de la langue nationale est la place réservée à la langue « autre ».

Avant 1870, l'allemand était toléré dans les écoles normales. En Alsace, il figurait bel et bien dans les programmes. Les heures d'allemand étaient à parité avec les heures de français à Strasbourg, au moins jusque vers 1840. Ce n'est que sous le magistère du recteur Delcasso, sous le Second Empire, que les autorités académiques tenteront de rogner régulièrement la part de la langue allemande dans les programmes. Le statut du français était différent à Metz, chef-lieu francophone d'un département où seule la moitié Nord-Est était de langue germanique. L'allemand n'y conserve qu'un statut d'épreuve facultative et uniquement pour les élèves-maîtres originaires de la Lorraine allemande et qui y exerceraient comme instituteurs. Ces élèves formaient une section particulière de l'École.

Après 1870, comme l'a bien montré le témoignage de Nigetiet, le français fut maintenu pendant quelques années comme langue d'enseignement. Les établissements de Strasbourg et Colmar semblent avoir abandonné plus rapidement le français. Mais faute d'étude sur la question, le détail de cette évolution n'est pas connu. Metz devant aussi former les instituteurs francophones des communes dans lesquelles le français sera maintenu comme langue d'enseignement jusqu'en 1917, il paraissait logique de conserver une part plus importante d'enseignement français. En Alsace, le français obtint le statut de langue facultative et fut réduit à la portion congrue dès les années 1880-1890.

Après 1919, les autorités françaises ne laissent aucune place à l'allemand dans les Écoles normales. De même, les nazis ne tolèrent pas le français après 1940.

Sous le poids des nationalismes, mais aussi de la querelle religieuse qui n'a pas été évoquée ici mais qui joue un rôle non négligeable, les *Lehrerseminare* du *Reichsland* ayant été confessionnalisés, on assiste à un radicalisme croissant entre 1870 et 1940. Si en 1870, le système politique acceptait encore un certain droit à la différence linguistique et le traduisait dans la formation pédagogique des élèves-maîtres, dès 1919, cette différence est combattue vigoureusement. Certes, les objectifs n'ont pas changé, mais l'Empire semble s'être donné du temps pour les atteindre alors que la Troisième République triomphante, et encore plus brutalement le IIIe Reich, veulent créer des situations accomplies.

On voit ainsi que des établissements dont le but affirmé est de former des instituteurs capables de transmettre des connaissances élémentaires – le fameux « lire, écrire, compter » – à leurs élèves ont été détournés de leur vocation pratiquement dès leur création. La situation linguistique n'est pas étrangère à l'ouverture des Écoles de Strasbourg et Colmar. Elle n'apparaît pas aussi clairement à Metz où l'École normale se rattache à deux traditions, mais cette préoccupation n'en est pas absente.

Par la suite, le changement de nationalité donne à ces écoles, tout au moins durant un certain temps, une finalité spécifique. Il s'agit en l'occurrence de franciser ou de germa-

niser, autant sinon plus que de prodiguer une formation pédagogique. L'évolution interne de ces établissements n'est cependant pas suffisamment connue pour que l'on puisse lancer des affirmations catégoriques. On peut simplement noter que la situation linguistique a donné à ces établissements de formation d'instituteurs une connotation particulière et que tous les régimes qui se sont succédé ont maintenu cette politique malgré les variantes de leur politique scolaire.

Quant au bilinguisme, c'est-à-dire la formation réelle et conjointe dans les deux langues, il n'a jamais été à l'ordre du jour, ni pour les Français, ni pour les Allemands. Au mieux, l'existence de la langue « autre » était tolérée transitoirement en attendant son extinction plus ou moins naturelle.

Gérard Bodé
Service d'histoire de l'éducation
INRP, (Paris)

Théorie et pratique du français en Alsace-Lorraine de 1870 à 1918. Quelques jalons

La question de l'enseignement du français dans les trois départements annexés par fait de guerre n'a jamais été abordée de front. (1) L'absence même de travaux préparatoires implique les limites d'un travail individuel qui se fonde sur la recherche de documents. C'est pourquoi nous avons surtout misé sur les manuels de français d'une part et sur l'introduction de ce qu'on peut bien appeler le modèle allemand d'autre part. Mais les informations livrées par les manuels, si elles éclairent jusqu'à un certain point la théorie et la pratique de l'enseignement du français durant cette période, doivent, selon nous, être placées dans le contexte politique du particularisme alsacien. (2) En effet, la question du français se pose dans le cadre de la germanisation voulue par les autorités impériales. Quelques exemples de résistance dans les deux départements alsaciens, car la question se pose autrement en Lorraine à notre idée, illustreront le chassé-croisé entre politique et pédagogie.

---

(1) Lévy, P., Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine, *tome II, De la Révolution française à 1918, Strasbourg 1929 ; fournit des renseignements précieux sans toutefois entrer dans les détails de l'enseignement du français. Il n'a pas eu accès aux archives des autorités académiques que nous avons pu consulter.*

Wolfram, G., (éd.), Verfassung und Verwaltung von Elsass-Lothringen, 1870-1918, *vol. II, Berlin 1937. Ouvrage qui polémique avec le précédent. Commandité par l'institut pour l'étude de l'Alsace-Lorraine dans le Reich de Frankfurt, mais très riche, sauf sur notre question.*

Hiery, H., Reichstagswahlen im Reichsland. Ein Beitrag zur Landesgeschichte von Elsaß-Lothringen und zur Wahlgeschichte des deutschen Reichs 1871-1918, *Düsseldorf 1986. Dans son introduction il fait le point sur l'état des recherches.*

Rossé, J., (éd.), Das Elsass von 1870-1932, *4 vol., vol. III, Colmar 1936 ; constitue toujours une référence.*

Aretin, F. von, Die Schulpolitik Edwin Freiherr von Manteuffels im Reichsland Elsaß-Lothringen. 1879-1885, *Magister de la faculté de philosophie de Munich, 1988, dactylographié. Étudie une période précise et juge favorablement von Manteuffel.*

Les manuels cités sont répertoriés dans la note 37.

(2) Igersheim, F., « La politique scolaire allemande en Alsace-Lorraine (1870-1871). De la confessionalisation à la loi Falloux », in : Études germaniques, *n° 5, 1975. Il n'existe à notre connaissance aucune étude sur l'ensemble de la période considérée.*

Les deux départements alsaciens se trouvaient à la veille de la guerre franco-allemande dans une position avancée en ce qui concerne l'alphabétisation. Dans une série d'articles parus dans *Elsass-Lothringisches Schulblatt* et rassemblés ensuite en un volume, M. Sorgius (3) montre que l'enseignement était bilingue dans les communes dialectophones des deux départements alsaciens. À côté de cet enseignement primaire, il mentionne les nombreux cours d'adultes destinés à l'apprentissage du français ou à son perfectionnement. Or, cet état de choses prendra une fin brutale en 1870 ; interdiction fut faite aux instituteurs de donner des leçons particulières, c'est-à-dire des cours d'adultes. (4) En outre, il semble bien que les autorités académiques n'aient pas fait la différence entre le dialecte alsacien et le Hochdeutsch dans l'enseignement de la langue maternelle, « l'allemand ». Le poids de l'allemand va encore se renforcer, puisqu'en 1910 sur une population totale d'environ 1,5 millions d'habitants, 0,3 sont altdeutsch, c'est-à-dire originaires d'Outre-Rhin, en particulier de la Prusse (174 468 en 1910, 42 013 Bavarois ; et plus de 42 000 militaires) ; en fait cette population allemande remplace dans les marches de l'ouest de l'empire wilhelminien ceux qui ont opté pour l'émigration. (5)

Ces données concernant la population montrent combien la question se pose différemment suivant que l'on se place dans l'optique des autorités du Reichsland ou dans celle des Alsaciens restés dans leur province. Considérés comme citoyens allemands, les Alsaciens, malgré leurs protestations, seront loyaux me semble-t-il envers l'empire, mais ne comprendront jamais la part congrue faite au français. Alors qu'au bout de vingt années la protestation politique s'affaiblit (6), celle contestant la politique du français se poursuit. Malentendu donc à notre sens entre Alsaciens et autorités impériales à propos du français : pour les premiers réclamer plus de français n'est pas primairement un geste politique pro-français et anti-allemand ; il s'agit simplement d'une demande qui allait s'accélérant depuis la Monarchie de Juillet. Le même brouillage au niveau de la communication entre les deux populations, autochtone et altdeutsch, se retrouve dans les réactions de ces derniers face aux premiers ; parmi les nombreuses publications après le tournant du siècle sur « l'échec » de la germanisation, prenons l'exemple d'un Wurtembergeois, E. Arnold. (7) Il rend responsable « la démarche prussienne » des fonctionnaires de l'empire qui oublient qu'on ne peut effacer un siècle de présence française avec des mesures administratives à l'encontre de gens dont on se méfie. L'exemple le plus fréquent est la méprise du fonctionnaire qui croit entendre du français là où l'indigène parle son dialecte. Dans la région autour de Strasbourg, l'incompréhension se réduit au terme de « Wackes » qui veut dire voyou et que celui d'Outre-Rhin a à la bouche pour

(3) Sorgius, M., Die Volksschulen im Elsass von 1789-1870, *Strasbourg 1902.*
(4) Lévy, op. cit., *p. 381.*
(5) Cf. *Hiery,* op. cit. *et Rossé,* op. cit. *dont les chiffres diffèrent.*
(6) Sittler, L., L'Alsace, terre d'histoire, *Colmar 1973, pp. 266-269. Dollinger, Ph., (éd.),* L'histoire de l'Alsace, *Toulouse 1971, II,* Documents de l'histoire de l'Alsace, *Toulouse 1972, I, pp. 445 s.*
(7) Arnold, E., Im Elsass über dem Rheine ... Ein vorurteilsfreier Altdeutscher über Elsass-Lothringen, Leipzig 1912.

vilipender. L'exemple le plus connu est fourni par l'affaire de Saverne en novembre 1913. (8) Sans doute le « paragraphe de la dictature », qui ne sera supprimé qu'au début du siècle, a-t-il contribué pour beaucoup à cette méfiance de l'autorité politique ; en effet le paragraphe dix (9) autorisait à recourir à la manière forte contre la population. Dans une lettre au chancelier juste après la suppression du régime d'exception en 1902, von Hohenlohe, le Statthalter, regrette qu'il ne puisse plus appliquer le fameux paragraphe pour mettre fin à des menées anti-allemandes.

Le cadre institutionnel de l'enseignement repose tout d'abord sur la constitution prussienne du 31 janvier 1850 qui affirme la suprématie de l'État sur l'enseignement ; la constitution de l'empire du 1er janvier 1873, qui entre en vigueur un an plus tard en Alsace-Lorraine, va dans le même sens, avec la restriction du paragraphe de la dictature déjà mentionné. À partir du 28 avril 1871 (10) l'enseignement élémentaire devient obligatoire sur le territoire du nouvel empire ; régulièrement le Landesausschuss, la Délégation régionale, qui n'a qu'un caractère consultatif, tente de revenir sur cette obligation scolaire (pour desserrer l'étau du carcan prussien ?). L'ordonnance du 18 avril 1871, les instructions d'exécution d'août et de septembre de la même année, les lois du 12 février 1873 et surtout les règlements du 4 février 1874 mettront en place l'enseignement primaire et la formation des maîtres qui, dans la période française étaient formés à Strasbourg ou à Courbevoie. Les vainqueurs agissent vite, et la lettre circulaire n° 51 de von Mœller du 7 octobre 1873 lance la première grande enquête sur l'enseignement du français en Alsace dans le primaire supérieur et dans le secondaire, puisque, pour les autorités impériales il était hors de question d'enseigner le français dans les régions dialectophones dans l'élémentaire malgré les demandes répétées de la Délégation. De nouveaux rapports sur le français seront établis en 1882, en y incluant les cours facultatifs de français (en particulier à Mulhouse) ; le paragraphe sept rappelle expressément que l'allemand est la langue d'enseignement dans les régions dialectophones, ce qui laisse supposer que les directives de 1871 n'étaient pas toujours respectées. Malgré les efforts conjugués, le français ne sera jamais enseigné dans le primaire élémentaire. Pour notre propos, les réformes de 1882, de 1891 et de 1901 ne changent pas fondamentalement la question de l'enseignement du français.

La politique du français prend un nouveau tournant dans les trois départements en 1883 ; en effet, les heures hebdomadaires de français au nombre de quatre sont réduites à deux dans les lycées sous le prétexte de combattre le surmenage des élèves, expertises de professeurs de médecine à l'appui. Même la *Strassburger Post*, dont le rédacteur est Pascal David, un Altdeutscher, regrette ce fait « intentionnel » dans son édition du

(8) Cahiers Alsaciens, *n° 13, janvier 1914. Ce numéro fait le point sur cette affaire révélée par la presse en novembre. Un officier instructeur a rappelé aux recrues d'Outre-Rhin qu'elles pouvaient assommer les « Wackes » alsaciens et qu'elles seraient récompensées financièrement.*
(9) Dollinger, op. cit., *I, pp. 437-438 et II, pp. 428-430. La loi est du 30 décembre 1871.*
(10) Lois, ordonnances et instructions réglementaires concernant l'enseignement primaire élémentaire en l'Alsace-Lorraine, Strasbourg 1879.

24 juillet 1883. La presse locale est plus virulente : les 17 et 27 juillet de la même année le *Elsaesser Journal* explique le pourquoi de la réduction à ses lecteurs. Mais rien ne fait revenir les autorités sur leur décision, jusqu'au jour où, le 25 juin 1885, le périodique protestant en langue française, *Le progrès religieux*, trouve la parade. Dans le n° 25, un article retrace la place du français au gymnase protestant en 1604. Traditionnellement, cet établissement a été le haut-lieu du français ; en 1872, le gymnase a été germanisé par P. Albrecht. Lors de la création du Oberschulrat en 1882, Albrecht y est conseiller référendaire avant de diriger en personne les services académiques de 1900 à 1915. Entre temps, un comité strasbourgeois avait remis au Statthalter une pétition de 538 signatures demandant le rétablissement des quatre heures de français. Dans son édition du 11 décembre 1883, le *Badischer Beobachter* remarque (avec lassitude ?) que la discussion avec les autorités ne mènera à rien, tandis que la *Magdeburgische Zeitung* du 2 décembre 1883, qui explique toute l'affaire, rappelle que quatre heures ne vont pas satisfaire les pétitionnaires. Le ton monte d'un cran avec l'intervention des députés Grad et Winterer à la Délégation le 31 janvier 1884 ; ils vont faire appel au secrétaire d'État von Hofmann.

En janvier 1884 les services académiques vont faire une enquête sur le français dans les établissements en Alsace, dont nous ne pouvons ici donner le détail faute de place. Toutefois, en fin de compte, le 28 novembre 1884 un compromis sera trouvé : on enseignera trois heures de français dans les lycées et « davantage » au gymnase qui, par période interposé, comme nous l'avons indiqué plus haut, rappelle à Albrecht qu'il peut difficilement nier le caractère quasi bilingue de l'enseignement au début du XVIIe siècle. Honnêtement, le fonctionnaire fera un geste. Mais en même temps, c'est l'affolement aux services académiques : la circulaire n° 229a, du 18 décembre de la même année 1884, avec la mention urgent exige fermement que l'on remette de l'ordre dans l'enseignement du français et qu'on respecte les décisions prises. Et la presse de commenter abondamment la chose... Si le Oberschulrat reste inflexible sur le nouvel horaire, il introduit par la circulaire n° 268 de mai 1888 l'enseignement du français de la première classe de la Realschule.

Une accalmie relative semble se produire, du moins selon nos sources, vers les années 90, bien que la Délégation demande sans se lasser l'introduction du français dans l'élémentaire des régions dialectophones. Les autorités considèrent ces demandes réitérées comme l'expression de sentiments pro-français alors qu'elles ne traduisent que le fait qu'il est chic de parler français et surtout utile de le savoir.

Ayant compris comment faire bouger les autorités, un journal alsacien insinue en 1897 que certains professeurs de français ignorent cette langue ; ce n'est que la reprise des coups d'épingle contre Poetz et Wingenrath dont nous parlerons plus bas. Le Oberschulrat ordonne une enquête dont les résultats sont communiqués au Statthalter en novembre de la même année. Sur 101 professeurs de français 58 viennent des régions bilingues de l'Alsace-Lorraine, 43 sont allemands. Parmi ces derniers, 18 seraient capables de parler « du » français, les 25 autres sauraient la langue par la théorie « telle qu'on l'apprend à l'université ». À Strasbourg même sur 33 professeurs de français, 21 sont Alsaciens, 12 Altdeutsche, parmi lesquels deux auraient séjourné en France.

À partir de cette période la presse explique pourquoi la question de l'enseignement du français est bloquée ; dans *Die Heimat* (Strassburger Abendblatt) du 17 octobre 1897, par exemple, on lit que la chose n'a été considérée par les dirigeants que sous l'unique angle de l'inimitié franco-allemande. À partir de cette date les conseils d'arrondissements réclameront toutes les années l'introduction du français à l'école élémentaire dialectophone. Le débat est vif par journaux interposés. Ainsi un Altdeutscher, un enseignant, écrira dans la *Strassburger Post* du 17 mars 1901 : « In die Volksschule im allgemeinen gehört das Französisch nicht. » Armé de la conviction que la décision est politique, la Délégation réclame dans une lettre du 14 juin 1908 deux demi-journées de français par semaine dans l'élémentaire.

Il serait loisible de citer bien d'autres faits, comme par exemple le cas de ces jeunes filles des régions francophones qui savent peu d'allemand selon le *Schwäbischer Merkur* du 25 août 1894. En effet, dans l'enseignement élémentaire des régions francophones, l'allemand est obligatoire à partir de la deuxième année. Wingenrath, professeur de français et d'anglais, établi en Alsace depuis 1872, est exemplaire pour ces fonctionnaires de bonne foi venus enlever le vernis français (Bismark) et germaniser les Welches. Dans *Blätter für höheres Schulwesen* (11), il rappelle les mots du proviseur du lycée de Metz, favorable aux Allemands, adressés au directeur de l'enseignement en Prusse, Wiese, chargé de faire le point sur l'enseignement dans les trois départements en 1870 : « (...) il vous faudra des siècles pour venir à bout. » Après cinq semaines d'inspection, Wiese reconnaît combien l'Alsace est loin de l'Allemagne. Les Alsaciens ont le sentiment d'appartenir à une grande nation, nation que les Allemands considèrent comme décadente. Il faudrait donc pouvoir les attacher à l'empereur. Or, constate Wingenrath, c'est l'échec ; en 1915 encore il essayera de trouver la réponse dans la propagande anti-allemande en France (12).

Lorsqu'en 1872 le secondaire et le primaire supérieur rouvrent leurs portes, environ quatre-vingt professeurs d'Outre-Rhin occupent les postes laissés vacants par le personnel qui a préféré émigrer ; les programmes sont ceux de la Prusse et les manuels allemands. Se pose en particulier la question des manuels de français. Le lycée impérial de Strasbourg adoptera les manuels de Ploetz pour les petites classes tandis qu'il continuera cette année 1872 d'utiliser *L'histoire de la civilisation* de Guizot, la *Grammaire* de Borel, *Les hommes illustres* de Rollin et le *Choix de poésies* de Benguerel, le directeur. Il serait trop long d'entrer dans le détail des manuels utilisés dans les établissements. Notons tout d'abord que les autorités académiques doivent donner leur accord sur les ouvrages à utiliser ; remarquons, mais nous y reviendrons, que c'est surtout le primaire supérieur qui intéresse les auteurs locaux, tandis que le secondaire est fourni par les auteurs allemands dont Ploetz déjà cité.

---

(11) Zur Vorgeschichte der vor 40 Jahren erfolgten Neuordnung des höheren Unterrichts in Elsass-Lothringen, n° 40, XXIX. Jahrgang, pp. 368-371, en date du 20.9.1911.
(12) Dreissigjährige Hetzarbeit gegen Deutschland in französischen Schulbüchern, in : Zeitschrift für lateinlose Schulen, *1915, pp. 214-217.*

À propos de l'introduction de manuels de français conçus par des Allemands, citons deux exemples de réception par la presse. C'est le quotidien de Mulhouse, *L'industriel alsacien*, du 5 novembre 1874, qui démontre que non seulement G. Ploetz ne sait pas le français, mais qu'en plus il ignore l'allemand ! En l'occurrence, le *Vocabulaire systématique de conversation française* serait bourré d'erreurs, parfois cocasses comme la traduction de « Gesetzgebung » par « culte » en raison de l'existence d'un ministère des cultes en Prusse, ou de « raisin » en « Wein ». De même la *Nouvelle grammaire française basée sur le latin* est malmenée dans l'édition du 28 décembre 1874. L'auteur se défend en 16 pages et 26 points dans un écrit daté de Paris et imprimé à Berlin. Il répond point par point aux accusations (sauf à celle concernant l'accent alsacien dont il se moquerait) en se référant surtout au Littré.

Le second exemple se rapporte à Wingenrath que le lecteur connaît déjà. Le même quotidien en date du 17 octobre 1875 rend compte de la place insuffisante du français en Alsace et des « vœux unanimes » de la population pour sa (ré-)introduction massive ; puis l'auteur de l'article rappelle le titre du manuel de Wingenrath qui enseignait à l'époque à l'école professionnelle de la ville : « Choix de lectures françaises à l'usage des classes inférieures des écoles supérieures ». La critique est sévère, car les textes traduits la plupart de l'allemand, ne sont que cette langue francisée. Pour ne pas être en reste, la *Gazette de Lorraine* en rajoute le 20 octobre 1875 en écrivant « le titre est drôle, le livre l'est davantage ». La réponse de Wingenrath est maladroite ; sa demande d'autorisation auprès des services académiques est rejetée sur avis d'expert négatif en date du 27 septembre 1879 et il faudra attendre les corrections de la troisième édition pour lui voir donner l'autorisation le 30 novembre 1883.

Avant de passer à l'analyse de quelques manuels, nous devons nous arrêter pour faire un détour par l'enseignement de l'allemand dans les trois départements qui reçoivent tous les soins de la part des autorités, qu'il s'agisse des régions du groupe I ou du groupe II (13). Dans le cadre d'une germanisation intégrale, l'expression est de l'avocat strasbourgeois F. Eccard (14), la méthodologie de l'apprentissage de l'allemand dans l'enseignement élémentaire obligatoire mérite toute notre attention.

L'apprentissage de la langue maternelle se fera « comme la mère apprend la langue à l'enfant ». (15) En tant que langue maternelle français et allemand sont sur pied d'égalité : le français est enseigné en français, l'allemand en allemand. Par ailleurs, si le français est enseigné, c'est comme langue étrangère, ainsi que l'indique la circulaire du 12 décembre 1873.

(13) Groupe I avec français langue maternelle ; 435 communes selon Lévy, op. cit., *p. 382 ; et groupe II avec allemand langue « maternelle » selon le ministère prussien de l'enseignement ; 1250 communes dialectophones.*

(14) Eccard, F., La langue française en Alsace, *Strasbourg 1910 (= Revue alsacienne, tome XII, n° 1, 1910). Avocat francophone, qui fit des études en France et en « Allemagne », à Strasbourg, Eccard est un exellent connaisseur de la scène strasbourgeoise de l'époque.*

(15) Laurent, J., Méthode rapide du français dans les écoles et les cours d'adultes d'Alsace et de Lorraine, *Nancy, imprimerie Lorraine-Rigot et Cie, 1921, p. IV. La première édition date de 1917 et elle est préfacée par Ch. Adam. Professeur honoraire du lycée de Nancy et Alsacien d'origine, il reprend des éléments de pédagogie que nous trouvons chez les auteurs de manuels allemands qu'il devait bien connaître, puisqu'il a été aussi directeur d'école normale.*

Considérons de plus près la législation sur l'enseignement élémentaire. Le paragraphe 9 (§ 6 alinéa 1 pour le français langue maternelle) stipule que lecture et écriture seront appris en même temps. Cet enseignement monolingue s'appuyera sur des tableaux intuitifs indique le même paragraphe ; un tel enseignement est déjà en vigueur en Prusse depuis le 15 septembre 1872 et va marquer de son sceau l'enseignement des langues comme nous le verrons plus bas. Le fondement philosophique pourrait remonter à Schelling qui oppose l'intuition au concept de type hégelien. Mais ce recours à l'intuition prend un relief particulier en Alsace-Lorraine dans la mesure où il s'inscrit dans la rivalité franco-allemande. Que ce soit Fœrster (16) ou d'autres (17) on a le sentiment que cette pédagogie serait allemande et s'opposerait à une pédagogie à la française. En effet, cette dernière serait fondée sur l'appris-par-cœur, donc sur un principe mécanique et sur celui d'autorité. Avec la caricature en moins, il s'agit selon nous du modèle hérité des Jésuites. À ceci le texte de lois cité oppose une « lecture intelligente », à savoir le lent passage de l'intérieur à l'extérieur, celui de l'intuition à l'intelligence. Notre façon de comprendre ce texte est confirmée par les documents que nous avons pu consulter. Par exemple, dans une lettre d'un certain Richter aux services académiques le 27 décembre 1888, nous apprenons qu'on aurait vu une fille revenant de Ste Marie-aux-Mines où elle avait pris des leçons (particulières) de français ; selon le dénonciateur qui l'interrogea, l'enfant n'aurait rien compris, parce qu'elle avait dû travailler de façon mécanique.

À notre sens ce type de pédagogie à l'allemande remonte à l'idéal humboldtien visant à développer par l'enseignement et l'éducation la nature intérieure de l'enfant pour déployer ses possibilités. Idéal par conséquent, dirions-nous d'intériorité, de profondeur, de maturation de l'individu contre la codification des apparences, des gestes ou des attitudes ; représentation donc, c'est-à-dire fausseté. En un mot, c'est le portrait de la décadence française.

« Romantisme » contre classicisme « baroque ». C'est pourquoi les autorités scolaires vont tout faire pour favoriser le chant populaire et la poésie pour cultiver (réactiver ?) dans l'âme alsacienne une « deutsche Art und Gesinnung » et déployer « deutsches Denken, Fühlen und Tun ». (18) De façon significative les textes traitant du français, langue maternelle renvoient à ce qui a été dit à propos de l'allemand ; ceux concernant le français langue étrangère passent complètement sous silence ce modèle pour se cantonner à la grammaire et l'orthographe.

(16) Fœrster, E., Der Normal-Lehrplan für die Elementarschulen in Elsass-Lothringen. In Dispositionen und Umrissen erläutert, *Strasbourg 1880. Directeur de l'école normale de Strasbourg depuis 1880, il publie aussi « Das kaiserliche Lehrerseminar zu Strassburg » à l'occasion de l'inauguration des nouveaux bâtiments, Breslau 1895.*

(17) Bassompierre, V., et alii, Theoretisch-Praktische Anleitung für den Unterricht in den zweisprachigen Schulen des Reichslandes, *P. Even, Metz 1898. Ces écoles bilingues sont celles des zones francophones. Bassompierre sera arrêté en 1914 par les Français à Thann et jeté en prison.*

(18) Cf. *la préface de 17.*

Prenons pour guide le directeur « altdeutsch » de l'école normale de Strasbourg. Après avoir donné les titres des textes à traiter en cours d'allemand, titres qui sont identiques à peu de choses près dans l'espace germanophone de l'époque, Fœrster donne le schéma suivant de la leçon :

a) Lecture ou récitation par le maître avec « l'expression de l'âme ».

b) Explication du contenu. En venir immédiatement au texte en le divisant en petites unités au lieu de faire des préambules qui tournent autour du pot (selon les habitudes françaises, croyons-nous). Explication du vocabulaire, « non pas acquisition de concepts abstraits et désincarnés, et de détails futiles (...) mais approfondissement, « sinnige, gemütliche Vertiefung ». Enfin, résumé « organique » au lieu d'un plan artificiel.

c) Lecture du texte par les élèves ; cf. a)

d) Mémorisation, récitation de textes poétiques ; mais est uniquement appris par cœur ce qui est compris et nécessaire à la vie. Ni déclamation ni théâtre sous l'invocation de Rousseau.

e) Insistance sur la poésie et le chant populaire.

Ce versant de la leçon est complété par le couple orthographe-grammaire. L'exercice principal consiste à (re-)copier un texte ou à le donner de mémoire ; tout l'enseignement est en effet basé sur le manuel qui en forme le centre. Il convient de se demander comment « das innere der Anschauung », objet d'une maïeutique se laisse combiner avec le manuel, comment une image qui n'est qu'un Ersatz de la réalité, comment un objet dans les leçons de choses, ne tombent pas dans la représentation.

Comme les manuels utilisés doivent être soumis à autorisation, les demandes constituent un important dossier. En pratique, les avis (Gutachten) sont confiés soit à des inspecteurs d'arrondissement soit à des professeurs de confiance. Ainsi l'inspecteur de Sarreguemines, Mendler, ne laisse rien passer de Buzon et Olinger, *Exercices élémentaires de langue française* ou de Punel, *Livre de lectures françaises comparés* à ceux de Hatt, de Vilmes et de Dupont, pour citer des ouvrages destinés aux régions francophones. Dans ces avis, parfois plusieurs pages manuscrites, seule la philologie semble compter : repérage systématique de toutes les fautes (celles d'impression en général sont fort nombreuses) et erreurs, argumentation pour ou contre l'introduction, adaptation au niveau des élèves, etc.

Parfois les services académiques font appel à des universitaires tel G. Gröber (19), professeur à Strasbourg à partir de 1880, pour rendre compte des manuels de Ph. Plattner (20).

(19) Sur ce romaniste célèbre, cf. de son disciple E.R. Curtius, « G. Gröber und die romanische Philologie », in : Gesammelte Aufsätze zur romanischen Philologie, *Berne/Munich 1960, pp. 428-455. Sur le cadre plus général des études de philologie les travaux de H.H. Christmann, en particulier « Sprachwissenschaft und Sprachlehre : zu ihrem Verhältnis im 18., 19., 20. Jahrhundert », in :* Die neueren Sprachen, *Bd 37, 1976, pp. 423-437. « Romanische Philologie an den Akademien der Wissenschaften des deutschen Sprachgebietes im 19. Jahrhundert », in :* Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, *Bd 44, Heft 1, 1991, p. 4-16.*

(20) Sur ce dernier, cf. Niederländer, H., Französische Schulgrammatiken und schulgrammatisches Denken in Deutschland von 1850-1950, *Frankfurt/Bern 1987, pp. 67-77.*

Ce dernier, de Château-Salins où il dirige l'école latine ou de Wasselone, à la tête de la Realschule, écrit régulièrement à qui-de-droit pour obtenir l'autorisation de ces manuels. Sans trop de succès, ce qui étonne après coup, car les manuels sont excellents : le gouvernement militaire français autorise en 1948 une réédition corrigée du *Lehrbuch der französischen Sprache* aux éditions Bielefelds de Fribourg-en-Brisgau, les romanistes allemands jugent toujours favorablement sa grammaire étendue. Le 7 novembre 1882 Plattner fait une première demande ; sa *Französische Schulgrammatik* est expertisée par Gröber le 18 décembre 1882 ; la version publique (21) de l'avis reprend l'essentiel du manuscrit. Le principal reproche semble être de ne pas suivre le standard scientifique de la philologie de l'époque ; c'est pourquoi la grammaire de Lucking est jugée « supérieure ». Sans doute y avait-il gêne au Oberschulrat, puisqu'un second Gutachten du proviseur du lycée de Mulhouse du 30 janvier 1883 rappelle cette vérité première que Plattner corrige Ploetz, mais que son ouvrage est trop important pour l'emploi au lycée. Après discussion, le jugement est plutôt négatif.

Pour lui faire plaisir, le manuel est autorisé à Château-Salins. Lorsque paraît le *Elementarbuch der französischen Sprache*, Gröber le recommande pour la Realschule le 26 avril 1887, mais non pour le lycée. Mais déjà avant le directeur de l'école latine avait rappelé que sa méthode était autorisée à Charlottenburg, Gotha, Jena, etc. Le 2 août le refus était maintenu. C'est pourquoi il refera une demande pour son *Elementarbuch* le 29 décembre de la même année. Avis de Lebierre, proviseur du lycée de Mulhouse, et du directeur de la Realschule de Strasbourg en début 1887. Il serait fastidieux d'énumérer toutes ces demandes d'autorisation, à moins d'entrer dans le détail de ces avis circonstanciés, ce que nous nous proposons de faire ultérieurement, puisqu'ils donnent une vue de l'intérieur de l'enseignement du français. La seule remarque que nous pouvons faire immédiatement, c'est que le bel appareil fourni par l'intuition disparaît, sauf quelques exemples que nous aborderons plus bas. Notons encore que ces auteurs consultés comme experts sont presque toujours les mêmes : l'inspecteur Buzon, Gröber, Lombard, inspecteur, Nigetiet, directeur de l'école normale de Metz, auteur d'ouvrages de mathématique, Vetter, inspecteur, Wingenrath, Zaepfel, inspecteur, dont nous avons encore à nous occuper. Enfin, cette région fortement alphabétisée incite les grands éditeurs de l'empire à proposer leurs manuels : Teubner (Leipzig-Berlin), J. Bensheimer (Mannheim, dont l'auteur Lehmann est autorisé en Alsace-Lorraine), Gestewitz de Frankfurt (le livre de lecture de J. Marel est déprécié par Wingenrath) ; des éditeurs belges essayant aussi de s'introduire dans ce marché florissant, comme L.B. Hermann de Verviers ou Wesenmael-Charlier de Namur.

(21) Plattner, Ph., Französische Schulgrammatik, *Karlsruhe, Bielefelds Verlag, 1883. Compte rendu in :* Literaturblatt für romanische und germanische Philologie, *1883, pp. 186-190. Une autre note de lecture se trouve dans « Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur », Bd V, 1883, de la plume de A. Rambeau, qui rend en même temps compte du livre d'exercices, pp. 192-204. Je profite de cette note pour remercier F. Lebsanft, collègue romaniste de Tübingen pour son aide.*

Ces éditions sont en compétition avec la librairie Even de Metz, J. Boltz à Guebwiller, les éditions de l'École des Frères de Mulhouse, Fuchs (22) à Saverne ; à Strasbourg, Levrault s'est retiré à Nancy, la Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt est gros fournisseur de tableaux intuitifs, sur lesquels nous reviendrons, Schaaf et Ammel éditent J. Hurst, dont il sera question plus bas, Schmidt, qui se transformera en F. Bull, est plutôt une maison d'édition universitaire.

Là encore, il conviendra de débroussailler, de rectifier et de vérifier pour avoir une image fidèle de l'univers scolaire et intellectuel des trois départements. Ce dépouillement devrait aussi comprendre la presse pédagogique, souvent limitée à un arrondissement comme les *Haguenauer Schulblätter* ; citons encore *Elsass-Lothringische Volksschule*, *Der Schulfreund* (chez Even, catholique ; même titre, mais uniquement en allemand, chez Bensheimer, Strasbourg et Mannheim), *Pädagogische Blätter* de l'École normale de Colmar, *Elsass-Lothringisches Schulblatt* (éditée par Th. Hatt, catholique). Cette presse est tellement « remuante » que le député Gœtz va faire une intervention au Reichstag le 1er mars 1904 à Berlin : il demande pourquoi les revues pédagogiques sont sous tutelle administrative. En effet, pour contrer la liberté des opinions le Oberschulrat avait crée un journal d'enseignants « aligné » et édité à Kehl, sur l'autre rive du Rhin. Là encore nous avons du pain sur la planche.

Nous citerons un seul exemple de démêlés entre l'administration scolaire et une revue. Il s'agit de la *Elsass-Lothringische Volksschule* dont le premier numéro est daté du 1er janvier 1876, et dont les éditeurs sont les instituteurs J.J. Alexandre et J. Hurst. L'attitude anti-cléricale de la feuille vaut un blâme à Alexandre par lettre du 24 septembre 1883 ; en fait, l'auteur (français) d'un article avait affirmé que l'école peut très bien se passer de la surveillance du clergé en se référant à ce qui se passait de l'autre côté des Vosges ; le motif est donc double bien que le blâme se veut seulement défenseur du particularisme religieux alsacien. Et puis, une feuille pédagogique qui tombe dans le feuilleton n'est pas sérieuse remarque le Oberschulrat. S'il sabordait la revue, on pourrait envisager la nomination d'Alexandre au poste qu'il convoite à Kœnigshoffen (un faubourg de Strasbourg). L'accusé répond le 12 octobre 1883 en allemand, mais dans une très belle calligraphie latine. Il promet, « en égard à cette période où les esprits sont particulièrement émus » de ne plus attaquer le clergé, de ne plus imprimer d'articles originaires de la France qui répondent à la discussion qui a lieu en Allemagne sur la décadence de la France. Le ton, avec sa pointe d'irrévérence, car les esprits « émus » sont en premier lieu ses supérieurs, lui vaut des blâmes, des menaces et la feuille devra cesser de paraître en 1886 en raison de son incompatiblité avec « les devoirs de son métier », ainsi que le formule dans une lettre le Bezirkspräsident à Alexandre le 24 août 1885.

(22) *Sur ce libraire-éditeur-archéologue, et père du germaniste A. Fuchs,* cf. *M. Wollbrett, Albert, « Fuchs, éditeur et archéologue », in :* BSHASE, *III, 1983, p. 11-13. Fuchs édite aussi de 1894 à 1899 le périodique Elsass-Lothringische Lehrer-Zeitung. Je dois ces renseignements à ma cousine I. Gozlan et au Club Vosgien de Saverne.*

Venons maintenant à l'analyse de quelques manuels de facture locale. Le collègue d'Alexandre, Jean Hurst, est l'auteur de manuels utilisés dans les écoles primaires supérieures dans l'Alsace jusqu'à Guebwiller et en Lorraine jusqu'à Metz dans les écoles protestantes et catholiques. Dès le 20 mars 1873, on trouve trace d'une correspondance avec le Oberschulpräsidium (le Oberschulrat ne sera installé qu'en 1882) qui demande l'autorisation pour ses manuels. Sporadiquement on trouve des traces de lettres, ainsi un accord du Oberschulrat de mai 1892, une lettre d'Albrecht, le président. Là encore il conviendrait d'éclairer bien des points dans l'attitude de l'administration comme dans celle de l'auteur de manuels scolaires qui a été formé à l'école française.

Les manuels de Hurst destinés surtout aux trois années du primaire supérieur (et par extension aux cours d'adultes) portent le titre général de *Cours pratique et théorique de la langue française.*

Inlassablement, il complète, modifie ses ouvrages, les accompagne d'une grammaire française. Cette dernière suit ce que l'on peut appeler l'ordre français de présentation, que l'on trouve déjà avant chez J. Willm sur lequel nous reviendrons ou chez Huss, etc. Il conviendrait de vérifier notre hypothèse dans le détail : pour faire l'apprentissage monolingue du français en France on commence par le nom, l'article, l'adjectif, le pronom pour ensuite s'intéresser au verbe, au participe, à l'adverbe, à la préposition, pour finir avec la proposition. Par contre, les manuels allemands commencent par un aperçu phonétique, pour ensuite s'attaquer au verbe et seulemnt ensuite au substantif. Bien plus, certains auteurs en suivant ce schéma « allemand » ne retiennent que ce qui fait difficulté pour un élève allemand. Il est trop tôt pour continuer dans cette voie et de confronter l'hypothèse de départ avec les comptes rendus ou les avis circonstanciés dont nous avons parlé plus haut ; il est d'autant plus prudent de distinguer les manuels de grammaire et d'exercices pour francophones, dialectophones et germanophones ...

Le deuxième volet de l'analyse de manuels concerne la grande catégorie de livres de lecture, car en plus de la place centrale qu'ils occupent dans la vie scolaire, ils constituent souvent « le livre qui accompagne toute une vie » comme le dit la préface des *Secondes lectures françaises* de J. Willm. À un niveau moins élevé, ces lectures sont faites de contes, de petites histoires, de maximes, etc. Ces *Premières lectures*, pour nous en tenir à Willm, représentent « (...) tout ce que la morale la plus pure et la plus élevée peut inspirer de vertus au jeune âge, et en même temps tout ce que la prudence peut lui donner de préceptes et de conseils pour la vie ».

Les ouvrages de cet homme attachant continueront d'être utilisés durant la période impériale, d'autant plus volontiers que les *Secondes lectures* constituent une anthologie de textes de l'homme cultivé du siècle dernier, allant de Cicéron au XIXe siècle en passant par l'histoire, la géographie, les tableaux de la nature, l'anthropologie, la religion et la morale ; ils constituent en effet une somme que n'offre pas la chrestomathie moins universelle parce que liée à un pays. Mais, parce que ces deux ouvrages s'adressent à des dialectophones, ils comportent des explications en allemand, ce qui était l'usage avant 1870.

Un genre à part est constitué par les manuels destinés aux jeunes filles de pensionnat. Ces établissements semblent échapper à l'autorité scolaire « prussienne ». Ainsi le *Choix*

de lectures françaises à l'usage des écoles d'Alsace-Lorraine de M. Muench, qui dirigeait un pensionnat avec sa sœur, est « en vente chez l'auteur et chez tous les libraires » (de Strasbourg en 1892). Les textes sont classiques : La Bruyère, Buffon, Nodier, Lamartine, P.-L. Courier, Dumas, Daudet, et évidemment, poésies. Cet ouvrage de la fin du siècle confirme bien ce que nous savons déjà par ailleurs : l'enseignement féminin est moins germanisé. Ainsi la *Magdeburgische Zeitung* du 19 décembre 1878 fait état que dans le Haut-Rhin, des religieuses, sans doute les sœurs de Ribeauvillé, font « illégalement » quatre heures par semaine de français à des groupes, quelle horreur, mixtes. Il est impossible de suivre plus en détail la voie du « pensionnat » de jeunes filles, qui perdure après la victoire.

Si nous quittons l'esprit, français ou universel, pour tenter de déterminer la part du « Geist » (23), le mieux est encore de prendre des exemples étant donné que nous sommes loin d'avoir répertorié les manuels de lecture.

Adressons-nous encore une fois au *Cours pratique et théorique de langue française*. À un moment dont nous n'avons (pas encore) pu déterminer la date exacte, il y a conjonction entre la méthode de Hurst et les théories de l'intuition. Plus précisément, il s'agit de la rencontre entre les *Strassburger Bilder* (24) et un pédagogue. Ces images éditées et vendues en grandes quantités mesurent 0,97 m de haut sur 1,40 de large et traitent du printemps, de l'été, de l'automne et de l'hiver. Il faut y ajouter quatre autres d'un mètre sur 1,48 ayant pour objet la ville et la vie citadine, les communications, le commerce et l'artisanat, la famille, la maison et la ferme. On voit immédiatement l'intérêt de cette alliance : dans les cours élémentaires, les enfants ne travaillent pratiquement qu'avec ces images qui, dans le primaire supérieur sont l'objet du français. Le premier exercice consiste à nommer les groupes de l'image qui synthétise paysage et activités liées à la saison ; paysage alsacien en automne avec en arrière plan le château du Haut-Koenigsburg ou de Ribeauvillé ou en été le Mont Sainte-Odile et en hiver une ville industrielle reliée par train. Le second exercice prend un détail, par exemple le blé. L'entraînement à l'intuition proprement dit consiste à spécifier : nom, hauteur, parties, fleurs et fruits, utilité, conditions climatiques ; ensuite en troisième lieu, exercices autour des mots et de leur définition ; exercices écrits. Dernier volet de la leçon, quelques textes descriptifs, si possible poésies ou chants populaires.

Le schéma est identique pour tous les aspects du tableau. Après le détail comme le blé, le poisson, le chariot, la cigogne, l'hirondelle, le canard, le groseillier à maquereau, le pré, pour l'été, maître et élèves abordent les groupes, comme la fenaison, la rivière et la vie aux alentours, la montagne et les châteaux, etc. Chaque fois ce groupe est décrit, puis illustré par des textes. Le dernier point traite de l'ensemble de l'image qu'illustrent de nouveau des textes.

---

(23) Pour nous servir de l'opposition célèbre introduite par E. Wechsler, in : Esprit und Geist. Versuch einer Wesenskunde des Deutschen und des Franzosen, *Bielefeld/Leipzig 1927.*

(24) Édités par la Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt. Les « Anleitung zur Behandlung der Strassburger Bilder », un volume par saison, datent de 1901 et ne comportent pas de nom d'auteur, ce qui laisse supposer un travail collectif. C'est le fascicule Printemps qui contient les fondements méthodologiques.

Si nous prenons maintenant l'image de l'hiver dans le manuel de Hurst, il ne s'agit aucunement d'une adaptation sauf les cinq premiers textes traitant de l'hiver ; les autres textes traitent de Pierre, de la famille, du chien. Il en va de même du cours moyen qui reprend certains éléments, tandis que le cours supérieur s'en éloigne encore plus. La raison est qu'avant 1900, sans doute d'après les préfaces en 1897, l'auteur a adapté ses manuels à la nouvelle méthode illustrée en y ajoutant des éléments se rapportant aux images et en gardant et adaptant son matériel.

Par contre, son collègue Alexandre va se spécialiser dans ce qu'on appellera plus tard des « drills » sans se préoccuper d'autre chose que d'efficacité ; ces fascicules semblent destinés aux cours d'adultes. Il en va de même d'un manuel, celui de Huss par exemple, couvrant les trois années du primaire supérieur, mais qui peut très bien servir de base à l'autodidacte. Se réclamant aussi de l'intuition, mot à la mode, il fait une part capitale aux exercices ; les textes de lecture sont français d'origine et adaptés, hormis quelques-uns se rapportant à l'Alsace comme par exemple le géant du Nideck de Stöber. S'y ajoutent les poésies, et, comme dans d'autres manuels, des lettres modèles. Le principe du manuel « tout en un » comprend des exercices de lecture, ce qui est nécessaire en grammaire et du matériel pour l'intuition, la lecture et la rédaction. On pourrait citer dans ce genre les *Lectures et exercices de langue française* de l'École des frères de Mulhouse qui continuent à être réédités jusqu'à la deuxième guerre mondiale. D'ailleurs, ce principe sera aussi mis en application après 1918, comme par exemple dans *La Renaissance alsacienne*, revue hebdomadaire illustrée pour la diffusion de la langue française, qui comprend trois niveaux, élémentaire, moyen, supérieur, textes, exercices, correspondance commerciale, etc. Nous reviendrons à la fin de ce travail sur les débats méthodologiques.

Ces manuels de français et livres de lectures françaises doivent être complétés par un nouveau genre, d'importation pour ainsi dire. Plus haut nous avons déjà mentionné la critique des livres de lecture de Wingenrath. Nous prendrons ici un autre exemple, celui du manuel de Zaepfel, inspecteur de l'école primaire supérieure et spécialisé dans les ouvrages de français pour francophones. Comme les *Secondes lectures* de Willm, cet ouvrage fait le tour du savoir de l'époque pour les élèves et enseignants du primaire supérieur, hormis les mathématiques. Divisés en sections, le livre comprend surtout des textes allemands traduits, tout comme le Wingenrath, de Herder, Krumacher, etc. Puis des textes arrangés sur Frédéric II, les musiciens de Brême de Grimm, etc. À partir de la cinquième section, des textes sur la minéralogie, la zoologie, la botanique, la physique, la géographie (aussi de l'Alsace-Lorraine), la morale et la religion. L'étonnement, car il faudra attendre en Allemagne le mouvement de la Kulturkunde (parfois marié au pangermanisme contre la décadence française) pour voir apparaître ce type d'ouvrage, prend fin lorsqu'on sait que ce livre n'est, en gros que la traduction du *Cours pratique de langue allemande* du même auteur. C'est Vetter, encore un inspecteur, qui en fait une critique favorable le 17 février 1887 ; nous n'avons pas, pour le moment retrouvé de note de lecture sur le pendant français, si ce n'est un avis sur l'*Abrégé de lecture française* (par Nigetiet le 28 janvier 1888). Dans les documents de l'époque, on trouve trace des activités de cet inspecteur qui démarche en faveur de l'allemand selon les méthodes que nous

avons abordées avec Fœrster. C'est ainsi que dans une conférence donnée à Laerchingen le 15 octobre 1887, il explicite ses positions quant à l'allemand, langue (seconde) qu'il faut apprendre aux francophones.

Avec cet auteur nous assistons au total renversement de la situation, puisque non seulement une méthodologie « allemande » est appliquée à l'enseignement du français, mais que le contenu culturel devient lui-même allemand. C'est d'ailleurs ce résultat qui nous fait adopter la démarche inhabituelle de cet article ainsi que l'hypothèse que tout tient radicalement à la politique, pour citer Rousseau ; remarquons toutefois, que des hommes comme Zaepfel ont agi avec une parfaite sincérité et une grande conscience professionnelle.

Pour finir revenons sur l'aspect méthodologique. C'est ici que notre tâche a été la plus facile grâce aux travaux de H. Christ et de son école (25), de ceux de Ch. Puren, de la SIHFLES, etc. La méthode « directe », c'est-à-dire « sans l'intermédiaire d'une autre langue » comme l'explique Laurent Hartmann (26), « consistera en une série de *leçons de choses* données d'après les procédés rationnels et embrassant tout le monde de l'enfant ». Toutefois si la définition est pure, la pratique fait des concessions que ce soit avec un auteur d'avant la méthode directe comme J. Willm ou avec un Hurst, qui tient compte à juste titre des connaissances d'allemand.

Au niveau du primaire supérieur les auteurs que nous avons présentés rapidement s'accordent sur la place ancillaire de la grammaire. Hurst écrit dans la préface à sa *Grammaire française* : « (...) il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire » (27). Il préfère insister sur le rôle de l'enseignement qui doit faire travailler les élèves sur des propositions complètes. Cela implique un apprentissage très rapide de la lecture mécanique, au besoin même avec des traductions là où c'est nécessaire ; le but est pratique surtout dans « une région frontière comme la nôtre ». Pour arriver à cette efficacité il faut mettre l'accent sur la conjugaison « véritable table de multiplication de l'apprentissage de la langue » (28).

Les théoriciens lorrains (29), par contre, sont moins pragmatiques : il s'agit pour eux comme pour Zaepfel de passer du français à l'allemand. Partisans de la méthode naturelle, il font de l'immédiateté le critère essentiel : en somme enseigner de sorte que le mot et la chose soient « presque » tout un : l'exemple donné est le verbe « gehen ». En fait leurs ambitions sont limitées : ils comptent apprendre 500 à 600 mots à l'élève, soit le

(25) *Christ, H., Rang, H.J.,* Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung, 1700-1945, *Tübingen 1985. Même si le volume III ne donne pas les textes législatifs de l'Alsace-Lorraine, il permet de comprendre le mouvement pédagogique qui touche les trois départements. Puren, Ch.,* Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, *en particulier pp. 94-209. Christ, H., Coste, D.,* Contributions à l'histoire de l'enseignement du français, *Documents SIHFLES, septembre 1990, n° 6.*
(26) op. cit., *p. IV et VI.*
(27) op. cit., *p. III.*
(28) ibid., *p. IV.*
(29) op. cit., cf. *note 17.*

vocabulaire d'un valet de ferme (30). La traduction, parce qu'elle est médiate, pose plus de problèmes qu'elle n'en résout (31) ; il convient d'apprendre les deux langues séparément, avec cette exception pour le cours moyen où l'on pourra se servir du français pour l'abstraction (32).

Il semble que ces questions de méthode n'aient pas trop troublé les enseignants de français en Alsace ; dans le dossier du Oberschulrat Paul Schmidt se trouve un travail d'examen pour une « quarta » qui se situe après le tournant du siècle. Dans une argumentation du pour et du contre de la méthode inductive et de la méthode déductive, le candidat à l'école normale choisit une voie moyenne dans laquelle l'intuition disparaît aussi.

Le secondaire plus germanisé, ne serait-ce que par les manuels et enseignants d'Outre-Rhin, se laisse assez bien décrire à partir de la précieuse collection de « programme » (33). Ce serait l'objet d'une recherche précise. Pour faire court, une première période allant jusqu'en 1882 fait la part belle à la méthode déductive (34) ; ainsi le programme de Ribeauvillé dû à Wingenrath (35) partage les six heures hebdomadaires de français entre Ploetz pour la grammaire et les exercices et le manuel de lecture que nous connaissons du directeur. Après 1882 et les réformes qui suivent, l'éventail s'ouvre par la plus grande variété de manuels, avec le mouvement de la réforme méthodologique qui prône la méthode directe, etc. Mais il semble bien que dans le secondaire en Alsace on passe insensiblement à la méthode médiatrice qui place un texte organisé autour d'un vocabulaire précis dans un apprentissage qui va de l'oreille à la parole et de la lecture à l'écriture. Cet effet pédagogique sera bénéfique pour la région : ne parle-t-on pas en effet de la renaissance alsacienne (36) aux environs de 1900 ?

La conclusion de ces jalons se situe presque entièrement dans ce qui reste à faire pour saisir la province dans son désir d'apprendre le français sous un régime qui lui est hostile. Pour ce faire un recensement s'impose : des hommes, enseignants, inspecteurs, etc. ; du matériel : manuels (37), revues pédagogiques. Ce n'est qu'à partir de données et de

(30) ibid., *p. 11.*
(31) ibid., *pp. 14-15.*
(32) ibid., *p. 12.*
(33) *Kœssler, F.,* Verzeichnis von Programmabhandlungen deutscher, österreichischer und schweizer Schulen der Jahre 1825-1918 ..., *4 vol. Saux/Munich, etc. 1987. L'auteur m'a fait parvenir les bonnes feuilles de son prochain ouvrage : qu'il en soit remercié.*
(34) *Thiergen, O.,* Methodik des Neuphilologischen Unterrichts, *Leipzig 1903. Pour une vue d'ensemble, l'article de H. Christ,* Pour ou contre la méthode directe (...)
(35) *Realschule zu Rappolsweiler. « Programm, durch welches zugleich am Dienstag den 13. August 1878 stattfindenden öffentlichen Prüfung und Schlussfeier einladet Dr. Wingenrath Direktor » ... Ribeauvillé.*
(36) Cf. *note 6. Sittler, p. 288 ; Dollinger I, p. 448.*
(37) *Cette note va se limiter à donner les titres des manuels effectivement consultés et cités. Nous laissons de côté tout ce qu'a pu nous fournir en données le Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung ; je remercie Mme A. Stadler pour son aide efficace.*

***Alexandre**, J.J.,* J.J. Alexandre's Französische Conversations-Schule. *Ein methodischer Leitfaden zum Französisch sprechen. Erster Teil : Die Elementarübungen der Französischen Umgangssprache, I. Heft : das Hilfszeitwort Avoir, Strassburg, Heitz und Mundel, 1889.*

Hurst, J., *Sous le titre général* Cours pratique de la langue française *(Praktisch-theoretische Sprachschule auf Grund der Strassburger Bilder zur Erlernung der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung, erster Teil, zweiter Teil, dritter Teil) nous avons répertorié :* *Premières lectures pratiques ; Deuxièmes lectures pratiques ; Grammaire et exercices ; Le petit français, dritter Teil. Voici quelques exemples :* Grammaire française renfermant les notions enseignées dans les trois cours de la « Praktisch-theoretische Sprachschule » *par J. Hurst, Strasbourg, Librairie Schaaf-Ammel, Rue Brulée 5, 1894 ; Praktisch-theoretische Sprachschule zur Erlernung der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung von J. Hurst, Mittelschulvorsteher a.D. zu Strassburg i.E., erster Teil, 10-35. Auflage, Strassburg, Verlagsbuchhandlung A. Ammel, Bahnhofsplatz 8, 1911 ;* Premières lectures pratiques formant la deuxième partie du cours pratique et théorique de langue française basé sur l'intuition (Strassburger Bilder) *par J. Hurst, Mittelschulvorsteher à Strasbourg. Cours moyen, septième édition, Strasbourg, Librairie A. Ammel, (7) 1900, (17) 1909.*

À partir de 1925 J. Hurst est président de la Privat-Armen Anstalt. Cf. *de sa plume,* Une œuvre charitable de l'ancien Strasbourg. L'œuvre de bienfaisance pour les pauvres honteux protestants, *Strasbourg 1930, rédigé pour le 150e anniversaire de l'œuvre.*

Huss, B., Leitfaden zur Erlernung der französischen Sprache bearbeitet nach dem Prinzip der Anschauung *von B. Huss, Hauptlehrer zu Mülhausen im Elsass, achtzehnte Auflage, Strasbourg, Impr. strasbourgeoise, Vve Berger-Levrault et fils, 1886.*

Muench, M., Choix de lectures françaises à l'usage des écoles d'Alsace-Lorraine, *Strasbourg, (Impr. alsacienne) 1892.*

Willm, J., Premières lectures françaises pour les écoles primaires de l'Alsace avec un vocabulaire français-allemand. *Nouvelle éd., Strasbourg, F.G. Levrault, 1882.* Secondes lectures..., *Paris, Berger-Levrault, 1873.* Premières lectures..., *Strasbourg, R. Schultz, 1887.*

Hatt, Th. donnera en 1878 une Table méthodique *de ces* Lectures.

Kleine französische Sprachlehre für die Anfänger *von Joseph Willm, Inspektor der Akademie von Strassburg, neue verbesserte Auflage, Strassburg, Witwe Levrault, 1841.*

Joseph Willm, fils d'un viticulteur de Heiligenstein suit le cursus habituel après des études de philosophie : précepteur à Paris (comme Plattner), directeur du collège mixte du gymnase protestant de Strasbourg, professeur de rhétorique, puis professeur de philosophie au séminaire protestant et en 1833 inspecteur de l'académie de Strasbourg. Son œuvre comprend des articles dans L'Encyclopédie des gens du monde *(Strasbourg 1833-45) visant à mieux faire connaître l'Allemagne aux francophones, des ouvrages tels que* Essai sur l'éducation du peuple ou sur les moyens d'améliorer les écoles primaires populaires et le sort des instituteurs, *Strasbourg (2) 1847 ((1) 1843, Paris) et les quatre* volumes de Histoire de la philosophie allemande de Kant à Hegel, *Paris 1846-1849. Dans son action il « moralise, éduque, instruit ».*

Zaepfel, M., Livre de lecture à l'usage des classes supérieures des écoles primaires de l'Alsace-Lorraine *5e éd., Metz, Even, 1885.*

Auteurs d'Outre-Rhin en poste en Alsace-Lorraine :

Plattner, Ph., Lehrgang der französischen Sprache, *1. Teil, 18 unveränderte Aufl., Freiburg (Baden), L. Bielefelds Verlag, 1907.*

Lehrbuch der französischen Sprache, *1. Teil, 7. neu bearb. Aufl. von Joseph Weber, Ministerialrat im badischen Ministerium des Kultus und Unterrichts, Joseph Metger, Oberstudiendirektor a.D., mit 100 Abbildungen, L. Bielefelds Verlag, Freiburg im Breisgau 1948.*

Wingenrath, H., Choix de lectures françaises à l'usage des classes inférieures des écoles supérieures, *Dumont-Schauberg, Cologne 1875.* Lectures choisies d'après la méthode intuitive *4e éd. entièrement refondue, Dumont-Schauberg, Cologne 1893.* Französisches Lesebuch für Mittelschulen sowie für die Mittelstufe der höheren Schulen, *Du Mont-Schauberg, Köln 1897.*

Anonyme (?) :

Premier livre de lecture française et de traduction pour les enfants sachant lire l'allemand. Erstes französisches Lese- und Übersetzungsbuch für Kinder welche des Deutschlesens kundig sind, Gebweiler, *J. Boltz', 1895.*

Lese- und Übungsbuch für den Unterricht in der französischen Sprache, Lectures et exercices de langue française, *Cours élémentaire, 13e éd., Mulhouse, École des Frères, 1919 (1932).*

La Renaissance alsacienne, *revue hebdomadaire illustrée pour la diffusion de la langue française (Strasbourg), (ex : samedi 30 décembre 1922, 2e année, n° 52).*

faits que l'analyse et l'explication pourront progresser. Mais il restera toujours l'imbrication politique, le particularisme alsacien, pour alourdir une vue générale ; c'est aux archives si elle existent encore, qu'il convient de s'adresser.

Georges Barthel

Université de Tübingen

La politique linguistique et l'enseignement de la langue nationale avant et après l'unification de l'Italie

La formation au XVIe siècle des grands États européens favorisa certainement la diffusion régionale de leur langue nationale. C'est un fait assez fréquent qu'un idiome s'impose sur les autres si c'est celui des détenteurs du pouvoir.

Ainsi c'est la langue de l'Île-de-France, qui comprend Paris, qui va devenir la langue nationale, dès que les Capétiens, fondateurs du pouvoir royal français, s'annexèrent l'un après l'autre les grands fiefs par mariages, par conquêtes, par héritages.

On a raison de croire qu'en 1539, lorsque François Ier promulgua l'édit de Villers-Cotterêts, qui prescrivait que les arrêts et les procédures seraient « prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel français », il se souciait d'exclure un latin devenu de plus en plus barbare, source de difficultés et de procès, plus que d'instaurer une véritable politique linguistique destinée à imposer le français aux diverses provinces du Royaume.

Du même coup, le latin déclina définitivement comme langue véhiculaire achevant l'œuvre de Lorenzo Valla, de Pietro Bembo et d'Érasme qui relevaient le prestige du latin cicéronien, destiné dès lors à se figer comme langue littéraire classique.

Il est vrai que le latin reste alors en France la langue de la religion catholique et la langue de l'enseignement, mais le français gagne l'un après l'autre les différents domaines de la science, et devient la langue de la religion réformée. D'autre part, le français perd à l'étranger son prestige au profit de l'italien dont la culture humaniste rayonne en Europe ; mais par réaction, en France, le français commence à faire l'objet d'ouvrages linguistiques qui visent principalement à démontrer sa prétendue supériorité sur les autres langues, constituant tout au moins d'importantes études du français, comme celles, par exemple, d'Henri Estienne et d'Étienne Pasquier.

En Espagne également, la langue de Castille n'aurait certainement pas pu être élevée au rang de langue officielle simplement en vertu de l'édit de Tolède de 1253 s'il n'y avait pas eu le concours de l'œuvre culturelle active d'Alphonse X et surtout le prestige politique, spécialement après l'union des couronnes de Castille et d'Aragon (1469), et la

fixation de normes précises par Èlio Antonio de Nebrija en 1492 dans sa *Gramática sobre la lengua castellana*. Non seulement la langue de la Castille, dénommée désormais « espagnole » l'emporte sur toutes les autres dans les provinces, mais elle exerce, aux XVIe et XVIIe siècles, la fonction de langue de la diplomatie et de la culture dans une grande partie de l'Europe occidentale avant d'être évincée, au XVIIIe siècle, par le français.

En Angleterre, le fonds linguistique des anglo-saxons reste dominant dans la langue moderne parce que trois siècles de domination des rois normands n'ont pas suffi à franciser la langue, bien qu'en y laissant de nombreux apports romans. Puis, grâce au prestige littéraire de Chaucer et de Gower, leur anglo-saxon de l'East Midland prévalut.

Il n'en a pas été de même en Italie, où la situation était peut-être presque inverse. Alors qu'en France et en Espagne c'était la région devenue le centre national qui imposait sa langue aux différentes régions annexées, en Italie c'était au contraire les nombreux États régionaux qui, tout en développant leurs parlers particuliers, acceptaient et reconnaissaient comme langue commune à toute la péninsule italienne la langue qui avait été celle de Dante, de Pétrarque, de Boccace. Évidemment c'est le prestige littéraire qui opère à la place du prestige politique ou militaire. Mais il y a aussi un autre élément à considérer, c'est qu'il est question d'un prestige littéraire de caractère « national », qui s'appuyait non pas seulement sur l'autorité de grands écrivains, mais aussi sur le sentiment, commun aux divers États, qu'il existait une « nation » italienne.

Peut-être peut-on voir une certaine analogie dans la situation de l'Allemagne, où la traduction de la Bible en langue vulgaire, par laquelle Luther a donné un sentiment national puissant, et aussi un moyen d'expression : l'allemand moderne.

Le sentiment d'une langue commune « nationale » italienne était bien présent et les écrivains des différentes localités en discutaient les particularités, mais non pas son existence.

La longue lutte de l'italien « vulgaire » pour qu'on lui reconnaisse la dignité littéraire du latin, porta à la recherche de normes et à la réglementation grammaticale. Les *Prose della volgar lingua* de l'humaniste Pietro Bembo (1525) marquent la victoire définitive de l'italien.

La diffusion de l'italien comme langue commune doit aussi beaucoup à l'invention de l'imprimerie. Dès la seconde moitié du XVe siècle, les grandes œuvres de Dante, Boccace et Pétrarque connurent une divulgation remarquable à travers la Péninsule, contribuant ainsi du même coup à la connaissance de l'italien. En outre, il faut considérer que l'imprimerie non seulement permit une grande multiplication des exemplaires disponibles, mais contribua aussi à une uniformisation appréciable de la langue. En effet, si l'éditeur d'aujourd'hui s'applique à reproduire fidèlement le manuscrit, les premiers imprimeurs apportaient de prétendues « corrections » en modifiant les expressions qui leur apparaissaient dialectales et les remplaçaient par des formes grammaticales et lexicales qu'ils retenaient comme largement acceptables par le public des différentes régions, de manière à étendre autant que possible leur marché.

Une œuvre de diffusion et d'uniformisation fut accomplie aussi par les Académies. On peut affirmer que c'est chez elles que pour la première fois la langue vulgaire italienne

devient la langue officielle de tous les débats, même de ceux qui ne concernaient point les questions linguistiques. En outre, à travers ces discussions et les échanges fréquents entre les Académies des différentes régions, la langue commune étend son domaine culturel. Les débats, quand ils sont de nature linguistique, finissent par favoriser, peut-être même inconsciemment, le développement des caractères communs et extra-régionaux.

Il en résulte un certain nivellement – très relatif sans aucun doute – mais dont bénéficie au moins la langue littéraire qui (remarquons-le en passant) fut justement appelée « langue académique ». Naturellement, un écart sensible subsistait entre les différentes académies, surtout quant à l'interprétation de la valeur des modèles de langue à suivre ; les traditions régionales respectives continuaient de constituer des divergences, en particulier entre les valeurs linguistiques et stylistiques prônées en Toscane et celles qui s'affirmaient dans les autres régions.

Nous n'avons guère la possibilité ici de nous entretenir sur les académies qui existaient alors en Italie. Elles sont si nombreuses. Cependant nous ne pouvons pas passer sous silence l'Académie de la « Crusca ». Fondée en 1583 par l'initiative de Lionardo Salviati avec quelques autres membres de l'« Accademia Fiorentina », la « Crusca » devait, en matière de langue italienne, « faire le choix entre le bon et le mauvais », comme disait Salviati même, pour « en cueillir la plus belle fleur », selon sa devise : « Il più bel fior ne coglie ». Salviati transmit à l'Académie ses opinions sur la priorité de la langue florentine du « Trecento » (XIVe siècle) et son idée de confectionner un vocabulaire de « tutti i vocaboli et modi di favellare i quali abbiam trovati nelle buone scritture che fatte furono innanzi all'anno 1400 » (*Vocabolario degli Accademici della Crusca, Avvertimenti*, I, II, cap. XII).

Le vocabulaire fut publié en 1612 et, malgré son caractère nettement archaïsant, fut considéré comme un ouvrage lexicographique de grande importance, et pas seulement en Italie. On sait bien qu'il a servi comme modèle aux dictionnaires des autres grandes langues européennes.

Bien que faisant l'objet de critiques même sévères, l'œuvre de l'Académie de la « Crusca » fut capitale pour la stabilisation et l'uniformisation de l'italien ; et les écrivains des diverses régions, bon gré mal gré suivirent ses indications.

Mais cette langue commune, dont nous parlons, était la langue des gens de lettres, que ne connaissait pas la population, qui continuait à utiliser dans l'usage quotidien les différents dialectes. Il est vrai que presque la totalité des habitants de la Péninsule était italophone, mais le manque d'une action centripète laissait se développer sans obstacles les variétés régionales, dont les origines lointaines, remontant à de nombreux peuples différents, se faisaient sentir. En effet, ceux qu'on appelaient Italiens étaient en réalité les descendants des peuples qui s'étaient établis dans la Péninsule : Celtes, Ligures, Étrusques, Venètes, Picentins, Ombriens, Osques et Samnites, Grecs, Sicanes, Messapiens, Sicules, qui constituaient une remarquable variété d'idiomes, bien qu'appartenant, en général, au même groupe aryo-indoeuropéen.

Ces peuples avaient été soumis dès le IIIe siècle avant J.-C. par la République romaine et avaient donc tous subi l'influence centralisatrice du latin, bien que, comme on sait, les

Romains consentissent aux peuples soumis une certaine liberté de vivre dans leurs cultures, considérant même l'usage du latin comme la concession d'un privilège.

Depuis lors il n'y eut plus aucun pouvoir central qui pût opérer un nouveau nivellement linguistique. Et pendant des siècles l'Italie a été morcelée en de nombreux États, plus ou moins étendus, qui, même lorsque de grandes puissances, comme la France ou l'Espagne, en rassemblaient plusieurs sous leur domination, n'adoptaient pas la langue des dominateurs, mais en tiraient des emprunts lexicaux et structuraux.

Revenons à la langue littéraire italienne sur laquelle les débats continuaient sous la dénomination de « question de la langue ». Au XVIIe siècle et principalement au XVIIIe, cette question acquiert un élément nouveau. Il ne s'agit plus seulement de débattre si la langue doit être florentine ou plus largement toscane, si elle doit prendre ses modèles dans les auteurs du XIVe siècle ou bien dans ceux des XVe et XVIe siècles. On s'aperçoit que la langue italienne, qui s'adapte à merveille aux genres poétiques, se révèle par contre, peu apte à la prose. On sent qu'elle manque des expressions qui se rapportent à la vie moderne. On sait qu'au XVIIIe siècle, en pleine effervescence de l'illuminisme, les idées nouvelles ne pouvaient trouver leur expression dans une langue essentiellement littéraire.

En France, bien que le XVIIe siècle eût fixé une langue rationnelle, les innovateurs, qui préconisaient l'ouverture aux nouvelles expressions, en constatant que la langue des grands auteurs, devenue classique, ne pouvait suffire à exprimer les idées modernes, ne triomphèrent pas aisément des puristes comme Desfontaines ou l'abbé d'Olivet, qui considéraient toute innovation comme une corruption de la langue qui avaient atteint sa « perfection ». Mais au milieu du siècle, lorsque Duclos devient le Secrétaire perpétuel, l'esprit philosophique innovateur entre à l'Académie et le « Dictionnaire » de 1762 admet que la « néologie est un art ».

En Italie, les philosophes, les économistes, les politiciens, les savants se trouvaient presque dans l'impossibilité de propager des idées nouvelles, ne pouvant disposer que d'une langue littéraire ou du latin.

Le malaise augmenta jusqu'à arriver à s'en prendre même aux lettres en les accusant de n'écrire que pour l'élégance du style. C'est surtout l'écrivain et polémiste Giuseppe Baretti qui, dans la revue qu'il fonda en 1763, *La Frusta Letteraria*, attaqua le style maniéré en critiquant le penseur Antonio Genovesi pour avoir écrit ses *Méditations philosophiques sur la religion et sur la morale* dans le style « abbindolato » (c'est-à-dire « emberlificoté ») de Boccace, de Bembo et de Casa. Il l'invite à écrire en faisant courir rapidement sa plume comme Benvenuto Cellini avait fait en rédigeant ses *Mémoires*.

Baretti oubliait que Cellini était florentin et que lorsqu'il se mettait à écrire il ne s'éloignait pas sensiblement de la langue qu'il avait coutume de parler naturellement. Mais Genovesi était napolitain et donc forcé d'abandonner son langage naturel s'il voulait écrire en italien.

Là était le problème central qui résumait le drame de la question linguistique italienne. Alors que l'Italie a pu miraculeusement développer, sans l'aide d'une situation politique et sociale favorable, une grande langue d'une civilisation commune, ses provinces et ses

villes parlaient des idiomes différents de la langue qui devait être celle de la nation. La langue parlée, vivante, personnelle, était le dialecte, tandis que la langue écrite devait s'apprendre sans jamais devenir instinctive, automatique.

Comme nous l'avons dit, le problème fut plus sensiblement dramatique au XVIIIe siècle, où le besoin d'échanges d'idées s'étendait énormément.

Ce problème tourmenta Alessandro Manzoni qui voua toute son activité à la recherche d'une solution. Il devint politique à la fin du siècle, d'abord en France, lorsque les Révolutionnaires comprirent l'importance d'instaurer une politique linguistique pour la diffusion du français dans toutes les provinces comme un élément essentiel de cohésion nationale. On connaît l'action accomplie à ce propos par Talleyrand-Périgord, l'abbé Grégoire, Condorcet, qui porta à l'institution de l'instruction primaire.

Importé en Italie, le principe de la langue comme instrument de cohésion nationale favorisa la diffusion de l'italien comme langue de la nation à unifier et non plus seulement comme apanage d'une élite littéraire. Les Italiens réagirent en faveur de leur langue lorsque Napoléon voulut imposer le français, que pourtant ils avaient salué comme la langue de la liberté. Cette langue devenait alors paradoxalement la langue des oppresseurs.

La réaction provoqua des pointes d'italianisme même excessif, comme celle, par exemple, de Antonio Cesari, qui fit paraître de 1800 à 1811 une nouvelle édition vraiment archaïsante du Vocabulaire de la « Crusca », en y ajoutant des milliers de mots tirés d'anciens auteurs du « Trecento ».

Arrêtons-nous sur Alessandro Manzoni, qui est assurément, parmi les lettrés intéressés à la question de la langue, celui qui alla au-delà des discussions théoriques pour rechercher des solutions concrètes qu'il s'efforça d'appliquer.

En effet, Manzoni publie de 1824 à 1827 son fameux roman *Les Fiancés (I Promessi Sposi)* qui veut être non seulement une œuvre littéraire de narration, mais surtout un roman d'idées concernant un vaste public en tant que touchant la réalité quotidienne. Cela impliquait la recherche d'une langue nouvelle. Loin de suivre la « Crusca », Manzoni vise à la découverte d'une langue vivante, qui dérive du renouveau de la culture italienne, placée dans une perspective moderne et européenne. Son exigence est celle d'accepter le florentin parlé par la classe cultivée, comme fondement linguistique principal, dans le but d'éliminer l'écart existant entre la langue littéraire des intellectuels et la langue de l'usage courant.

C'est surtout dans une lettre à Fauriel (3 nov. 1821) que Manzoni exprime le malaise de l'écrivain italien, s'il n'est pas toscan, d'écrire en une langue « qui est parlée par un petit nombre d'habitants d'Italie ». Et à Chauvet, dans une lettre précédente, il déplore de ne pas pouvoir écrire couramment, comme il le fait en français, ce qui lui rend « plus vif le sentiment de la différence qu'il y a pour ceux qui doivent écrire, entre avoir et ne pas avoir une véritable langue à utiliser » (Lettre à Chauvet, 1820).

Plus tard, en 1846, Manzoni saisit l'occasion de la publication d'un vocabulaire familial des mots concernant la vie courante, pour écrire à l'auteur, l'érudit piémontais Giacinto Carena. Il le félicite d'avoir cherché à Florence les termes familiaux qu'il ne

trouvait pas au Piémont et répète que c'est là que les Italiens doivent puiser les mots de la vie quotidienne qui n'existent pas dans la langue littéraire. Et à ceux qui objecteraient que le florentin est un dialecte, Manzoni tâche de prouver que ce que l'on appelle des dialectes sont en fait des langues.

Entre-temps les dialectes prospéraient dans toute la Péninsule jusqu'à la réalisation, en 1861, de l'unification politique des différentes régions italiennes, le seul événement capable d'entamer un processus d'acceptation générale d'une langue commune.

En effet, on put alors mettre en action un instrument officiel pour atteindre ce but, c'est-à-dire l'instauration d'une politique linguistique, que la création du Ministère de l'Instruction pouvait imposer sur tout le territoire. Le 14 janvier 1869, le ministre de l'Instruction Emilio Broglio nomma une Commission chargée de « rechercher et de proposer toutes les mesures et les moyens aptes à aider à rendre plus universelle dans tous les ordres du peuple la connaissance de la bonne langue et de la bonne prononciation. » La Commission travaillait en deux sections, une à Milan, présidée par Manzoni, et l'autre à Florence, conduite par le pédagogue et politicien Raffaello Lambruschini. Le rapport de Manzoni, intitulé *Dell'Unità della Lingua e dei mezzi di diffonderla* (publié dans « Nuova Antologia », 1868, vol. VII, pp. 425-441 et dans « Perseveranza », Milan, 8 mars 1868), insiste sur le fait que, lorsqu'on a plusieurs idiomes vivants, il faut en choisir un qui soit accepté comme langue commune. Pour Manzoni, naturellement, le choix doit tomber sur le florentin, puisque c'est l'idiome qui est déjà le plus proche de la langue littéraire.

Le rapport de la deuxième section (publié dans « Nuova Antologia », mai 1868), bien que rédigé par des « florentins », se montrait plus libéral et ouvert.

En proposant la confection d'un *Novo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*, qui fut effectivement commencée en 1868 par le ministre Broglio lui-même, avec la collaboration de Giambattista Giorgini, Manzoni recommandait aussi, en attendant, des mesures visant à diffuser la bonne prononciation : la formation en Toscane des instituteurs ; la confection d'abécédaires et de livres de lecture écrits par des Toscans, et de petits vocabulaires des arts et métiers ; l'accord entre savants pour établir une nomenclature scientifique commune, etc.

Si Manzoni a le mérite d'avoir posé la question linguistique non pas comme un problème littéraire, mais comme un problème social, la solution qu'il proposait manquait de réalisme. Le *Novo Vocabolario* était encore sous presse que déjà de nombreuses critiques apparurent. Dans la revue *Archivio glottologico italiano*, au premier volume, paru en 1873, le linguiste Graziadio Isaia Ascoli, tout en approuvant les fins de la publication de ce vocabulaire, trouve qu'il s'agit là d'un acte arbitraire, qui entrave l'évolution historique de l'italien et qui le soustrait à l'apport vital des autres provinces, et cite l'affirmation de Littré que « l'on observe, dans le français moderne, des forces qui dérivent du picard, du normand, du bourguignon ».

Ascoli déplore que l'on aille chercher les sources uniquement populaires, alors que le véritable échange linguistique a lieu par l'intermédiaire de la littérature. Le manque d'unité de la langue italienne dépend, selon lui, surtout de l'absence de culture, d'une diffusion et généralisation insuffisante de la civilisation.

En effet, au moment de l'unification, la population était composée presque entièrement de dialectophones et comptait près de 80 % d'analphabètes (De Mauro, p. 38). La population était évaluée à près de 22 millions de personnes.

Ceux qui pouvaient être considérés comme des italophones atteignaient à peine le nombre de 600 000, en prenant pour tels également les habitants de la Toscane et les 70 000 de Rome.

Dans ces conditions, on comprend l'entreprise gigantesque que la politique linguistique et, en général, l'organisation de l'enseignement, ont dû affronter. L'école devait donc assumer une importance capitale. Comme on sait, la loi Casati de 1859, qui avait déjà instauré au Piémont l'instruction primaire obligatoire, fut étendue à toute la nation lors de l'unité italienne. Malheureusement, même après que la loi Coppino de 1877 eût fixé des sanctions, une bonne moitié des enfants n'obtempérait pas à la scolarité obligatoire.

Quant aux programmes scolaires en matière de langue italienne, les autorités ministérielles penchaient pour l'adoption des opinions de Manzoni plutôt que de celles d'Ascoli ou de De Sanctis. Le souci majeur était toujours d'éliminer la prononciation dialectale. Dans un manuel d'enseignement de la langue pour les écoles primaires, publié en 1899 par l'inspecteur Alfonso Mormile (un de mes parents éloignés sans doute) on lit textuellement, à la première ligne : « Esercizi di pronunzia, con speciale riguardo alla correzione della fonetica dialettale ».

Toutefois l'action linguistique unitaire de l'école élémentaire fut, somme toute, assez modeste pour des raisons diverses.

Tout d'abord le nombre réduit des élèves réellement présents à l'école ; ensuite le manque d'enseignants tous vraiment capables d'utiliser correctement et constamment l'italien de type florentin. Si l'on avait adopté le programme envisagé par Ascoli ou De Sanctis, les enseignants auraient dû avoir, en outre, un bon bagage de connaissances de la linguistique historique et des dialectes, pour en sauver, suivant l'intention de De Sanctis, la partie la meilleure.

Plus efficace a été l'action linguistique des écoles secondaires, qui ne touchait, cependant, que 1 % de la population au cours de l'année scolaire 1862-1863, pour arriver à 4 % encore 50 ans après. Il a fallu attendre jusqu'à 1950 pour voir l'instruction post-élémentaire devenir un phénomène de masse. Il est à remarquer qu'à ce niveau l'enseignement de l'italien devient une imposition absolue de la langue littéraire, d'où tout élément lexical ou syntaxique de la langue parlée est systématiquement banni.

Heureusement d'autres facteurs ont agi en faveur de la diffusion d'une langue commune. La création de l'administration centrale a porté à la formation d'un corps de bureaucrates, qui se sont trouvés obligés d'utiliser le type linguistique unitaire en public et d'abandonner le dialecte à cause des mutations. En outre, il s'est développé un langage administratif qui a donné un certain apport à la langue commune, même si quelques expressions constituent un jargon peu appréciable.

Un autre facteur de diffusion de l'italien a été l'institution du service militaire obligatoire. En effet, l'éloignement des personnes de leur lieu d'origine et le séjour dans un

milieu différent et hétérogène ont contribué à affaiblir les traditions dialectales et à favoriser l'apprentissage de la langue commune.

Le phénomène de l'urbanisation croissante et l'industrialisation ont créé des agglomérations importantes qui ont causé un certain dépeuplement des campagnes, zones généralement dialectophones, pour aller peupler les villes, lieux où l'hétérogénéité contraint les habitants à l'abandon, au moins partiel, du dialecte au profit de la langue commune. Il ne faut pas oublier non plus que le phénomène de l'émigration à l'étranger a eu d'importantes conséquences de caractère linguistique, parce qu'il a soustrait des masses considérables, principalement dans les zones rurales méridionales, où justement le pourcentage d'analphabètes et de dialectophones était le plus grand.

Dans les grands centres qui ont transformé l'économie de l'Italie, les revenus individuels croissant et plus de temps libre ont permis l'utilisation des moyens d'information et de spectacle, c'est-à-dire de la presse périodique et non périodique et du théâtre.

À propos de la presse, on peut dire que les journaux, à l'instar des premiers livres parus au temps de l'invention de l'imprimerie, soucieux de joindre le plus large nombre de lecteurs, évitèrent autant que possible les formes dialectales, contribuant ainsi, non seulement à la diffusion d'une langue commune, mais aussi au développement d'une forme de prose plus simple, qui influença aussi la prose littéraire. On assista alors à la formation d'un style que les lettrés appelaient dédaigneusement « prose bourgeoise », mais qui allait être la prose du roman italien.

Les revues littéraires contribuèrent efficacement à l'égalisation de la langue quotidienne moyenne. La plus remarquable d'entre elles est sans aucun doute *Il Fanfulla della Domenica* (1879) créée par Ferdinando Martini, la première revue hebdomadaire parue après l'unification italienne.

Le presse fut de plus en plus alimentée par le développement des luttes politiques et syndicales, ce qui porta à l'apparition de grands journaux comme *La Tribuna* de Rome et *Il Secolo* de Milan, qui déjà vers 1880 tirait à 100 000 exemplaires. Si l'on songe à la multiplication des quotidiens dès la fin du siècle dernier et au nombre croissant des lecteurs, on peut affirmer que la presse a été, et est encore, un des plus puissants facteurs de diffusion de la langue nationale, tout en contribuant, d'autre part, à la rendre plus simple et plus souple, tout au moins dans la forme courante.

Nous n'avons pas la possibilité ici d'examiner en détail tous les éléments, vraiment nombreux, qui ont eu leur effet sur la formation et la consolidation de la langue italienne unitaire.

Nous pouvons conclure qu'il en est résulté que la langue utilisée par Dante, laquelle encore au milieu du siècle dernier se trouvait consignée seulement dans les ouvrages littéraires, est devenue, grâce à l'usage vivant et à l'action de certains facteurs que nous avons indiqués, la langue commune qu'un siècle et demi de modifications, surtout lexicales, n'ont pas altérée dans son essence, mais ont enrichie et ont fait vivre.

Mario Mormile

réagissent à l'occasion du « boom éducatif » (1) qui affecte alors les minorités religieuses montre qu'ils n'ont pas été pris au dépourvu. Installés sur place (on l'a vu) depuis fort longtemps, appuyés sur des minorités catholiques résidentes significatives (5 500 catholiques à Smyrne en 1833), caressant l'espoir de ramener dans le giron de Rome non certes les musulmans, mais certains schismatiques grecs et arméniens, ces ordres bénéficient de surcroît de l'élan missionnaire qui caractérise l'église catholique au début du XIXe siècle : en 1822, a été fondée à Lyon l'Œuvre pour la Propagation de la Foi, qui jouera un rôle considérable dans le financement des missions ; et Grégoire XVI, élu en 1831, méritera le surnom de « pape missionnaire ». Par un heureux concours de circonstances, le tanzimat s'engage au même moment dans l'Empire : l'Église est prête à tirer profit de la situation nouvelle, sur ce territoire relativement proche, et qu'elle connaît de longue main. Sitôt les réformes promulguées, elle dépêche des prêtres et des missionnaires, favorise l'ouverture de nouvelles écoles à Constantinople et à Smyrne.

Quinze ans plus tard, en 1854, la guerre de Crimée donne un nouvel élan à la présence française en Turquie. Les deux pays sont alliés contre la Russie. Des infirmières, des médecins français débarquent en nombre à Istanbul, afin de soigner les blessés évacués du front. Le crédit de la France s'en trouve sensiblement accru, ce qui se traduit notamment par une nouvelle série de réformes, et une extension du réseau scolaire. En 1868, à l'instigation de Victor Duruy, ministre de Napoléon III, est fondé le Lycée impérial de Galatasaray, qui accueille en nombre égal musulmans et minoritaires ; il va former en français (et en turc) une grande part de l'élite du pays.

Vers la même époque, les écoles françaises, grâce aux efforts des missions qu'aiguillonne la concurrence croissante des établissements soutenus par la mission laïque, se répandent en Thrace, dans les Balkans, et jusque dans les régions les plus reculées d'Anatolie : il y aura des écoles à Siirt, à Urfa, à Van, à Mardin, à Diyarbakir, à Tokat, à Sivas (où l'on trouve, au début de ce siècle, 52 Français et 1 800 élèves scolarisés en langue française…). Il y aura même des écoles de village tenues par des Dominicains et des Jésuites. Au total, dans l'immédiat avant-guerre ce sont près de 90 000 élèves qui sont scolarisés dans les écoles « françaises » (primaires surtout) de l'Empire, dont 25 à 30 000 sur le territoire de l'actuelle Turquie (2). Encore ces chiffres, si importants qu'ils soient, ne rendent-ils compte qu'imparfaitement de l'influence linguistique et culturelle de la France dans l'Empire. Il faudrait, pour être complet, tenir compte des écoles grecques (entre 400 et 500 établissements en Anatolie) ainsi que des écoles de l'Alliance israélite universelle (dont le siège était à Paris) qui, les unes et les autres, accordaient une place très privilégiée au français.

(1) In Mantrand, p. 478.
(2) Chiffres tirés du rapport établi par Maurice Pernot à la demande d'un « Comité de défense des intérêts français en Orient », constitué en 1911, et où l'on relève notamment les noms de Paul Deschanel et de Louis Barthou.

Dans ces conditions, on comprend que l'ambassadeur Bompard ait pu dire à Maurice Barrès, en voyage d'études en Turquie au printemps 1914, que ce n'étaient pas seulement les élites turques qui étaient formées en français, mais aussi de nombreux enfants de la classe moyenne. Et Barrès de citer l'exemple des employés de la gare d'Izmit, travaillant sous les ordres d'ingénieurs allemands sur la ligne de Bagdad, qui saluent les pères et le drapeau tricolore : ce sont d'anciens élèves.

Ce recrutement explique sans doute pour partie le contenu volontiers pratique des programmes d'enseignement : beaucoup de ces établissements jouent le rôle d'écoles commerciales enseignant (à côté de la religion) des notions de comptabilité et de « tenue de livres ». À Gaziantep par exemple (qui s'appelle encore Ain-Tab) le collège de Terre Sainte, vers 1890, compte trois sections : Littérature, Sciences appliquées (où l'on enseigne notamment la mécanique), Art et Commerce enfin, où l'on étudie, outre la calligraphie et la comptabilité, la géographie commerciale, ainsi que le droit civil et commercial. Ce sont de telles sections qui permettent notamment à ces écoles de se présenter comme des agents actifs de la modernisation du pays, voulue par les autorités. Néanmoins, les relations avec celles-ci, et spécialement avec les Jeunes Turcs, ne sont pas toujours faciles. Les écoles étrangères sont forcément suspectes aux nationalistes, et c'est notamment pour ne pas prêter le flanc à leurs critiques (peut-être aussi, comme l'indique Barrès citant Lyautey pour éviter de faire des élèves des « déclassés mégalomanes ») qu'un enseignement de langue turque est assuré dans tous les cas, et notamment dans les provinces où il n'est pas la langue maternelle des populations : Arménie (où les missionnaires français sont engagés dans une compétition avec leurs confrères allemands et américains), régions arabophones d'Anatolie orientale. Ceci contribue encore à accroître l'étonnant bariolage linguistique des écoles : à côté du français et du turc, on rencontre l'arménien, l'arabe, le syriaque, l'italien… Il existe, en Anatolie, des établissements où ne coexistent pas moins de quatre langues d'enseignement.

Faut-il, au vu des chiffres que nous avons cités, de l'expansion considérable, en moins d'un siècle, des écoles, dresser un bilan triomphaliste de la situation en 1914 ? En fait, plusieurs problèmes se posent, certaines fragilités sont déjà perceptibles, qui conduisent à nuancer sensiblement l'appréciation.

D'une part (et en dépit d'une lente progression) les musulmans ne sont que très peu touchés par ces enseignements. La proportion d'élèves de confession islamique dans les écoles françaises (d'ailleurs variable d'un établissement à l'autre) ne doit pas excéder 2 % en Anatolie, alors que les musulmans représentent plus de 80 % de la population en 1914 (3). Il y a là, en germe, la cause principale des déboires à venir.

D'autre part, en dépit des positions hégémoniques du français, une certaine inquiétude est sensible dans les divers rapports rédigés avant guerre. La concurrence, bien sûr, s'intensifie ; mais surtout la loi de 1901 sur (ou plutôt contre) les congrégations, menace

(3) Voir à ce sujet l'article de Daniel Panzac : « L'enjeu du nombre », in Turquie, la croisée des chemins.

de tarir le recrutement des missionnaires. Certes, l'expulsion des congrégations, en 1903, a eu des conséquences heureuses sur la francophonie dans l'empire ottoman dans la mesure où de nombreux religieux (capucins, notamment) se sont exilés en Orient. Mais qu'arrivera-t-il après eux ? Barrès propose une pétition pour autoriser la formation en France de missionnaires susceptibles de répandre notre langue et notre culture. Et lorsque, la guerre finie, en 1923, il publie son enquête de 1914 (en mentionnant le refus de Jaurès de s'associer à sa démarche), c'est encore à la veille d'un débat à la Chambre sur ce sujet…

Le grand péril (1914-1937)

En 1856, en Crimée, la France et la Turquie avaient combattu côte à côte. En 1914, elles appartiennent aux deux alliances ennemies, et s'affrontent (notamment) dans les Dardanelles. À la fin de la guerre, plusieurs provinces ottomanes passent sous mandat français ; des troupes françaises occupent temporairement la Cilicie, tandis que l'affrontement gréco-turc, au lendemain du traité de Sèvres, provoque de nouvelles destructions (incendie de Smyrne en 1922).

Conclu à la suite de la victoire des armées kémalistes, le traité de Lausanne, signé en 1923, disposait que les écoles françaises existant en 1914 seraient préservées. Mais les bouleversements dus à sept ans de guerre pouvaient-ils être sans effet ? Plusieurs écoles, qui avaient été détruites, ne furent pas reconstruites. Dans l'est, ou le long de la Mer Noire, l'hostilité des populations contraignit les religieux à partir, en dépit des textes. D'ailleurs, la disparition des minorités chrétiennes les privaient de leur clientèle traditionnelle. Par la suite, diverses mesures adoptées par le gouvernement de la jeune république limitèrent leur liberté de mouvement :

- introduction de 10 à 14 heures d'enseignement obligatoire en turc (1924) ;
- interdiction d'enseigner l'histoire et la géographie en français (1930) ;
- monopole de l'enseignement primaire aux écoles turques (1931) ;
- mesures fiscales (1931) ;
- interdiction du port du costume religieux pour les professeurs (1934) ;
- affectation, dans chaque établissement, d'un directeur adjoint turc (1934)…

Dans ce contexte, on ne s'étonnera pas que le nombre des écoles ait régulièrement diminué tout au long de la période kémaliste. En 1925, soit deux ans après Lausanne, il reste encore plus de 80 écoles subventionnées par le gouvernement français ; en 1931, elles sont 63 ; entre décembre 1934 et janvier 1935 (conséquence de l'interdiction du costume religieux ?) onze écoles ferment leurs portes, 180 congréganistes quittent la Turquie. En 1937, il ne subsiste plus d'école francophone hors d'Istanbul et d'Izmir. L'effectif total des élèves dépasse à peine 3 000 : c'est l'étiage. Il va dès ce moment recommencer à augmenter.

Un réseau amoindri mais préservé

Après 1945, deux évolutions importantes affectent les écoles francophones :

- la période du laïcisme (voire de l'anticléricalisme) militant est révolue ; les établissements religieux s'en trouvent mieux ;
- la Turquie entre dans l'orbite américaine. Elle est l'un des bénéficiaires du plan Marshall, et adhère à l'OTAN. Les conséquences linguistiques ne sont pas longues à se faire sentir. Dès 1948, le directeur d'un des lycées français se plaint dans un rapport de « la vogue actuelle pour les anglo-saxons ». Dès 1951, l'anglais attire 60 % des élèves du secondaire, contre 35 % qui choisissent le français et 5 % l'allemand. Toutefois, l'ambassade se rassure en notant que cette prépondérance tient à la place que la langue anglaise s'est taillée dans les écoles techniques et commerciales, et que le français demeure en tête dans les lycées généraux, et dans les universités.

Du côté des établissements francophones, la situation peut également inciter à un optimisme prudent. En 1948, au lendemain de la guerre, il reste 11 établissements de ce type (dont, en dépit de la législation, plusieurs écoles primaires, incluses ou non dans un lycée) qui regroupent plus de 5 000 élèves : c'est 2 000 de plus qu'en 1937. Galatasaray (où enseignent 24 professeurs français) n'a rien perdu de son prestige. Et il faut désormais compter avec le lycée français d'Istanbul (ouvert durant la guerre) et l'école de l'ambassade à Ankara.

À cette époque encore, plusieurs directeurs signalent non sans une pointe de fierté que l'enseignement dispensé dans leur établissement est « entièrement conforme à celui des lycées de France ». Et cette conformité explique qu'on rencontre encore un nombre non négligeable de Français (et aussi d'Italiens) parmi les élèves, même si les musulmans turcs sont désormais plus nombreux, et parfois même déjà majoritaires ; leur nombre ne cessera plus d'augmenter, jusqu'à représenter de nos jours la quasi totalité des effectifs.

Cette proportion n'est pas la seule qui ait changé : dans la Turquie d'aujourd'hui, l'anglais l'emporte décidément sur le français, et si les écoles francophones se sont maintenues (rejointes, d'ailleurs, par plusieurs établissements publics, baptisés *anatoliens*, et enseignant, comme elles, certaines disciplines en langue étrangère) la part du secteur francophone dans le paysage scolaire turc est très diminuée. Certes, le nombre d'élèves s'est un peu accru en chiffres absolus pour atteindre environ 9 000 ; mais (sans même parler des écoles privées anglophones qui se sont ouvertes dans tous le pays et notamment dans les grandes villes) l'accroissement très rapide de la population scolaire globale a pour effet de réduire la proportion de francophones. En 1925, on comptait seulement 5 133 écoles secondaires en Turquie, dont 80 subventionnées par la France ; elles sont aujourd'hui 400 000, et le réseau francophone ne compte plus que 17 établissements. Pour prendre un autre exemple, le lycée Galatasaray avait un tout autre poids lorsqu'il y avait en tout et pour tout 4 000 lycéens en Turquie (c'était en 1924 ; ils sont aujourd'hui 1 400 000). Le secteur francophone, dont le caractère confessionnel s'est presque entièrement estompé (les craintes de Barrès et de Pernot touchant le renouvellement des effec-

tifs missionnaires étaient largement justifiées) s'intègre désormais dans un vaste secteur bilingue (turc-anglais, turc-allemand, ou turc-français), passablement hétérogène, mais dont le rôle principal, à l'heure de l'enseignement de masse, est de proposer un encadrement et des conditions d'enseignement meilleures que celles qui sont offertes dans le tout-venant des établissements publics (et, accessoirement, de scolariser les enfants de migrants de retour au pays). Ce sont en général, comme leurs équivalents anglophones ou germanophones, des établissements d'élite, ainsi que le montrent d'ailleurs les résultats obtenus dans la préparation du concours d'entrée à l'Université.

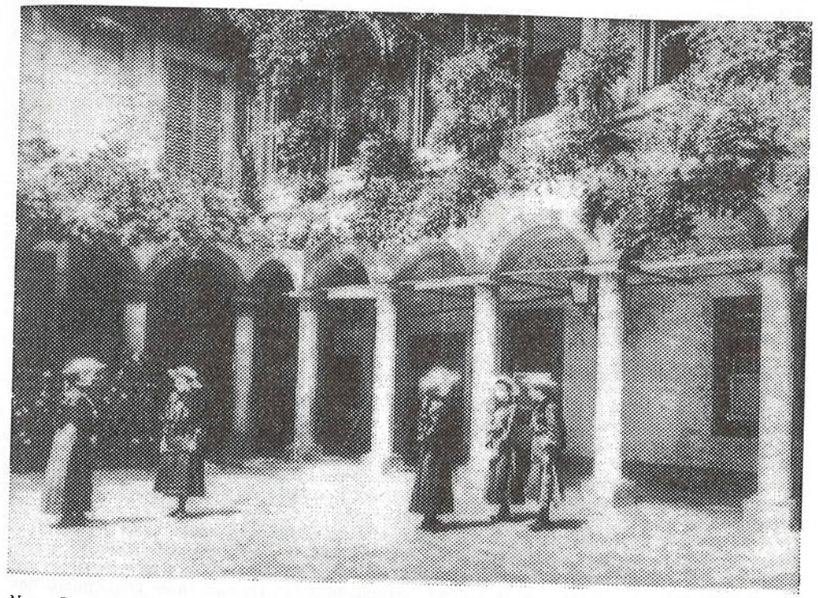
On peut toutefois s'interroger sur la pérennité, à long terme, d'un réseau secondaire en langue française dès lors que l'enseignement supérieur est dispensé soit en turc, soit (comme c'est le cas actuellement dans trois des meilleures universités du pays, et dans un nombre chaque année plus élevé de départements) en anglais. L'avenir du français en Turquie, s'il est évidemment lié au maintien des lycées bilingues, dépend plus encore de la mise sur pied de filières universitaires nouvelles. À cet égard, l'évolution qu'on constate depuis quatre ou cinq ans est de bon augure : ouverture d'un département de sciences politiques où le français est langue d'enseignement, d'un mastère de géologie en français, de divers départements (LEA, traduction…) qui proposent des études de langue française sans condamner les diplômés au professorat ; et l'on parle actuellement d'ouvrir une université francophone. Incontestablement, le paysage universitaire évolue dans un sens qui n'est pas défavorable au français ; et le développement spectaculaire, en peu d'années, des échanges économiques entre les deux pays, l'installation, en Turquie, de nombreuses sociétés françaises, ne laissent pas augurer le renversement d'une tendance qui, de surcroît, soulage les finances exsangues des universités turques. Si les projets actuellement examinés voient le jour, ce sera incontestablement une nouvelle page dans l'histoire de la coopération éducative entre la France et la Turquie. Souhaitons qu'elle soit aussi brillante que celles, très nombreuses, qui l'ont précédée.

Claude Perez
Bureau d'Action Linguistique, Istanbul

Bibliographie

BARRÈS, Maurice : *Une enquête aux pays du Levant* (Plon, 1923).
BATU, Hamit, BACQUE-GRAMMONT, Jean-Louis (dir) : *L'Empire ottoman, la République de Turquie et la France* (Isis, Istanbul, 1986).
MANTRAND, Robert (dir.) : *Histoire de l'Empire ottoman* (Fayard, 1989).
PANZAC, D (dir.) : *Turquie : la croisée des chemins, Revue du Monde musulman et de la Méditerranée*, n° 50, 1989.

PERNOT, Maurice : *Rapport sur un voyage d'études à Constantinople, en Égypte et en Turquie d'Asie (janv.-août 1912)*.
ROCHE, Max : *Éducation, assistance et culture françaises en Turquie (1784-1868)*, thèse de 3e cycle, Paris-Sorbonne, 1982.
THOBIE, Jacques : « La France a-t-elle une politique culturelle dans l'Empire ottoman à la veille de la première guerre mondiale ? » *Relations internationales*, n° 25, printemps 1981.



Notre-Dame-de-Sion.
École secondaire de jeunes filles.
Istanbul. Fondée en 1856.

Origine de l'enseignement du français en Turquie : le Lycée impérial ottoman

Les premières relations franco-turques remontent au XVIe siècle et elles sont d'un caractère politique. À cette époque, l'Empire ottoman et la France devaient faire face à un ennemi commun : Charles Quint. Ces rapprochements politiques ont sans doute favorisé le développement des relations économiques. Ceci explique qu'un traité ait été signé en 1536 entre la France et l'Empire ottoman (1).

Au cours des trois siècles suivants, les relations se sont maintenues soit en se dégradant soit en se resserrant selon les intérêts des deux pays.

Au début du XIXe siècle, l'Empire ottoman, dont la survie était menacée, cherchait des solutions pour sortir de cet état. Les dirigeants ottomans avaient bien compris que tout dépendait de l'équilibre des forces avec une Europe occidentale de plus en plus forte (2). Il fallait par conséquent moderniser le pays et la condition de la réussite était l'ouverture sur l'extérieur.

En 1839, a été promulgué Le Hatt-1 Chérif de Gülhane (la décision du Sultan prononcée par le Sadrazam, premier ministre, devant le public, dans le parc de Gülhane) par lequel l'ère du Tanzimat (réforme) a commencé. À partir de cette date, l'Empire s'est tourné vers l'Occident, plus particulièrement vers la France, pays avec lequel il avait établi des relations politiques, économiques et même culturelles, dès le XIVe siècle. Cette ouverture vers la France, dans le but de connaître et d'adopter les progrès techniques, surtout dans le domaine militaire, a trouvé un écho dans d'autres secteurs dont l'enseignement. En 1857, l'État ottoman, en accord avec les Français, a créé une école à Paris : l'École ottomane (Mekteb-i Osmanî) (3). 40 jeunes ottomans choisis par les autorités

(1) « Il n'existe aucune lettre décrivant les missions des ambassadeurs, ni les avantages commerciaux concédés par le Sultan aux Français, connus sous le nom de Capitulations. Leur texte n'avait rien de compromettant à part une liberté de circulation et de commerce dans les terres du Sultan. » Orhan KOLOĞLU, Le Turc dans la presse française (dès le début jusqu'à 1815), *Maison d'Édition Al-Hâyat, Beyrouth, 1971, p. 47.*

(2) « En revanche, la France avait bien mis dans la tête des dirigeants ottomans qu'ils devaient toujours chercher la contribution d'une puissance s'ils voulaient faire des réformes afin d'assurer le pérétuité de l'Empire. On assurait ainsi le prestige de la langue française en Turquie. » Ekrem AKSOY, Les Origines de l'influence française et la littérature francophone en Turquie, *Thèse d'habilitation non publiée, Université de Hacettepe, Ankara, 1979, p. 86.*

(3) Adnan ŞIŞMAN, *« Mekteb-i Osmanî »,* Osmanlı Araştirmaları V, *Istanbul, 1986, pp. 83-160 ; Ernest de* SALVE, *« L'Enseignement en Turquie »,* Revue des Deux Mondes, *15 octobre 1874, p. 844.*

sont venus se former dans cette école située 53, rue Violet à Paris. Ces jeunes, après avoir appris le français, sont devenus élèves de Saint-Cyr, de l'École d'État Major, de l'École d'Agriculture, entre autres. Mais malheureusement, pour des raisons qui tenaient à son organisation, cette école n'a pas donné les résultats attendus et a dû être supprimée en 1865.

En 1868, a été fondée, avec le concours de l'Ambassadeur de France, Monsieur Bourré, la première école d'État où l'enseignement, à l'exception de certaines matières, se faisait en français : le Lycée impérial ottoman, c'est-à-dire le Lycée de Galatasaray, situé sur le plateau de Péra en face du Bosphore. Dans le premier article de son programme, le lycée est décrit comme suit : « Le Lycée Impérial Ottoman est fondé par le Gouvernement dans le but (4) de préparer à toutes les fonctions publiques les jeunes gens appartenant aux différentes religions en leur assurant une instruction élevée et appropriée aux besoins de l'Empire. Le Lycée sera organisé sur le modèle des grands établissements d'instruction secondaire de l'Europe occidentale. » (5) Le but avoué de cet établissement était de former les cadres de haut niveau dont l'État ottoman avait besoin pour mener à bien sa politique de réforme (Article II). À cet effet, le programme d'enseignement comportait aussi bien des matières scientifiques, techniques que littéraires (Article IV).

C'était un bon projet mais un peu osé pour l'époque. Bien entendu, cet établissement n'était pas laïc, mais il est à souligner qu'il était ouvert aux enfants de toutes les religions (Article V). D'ailleurs les réactions et même les attaques venant d'un peu partout le prouvent (6). Avant même l'ouverture du Lycée, un bref du Pape (7) défendait aux familles catholiques d'y envoyer leurs enfants sous peine de les priver des sacrements de l'Église. Le Vatican était gêné, semble-t-il, par le mélange des races qu'il pensait susceptible de nuire à la moralité des enfants catholiques. Les Grecs ont manifesté leur mauvaise volonté, parce qu'ils étaient contre tout mouvement qui pourrait donner de la cohésion et de la force à l'Empire. Les israélites, eux non plus ne sont pas demeurés indifférents. Ils hésitaient à placer leurs enfants dans cette école dont le directeur était chrétien. Les moins fanatiques exigeaient pour leurs enfants une nourriture particulière qui fût

(4) En vérité, le but des Français était différent : exercer par la voie culturelle, dans l'Empire ottoman ainsi qu'en Orient, une influence politique. Ceci figure d'une manière très nette dans le rapport du 8 avril 1868 rédigé par Monsieur Levistal, sous-directeur du Lycée : « Le point de vue auquel se place Monsieur l'Ambassadeur est essentiellement politique : développer et consolider l'influence française en Orient en lui donnant pour base une propagande intellectuelle, servir les intérêts de la France en raffermissant par la diffusion des connaissances les plus indispensables cet empire si chancelant et si ébranlé dont l'intégrité est une des conditions premières de l'équilibre européen ; tel est suivant lui et en cela, il est, je pense en complète communauté d'idées avec Votre Excellence, le but principal que nous devons avoir devant les yeux. » Rapports, *dans ANF (Archives Nationales Françaises), F^17 4613.*

(5) Programmes, *dans ANF, F^17 4613.*

(6) Rapports, *dans ANF, F^17 4613 ; E. de* SALVE, *op. cit., 846-847 ; Ihsan* SUNGU, *« Galatasaray Lisesi'nin Kuruluşu »,* Belleten, *n° 28, tome VII-2, 1943.*

(7) « Parentes qui bonâ fide egerunt, si promittan, quam primum prudentere poterunt, se filios à lycaeo ablaturos, ad sacrementa admittantur. Qui verô vel hoc ipsum promittere renuant vel in posterûm abstinato animo filios immittere in lycaeum ausi fuerint, à sacramento arceantur. » E. ENGELHARDT, La Turquie et le Tanzimat, *tome II, Paris, 1884, p. 14.*

conforme aux exigences de leur religion. De leur côté, les musulmans non plus n'étaient pas tout à fait satisfaits. Ils ne voulaient pas que leurs enfants fassent leurs études avec les enfants des autres religions. Enfin, les intellectuels turcs étaient gênés car ils pensaient qu'une entreprise pareille pourrait faciliter l'installation d'une certaine hégémonie française dans le pays.

Malgré toutes ces difficultés, le Lycée a ouvert le 1er septembre 1868. Dès le premier jour, il comptait 341 élèves répartis de la manière suivante :

Musulmans	147
Arméniens grégoriens	48
Grecs	36
Israélites	34
Bulgares	34
Catholiques latins	23
Arméniens catholiques	19
Total	341

Parmi ces 341 étudiants, 240 environ ne connaissaient pas un seul mot français, 60 le lisaient et l'écrivaient un peu mais sans le comprendre, 40 seulement le connaissaient assez bien (8). Dans les années suivantes, la population du lycée n'a pas arrêté de croître.

À cette époque, rassembler des jeunes de différentes provenances était chose nouvelle dans l'Empire. Parce qu'avant ce lycée, chaque groupe avait ses propres établissements d'éducation où les jeunes recevaient leur propre enseignement. C'est donc, la première fois, sous le toit de Galatasaray, que des enfants de toute provenance, de toute religion et de tout niveau social grâce à un système de bourses (Article IX) se sont trouvés réunis pour suivre leurs études. Parmi ces étudiants, il y avait des fils de commerçants, d'employés, ainsi que les fils de hauts fonctionnaires ottomans, même les petits-fils de Fuad Pacha, le ministre des Affaires étrangères.

La diversité d'origine des élèves posait des problèmes surtout sur le plan de l'enseignement. Voilà ce que Monsieur Levistal, sous-directeur du Lycée, écrit dans son rapport du 8 avril 1868 : « Les enfants musulmans nous viendront surtout des écoles secondaires désignées sous le nom de Ruchdié. Nous ne trouverons chez eux qu'une instruction très peu étendue, et avant de songer au fonctionnement régulier des programmes d'études, nous aurons à traverser une période de transition pendant laquelle notre tâche principale sera de dégrossir les élèves appartenant à cette catégorie et surtout d'apprendre le français que pour la plupart ils ignorent complètement. Les élèves qui nous seront fournis par les écoles chrétiennes seront un peu plus avancés et auront pour la plupart quelque teinture du français ; mais en revanche, ils seront peu versés dans la connaissance de la langue turque. Cette dernière circonstance nous permettra de les occuper en leur faisant suivre des cours de turc pendant que leurs camarades

(8) E. de SALVE, *op. cit.*, p. 848.

musulmans appendront à lire et à écrire le français : de cette façon nous pourrons arriver à maintenir l'équilibre. » (9)

Quant à l'âge des élèves, il allait de 10-12 ans pour les classes préparatoires, jusqu'à 16 ans pour les classes supérieures. Monsieur Levistal avait écrit dans son rapport du 14 avril 1868 qu'il fallait admettre les enfants aussi jeunes que possible, c'est-à-dire à un âge où l'intelligence et la mémoire avaient encore toute leur souplesse pour se prêter facilement à l'étude d'une langue étrangère (10).

Trois mois avant l'ouverture du lycée, 900 enfants s'étaient déjà présentés à l'école. Le sous-directeur, Monsieur Levistal avait fait un choix parmi eux, soit pour les connaissances qu'ils avaient déjà acquises, soit pour l'intelligence dont ils avaient fait preuve pendant l'examen. Il avait sélectionné parmi eux ceux qui lui paraissaient aptes à suivre avec profit les cours du lycée et à dédommager le gouvernement ottoman des sacrifices qu'il s'imposait par les services qu'ils pourraient lui rendre plus tard.

La sélection des élèves avait été faite avec minutie, celle des professeurs fut encore plus stricte. Étant donné que la tâche était difficile, les responsables du lycée voulaient que les autorités françaises recrutent plutôt des professeurs ayant pratiqué leur métier assez longtemps pour avoir l'expérience de l'enseignement et de la discipline, et ils insistaient pour que les professeurs soient d'un caractère doux, affable et sans faiblesse. Ce fut chose faite, et des professeurs pour les classes supérieures et des maîtres répétiteurs, tous spécialisés dans leur matière, ont été envoyés à Istanbul. Parmi eux, il y avait même des professeurs agrégés de lettres, anciens élèves de l'École Normale Supérieure pour la plupart. Quant à l'enseignement du français dans les classes préparatoires, il avait été confié à des professeurs recrutés sur place, joignant à la connaissance du français celles des langues en usage dans le pays. La plupart d'entre eux étaient d'origine arménienne : Messieurs Ananian, Çiraciyan, Karaosmanian, Minasyan, Terziyan… Ils étaient, semble-t-il, autodidactes dans le domaine de l'enseignement du français. Parce que ni dans les archives, ni dans les bibliothèques nous n'avons trouvé de renseignements qui nous montrent leur niveau d'études.

L'enseignement à Galatasaray était partagé en deux catégories. Il comprenait :

1. Les classes préparatoires qui initiaient les élèves aux notions élémentaires de la langue turque et de la langue française. Elles duraient trois ans.
2. Les classes du lycée proprement dites qui embrassaient l'ensemble des matières de l'enseignement secondaire dans les lettres et les sciences. Elles duraient six ans.

La langue turque complétée par l'arabe et le persan et la langue française étaient les instruments essentiels de l'enseignement. Elles étaient obligatoires. Le latin, le grec, l'arménien, l'italien, l'anglais et l'allemand étaient facultatifs.

L'enseignement du lycée conduisait les élèves au baccalauréat ès lettres ou au baccalauréat ès sciences. À l'issue de ces études, un diplôme à deux volets était délivré aux élèves.

(9) Rapports, *dans ANF, F17 4613.*
(10) *Ibid.*

Dans les classes préparatoires, il y avait trois matières en français : la langue française (12 heures par semaine), le calcul en français (3 heures par semaine), et la calligraphie française (2 heures par semaine).

Les cours de français se basaient sur une méthodologie de lecture-écriture. En ce qui concerne la lecture, en première année, les professeurs suivaient un chemin très systématique : des lettres aux syllabes, des syllabes aux mots… Ils soignaient la prononciation des élèves, en corrigeaient les défauts. Les étudiants devaient apprendre chaque jour l'orthographe et le sens de cinq ou six mots au moins et, à partir de ces mots, ils essayaient de construire oralement et par écrit de petites phrases très simples. Ils faisaient des dictées sur les mots connus et ils récitaient des phrases usuelles expliquées et traduites par les professeurs. Vers la fin de l'année, des textes simples et brefs, lus et expliqués par les professeurs, étaient répétés et appris par cœur par les élèves.

Dans la deuxième année préparatoire, les étudiants avaient des cours de lecture, toujours avec explication des mots et des phrases. Ils continuaient à réciter des listes de mots avec leur traduction. Certaines notions grammaticales étaient données dans cette classe : le nom, l'adjectif, le pronom, le verbe. Ils faisaient de petits exercices grammaticaux, écrits et oraux, de formes très variées.

Dans la dernière année préparatoire, les étudiants lisaient des textes assez longs. Les professeurs les interrogeaient sur le sens, l'emploi et l'orthographe des mots du texte. Les étudiants faisaient des analyses grammaticales : ils décomposaient les propositions en leurs termes essentiels, oralement et par écrit. À partir de cette classe, les exercices de conversation faisaient partie du programme.

À l'époque, il n'y avait pas de manuels destinés spécialement aux étudiants de Galatasaray. Les cours étaient plutôt confiés aux capacités, aux connaissances et à l'expérience des professeurs.

À la fin de ces trois années préparatoires, les étudiants devaient être en mesure de poursuivre leurs études secondaires en langue française. En effet, dans les classes supérieures, plusieurs matières étaient données en français : mathématique, physique, chimie, histoire générale, géographie générale, philosophie (11).

On remarque qu'à l'époque, à Galatasaray, l'enseignement du français avait tous les traits de la méthode traditionnelle basée sur les formes écrites et sur l'oralisation et la mémorisation de ces formes. On essayait ainsi de faire acquérir aux étudiants une compétence linguistique de l'écrit. Ce n'est qu'à partir de la troisième année préparatoire que l'on cherchait à faire acquérir aux étudiants une certaine compétence de communication à l'aide des exercices de conversation.

Pour conclure, il faut dire que c'est grâce à cette école que le français a obtenu le privilège d'être la première et la seule langue occidentale (seule jusqu'en 1908) prise en

(11) Programme du Lycée Impérial Ottoman de Galata-Seraï, *Imprimerie Alem, A. Ihsan et Ce, 78 Grand'rue de la S. Porte, Constantinople, 1898.* Plans d'études et Programmes du Lycée Impérial Ottoman de Galata-seraï, *Imprimerie Amiré, Constantinople, 1911 et 1912.*

charge par les autorités d'État. La suprématie du français, bien qu'entre temps d'autres langues occidentales aient pénétré, a duré plus de cent ans. Quant au lycée lui-même, il existe toujours et jouit d'une excellente réputation.

Ufuk Semercioğlu

Université de Dokuz Eylül, Turquie

Bibliographie

I. Les archives

1. Archives Nationales Françaises, le carton du Lycée de Galatasaray, F[17] 4613.
2. Archives du Lycée de Galatasaray (les documents ne sont pas numérotés).

Programme du Lycée Impérial Ottoman de Galata-seraï, Imprimerie Alem, A. Ihsan et Ce, 78 Grand'rue de la S. Porte, Constantinople, 1898.

Plans d'études et programmes du Lycée Impérial Ottoman de Galata-seraï, Imprimerie Amiré, Constantinople, 1911 et 1912.

II. Les livres et les articles

E. Aksoy, *Les origines de l'influence française et la littérature francophone en Turquie*, Thèse d'habilitation non publiée, Université de Hacettepe, Ankara, 1979.

Y. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1985'e)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, n° 149, Ankara, 1985.

Y. Akyüz, « Galatasaray Lisesi'nin Islahına Ilişkin Ali Suavi'nin Girişimlerini Gösteren Bir Belge », ***Belleten***, sayı 181. Cilt XLVI, 1982, ss. 121-131.

N. Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1973.

H. Besse, « Les Méthodes pour enseigner/apprendre les langues », *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Crédif, Coll. Essais, Paris, 1985.

C.Y. Bilim, *Tanzimat Devrinde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma* (1839-1876), Anadolu Üniversitesi Yayınları, n° 69, Eskişehir, 1984.

E. Engelhardt, *La Turquie et le Tanzimat*, Tome II, Paris, 1884.

G. Groc, I. Çağlar, *La Presse française de 1795 à nos jours*, Éd. ISIS, Istanbul, 1985.

F. Isfendiyaroğlu, *Galatasaray Tarihi I*, Doğan Kardeş Yayınları A.Ş. Basımevi, Istanbul, 1952.

O. Kologlu, *Le Turc dans la presse française (dès le début jusqu'à 1815)*, Maison d'édition Al-Hayat, Beyrouth, 1971.

B. Kodaman, *Abulhamit Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1988.

Mekteb-i Sultani'nin 50. Sene-i Devriye-i Tesisi Münasebetiyle, Istanbul, 1334/1918.

M. ROCHE, L'Éducation et la culture française à Constantinople et à Smyrne dans la première moitié du XIXe siècle, *L'Empire Ottoman, la République de Turquie et la France*, *Varia Turcica III*, Édition 1815, Istanbul. 1986.
E. de SALVE, « L'Enseignement en Turquie », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1874, pp. 836-853.
M. SANDIKCIOĞLU, Ferruhzat TURAÇ, Vefa SEMENDEROĞLU, *Galatasaaray Lisesi (Mekteb-i Sultani)* 1868-1968, Istanbul,1974.
S.J. SHAW, E.K. SHAW, *Osmanlı Imparatorluğu ve Modern Türkiye*, E. Yayınları Tarih Dizisi, Istanbul, 1983.
I. SUNGU, « Galatasaray Lisesi'nin Kuruluşu », *Belleten*, Sayı 28, cilt VII-2, 1943, ss. 315-347.
A. ŞIŞMAN, « Mekteb-i Osmani » *Osmanlı Araştırmaları V*, Istanbul, 1986, ss. 83-169.
A. ŞIŞMAN, *Galatasaray Mekteb-i Sultanisi'nin Kuruluşu ve Ilk Egitim Yılları* (1868-1871), Edebiyat Fakültesi Basımevi, Istanbul, 1989.

MEKTEB-I-SOULTANI

Lycée Impérial Ottoman

DE

GALATA-SÉRAÏ.

MEKTEB-I-SOULTANI.

LYCÉE IMPÉRIAL OTTOMAN

DE

GALATA - SÉRAÏ

Programme.

I.

Le Lycée Impérial Ottoman est fondé par le Gouvernement dans le but de préparer à toutes les fonctions publiques les jeunes gens appartenant aux différentes religions en leur assurant une instruction élevée et appropriée aux besoins de l'Empire.

Le Lycée sera organisé sur le modèle des grands établissements d'instruction secondaire de l'Europe occidentale.

II.

Les élèves qui, après avoir suivi au Lycée le cours complet des études, auront subi avec succès les examens de sortie seront admis, sur leur demande, dans toutes les carrières de l'Etat.

III.

La durée des cours d'enseignement secondaire est de cinq ans ; non compris *trois années d'études préparatoires* destinées aux enfants qui, au moment de leur entrée au Lycée, ne posséderaient pas suffisamment les connaissances qui font l'objet de l'enseignement primaire.

A l'expiration du cours régulier de cinq années, une sixième année pourra être consacrée à donner aux jeunes gens le supplément d'instruction nécessité par les carrières spéciales qu'ils se proposent d'embrasser.

IV.

L'enseignement comprend principalement :

1° La langue turque qui sera professée pendant toute la durée des études ;
2° La langue et la littérature françaises ;
3° La morale publique et privée ;
4° Les éléments de la langue latine nécessaires à l'étude du droit, de la médecine et de la pharmacie ;
5° Les étymologies grecques ;
6° L'histoire générale et l'histoire ottomane ;
7° La géographie politique, administrative, commerciale, agricole et industrielle des principaux états et en particulier de l'Empire Ottoman ;

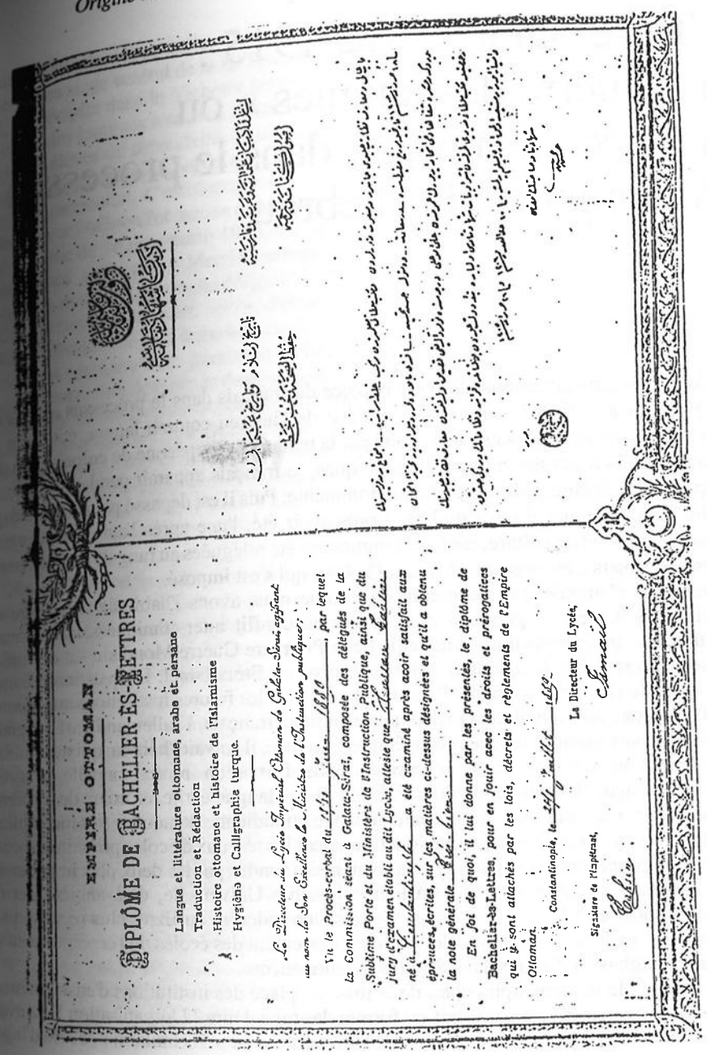
– Extrait –

Comp en version
Du 18 Novembre 1868
1re Classe. 3me Division
B. Chamlian (Armenien)

Mon père acheta une maison neuve.
Cette veuve avait deux petites filles.
Cet homme est le bienfaiteur de cette actrice.
Nous avons mangé du pain blanc. et nous avons bû de l'eau fraîche,
Pourquoi es-tu si peureuse? disait une mère à sa fille.
Je connais ces deux vieilles femmes, elles sont les amies de ma sœur.
Nous ~~som~~ allâmes dans une forêt et nous vîmes une bonne qui caressait ses petits.
Nous apprenons la langue française, la langue grecque et la langue turque.

3 fautes.

3



EMPIRE OTTOMAN

DIPLÔME DE BACHELIER-ÈS-LETTRES

Langue et littérature ottomane, arabe et persane
Traduction et Rédaction
Histoire ottomane et histoire de l'Islamisme
Hygiène et Calligraphie turque.

Le Directeur du Lycée Impérial Ottoman de Galata-Sérai agissant au nom de Son Excellence le Ministre de l'Instruction publique;

Vu le Procès-verbal du 11/23 juin 1880, par lequel la Commission séant à Galata-Sérai, composée des délégués de la Sublime Porte et du Ministère de l'Instruction Publique, ainsi que du jury d'examen établi au dit Lycée, atteste que Hussein Zahir a été examiné après avoir satisfait aux épreuves écrites, sur les matières ci-dessus désignées et qu'il a obtenu la note générale Très bien.

En foi de quoi, il lui donne par les présentes, le diplôme de Bachelier-ès-Lettres, pour en jouir avec les droits et prérogatives qui y sont attachés par les lois, décrets et règlements de l'Empire Ottoman.

Constantinople, le 24/6 juillet 1880

La Directeur du Lycée,
Ismail

Signature de l'Impétrant,
Zahir

« Terre Sainte 1912-1915 : la « guerre des langues » ou la place du français dans le processus d'émergence de l'hébreu

L'objet de cette communication est la place du français dans le processus complexe, qui finit par aboutir à la suprématie absolue de l'hébreu comme langue nationale en Israël. Au cours de ce processus, marqué par la tentative européenne de colonisation des « Lieux Saints » par des moyens linguistiques, le français apparaît pendant un certain temps comme la langue d'enseignement dominante. Puis il est dépassé par l'allemand qui est lui-même supplanté par l'anglais. Après avoir été, l'une après l'autre, des langues d'enseignement et de culture, ces trois langues ont été reléguées au rang de langues étrangères, des objets d'enseignement face à l'hébreu qui s'est imposé.

Précisons d'emblée qu'à l'encontre de ce que nous avons l'habitude d'entendre du Proche-Orient, cette « guerre »-ci n'est pas un conflit inter-ethnique sanglant, mais une très vive polémique qui – à la veille de la Première Guerre Mondiale – a déchiré le Yichouv, c'est-à-dire l'implantation juive sioniste en Eretz-Israël. La question débattue était celle du choix de la langue d'enseignement dans les futures institutions supérieures que l'on mettait alors en place. On pouvait recourir au français, à l'allemand, ou à l'anglais, c'est-à-dire aux grandes langues européennes. En face, il y avait l'hébreu, qui ne semblait guère pouvoir répondre aux nécessités d'une formation professionnelle avancée. Ancienne langue de culture, l'hébreu était plutôt une langue écrite, en cours de modernisation certes, mais dont la terminologie de la vie quotidienne demeurait très incomplète. C'est en français et en allemand que fonctionnaient les réseaux d'écoles primaires, secondaires, et professionnelles. Ces réseaux avaient été fondés par les deux plus importantes organisations philanthropiques : l'Alliance Israélite Universelle, déjà ancienne et de langue française et la « Hilfsverein der deutschen juden », ou Ezra, plus récente, plus dynamique, et de langue allemande. Il y avait également des écoles où l'enseignement se faisait en anglais, et d'autres dans d'autres langues encore.

Vers 1910, le moment approchait de la mise en place des institutions d'enseignement supérieur. Dans quelle langue allait-on former des ingénieurs ? L'organisation Ezra avait décrété que l'allemand serait la langue d'enseignement du « Technikum », école d'ingénieurs à Haïfa dont la première pierre avait été posée en 1912. Cette décision, qui fut prise à Berlin, au siège central de la Hilfsverein, relança l'éternel débat de la langue du peuple juif, et précipita dans le Yichouv les prises de position en la matière. La « Guerre » ou « Conflit des Langues » se caractérise en effet par une opposition entre les positions radicales des élèves du secondaire – qui exigeaient l'hébreu comme langue d'enseignement unique – et celles, beaucoup plus nuancées, des adultes en général et des autorités scolaires en particulier. C'est donc aussi un conflit de générations, dans la mesure où la bataille pour l'hébreu fut menée essentiellement par les élèves du secondaire qui déclarèrent, à partir du 16 novembre 1913, une grève générale des cours dans toutes les écoles « modernes » du pays. Menée essentiellement contre l'allemand, la « Guerre des Langues » marque le triomphe définitif de l'hébreu comme langue du renouveau national.

Constituant la principale action d'éclat de cette « guerre », la grève des cours dura, selon les institutions, des semaines ou des mois, et transforma en problème politique une décision, à première vue, purement technique. En effet, en refusant d'étudier dans une langue européenne, les jeunes devançaient leurs aînés et signifiaient leur volonté de rejeter la tutelle de ces puissances européennes avides de s'implanter par le biais des institutions philanthropiques. La Guerre Mondiale éclata et bouleversa les données du problème. La mise en place du système universitaire dut être reportée à des temps meilleurs. La fameuse école d'ingénieurs fut inaugurée en fin de compte à Haïfa en 1924 seulement. Et ce n'était pas un « Technikum » allemand mais un « Technion » hébraïque, suivi, en 1925, par l'Université hébraïque de Jérusalem, l'adjectif étant ici provoquant, et loin d'être anodin.

Cette dispute sur le choix de la langue d'enseignement couvre en fait un enjeu autrement plus important : il s'agit du processus de prise de conscience identitaire qui, partant du monde juif diasporique finira par aboutir à une nouvelle entité, l'identité israélienne. Au cours des étapes intermédiaires, extrêmement confuses, de ce processus, le français apparaît dans un rôle – secondaire, certes, – mais qui n'est pas sans importance et que je me propose d'examiner.

Pour raconter en détail cette histoire, commençons par en planter le décor géographique, historique et linguistique. Le français n'y apparaît pas en premier lieu, mais à un certain stade, nous le verrons bel et bien se profiler.

Le Pays de Canaan, Juda, Israël, la Judée, Sion, la Terre Sainte, les Lieux Saints, la Terre Promise, Altneuland, le Yichouv, Eretz-Israël, la Palestine, l'État d'Israël, l'État Juif, l'État Hébreu ou encore l'Entité Sioniste, le nom de la contrée qui nous occupe a varié autant que ses frontières. Du point de vue historique, et comme il faut bien commencer quelque part, ce sont, à l'origine, les royaumes de Juda et Israël. Conquise et détruite par les Romains, cette région devient la province de Palestine ou Phœnicia Palestine, (d'après la « Philistine Syria » d'Hérodote) qui s'étend de part et d'autre du Jourdain. Le terme est ensuite repris par les Croisés pour lesquels c'est également « Les Lieux Saints ». Au 19e siècle, c'est une province reculée de l'empire ottoman alors en pleine décadence – et les Grandes Puissances européennes s'y taillent des concessions, ou « capitulations ». Nous sommes à l'époque de la grande expansion colonisatrice, et ce

territoire pauvre, peu peuplé, couvert de déserts et de marécages, entre Le Caire et Damas, acquiert une importance stratégique du fait de l'ouverture du Canal de Suez. Un peu partout s'établissent des missions religieuses allemandes, russes, anglaises, et surtout françaises – la France étant particulièrement active en ce domaine. Ce sont des couvents et des monastères, parfois flanqués d'écoles et d'hôpitaux, fonctionnant chacun dans sa langue et sous la tutelle de son consul respectif. En effet, – Lieux Saints obligent – c'est par l'entremise des missions chrétiennes que se manifeste l'activité colonisatrice des grandes puissances. Elles se penchent donc avec une sollicitude qui n'est pas désintéressée sur les populations déshéritées – musulmanes, chrétiennes ou juives – qui attendent aide et réconfort. Car il s'agit de populations en effet très déshéritées ; les nombreux voyageurs européens qui, au 19e siècle, font ce « voyage en Orient » et reviennent déçus, en témoignent éloquemment.

Dans une autre perspective et pour les Juifs, cette région est « La Terre Sainte », et l'on aspire à venir y vivre pour pouvoir y mourir et y être enterré. La vie – très misérable – des habitants juifs des villes saintes de Jérusalem, Hebron, Safed et Tibériade (20 000 personnes en tout vers 1860) se concentre autour des Yechivot, les écoles talmudiques. Ces habitants subsistent grâce à des subsides en provenance de l'Europe de l'Est, essentiellement de Pologne.

À la fin du 19e siècle, sous la pression des événements qui agitent l'Europe de l'Est et des persécutions qui s'ensuivent, un important mouvement de migration se développe qui, de 1880 à 1930, va pousser quatre millions de juifs à quitter les grands centres d'Europe de l'Est pour s'installer en Amérique : USA, Canada, Argentine, Brésil. Les soubresauts qui agitent l'Europe vont également rejeter quelques petites vagues d'immigrants sur la côte orientale de la Méditerranée. Chassés de leurs foyers par les mêmes causes que les immigrants vers le Nouveau-Monde, ces « amants de Zion » en diffèrent cependant profondément. Souvent révoltés contre leurs familles, ceux qui ont choisi cette voie aspirent à un renouveau national sur la terre de leurs ancêtres, qu'ils désignent du nom de Sion – l'une des montagnes de Jérusalem. C'est de là que vient le terme « sionisme » – idéologie prônant le retour à Sion par des moyens politiques.

Numériquement peu importante (on passe de 20 000 personnes aux alentours de 1880 à 80 000 à la veille de la Première Guerre Mondiale), cette population aux aspirations nationales est cependant très dynamique. Elle se désigne sous le terme de « Yichouv » (l'ensemble des habitants), nomme le pays qu'elle habite Eretz-Israël, (le pays d'Israël) et entreprend de moderniser l'hébreu pour en faire la langue du renouveau national.

Brossons maintenant un rapide tableau de l'enseignement dans le secteur juif de la population de Terre Sainte à l'orée du XXe siècle. L'enseignement traditionnel est encore vivace, mais il est de plus en plus contesté par une population qui se veut moderne. À ce désir répondent des organisations philanthropiques dont le siège est dans les capitales européennes : elles ouvrent des écoles « modernes », conçues selon des principes et des modèles occidentaux. Cependant, tout en modernisant l'éducation, ces organisations contribuent à maintenir une confusion intense, qui se reflète dans la multiplicité des langues enseignées. Tout d'abord les langues locales : l'arabe et le turc, puis l'hébreu – à

la fois langue sacrée et lingua franca entre les différentes communautés. Mais surtout, dans chacune de ces écoles « modernes », la langue d'enseignement est celle de la puissance européenne qui patronne l'organisation philanthropique qui patronne l'école en question. Bien entendu, la politique éducationnelle de ces réseaux scolaires, dont les directions centrales ont leur siège en Europe, diffère de celles des écoles, modernes elles aussi, mais bien moins cosmopolites, que commencent à ouvrir les tenants du renouveau national. Là, l'enseignement se fait en hébreu – ce qui est un problème en soi puisque l'hébreu, justement, n'est pas une langue moderne. C'est dans ces écoles que se fait le travail de modernisation de la langue.

L'Alliance Israélite Universelle est une de ces organisations philanthropiques. Elle inaugure sa première école à Jérusalem en 1867. Fondée à Paris en 1860, elle va rapidement s'orienter vers sa vocation spécifique : la scolarisation des communautés d'Orient. À partir de son siège parisien, cette organisation (reconnue d'utilité publique dès 1880) met sur pied un réseau scolaire juif en Afrique du Nord, au Proche et au Moyen Orient avec la langue française comme langue véhiculaire de l'enseignement. En 1914, 188 écoles fonctionnent du Maroc à la Perse et elles comptent 48 000 élèves.

L'Alliance est la première en date des organisations philanthropiques juives implantées en Terre Sainte à fournir à ses élèves une ouverture sur le monde occidental ainsi qu'une formation professionnelle. C'est aussi la première à donner à ses enseignants une certaine liberté en matière d'initiatives pédagogiques. Le réseau comportera bientôt des écoles primaires à Tiberiade, Safed, Jaffa, et Haïfa ainsi qu'une école professionnelle à Jérusalem et la très célèbre école agricole de Mikvé-Israël. L'enseignement, en français ici comme ailleurs, n'y diffère pas de celui des écoles qui, à la même époque, s'ouvrent à Damas, Beyrouth, Constantinople et dans bien d'autres villes de l'empire ottoman. Boudées par les élites traditionalistes, les écoles de l'Alliance accueillent des enfants de familles pauvres, appartenant surtout à la communauté séfarade (donc hispanolisante), auxquels elles proposent un enseignement « moderne » dans lequel prédomine l'étude des langues.

Vers la fin du siècle, la politique étrangère française vise à renforcer le contrôle central des organisations fonctionnant à l'étranger. Mais cela n'empêche pas le déclin de l'influence française dans l'ensemble de l'empire ottoman, où elle est dépassée par l'influence allemande. La direction parisienne de l'Alliance renforce elle aussi son contrôle sur ses entreprises d'outremer au moyen de notables envoyés de France. L'Alliance continue à se dire Universelle, mais elle est désormais une organisation française, dirigée exclusivement par des Juifs français qui attribuent au modèle français une valeur suprême. Les écoles de l'Alliance se maintiennent toujours, mais comme l'importance du français se réduit dans l'empire ottoman, elles n'ont plus, en Palestine, l'importance qu'elles avaient une quinzaine d'années auparavant. Elles sont désormais dépassées par les écoles du réseau allemand, Ezra, de création récente.

L'activité organisée du judaïsme allemand commence en 1879, douze ans après les débuts de l'Alliance, avec la fondation d'un orphelinat à Jérusalem. Mais elle ne se fait vraiment sentir qu'en 1901, avec la fondation de la « Hilfsverein der Deutschen Juden »

ou Ezra, qui prend son essor en 1903. Son intention bien arrêtée est de faire concurrence à l'Alliance, dont elle imite d'ailleurs l'organisation. Elle est encouragée par le Ministère allemand des Affaires Étrangères, qui voit dans la diffusion de la langue et la culture allemandes un excellent moyen d'accroître l'influence allemande sur cette région du Proche Orient. Le programme de la « Hilfsverein », est de « contribuer au développement moral, spirituel et économique des frères en religion », ce qui s'accorde admirablement avec la politique étrangère allemande. Celle-ci cherche à augmenter son influence dans l'Orient Turc : on construit un chemin de fer de Berlin à Bagdad et des banques allemandes s'ouvrent à Constantinople. Selon Paul Nathan, directeur à Berlin de la « Hilfsverein », si l'Alliance œuvre en français au sein des communautés sépharades, donc hispanolisantes et culturellement proches du français, il appartient de même à la « Hilfsverein » de rapprocher de la culture allemande les ressortissants de l'Europe de l'Est « qui parlent un allemand défectueux ». Le désir de développer au Proche Orient un lieu d'accueil pour les Juifs d'Europe Orientale qui, autrement, risqueraient de se déverser en Europe Centrale et Occidentale, est une autre considération de poids.

Les deux organisations s'adressent à des communautés différentes : les écoles de l'Alliance accueillent les enfants d'origine sépharade et méditerranéenne ; elles leur imposent le français. Et les écoles Ezra recrutent l'essentiel de leurs élèves dans la communauté ashkenaze, à laquelle appartiennent la plupart des nouveaux immigrants ; elles leur imposent l'allemand. Il existe également des organisations anglaises de moindre envergure, et d'autres aussi, avec d'autres langues. Comme le note avec amertume David Yelin, un notable local : « les fils d'Orient courbaient la tête à chaque vague ; on nous disait – vous apprendrez le français, et on apprenait le français. Un autre disait – non, c'est l'italien qu'il vous faut, et on apprenait l'italien ». Ce même David Yelin, partisan du renouveau national, essaie par ailleurs de faire jouer ces organisations l'une contre l'autre : « L'Alliance est bien plus Française qu'Universelle. L'existence d'une organisation allemande l'obligera peut-être à tenir compte un peu plus de nos besoins et un peu moins de ceux de la France ».

En 1912, les écoles de langue française ont beaucoup perdu de leur importance. Même l'école agricole de Mikvé-Israël, l'institution la plus importante de tout le réseau et sa plus belle réussite pédagogique, dépend trop étroitement de la direction parisienne pour répondre aux besoins de la population locale. La Hilfsverein, en revanche, est en plein essor. « Tout lui est bon (à Ezra) dans sa lutte contre le français et pour l'allemand » note en 1913 l'historien Klausner. À la veille de la Première Guerre Mondiale, 44,5 % des élèves des écoles « modernes » recevront leur instruction secondaire et professionnelle par les soins de la « Hilfsverein ». La pose de la première pierre du Technikum sur le flanc du Mont Carmel en 1912 s'inscrit dans ce mouvement.

Le mouvement pour l'enseignement en hébreu part des écoles « nationales », qui sont très controversées. C'est le fait d'un petit nombre de professeurs, plus ou moins considérés comme des illuminés par leurs collègues et leurs employeurs, et de leurs élèves, qui à leur tour, entraînent des camarades d'autres institutions. Mené au départ par des groupes relativement peu nombreux d'élèves de toutes les écoles secondaires, qu'elles soient de

langue hébraïque, allemande, française, anglaise ou autre, le mouvement prend de l'ampleur à l'occasion du débat autour de la langue d'enseignement du Technikum et finit par aboutir, le 16 novembre 1913, à une grève générale des études. Contestant la décision prise à Berlin, les élèves exigent que la langue d'enseignement soit l'hébreu et ils obligent le corps enseignant, beaucoup plus réticent, à se joindre à eux. Très vite, la lutte contre la langue allemande dépasse le cadre étroit du futur Technikum. C'est l'organisation Ezra qui est mise en cause, avec sa direction berlinoise. De là à s'en prendre à toutes les organisations philanthropiques, il n'y a qu'un pas, rapidement franchi. Désormais il ne s'agit plus de discuter de la langue dans laquelle seront enseignées telles ou telles disciplines scolaires, mais de contester – en bloc – la tutelle des multiples et puissantes organisations philanthropiques. En refusant de continuer à acquérir leur éducation par l'entremise des langues européennes, si riches soient-elles, les jeunes membres du Yichouv proclament qu'ils entendent désormais prendre leur propre sort en main. L'une des plus grandes victoires des élèves est, en 1915, le passage du français à l'hébreu à Mikvé-Israël, fleuron de la couronne de l'ensemble du réseau international de l'Alliance.

Au cours du printemps 1914, et comme la grève n'en finissait pas, le Président de la Hilfsverein, Paul Nathan, vint de Berlin pour tenter de calmer les esprits. Il commença par reporter la date d'ouverture du Technikum et n'eut pas le loisir d'en faire beaucoup plus. La guerre éclata et toutes les données du problème furent bouleversées. Le pays se retrouva sous mandat britannique, l'influence du français se réduisit encore et celle de l'allemand disparut totalement. Mais surtout, de nouvelles vagues d'immigration vinrent renforcer le Yichouv, faisant de la prédominence absolue de l'hébreu dans tous les domaines de la vie un fait acquis. Les premières institutions universitaires furent inaugurées avec dix ans de retard, le « Technion » à Haïfa en 1924 et l'Université Hébraïque de Jérusalem en 1925. Les professeurs y étaient des universitaires européens. Mais ils durent s'adapter eux aussi, et fabriquer, au fur et à mesure des besoins, le vocabulaire qui leur faisait défaut. Ce fut le point de départ de la vie universitaire en langue hébraïque dans le futur État d'Israël. La partie n'est cependant pas terminée et actuellement, en ce qui concerne la langue d'enseignement à l'université, l'hébreu a fort à faire pour se défendre contre l'américain qui ne cesse de gagner du terrain.

Telle est l'histoire de la « Guerre des Langues », épisode culminant d'un processus complexe de prise de conscience linguistique. Parmi les langues européennes, prestigieuses mais destinées à s'effacer devant l'usage de l'hébreu, le français joue un rôle transitoire, bientôt secondaire, mais non négligeable. Il mérite qu'on le rappelle et qu'on l'éclaire. C'est ce que j'ai tenté de faire.

Francine Lévy

Département de Français
Université Bar-Ilan
Ramat-Gan, Israël

Bibliographie

CHOURAQUI André (1965) : *L'Alliance Israélite Universelle et la Renaissance Juive contemporaine (1860-1960).* Presses Universitaires de France.

COSTE Daniel (1990) : Questions sur le statut et la spécificité d'une histoire de l'enseignement des langues. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde.* SIHFLES, n° 6, septembre 1990.

DURKHEIM Émile : *L'évolution pédagogique en France.* Alcan, 1938 : 2e éd., Paris, 1969.

ELBOIM-DROR Rachel (1986) : *Hebrew Education in Eretz-Israël. Volume One : 1854-1914.* (en hébreu). Yad Ben-Zvi Institute. Jérusalem, 1986.

Encyclopedia Judaïca (1973). Keter Publishing House. Jerusalem.

GABBAY Y. & SHAOULY E. (1985) : De Paris à Jérusalem 1860-1960. *L'Histoire de l'Alliance Israélite Universelle :* éd. Lycée René Cassin. Jérusalem (en hébreu)

HERZBERG Arthur (1969) : *The French Enlightment and the Jews.* Columbia University Press. Translation to Hebrew 1971, Keter Publishing House.

LEVY Francine (1990) : (L'A.I.U.) L'œuvre de l'Alliance Israélite Universelle. *Études de Linguistique Appliquée.* n° 78, pp. 97-108.

SCHWARTZFUCHS Simon (1975) : *Les Juifs de France.* Albin Michel.

SCHWARTZFUCHS Simon, ed. (1987) : L'« Alliance » dans les communautés du bassin méditerranéen à la fin du 19e siècle et son influence sur la situation sociale et culturelle. *Actes du deuxième congrès international de recherche du patrimoine des Juifs Sépharades et d'Orient (1985).* Éd. Misgav Yerushalaim 1987.

Le français en Égypte (1850-1950). Une création des missions religieuses françaises

Introduction

Le titre de cette communication, abrupt, est quelque peu provocateur : comment l'emprunt d'une langue par une population peut-il être la création d'une institution ? Nous voudrions, par cet excès de langage, dire la spécificité de la situation sociolinguistique égyptienne durant la période concernée, 1880-1914, qui devra être englobée, ici, dans une période plus large, 1850-1950. Nous voudrions dire aussi cette vie et mort du français en Égypte en l'espace d'un siècle. Vie : une production langagière, médiatique et littéraire extraordinaire tant du point de vue de la quantité que de la qualité. Mort : disparition quasi soudaine (par rapport à la « longue durée ») et quasi totale (le français « égyptien », c'est-à-dire le français transmis par les missions en Égypte ne subsiste que chez une génération d'Égyptiens qui est littéralement en train de mourir).

Un mot sur les dates.

En ce qui concerne le français en Égypte, pour pouvoir s'intégrer à la période proposée, nous devons déborder en amont comme en aval. En amont, parce que nous devons remonter jusqu'à l'installation des Missions religieuses d'enseignement qui se fait antérieurement à 1880 et que, en outre, cette date ne correspond à rien de tangible en Égypte. Dans cet ordre, la date marquante serait 1882, début de l'occupation britannique ; or, cette occupation n'a pratiquement pas modifié les relations linguistiques entre l'Égypte et la France. En aval, parce que le phénomène sociolinguistique décrit ayant ce que nous pouvons appeler une « fin », il faudra sinon la suivre jusqu'au bout, du moins en dire quelque chose puisque c'est cette « fin » qui, aujourd'hui, donne sens au phénomène.

Situation sociolinguistique de l'Égypte

C'est en 1850 que le français commence à s'implanter en Égypte. À cette époque, l'Égypte fonctionne de façon générale, sur une langue autochtone, nationale, la langue arabe qui est une langue de communication et une langue de culture (1).

Mais l'Égypte est contrôlée par la Grande-Bretagne depuis 1882. Or, qu'a imposé celle-ci de l'usage de sa langue ? Peu de chose. L'anglais est employé administrativement dans des domaines très circonscrits (politique, relations internationales). L'anglais est officiellement la première langue étrangère d'enseignement dans les écoles gouvernementales, notamment depuis 1891 (date à partir de laquelle l'influence anglaise s'exerce sur les réformes de l'enseignement élaborées par le gouvernement égyptien). Mais la Grande-Bretagne n'a pas su imposer l'anglais comme langue de culture, ni comme langue de communication courante. Ainsi, la langue étrangère qui aurait pu (ou dû) être la plus imposée et donner lieu éventuellement à une production culturelle, comme dans la plupart des situations de colonisation, était sur ce plan quasiment inexistante.

Comment le français parvient-il à s'implanter dans cette situation peu accueillante puisqu'elle est à la fois marquée par la présence britannique, par un contrôle politique britannique et par l'absence de toute proximité géographique d'une aire linguistique française ?

On a souvent dit que l'équipée de Bonaparte de 1798 avait joué le rôle de conquête et qu'elle avait imposé le français. Ce n'est pas exact. D'abord Bonaparte n'a pas colonisé l'Égypte (il n'a pas importé de populations), ensuite il est resté trop peu de temps et n'a eu le temps d'imposer aucune politique linguistique, ni même d'impulser directement un impact linguistique.

Ce qu'il est possible de dire, par contre, c'est que l'équipée de Bonaparte, qui ne s'est pas contentée d'être guerrière et agressive, mais qui s'est accompagnée d'un apport technique et scientifique qui a laissé des traces particulières a constitué un événement précédent qui lui-même a contribué au développement des échanges avec l'Europe et en particulier avec la France sous le règne de Muhammad 'Alî (1805-1849). C'est cet événement qui permet que soient reconnues, perçues, de façon positive les écoles de missions religieuses qui commencent à s'installer à partir de 1847.

(1) L'usage de l'arabe succède et remplace très rapidement le copte ainsi que le grec qui n'avait qu'un usage officiel dès le début de la conquête arabe (640 après J.C.). L'Égypte sera sous domination turque à partir de 1517, mais, en 1801, les troupes françaises de Bonaparte qui avaient débarqué en 1798 quittent le sol égyptien et laissent le champ libre aux Ottomans qui désigneront en 1805 Muhammad 'Alî comme Pacha, gouverneur d'Égypte. Muhammad 'Alî ouvre le règne d'une dynastie de neuf souverains qui s'achèvera avec la Révolution nassérienne de 1952.

Les différentes langues et communautés

La situation sociolinguistique de l'Égypte dans la seconde moitié du XIXe siècle est donc d'une grande complexité parce d'une très grande richesse.

Sur ce fond irremplacé de l'utilisation de l'arabe existe une très grande diversité linguistique, minoritaire du point de vue de la quantité mais très importante par ses effets, liée à la présence de différentes communautés de population plus ou moins importantes. Il est difficile d'établir des chiffres exacts pour le XIXe siècle, on reprendra divers tableaux, pour avoir un ordre de grandeur.

En 1880, l'ensemble des étrangers représente à peu près 1,5 % de la population globale de l'Égypte (2).

Depuis la seconde moitié du XIXe siècle jusqu'aux années 1940-1945, il existe en Égypte une dizaine de communautés actives dont les plus importantes sont les suivantes :

- Les Grecs : en 1882, ils sont au Caire 6 880, en 1927, 20 115 (encore ces chiffres ne tiennent-ils pas compte des Grecs sujets locaux ou protégés). Ils ont une langue communautaire, le grec, et utilisent le français.
- Les Arméniens : les chiffres manquent. Ils seraient, à la fin du XIXe siècle, 4 000, ils sont beaucoup plus nombreux après 1915 (près de 7 000). Ils sont composés de 20 % de catholiques qui, en général, ne parlent pas l'arménien et de 80 % d'orthodoxes qui tous parlent l'arménien à leur arrivée et s'organisent pour entretenir leur langue. En général ils sont trilingues : arménien, grec, turc puis acquièrent l'arabe et le français.
- Les Syro-Libanais-Palestiniens : ils sont comptabilisés 3 000 en 1927. En fait ils sont beaucoup plus nombreux car beaucoup sont sujets locaux (ottomans) ou protégés des pays européens (notamment de la France). Ils parlent l'arabe « syro-libanais » et acquièrent le français.
- Les Juifs : ils sont d'origines diverses (mise à part la petite communauté originaire d'Égypte depuis toujours) et appartiennent à diverses nationalités. La progression de leur nombre a été assez lente jusqu'au début du XXe siècle, mais elle est devenue rapide à partir de 1902/1903. En 1898 : 11 489 Juifs, en 1927 : 34 103. Les plus nombreux sont les sujets locaux puis viennent les sujets italiens, français et anglais. Ils parlent donc différentes langues.
- Les Italiens : ils ne forment pas une communauté à continuité historique ; il s'agit plutôt de groupements dont la présence est intermittente au cours de l'histoire du Caire. C'est à partir de la fin du XIXe siècle qu'il y a établissement d'une colonie italienne nombreuse et stable. Après la communauté grecque, elle est celle qui progresse le plus rapidement : en 1882, 4 969 individus, en 1927, 18 575. Ils parlent essentiellement l'italien, mais aussi le français.

(2) Tous les chiffres utilisés dans ce travail sont empruntés soit à Amici (1878), soit à Berkemeijer (1979), soit à Clerget (1934). Ils sont tous issus de statistiques « officielles ».

- Les Turcs : ils sont très vite « égyptianisés » mais se communautarisent par distinction (prestige attaché à Muhammad 'Alî). Ils ne sont pas très nombreux, mais bien situés politiquement et socialement. Ils parlent le turc, puis assez rapidement l'arabe.
- Les Albanais : liés à la communauté turque, et la plupart du temps non distingués de celle-ci (Muhammad 'Alî était albanais mais représentait la Turquie), ils s'en distinguent cependant par le fait qu'ils sont composés de chrétiens et de musulmans et qu'ils parlent albanais (très précisément un dialecte de la région de Kossovo puisqu'ils en sont originaires). Ils parlent 5 à 6 langues : albanais, grec, français, italien, puis anglais. Les chiffres manquent puisqu'on les a toujours comptabilisés avec les Turcs.

À ces communautés, il faut ajouter deux colonies, la colonie française et la colonie britannique :

- Les Anglais n'ont jamais été très nombreux bien que tenant la situation d'occupants de l'Égypte. En 1882, ils sont 1 247, en 1927, 11 221, mais leur nombre a augmenté, cependant, plus rapidement que celui des Français. Ils parlent leur langue, à l'exclusion de toute autre.
- Les Français : ils sont 5 193 en 1882 et 9 549 en 1927 (dont on pourrait déduire la moitié de protégés : Juifs, Égyptiens chrétiens, Algériens, Tunisiens, Marocains, Syriens...). Même si on rajoute quelques Belges, ils se placent ainsi, en nombre, au 4e rang largement dépassés par les Grecs, les Italiens et même par les Anglais.

On peut affirmer que toutes les communautés évoquées (mise à part la communauté juive), qu'elles soient ou non arabisées (elles sont toutes en voie de l'être), ont une langue particulière, une langue communautaire au moyen de laquelle les individus peuvent communiquer entre eux.

Comment, dans ce cadre inter-communautaire, évaluer l'usage du français ? D'après les chiffres officiels publiés en 1917, au Caire, près de 50 000 personnes parlent français, chiffre qui dépasse largement celui indiquant le nombre de Français présents en Égypte.

Nous sommes donc face à une situation paradoxale :

- usage dominant du français dans le champ d'utilisation d'une langue étrangère ;
- colonie française la moins nombreuse sur le territoire.

Décrire la situation de l'enseignement en Égypte pour la période concernée va peut-être nous permettre d'expliquer ce paradoxe.

L'enseignement

On peut dire, d'une façon globale, que jusqu'à l'arrivée de l'expédition de Bonaparte, en 1798, tout le système éducatif et scolaire était assuré en Égypte par des institutions religieuses islamiques, les kuttabs et les madâris al-azhar qui n'offrent que peu d'ouverture sur le monde extérieur au monde arabe. Aucun enseignement de langue européenne n'était prévu dans ces établissements, seuls quelques savants connaissaient le persan et le turc.

Cependant la politique culturelle et économique des khédives qui encouragent les étrangers à s'établir dans la vallée du Nil, permet aux colonies étrangères d'organiser leur vie sociale et culturelle et de fonder des écoles pour les enfants, d'autant plus que le régime des capitulations leur rend la tâche aisée. Cependant, si chaque communauté essaie, plus ou moins, d'entretenir sa langue communautaire, elles ne créent pas assez d'écoles et de structures adaptées aux besoins de tous leurs enfants qui donc, fréquenteront les écoles de missions françaises essentiellement. Pour 1878, on peut proposer les chiffres suivants : en ce qui concerne les garçons (et tous niveaux confondus), pour 35 écoles gouvernementales, 5370 kuttabs et 2 écoles coptes, il existe 91 écoles étrangères (dont l'essentiel de l'enseignement se fait en français), en ce qui concerne les filles, pour 2 écoles gouvernementales et 2 écoles coptes, il y a 38 écoles étrangères. La situation montre ainsi les tendances qui vont aller s'affirmant, notamment la façon dont le début de l'instruction des filles est prise essentiellement en charge par les écoles étrangères.

Les missions

Le contexte d'implantation

Il n'est pas étonnant que l'action des missions se développe dans les années 1850. De ce point de vue, l'Égypte vit tout à fait de plain-pied dans l'histoire universelle, en l'occurrence celle du développement des missions catholiques.

En effet, le XIXe qui devait être un grand siècle missionnaire, un des plus importants de l'histoire des missions, tant par le nombre des conversions que par l'étendue des territoires dont l'évangélisation fut entreprise, s'ouvre au lendemain de la tourmente révolutionnaire sur des ruines. Les vocations missionnaires à peu près complètement taries à la suite de la Révolution commencèrent à renaître, d'une manière appréciable vers 1820-1830.

Parallèlement, en Europe, se multiplient les centres d'études se rapportant aux missions, à leur histoire et leur technique. C'est ce mouvement d'ensemble, d'action missionnaire et de réflexion sur l'action dont l'Égypte de 1850, parmi d'autres pays, va directement bénéficier.

Mais l'Égypte bénéficie, en outre, d'une situation particulière. En effet, depuis 1535, la protection des minorités catholiques en Orient est confiée à la France, en application du premier accord de « Capitulations » signé entre François 1er et le sultan de Constantinople, Soliman II.

Cette situation favorable à l'implantation des missions catholiques françaises s'inscrit, dans la seconde moitié du XIXe, sur un fond de rayonnement culturel intense de la France, en Égypte. Le bref passage de Bonaparte a laissé des traces d'autant plus importantes qu'elles sont exclusivement culturelles : imprimerie, égyptologie, droit. L'envoi de mis-

sions culturelles d'Égyptiens vers l'Europe s'intensifie durant cette période et la France est bien le pays d'accueil privilégié pour ces missions.

Ces éléments d'ordre socio-historique forment un contexte tout à fait favorable au développement des écoles religieuses françaises. L'antériorité et l'importance quantitative de celles-ci par rapport aux écoles laïques ne fait aucun doute. La première école religieuse française fut ouverte en 1846 (école des sœurs du Bon Pasteur au Caire), et bien que les premières écoles laïques françaises aient été fondées dès les années 1870, dans les villes de canal, leur rayonnement ne commencera qu'au début de ce siècle et dans la lignée ouverte par les écoles religieuses.

Les chiffres font apparaître que les seules écoles catholiques regroupent plus de 42 % du total des élèves des écoles étrangères en Égypte. L'enseignement laïque ne représentait, en 1878 qu'à peine un tiers (39 sur 131 écoles étrangères et 32 % du total des élèves).

Les institutions missionnaires

Sur la toile de fond de ce contexte, on tentera de présenter les différentes missions plutôt par ordre d'arrivée que par ordre d'importance, ce dernier se dégagera de lui-même.

LES ÉCOLES DE GARÇONS :

- **Les pères lazaristes** : En janvier 1844, 6 filles de la Charité et un frère débarquent à Alexandrie. Ils fondent en 1852 un établissement scolaire où ils accueillent plus de 50 élèves.
- **Les frères des Écoles chrétiennes** : Ils ouvrent des classes dès 1847, dès les premiers jours, on compte 120 élèves. En 1853, ils construisent à Alexandrie le Collège Sainte Catherine qui, une fois terminé, abrite 400 élèves. En 1873, ils ouvrent le Collège Saint Marc, toujours à Alexandrie, puis plusieurs autres collèges.

Au Caire, en février 1854, les frères ouvrent une école, en 1859, ils achèvent le Collège Saint Joseph (200 élèves). Entre 1890 et 1923, les frères ouvrent 6 collèges de quartier et autant d'écoles gratuites.

Ils ouvrent, dans la zone du canal de Suez, un premier établissement en 1887.

- **Les pères franciscains** : Établis depuis 1571 à Alexandrie, les Franciscains accueillent d'abord dans leur couvent les frères des écoles chrétiennes. En 1882, ils ouvrent une école à Alexandrie. Ils ouvriront en Haute-Égypte, au cours de la 2nde moitié du XIXe, 11 écoles de garçons.
- **Les pères de la Compagnie de Jésus** : Ils arrivent en Égypte en février 1879. Ils s'installent au Caire et y fondent leur première école. Mais devant un nombre croissant d'élèves ils établissent le Collège de la Sainte Famille, encore présent aujourd'hui. Le collège aura un très grand succès d'ordre élitiste ; en 1916, le collège compte 480 élèves et 50 professeurs. Le collège jouera (et joue encore) un très grand rôle grâce à la tenue de la Bibliothèque.

- **Les pères des Missions africaines de Lyon** : Contrairement à bien d'autres congrégations, ils s'établissent en province, fondent le collège Saint Louis à Tantah en 1883 : 45 élèves ; 4 ans plus tard, on en compte une centaine.
- **Les frères de l'Instruction chrétienne de Ploërmel** : Institution à Helwan du Collège de la Sainte-Famille qui compte en 1920, 300 élèves dont 150 pensionnaires. En 1924, les frères prennent la direction de l'établissement scolaire de l'administration du canal de Suez.

LES ÉCOLES DE FILLES :

- **Les sœurs de Saint-Vincent de Paul** : 7 sœurs arrivent en Égypte, en janvier 1844. L'année suivante, d'autres religieuses débarquent à Alexandrie ; une école est alors fondée et fréquentée par 158 enfants. En 1849, on compte 200 à 250 élèves externes. Plusieurs écoles seront ouvertes en province, puis au Caire où leur dernière école sera ouverte en 1944.
- **Les sœurs de Notre Dame de la Charité du Bon Pasteur** : En 1845, 5 religieuses fondent au Caire un externat gratuit. En 1894, elles érigent un pensionnat, en 1923, elles fondent une autre école à Sakakini qui, en 1945, abrite 2 000 élèves. Deux autres établissements sont ouverts à Port-Saïd (1863) et à Suez (1894). De 1884 à 1927, elles fondent plusieurs écoles dans le Delta. En 1887, à Alexandrie, elles fondent un pensionnat qui, en 1950, comptera 900 élèves.
- **Les religieuses franciscaines missionnaires d'Égypte ou Franciscaines du Cœur Immaculé de Marie** : Elles ouvrent, en 1859, un collège au Caire, en 1881, un nouvel établissement ; elles ouvrent plusieurs maisons d'éducation en Haute et Basse Égypte. En 1889, elles ouvrent le Collège de la Sainte-Famille à Alexandrie, et en 1907, une institution à Port-Saïd.
- **La congrégation de la Mère de Dieu ou religieuses de la Légion d'Honneur** : En 1880, un pensionnat est ouvert au Caire, en 1882, un second couvent à Alexandrie. En 1887, on compte une dizaine de religieuses et 70 élèves. En 1945, les diverses institutions de la congrégation comptent 25 religieuses, 71 laïcs et 664 élèves.
- **Les religieuses de Notre Dame de Sion** : Elles arrivent à Alexandrie en 1880 et fondent un pensionnat pour jeunes filles. En 1887, on compte 28 religieuses et une centaine d'élèves, à la fin de la seconde guerre mondiale, 430 élèves.
- **Les sœurs missionnaires de Notre Dame des Apôtres** : Elles ouvrent leur première école à Tantah, en 1881 et dès la première année enseignent à 50 élèves. Elles ouvrent une seconde école au Caire en 1886, puis en 1911, un pensionnat et une école gratuite. Elles ouvriront de nombreuses écoles en Haute-Égypte ; en 1945, on y comptera 1 220 élèves.
- **Les sœurs missionnaires de la Negrita ou Pia Madre della Negrizia** : Elles ouvrent le pensionnat de la Sainte-Famille à Helouan, près du Caire, en 1890. Italiennes, elles dispensent un enseignement en français.
- **Les religieuses de Notre-Dame de la Délivrande** : Elles arrivent au Caire en 1893 et ouvrent une première école qui deviendra un pensionnat en 1908. En 1945, l'ensemble des établissements comprenaient 20 religieuses et 678 élèves.

- **Les dames du Sacré Cœur de Jésus** : Elles s'installent au Caire en 1903 et en 1912 ouvrent une école gratuite puis deux autres écoles qui fusionneront en 1942. En 1945, on compte 17 religieuses, 56 laïcs, 190 élèves gratuits et 256 élèves payants.
- **Les religieuses de Saint-Joseph de l'Apparition** : Elles arrivent au Caire en 1907 et fondent un pensionnat. En 1945, on compte 13 religieuses et 450 élèves.
- **Les sœurs de la Charité de Besançon** : Elles fondent une école au Caire en 1909, le Pensionnat Sainte-Anne qui sera bientôt doublé par une école primaire à moitié gratuite. Elles ouvriront une école à Alexandrie.
- **Les sœurs franciscaines missionnaires de Marie** : Elles fondent un collège au Caire en 1923, puis un autre à Kom Ombo.
- **Les mères carmélites de Saint-Joseph** : Elles fondent un pensionnat au Caire en 1927, puis divers établissements. En 1945, leurs divers établissements comptent 8 religieuses, 14 laïcs et 230 élèves.
- **Les sœurs de l'Ordre du Carmel de Matarieh** : Il s'agit d'une congrégation égyptienne qui fonde un pensionnat en 1927 et une autre école en 1932. Enseignent en français.
- **Les sœurs franciscaines élizabéthaines de Padoue** : Elles sont surtout installées en Haute-Égypte. Une première école est fondée en 1935, une autre en 1937, puis une autre en 1944. En 1945, l'ensemble de ces établissements groupe 650 élèves environ.

Parallèlement à ce foisonnement missionnaire, on compte seulement 4 écoles laïques françaises, auxquelles il faut ajouter les créations de la Mission Laïque Française (à partir de 1906, création de 2 lycées au Caire).

Ce qui apparaît remarquable, à partir de cet inventaire, n'est pas tellement la diversité et le nombre de missions, encore qu'ils soient notables, mais le fait que les missions non françaises offraient de toute façon un enseignement prédominant de français (3). Par ailleurs, fondés au départ dans l'intention avouée de venir en aide aux chrétiens d'Égypte, d'origine locale ou étrangère, les établissements religieux ont représenté, en fait, la langue et la culture française d'une façon plus efficace que les écoles laïques dont c'était le but unique.

Trois facteurs contribuent à fonder l'influence de ces écoles :
- leur nombre
- leur antériorité : elles installèrent leur système d'enseignement, du primaire au secondaire, avant qu'un tel système existe sur le territoire
- l'uniformité de leur enseignement et de leur idéologie malgré des diversités apparentes (en fait les programmes appliqués en Égypte étaient les programmes français ou calqués sur ceux-ci).

(3) Mis à part, bien entendu, les missions protestantes. Les premières écoles protestantes ont été fondées en 1839 par les missions anglaises, mais, en 1878, les écoles de missions américaines sont les plus nombreuses. La plupart des écoles de missions protestantes étaient de toutes petites écoles de villages, souvent localisées dans le sud, dans les lieux à fortes proportions de chrétiens. Leur influence est donc restée restreinte.

Ces trois facteurs ont constitué un noyau à la fois compact (même enseignement et surtout même langue de communication et même véhicule culturel) et diffus (diffusé sur tout le territoire à partir des grandes villes). Elles ont donc constitué un pôle de référence culturel à forte capacité de diffusion, diffusion d'autant plus forte culturellement qu'elle s'effectuait à partir du haut de la pyramide sociale.

Ce que les missions ont contribué à créer

Les chiffres disent déjà beaucoup. Ils ne disent pas suffisamment l'impact que cet enseignement du français a eu en Égypte. Cet enseignement a très largement contribué à créer un espace francophone possédant sa propre dynamique culturelle et historique d'autant plus qu'elle s'inscrivait, prenait place, à l'intérieur de la dynamique socio-culturelle globale de l'Égypte, des années 1850 aux années 1950, contribuant par sa présence active à l'évolution nationale du pays.

Cet espace se rétrécit très nettement entre 1952 et 1958 jusqu'à peu à peu disparaître (4).

Un espace social

Divers éléments d'ordre historique et social se sont conjugués durant la seconde moitié du XIXe siècle pour établir une situation marquée par :
- La présence des nombreuses communautés cosmopolites (évoquées plus haut) qui, désireuses de pouvoir s'exprimer dans une langue de type « universel » se sont tournées vers le français dont la maîtrise était disponible grâce aux établissements d'enseignement missionnaires.
- L'existence d'une aristocratie autochtone, dont la fortune était basée sur la propriété foncière, qui, au départ, fut la seule « classe » à pouvoir investir, au niveau des habitus, dans l'acquisition d'une langue de culture seconde. Elle fut suivie dans ses ambitions, au début du XXe siècle, par la bourgeoisie naissante.
- Une demande d'institution d'enseignement adaptée à la population *féminine* égyptienne en prise aux valeurs morales universelles de l'époque et dans les obligations particulières dictées par les injonctions religieuses diverses (musulmanes, chrétiennes, juives) aussi fortes les unes que les autres. Or, les missions religieuses offraient un espace d'enseignement tout à fait rassurant : non mixte (pas d'enseignants hommes pour les filles) et très surveillé. C'est ainsi que les premières filles socialement instruites en

(4) 1952 : Révolution nassérienne qui établit l'usage massif et légitimé de l'arabe. 1956 : Crise de Suez qui impose un rejet de la France qui, cette fois, fait partie de la coalition contre l'Égypte aux côtés de la G.B. et d'Israël. 1958 : Triomphe du panarabisme. Pour les détails de cette évolution, cf. Fenoglio, 1989 b.

Égypte (toutes religions confondues) le furent en français, et pour la plus grande proportion, dans les institutions catholiques. Pour la seconde moitié du XIXe siècle, on peut avancer que ces écoles instruisirent 90 % des filles scolarisées en Égypte. Il est de fait que si le français a encore une existence, aujourd'hui, en Égypte, c'est essentiellement parce qu'il est entretenu par une population féminine : les départements de français (présents dans toutes les universités égyptiennes) sont quasi exclusivement constitués par des femmes .

Cet enseignement du français a donc contribué à entretenir par l'*écart linguistique* une élite sociale qui jouera son rôle jusqu'après la Révolution.

Enfin, il faudrait indiquer le rôle qu'a joué le français dans la vie publique et citadine. Le français est utilisé dans toute juridiction mixte (tout ce qui n'est pas « tribunaux indigènes »), il est utilisé dans l'État-civil (5). Le français est utilisé dans la vie publique : nom de rues, de boutiques, cinémas (6).

Un espace culturel

L'enseignement du français en Égypte, combiné aux conditions sociales dans lesquelles il s'est effectué, a permis que la langue française n'ait pas été seulement *consommée*, mais qu'elle ait donné lieu à une véritable *production* de grande ampleur et de haut niveau.

Entre 1850 et 1950, l'Égypte a été le lieu d'une production littéraire **par des Égyptiens** très importante. Il est encore difficile d'évaluer la production ainsi définie car aucun corpus n'a encore été clairement établi, mais on peut l'estimer provisoirement à un millier de titres (tous genres confondus) et à 300 auteurs.

Il faut ajouter à cette production un nombre impressionnant de journaux et périodiques en langue française, tenus par des équipes rédactionnelles égyptiennes ; toutes années et tous genres confondus, on peut avancer le chiffre de 150 titres. Pour donner quelques chiffres précis : en 1938, paraissent au Caire 200 périodiques en langue arabe et 65 en langues étrangères : parmi ceux-ci, 44 sont en français et 5 en anglais (8 en grec, 4 en arménien, 1 en turc, 1 en italien, 1 en persan, 1 en hindoustani). Les chiffres sont aussi parlants pour Alexandrie : sur 31 périodiques en langues étrangères, 20 sont en français, 1 en anglais (7 en grec, 4 en italien), à Port-Saïd, sur 4 en langue étrangère, 3 sont en français (l'autre est grec).

Enfin, il faut noter une percée littéraire de très haut niveau de créativité dans les années 1920-1940, en gros, autour de l'introduction du surréalisme en Égypte par Georges Henein. Il n'est qu'à citer des noms comme ceux du poète Edmond Jabès, du romancier

(5) On a retrouvé des fiches d'État-civil, bilingues (français/arabe) datant de 1920, provenant d'un petit village du Delta. Il s'agit d'imprimés, donc de textes institutionnalisés.
(6) Aux débuts du cinéma au Caire, exactement dans le même temps qu'en Europe, tous les cartons du cinéma muet étaient rédigés en français.

Albert Cossery qui ont fait leurs premières œuvres en Égypte avant d'être « récupérés » par la France et occultés totalement par l'Égypte à partir des années 1960.

Un usage linguistique *communautaire* : le français, langue du cosmopolitisme

L'Égypte de 1850 à 1950 se signale par la présence d'un cosmopolitisme agissant. Pour la légende, il suffit de considérer tous les mythes forgés autour d'Alexandrie (et du Caire) et les romans auquel il a donné lieu (7). Pour la réalité, il faut se reporter aux communautés évoquées dans la première partie de notre travail. Or, ce qui reste remarquable, c'est que cet ensemble si divers, si « cosmopolite » fonctionnait sur une seule langue, le français.

Le cosmopolitisme est l'effet social et historique de différentes imbrications, superpositions des appartenances et loyautés. Les langues ne se sont pas imbriquées mais les locuteurs « diversifiés » ont dû s'entendre pour participer ensemble à ce phénomène et le constituer dynamiquement. Les apports divers et successifs passent sur un terrain d'entente ; ce terrain ne peut être autre chose qu'un langage commun. L'apparent désordre, la multiplicité (des comportements, des langues, etc.) doit passer, pour composer un ensemble, qui est là, qui existe de façon dynamique et qui a des effets sur l'ensemble national/géographique/ethnique qui l'accueille par une mise en ordre, une voie commune. La voie commune sera la voix de la langue française autour de laquelle se sont mobilisés ces différents groupes.

Le cosmopolitisme exige une langue commune normée, du moins dont l'enseignement et l'usage ont été suffisamment normés et centralisés pour qu'elle contribue à constituer une communauté linguistique, celle fondée sur le statut et la fonction de son utilisation. La mobilisation autour du français d'origine missionnaire en Égypte a construit ce cosmopolitisme autant qu'elle en est issue, puisque les différentes communautés se sont maintenues grâce à ce véhicule culturel et tant que ce véhicule culturel a existé.

Conclusion

Le cosmopolitisme, comme l'élitisme aristocratique ont vécu en Égypte, c'est dire qu'ils sont morts. Cette langue « communautaire », élitiste, à forte fonction culturelle et à forte diffusion médiatique a vécu aussi. La création des missions religieuses, aussi importante a-t-elle été est création éphémère par rapport à la longue histoire du pays. Éphémère mais non superficielle, les traces en restent, encore actives : ce sont elles qui,

(7) Voir par exemple Le quatuor d'Alexandrie *de Lawrence Durrell, ou bien ce fabuleux roman de Stratis Tsirkas,* Cités à la dérive.

en grande partie, permettent à l'Égypte d'aujourd'hui de tenir cette place spécifique au sein du monde arabe.

Pourquoi cette création a-t-elle été éphémère ?

La sociolinguistique a établi que l'utilisation, à l'intérieur d'une même société, de deux ou plusieurs langues distinctes et leur maintien dépendent des fonctions attribuées à l'une et à l'autre (ou aux autres). La situation n'est stable que si la différenciation fonctionnelle se maintient. La règle générale est que lorsque la situation plurilingue reste une situation de fait plus qu'une situation de droit inscrite par l'État au niveau des institutions, il y a de fortes chances qu'elle se déstabilise. Elle se déstabilise d'autant plus s'il y a enjeu national pour le pouvoir dans lequel bien évidemment la langue a grandement à voir.

Cet enjeu national s'est posé en Égypte en 1952. En 1952, ceux qui prennent le pouvoir, les « Officiers libres », n'appartiennent pas à l'élite aristocratique francophone. Ils sont issus de la petite et moyenne bourgeoisie citadine, formés dans les écoles gouvernementales et militaires et donc, plutôt anglophones, si on peut désigner par ce terme leur pratique de l'anglais. Ils accomplissent une révolution et celle-ci passe, ne serait-ce que pour de simples nécessités de communication, par une utilisation maximale de l'arabe.

La révolution n'a ni projeté, ni accompli *explicitement* de politique linguistique. Mais s'il n'y a pas eu, à proprement parler, prise de position politique par rapport à la situation linguistique, une politique linguistique s'est effectuée de façon implicite à l'intérieur d'une politique d'enthousiasme national(iste). Cet enthousiasme a créé des contraintes, directes ou indirectes et a opéré un déplacement, une restructuration des usages –notamment sur le plan linguistique–. En gros, l'opposition valorisation/dévalorisation a basculé, s'est renversée et chacune des deux attitudes socio-ethiques a visé l'objet de l'autre. De langue de communication culturelle et de convivialité mondaine non étrangère à ceux qui la pratiquent, bref, d'un véhicule culturel, le français passe au statut de langue étrangère d'enseignement.

La valeur de distinction sociale qui s'attachait à la pratique du français (plus exactement à la pratique du bilinguisme arabe/français) s'est transformée en distinction dévalorisante parce que donnant lieu à la méfiance.

On peut parler ici d'effet culpabilisant. Les parlants français ne pouvaient « parler » la Révolution et se trouvaient donc négativement marginalisés. À cette culpabilité sociale s'en est rajoutée une historique : la langue de l'avenir était l'arabe, langue du panarabisme, du neutralisme ; le français faisait retour au passé, ne pouvait que dire le passé, l'Ancien Régime, on ne pensait pas l'avenir de la Révolution en français.

Le français, loin d'avoir été représenté lors de la conquête du pouvoir par la Révolution, représentait au contraire l'Ancien Régime abattu. Or, les sociolinguistes s'entendent pour dire qu'une langue n'a aucun avenir si dans un contexte d'acquisition de l'indépendance, elle n'est pas liée à la conquête du pouvoir politique et économique par ceux qui la parlent.

Aujourd'hui, tous ces effets ont produit un renversement de situation. La langue d'acculturation est l'anglais. L'anglais est la langue étrangère intégrée à la vie culturelle en Égypte, mais elle ne possède ni les mêmes caractéristiques, ni le même statut, elle est plus « populaire » dans le sens où elle est plus massivement diffusée que ne l'était le

français. Elle est à la fois langue d'acculturation massivement universelle –l'américain– et conditions d'accès aux professions scientifiques et à la recherche. L'anglais a un statut « démocratique » alors que le français avait un statut élitiste. Dans le même temps, elle n'implique nullement l'emprunt culturel qu'impliquait l'utilisation de la langue française : l'anglais est un simple instrument alors que le français était une participation directe à une vie culturelle autre.

Il y a une raison à cette différenciation d'usage et à ce déplacement, c'est que l'anglais a été enseigné dans des établissements désormais gouvernementaux planifiés, contrôlés par l'État, ce n'était pas le cas du français avant la révolution. Aujourd'hui, l'anglais est la première langue étrangère d'enseignement, le français en est la seconde et devient de plus en plus étrangère.

En Égypte, l'évolution du statut social de la langue française et l'évolution de son utilisation se recouvrent quasi exactement. La langue française qui était utilisée « complètement » et productivement par une élite sociale restreinte, laisse place aujourd'hui, à une « masse » de locuteurs en puissance (élèves des *écoles de langue*) sans capital culturel leur permettant l'utilisation d'une langue étrangère.

Irène Fenoglio
CNRS, LADISIS
Strasbourg

Indications bibliographiques

'ABD AL-KARIM Ahmad 'Azzat, 1945, *Tarikh al-ta'alîm fî misr (Histoire de l'enseignement en Égypte)*, Le Caire, Matba'a al-Nasr.

AMADOU Hyacinthe, 1897, *L'enseignement français en Égypte*, Le Caire.

AMICI F., 1879, *Essai de statistique générale de l'Égypte*, Le Caire, Imp. de l'État-Major égyptien, 2 vol.

Anonyme, 1909 (16 mars), « L'école laïque et l'école religieuse en Égypte » in *Questions actuelles*, pp. 311-318.

Anonyme, 1910 (janvier), « La France éducatrice et charitable en Égypte » in *Revue politique et parlementaire* LXIII, pp. 147-176.

Archives du Collège de la Sainte Famille, en part. *Mémoriaux* 1837-1968, *Communauté* 1953-1968, *Enseignement, 1953-1968.*

ARTIN Yaqub Pacha, 1890, *L'instruction publique en Égypte*, Paris, E. Leroux.

BERKEMEIJER Francis, S.J., 1979, *Les motivations à l'origine d'une école de langue française dans le cadre du contact culturel et de la dynamique sociale de la société égyptienne*, Mémoire manuscrit, Le Caire, Collège de la Sainte Famille.

BORDAT Gaston, 1907, « L'influence française en Orient et les écoles laïques » in *Revue politique et parlementaire* LIII, pp. 392-341.
BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
CERTEAU (de) Michel, JULIA D., REVEL J., 1975, *Une politique de la langue*, Paris, Gallimard.
CHAFIK Ahmad Pacha, 1931, *L'Égypte moderne et les influences étrangères*, Le Caire, Imp. Misr.
CHARLES ROUX F., 1939, *France et chrétiens d'Orient*, Paris, Flammarion.
CLERGET Marcel, 1934, Le Caire : *Étude de géographie urbaine et d'histoire économique*, Le Caire, Imp. Schindler.
Dimensions sociales de l'enseignement en Égypte, Le Caire, Dossier 3, CEDEJ.
DOR Edouard, 1872, *L'instruction publique en Égypte*, Paris, A. Lacroix.
FAKKAR Rouchdi, 1972, *Aux origines des relations culturelles contemporaines entre la France et le monde arabe. L'influence française sur la formation de la presse littéraire en Égypte au XIXe*, Paris, Lib. Geuthner.
FENOGLIO Irène, 1988 a, « Le français en Égypte, un capital de distinction » in *Bulletin du CEDEJ* 24, Le Caire, Ed. du CEDEJ, pp. 179-188
FENOGLIO Irène, 1988 b, *Défense et illustration de l'Égyptienne. Aux débuts d'une expression féminine*, Le Caire, Éd. du CEDEJ.
FENOGLIO Irène, 1989 a, « Langue nationale, langue étrangère et révolution : le français en Égypte » in *Actes de la Rencontre des chercheurs de l'AFEMAM*, sous presse.
FENOGLIO Irène, 1989 b, « Féminisme et politique en Égypte » in *Peuples Méditerranéens* 48-49, juillet-décembre 1989 : Femmes et pouvoir, pp. 151-162.
FENOGLIO Irène, 1991 a, « L'activité culturelle francophone au Caire durant l'entre-deux guerres. Du paradoxe à la contradiction » in *D'un Orient l'autre*, Paris, Éd. du CNRS.
FENOGLIO Irène, 1991 b, « D'un poly-usage d'une même langue hors de son milieu naturel de développement » in *Actes du colloque Les langues polynomiques*, à paraître, Université de Corte.
FENOGLIO Irène, 1992, « Le français comme langue de femmes. Exemple de l'Égypte », à paraître in *Visages du français dans le monde*, Lyon, PUL.
GUÉRIN Victor, 1887, *La France catholique en Égypte*, Tours.
Groupe d'Étude de l'Islam (Centre de Politique étrangère), 1938, *L'Égypte indépendante*, Paris, Hartmann.
HEYWORTH-DUNE J., 1968, *An Introduction to the History of Education in Modern Egypt*, London (1re ed. 1938)
HOURANI Albert, 1962, *Arabic thought in the Liberal Age (1789-1939)*, London.
ILBERT Robert, 1990, *Alexandrie. Espace et société. 1830-1930 (Histoire d'une communauté citadine)*. Thèse manuscrite, Paris, EHESS.
LAMY Étienne, 1900, *La France du Levant*, Paris.
LESOURD Paul, 1937, *Histoire des missions catholiques*, Paris, Lib. de l'Arc.

LOUCA Anouar, 1977, « Les contacts culturels de l'Égypte avec l'Occident » in *L'Égypte d'aujourd'hui*, Paris, Éd. du CNRS.
MAYEUR Catherine, 1985, *Le Collège de la Sainte Famille (1879-1919). Un établissement français et catholique au Caire*, Mémoire de Maîtrise, Université Paris IV.
PIOLET J.B., S.J. (sous la dir. de), 1900, *La France au dehors : les missions catholiques françaises au XIXe siècle*, T.I Missions d'Orient, Paris, A. Colin.
SALAMA Girgis, 1963, T*arikh al-ta'alim al-agnabî fi misr fi-l-qarn al-tâs'i 'ashara wa-l-'ashrûna (Histoire de l'enseignement étranger en Égypte au XIXe siècle)*, Le Caire, Nashwa al-risâ'il al-gâma'iyya.
SALAMA Ibrahim, 1938, *Bibliographie analytique et critique touchant la question de l'enseignement en Égypte depuis la période des Mamlouks jusqu'à nos jours*, Le Caire, Imp. Boulac.
TABOURET-KELLER Andrée, 1988, « Contacts de langue : deux modèles du XIXe siècle et leurs rejetons aujourd'hui » in *Langage et Société* 43, Paris, pp. 9-22.
TESTOIN E., 1894, *L'Égypte ou le pays des Coptes. Diffusion de la langue française en Orient*, Tours.
THOBIE Jacques, 1981, « La France a-t-elle une politique culturelle dans l'Empire ottoman à la veille de la Première Guerre Mondiale ? » in *Relations internationales* 25, pp. 21-40.
TIMOTHY Mitchell, 1988, *Colonising Egypt*, New York, Cambridge University Press.
TODOROV Tzvetan, 1986, « Le croisement de cultures » in *Communications* 43, Seuil.

Diffusion et influence de la langue et de la culture françaises en Espagne entre 1880 et 1914 : panorama historique

Panorama historique (1)

Pendant cette période l'Espagne se trouve face à des difficultés internes et externes qui se caractérisent par l'instabilité politique et par un esprit de scepticisme (2). La perte des dernières colonies - Cuba, Puerto Rico et les Îles Philippines - va déterminer l'esprit et la pensée d'une génération de personnes et d'écrivains qui ont vu changer l'essence nationale. Les guerres avaient commencé en 1895 et se terminent en 1898 avec la signature du Traité de Paris (3). Les rapports avec les États-Unis étaient insoutenables et le gouvernement de Sagasta accepte les suggestions de paix faites par la France, l'Espagne renonçait à ses colonies (4). À la suite des événements s'intensifie un rapprochement de l'Espagne avec la France (5).

---

(1) Pour les données historiques et politiques de cette période la bibliographie est très vaste. Nous avons consulté de préférence : P. Aguado Bleye et C. Alcázar Molina. Manual de Historia de España *Tome III, 10e éd. Espasa Calpe. Madrid, 1969. M. Ballesteros et J.L. Alborg.* Historia Universal *Tome II, 5e éd. Editorial Gredos. Madrid 1973.*

(2) Jusqu'à 1885 règne en Espagne Alphonse XII, de la famille des Bourbons. À partir de sa mort, Marie-Christine Habsbourg-Lorraine – sa deuxième femme –, règne jusqu'à 1902 et doit faire face aux conflits extérieurs.

(3) L'ambassadeur de France à Washington, monsieur Cambon, présenta au président des États-Unis, Mac Kinley – au mois de juillet 1898 –, un message du gouvernement espagnol.

(4) La conduite des États-Unis fut considérée comme le premier acte de pouvoir d'une nation développée à partir de l'Europe contre une nation européenne.

(5) L'exemple de politique extérieure le plus net est celui de l'accord hispano-français signé en 1912 par lequel le Maroc était divisé en trois grandes régions : le nord restait à l'Espagne – division désavantageuse –, Tanger devenait une ville internationale, le centre et le sud passaient sous influence française. En 1926 cette division acquiert un caractère définitif pour terminer avec les révoltes périodiques dirigées par Adb-el-Krim, qui sera exilé à La Réunion.

Après le désastre émerge un esprit de responsabilité et de patriotisme qui donna lieu à la naissance de la génération du 98, constituée par des écrivains - Unamuno, Azorín Antonio Machado, Baroja, Valle Inclán et Menéndez Pidal - dont la conscience personnelle et espagnole s'enrichit entre 1890 et 1905. Tous ces hommes exercent une très grande influence dans le processus politique et social. Ce spectacle du désastre reflétait en partie l'échec de toute la politique espagnole. Le sentiment de catastrophe atteint toutes les classes sociales espagnoles et crée un sentiment de tristesse qui s'oriente vers une colère nationale. La réalité du XIXe siècle espagnol est la capacité de souffrance et de douleur. D. Miguel de Unamuno, un des meilleurs représentants de cette génération, prononça une phrase célèbre qui traduit cette vérité : « Me duele España ».

L'influence française en Espagne, sur le plan social et juridique, avait été une réalité forte depuis le début du XIXe siècle. Une bonne partie des mesures réformatrices de ce siècle étaient inspirées des principes de la Révolution française et, donc hostiles à la noblesse.

Les divisions juridiques héritées du Moyen Âge avaient commencé à changer sous l'influence de Joseph Bonaparte, établi en Espagne en 1808, et qui avait instauré une nouvelle division par préfectures, semblable à la française. Sa présence en Espagne crée une opposition : ses amis et ses adversaires.

Les « afrancesados » constituent tout un courant de pensée sociale, politique et culturelle qui s'oppose aux patriotes. Les premiers perdurent tout au long du siècle, surtout dans les couches sociales hautes, l'aristocratie, la noblesse et la haute bourgeoisie.

En général, nous pouvons observer une réaction contre l'uniformité et l'individualisme dans toutes les directions de la pensée - les manifestations senties comme collectives et qui sauvegardent des inconvénients de l'individualisme sont mises en valeur - ; les mouvements socialistes et libéraux naissent avec force.

En conséquence, certains progrès caractérisent la situation sociale de cette époque ; en 1879 se constitue le Parti Socialiste Ouvrier - Lafargue, immigré de la Commune, vient en Espagne pour l'occasion et rencontre Pablo Iglesias, son fondateur -. En 1888 se crée l'Union Générale des Travailleurs et dès le début du siècle apparaissent les premières manifestations de grève générale. Commerçants et industriels connaissent un grand essor, le progrès d'une grande classe moyenne est rendue nécessaire.

Pour boucler ce panorama, il faudra rappeler qu'en 1888 a eu lieu à Barcelone l'inauguration de l'Exposition internationale, synthèse du progrès en Espagne au XIXe siècle.

Diffusion et influence de la langue et de la culture françaises : notion d'échange culturel, organisations, institutions et innovations

L'expansion politique et culturelle de la France, surtout à partir de 1880, est due à l'acharnement de certains hommes politiques comme Victor Hugo, Jaurès, Barrès et surtout Jules Ferry. En conséquence, la place de la langue française reste prioritaire dans les relations internationales (6).

Pour la France, la colonisation économique devait s'accompagner d'une oeuvre de civilisation pour aboutir à un développement social et culturel. L'essentiel deviendra l'enseignement du français et de sa culture, ce qui permettra d'apporter un élargissement de la pensée. L'action culturelle et la « diffusion » de la langue française - moyens d'affirmation de l'universalité française (7) - se conçoivent comme les deux centres d'intérêt.

Action culturelle et diffusion linguistique se forgent au moyen de deux voies : d'une part, l'essor des congrégations religieuses et des Cercles d'Action Catholique et d'autre part, l'action de l'État au travers du Ministère des Affaires Etrangères. Dans ces deux directions se situe la diffusion de la culture et de la langue française en Espagne pendant la période qui nous occupe.

Les congrégations religieuses sont restées, à cette époque, les fils essentiels de la diffusion. L'aide aux congrégations pour les oeuvres d'enseignement requérait, d'après les données de G. Antoine, jusqu'à 1870-1880 la presque totalité des crédits inscrits chaque année au budget du Ministère des Affaires Étrangères.

En Espagne, la présence de certaines ordres religieux, nous en parlerons plus loin, assurait un contact plus ou moins étroit avec la langue et la culture françaises. Le messianisme religieux était associé à une structure idéologique et culturelle précise : noblesse, aristocratie et couches inférieures.

Deux collèges consacrés aux filles de la noblesse et de la bourgeoisie se développent à Madrid, les Dames Noires (8) et le Collège Saint Louis des Français. Dans les deux cas les religieuses sont françaises et l'instruction est en français. Dans le premier, il s'agit de l'Institution de Saint Maur, fondée à Paris, ayant pour but l'instruction de jeunes filles provenant de la noblesse et de l'aristocratie. Cette institution installe à Madrid un collège appelé les Dames Noires et un noviciat à Fuenterrabia. Par la suite, un autre collège

(6) Cf. *G. Antoine et R. Martin.* Histoire de la langue française 1880-1914. *Éd. du CNRS. Paris, 1985. p.180-187.*
(7) *La politique d'expansionnisme allemand avait aussi à l'époque une influence en Espagne. Nous pensons au retentissement de la philosophie de F. Krause (1781-1832) dans le groupe promu par F. Giner de los Ríos qui en 1876 fonde La Institución Libre de Enseñanza.* Cf. *: J.. López Morillas.* El Krausismo espagnol. Perfil de una aventura intelectual, *México, Fondo de Cultura Económica, 1956. V. Cacho Viu.* La Institución libre de Enseñanza. Orígenes y Etapa Universitaria. *Madrid, Rialp, 1962.*
(8) *Nous n'avons pas pu accéder aux documents de ce collège mais nous avons pu obtenir quelques renseignements pratiques de Sor Rosario Espinós, ancien professeur.*

s'ouvre en Espagne, à Burgos. Actuellement ces deux collèges admettent des élèves de différentes couches sociales. Le Collège Saint Louis des Français est dirigé par des religieuses provenant de l'ordre de Sainte Thérèse de Lisieux.

La culture française se considère, donc, comme un trait de distinction dans l'aristocratie et la haute bourgeoisie espagnoles du début du siècle.

À côté, existent - pour les filles de couches inférieures (9) et qui n'étaient pas admises à entrer dans les collèges - les congrégations de Filles de la doctrine chrétienne, par exemple les Ursulines, très répandues en Espagne et avec plusieurs institutions à Madrid. L'influence française est moindre, les religieuses ne sont pas toujours françaises.

Dans un autre ordre se développe en Espagne, à partir de 1880, l'Action Sociale Catholique fondée par le Père Antonio Vincent, jésuite, influencé par le modèle français. À Manresa, en 1865, il fondait le premier Cercle Catholique d'ouvriers. Ce jésuite avait séjourné en France en 1871 et fut fortement influencé par les Cercles Catholiques français, en plein essor à cette époque-là. La révolution qui se produit en Espagne l'inquiète et il se consacre, sous l'expérience française, aux oeuvres sociales catholiques. En 1879 il fonde à Tortosa le collège Maxime de la compagnie de Jésus. Jusqu'à 1890 il réalisa des voyages en Espagne et à l'étranger, notamment en France et en Italie. Il fonda plus de 15 collèges, il était conscient des problèmes scientifiques et de l'enseignement. À partir de 1900 il devient un apôtre social, il donne son interprétation de l'encyclique Rerum Novarum, il défend l'organisation professionnelle des ouvriers.

Simultanément, en France et en Espagne, pendant cette période, ont eu lieu des transformations politiques, sociales et économiques déterminantes avec une répercussion postérieure : « avec l'arrivée au pouvoir de gouvernements plus radicaux et anticléricaux un « tournant laïque » se reflète en France dans la création de la Mission Laïque en 1902, dans l'expulsion des congrégations en 1904, dans la séparation des églises et de l'État en 1905 et dans la rupture des relations diplomatiques avec le Saint-Siège. Au début du siècle, cependant, ce bouleversement évident n'a pas amené à une véritable rupture dans l'attitude de l'État à l'égard de l'oeuvre étrangère des congrégations » (10). En tout cas, les actions de l'État sont, pendant cette période, fonction des besoins. Les gouvernements de la IIIe République appliquent des politiques linguistiques différentes selon les pays étrangers interlocuteurs.

L'État, parallèlement, commence à encourager les relations universitaires internationales. Il le fait sous deux formes :

- La première est la création d'instituts français parrainés par des universités françaises. Celui d'Espagne, à Madrid, a été inauguré grâce à une subvention de 150 000 F donnée par le ministère français de l'Intérieur sur le produit des jeux. Il est sous le patronage d'un comité composé des universités de Bordeaux, de Toulouse et de Montpellier.

(9) *Pour étudier l'histoire des congrégations consacrées aux pauvres à partir de la France, depuis le XVIIe siècle et jusqu'au XXe siècle,* cf. *R. Balibar.* L'institution du français, *P.U.F. Pratiques théoriques, Paris. p. 152-160.*
(10) Cf. *G. Antoine et R. Martin.* Op. cit., *p. 188.*

- La deuxième forme consiste à encourager les universitaires français à se rendre, pour prononcer des conférences, dans les différentes universités et institutions culturelles. Il s'agit de faciliter aux étudiants et aux chercheurs espagnols et français l'étude de la culture des deux pays et de diffuser la culture et la langue françaises. L'idée de réciprocité culturelle devient la dominante. L'Institut Français de Madrid est fondé sous ces deux formes. Le but était de mieux faire connaître la France à l'Espagne et l'Espagne à la France, d'unir les deux pays par des liens d'amitié intellectuelle (11).

L'Université de Bordeaux et l'Université de Toulouse ont séparément créé l'École des Hautes Études Hispaniques et l'Union des étudiants français et espagnols. La première était une œuvre de recherche scientifique, la seconde une oeuvre d'enseignement, elles se complétaient. L'Union donnait ses cours et conférences à l'Université Centrale de Madrid et l'École dirigeait ses activités dans un appartement. Les efforts de ces deux partenaires ont rendu possible la construction de l'édifice, oeuvre de l'artiste Galeron.

L'Université de Bordeaux a permis de créer une oeuvre indiscutable. En 1896 M. Pierre Paris, professeur d'Archéologie et Histoire de l'Art, créa entre les professeurs bordelais et les savants espagnols quelques liens culturels et scientifiques. Il fonda la Société de Correspondance Hispanique. Ce fut l'origine du Bulletin Hispanique fondé en 1902. L'Université créa une Conférence de langue et littérature hispaniques. M. Pierre Paris impulse, à la même période, la création d'une École française d'Espagne et il adressa sa demande en 1899. L'Université de Bordeaux aboutit à la création de cette École à partir de l'idée d'échange, comme on l'avait fait à Florence, à Saint-Pétersbourg et au Portugal.

L'Université de Toulouse se consacre, plus particulièrement, à l'enseignement. La première chaire spéciale de langue et de littérature espagnoles prenait dans l'enseignement officiel plus d'importance et il naquit le besoin de compléter les études par des séjours. La formule des bourses n'était accessible qu'à un nombre restreint de candidats. En 1906 on créa des cours d'été d'espagnol à Burgos, où l'on assurait des cours de français pour Espagnols. Ces leçons furent à l'origine des cours annuels de français établis par la mairie de Burgos.

« La Junta para Ampliación de Estudios » fit un effort pour créer des cours de français à l'Université - sa tradition culturelle l'exigeait -. Cette création fut bien accueillie à cause de l'absence, à l'époque, d'une chaire de littérature française. La partie scolaire était faite par les professeurs de français des lycées et des différentes écoles et même par les

(11) L'inauguration officielle de l'Institut Français de Madrid eut lieu le 26 mars 1913 avec M. Jules Steeg – ex-ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts –, la présence des recteurs de Bordeaux, de Toulouse et les représentants espagnols. Nous citons quelques phrases du discours prononcé par M. Steeg : « Quelle heure, Messieurs, pouvait être mieux choisie pour cette consécration solennelle que celle où la Chambre française vient d'approuver à l'unanimité l'accord conclu avec l'Espagne, accord que ratifiera demain l'unanimité de notre Sénat ? ... Dans l'échange intellectuel qui s'organise entre les peuples, la grande règle à observer doit être celle qui préside aux conventions internationales, où chacune des parties contractantes a le droit de recevoir l'équivalent de ce qu'elle accorde... Messieurs les Français de Madrid, vous avez ici une maison commune, foyer de concorde, de tolérance et de libre recherche ». Cf. *P. Orrier.* Institut Français d'Espagne. Fondation des Universités de Bordeaux et de Toulouse. *Madrid 1916. p. 6-13.*

maîtres particuliers. Il s'agissait de compléter cette culture française par des études plus approfondies : on désirait un enseignement pratique de langue et de littérature.

En 1909, M. Henri Mérimée, alors maître de conférences à l'Université de Montpellier, inaugura ces cours par une série de conférences publiques et gratuites. Cette formule eut un grand succès. L'Université Centrale de Madrid accorda une grande hospitalité, elle mit à disposition ses salles. Parfois, dans des cas exceptionnels, l'enseignement s'étendait à d'autres sujets qu'aux sujets purement littéraires - le Prix Nobel de chimie, Paul Sabatier, prononça une conférence en 1913 à Madrid sur la Méthode Catalytique -. L'histoire de la littérature et l'histoire de l'Art avaient une place primordiale. Les conférenciers provenaient de diverses universités de France, l'Institut se voulait une création universitaire ouverte.

Pour montrer « l'esprit de tolérance » des relations intellectuelles entre la France et l'Espagne quelques-uns des notables de la Littérature et de la Science espagnoles comme Pardo Bazán et Ramón Menéndez Pidal avaient présidé les leçons inaugurales.

A côté de ces conférences à l'Université, les cours pratiques - consacrés à l'explication de textes classiques, prononciation, vocabulaire et grammaire - se régularisent à l'Institut. D'autres cours pratiques, de novembre à Pâques, avaient comme but la langue, la littérature et la civilisation françaises. Le public de ces cours était très raffiné, cultivé et, bien sûr, influencé par la culture française.

Tout de suite s'établissent cinq groupes :

1. Deux niveaux :
   - Cours élémentaire de langue française
   - Cours supérieur de langue française
2. Cours d'Histoire et Littérature
3. Cours d'Histoire de l'Art
4. Cours sur la France Moderne
5. Cours spécial de langue et littérature

Ce dernier cours était consacré aux jeunes filles qui appartenaient à la haute bourgeoisie et à l'aristocratie. Tous ces cours, au départ, étaient gratuits et distribués en deux leçons par semaine. L'Institut comptait en plus une bibliothèque très riche et ouverte à tout le monde.

Pour conclure, disons que l'esprit de la « diffusion » culturelle et linguistique française de cette période a perduré, par la suite, pendant une vingtaine d'années. Il faudra attendre encore quelques années pour donner une vie active à la création des chaires de langue et littérature françaises dans les différentes universités espagnoles où la formation de la Licence de langue moderne obéit, presque jusqu'à nos jours, à une orientation méthodologique classique.

Margarita Alfaro Amieiro
Université Autonome de Madrid

L'enseignement des langues étrangères en Espagne entre 1880 et 1914, les mouvements d'innovation et d'ouverture sur l'étranger dans cette période

Ce travail concerne l'enseignement des langues dans les institutions espagnoles, et les actions qui dans le cadre de ces institutions ont facilité la circulation d'idées ou de personnes. Nous aborderons en premier lieu le rôle de l'Institution Libre d'Enseignement et ses actions. Nous examinerons ensuite la place des langues étrangères dans les programmes officiels et, enfin, le rôle de l'École Centrale de Langues. Nous remarquerons brièvement, au terme du parcours, la continuation qui s'opère au-delà de 1914 jusqu'à la deuxième République.

L'Institution Libre d'Enseignement et l'ouverture du pays

Le tournant du siècle est marqué, en Espagne, par le rôle de l'Institution Libre d'Enseignement (ILE) dans l'ouverture du pays. En 1876, un groupe de professeurs relevés de leurs fonctions à l'Université fondent, autour de Giner de los Rios, l'ILE. Les hommes de l'ILE préconisent une réforme nationale à travers l'enseignement. Il s'agit, pour eux, de régénérer le pays au moyen d'une éducation libre de dogmes (il faut signaler que d'après les chiffres de Pérez Galan (1), en 1877, 72 % des Espagnols étaient analphabètes et que bien que le taux d'analphabétisme baisse progressivement, on compte encore en 1920 environ 43 % d'analphabètes).

(1) Pérez Galán, M., La enseñanza en la Segunda República española, *Madrid, Cuadernos para el Díalogo, 1977.*

Par leur protestation, par leur critique portée sur le régime issu de la Restauration monarchique ainsi que par leur préoccupation pour le problème de l'éducation, ces hommes rejoignent les idées des régénérationistes comme Joaquin Costa ou Macias Picavea. C'est ainsi que l'ILE, agglutinant tous ces intellectuels qui s'attribuent une mission nationale de régénération du pays, joue un rôle décisif dans le renouvellement de l'enseignement et dans la hausse progressive de l'importance attachée aux langues.

En effet, Joaquin Costa, dont les critiques préparent le chemin des réformes éducatives qui ont lieu au début du XXe siècle, déclare en 1899 qu'il est essentiel, pour améliorer l'éducation publique, d'envoyer à l'étranger un grand nombre de professeurs et d'étudiants. (2)

Lors de sa conférence prononcée le 3 janvier 1900 à l'Union Mercantile et Industrielle de Madrid, Macías Picavea quant à lui, après avoir dénoncé les très mauvaises conditions de l'enseignement et le manque de moyens dans l'enseignement, critique le fait que, dans les Universités, les littératures étrangères soient enseignées sans que l'on se soucie de connaître un mot de leurs langues. Ses critiques portent, de même, sur l'incapacité générale de lire les ouvrages scientifiques en leur langue originale :

> « Un docteur espagnol, dit-il, est, presque toujours, un homme qui sait lire, généralement traduits et rarement en leur langue d'origine, les livres ou revues que les chercheurs français, allemands, anglais ou italiens ont écrit, pour les répéter ensuite. » (3)

C'est donc dans ce même sens que Manuel B. Cosio, considéré comme le réformateur de l'enseignement des langues, insiste sur la nécessité d'envoyer un grand nombre de personnes à l'étranger, notamment enseignants et chercheurs scientifiques, en vue d'améliorer leur formation (4).

On le voit, il y a, chez tous ces intellectuels, un souci constant d'européisation et les actions de l'ILE témoignent de cette préoccupation. Fonctionnant d'abord comme une université libre, puis comme école-lycée, l'ILE, où confluent krausistes et régénérationistes, entreprend alors la rénovation pédagogique tant souhaitée. Leur souci de nouer des relations avec l'extérieur et de se tenir au courant de tout ce qui se passait dans d'autres pays fait partie de cet effort d'ensemble pour relier l'Espagne à l'Europe. Dans ce sens, et comme l'a fort justement montré Yvonne Turin, malgré leur origine krausiste les hommes de l'ILE ne limitent pas leur intérêt à l'Allemagne ; ils font même preuve de plus de curiosité pour d'autres pays comme la France, la Belgique ou l'Angleterre.

(2) « Mensaje de 13 de noviembre de 1898 de la Cámara Agrícola del Alto Aragón », partiellement repris dans Historia de la educación en España, *Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, T.III, p. 305-310.*
(3) Macías Picavea, El problema nacional, *Madrid, 1899, repris dans* Historia de la educación en España, op.cit., *p. 310-338 (nous traduisons la citation).*
(4) Manuel B. Cosio, « La reforma escolar », Revista nacional, *31 octobre 1899, Madrid, p. 321-323, repris dans* Historia de la educación en España, op.cit., *p. 338-351.*

L'enseignement des langues étrangères en Espagne entre 1880 et 1914, les mouvements d'innovation et d'ouverture sur l'étranger dans cette période

Ce travail concerne l'enseignement des langues dans les institutions espagnoles, et les actions qui dans le cadre de ces institutions ont facilité la circulation d'idées ou de personnes. Nous aborderons en premier lieu le rôle de l'Institution Libre d'Enseignement et ses actions. Nous examinerons ensuite la place des langues étrangères dans les programmes officiels et, enfin, le rôle de l'École Centrale de Langues. Nous remarquerons brièvement, au terme du parcours, la continuation qui s'opère au-delà de 1914 jusqu'à la deuxième République.

L'Institution Libre d'Enseignement et l'ouverture du pays

Le tournant du siècle est marqué, en Espagne, par le rôle de l'Institution Libre d'Enseignement (ILE) dans l'ouverture du pays. En 1876, un groupe de professeurs relevés de leurs fonctions à l'Université fondent, autour de Giner de los Rios, l'ILE. Les hommes de l'ILE préconisent une réforme nationale à travers l'enseignement. Il s'agit, pour eux, de régénérer le pays au moyen d'une éducation libre de dogmes (il faut signaler que d'après les chiffres de Pérez Galan (1), en 1877, 72 % des Espagnols étaient analphabètes et que bien que le taux d'analphabétisme baisse progressivement, on compte encore en 1920 environ 43 % d'analphabètes).

(1) Pérez Galán, M., La enseñanza en la Segunda República española, *Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1977.*

Par leur protestation, par leur critique portée sur le régime issu de la Restauration monarchique ainsi que par leur préoccupation pour le problème de l'éducation, ces hommes rejoignent les idées des régénérationistes comme Joaquin Costa ou Macias Picavea. C'est ainsi que l'ILE, agglutinant tous ces intellectuels qui s'attribuent une mission nationale de régénération du pays, joue un rôle décisif dans le renouvellement de l'enseignement et dans la hausse progressive de l'importance attachée aux langues.

En effet, Joaquin Costa, dont les critiques préparent le chemin des réformes éducatives qui ont lieu au début du xxe siècle, déclare en 1899 qu'il est essentiel, pour améliorer l'éducation publique, d'envoyer à l'étranger un grand nombre de professeurs et d'étudiants. (2)

Lors de sa conférence prononcée le 3 janvier 1900 à l'Union Mercantile et Industrielle de Madrid, Macías Picavea quant à lui, après avoir dénoncé les très mauvaises conditions de l'enseignement et le manque de moyens dans l'enseignement, critique le fait que, dans les Universités, les littératures étrangères soient enseignées sans que l'on se soucie de connaître un mot de leurs langues. Ses critiques portent, de même, sur l'incapacité générale de lire les ouvrages scientifiques en leur langue originale :

> « Un docteur espagnol, dit-il, est, presque toujours, un homme qui sait lire, généralement traduits et rarement en leur langue d'origine, les livres ou revues que les chercheurs français, allemands, anglais ou italiens ont écrit, pour les répéter ensuite. » (3)

C'est donc dans ce même sens que Manuel B. Cosio, considéré comme le réformateur de l'enseignement des langues, insiste sur la nécessité d'envoyer un grand nombre de personnes à l'étranger, notamment enseignants et chercheurs scientifiques, en vue d'améliorer leur formation (4).

On le voit, il y a, chez tous ces intellectuels, un souci constant d'européisation et les actions de l'ILE témoignent de cette préoccupation. Fonctionnant d'abord comme une université libre, puis comme école-lycée, l'ILE, où confluent krausistes et régénérationistes, entreprend alors la rénovation pédagogique tant souhaitée. Leur souci de nouer des relations avec l'extérieur et de se tenir au courant de tout ce qui se passait dans d'autres pays fait partie de cet effort d'ensemble pour relier l'Espagne à l'Europe. Dans ce sens, et comme l'a fort justement montré Yvonne Turin, malgré leur origine krausiste les hommes de l'ILE ne limitent pas leur intérêt à l'Allemagne ; ils font même preuve de plus de curiosité pour d'autres pays comme la France, la Belgique ou l'Angleterre.

(2) « Mensaje de 13 de noviembre de 1898 de la Cámara Agrícola del Alto Aragón », partiellement repris dans Historia de la educación en España, *Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, T.III, p. 305-310.*
(3) Macías Picavea, El problema nacional, *Madrid, 1899, repris dans* Historia de la educación en España, op.cit., *p. 310-338 (nous traduisons la citation).*
(4) Manuel B. Cosio, « La reforma escolar », Revista nacional, *31 octobre 1899, Madrid, p. 321-323, repris dans* Historia de la educación en España, op.cit., *p. 338-351.*

Certains des voyages réalisés témoignent de cet intérêt diversifié : en 1878 Torres Campos est à Paris, en 1880 Cossio visite l'Italie, la Suisse, Paris et Bruxelles, puis en 1884 il accompagne Giner de los Ríos au Congrès Pédagogique qui a lieu à Londres. En 1886, Buylla et Posada parmi d'autres visitent avec Giner et Cossio l'Angleterre, la France et la Belgique. Se fondant sur l'analyse du Bulletin publié par l'ILE, Yvonne Turin a mis en évidence l'importance de l'influence française :

> « On relève, dans le *Boletín* de l'Institution, dit-elle, un grand nombre de renseignements sur les publications, les activités françaises, renseignements beaucoup plus nombreux que sur n'importe quel autre pays » (5).

Il faudrait ajouter par ailleurs l'importance des relations entretenues avec les universités anglaises. C'est cette diversité d'influences qui mène Yvonne Turin à trancher sur une répartition des influences françaises et anglaises selon deux types d'apports différents :

> « De sorte qu'on pourrait dire, écrit-elle, que les maîtres de l'Institution vont chercher en Angleterre des leçons pratiques, des exemples concrets, mais qu'à la France ils demandent plus volontiers l'aide de ses idées et de ses réflexions » (6).

La conséquence immédiate sur le plan de l'enseignement des langues est décisive. D'emblée, le programme d'études de l'Institution Libre d'Enseignement accorde la même importance aux langues étrangères qu'à la langue maternelle ; parallèlement, les langues vivantes sont privilégiées par rapport aux langues classiques, car on considère que celles-ci ne peuvent être imposées à tous les élèves, mais seulement à ceux qui s'orientent vers des études classiques. Bref, l'anglais et l'allemand sont enseignés, les langues vivantes en général sont privilégiées et cela trouvera des échos importants dans d'autres établissements.

La « Junta para Ampliación de Estudios » et les échanges avec l'Europe

Parmi les actions de l'ILE, il faut citer spécialement la création du Bureau pour l'Approfondissement des Études ou « Junta para Ampliación de Estudios », dont le but est de faciliter les échanges culturels et de permettre à des professeurs et étudiants de faire des séjours dans d'autres pays. Pour évaluer l'importance de ce fait, il faut rappeler que depuis 1559 avec Philippe II, il était interdit aux Espagnols d'étudier ou d'enseigner

(5) *Yvonne Turin,* L'Éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902. Libéralisme et tradition, *Paris, PUF, 1959, p. 321.*
(6) *Yvonne Turin,* op.cit., *p. 235.*

dans les universités étrangères, à l'exception de certaines universités comme celles de Bologne, Rome ou Coïmbre. Dans l'optique de la monarchie, cette interdiction était nécessaire pour des raisons morales et économiques, comme le montrent les fragments suivants tirés des textes officiels de l'époque :

> « que se despuebla de estudiantes nuestra universidad y colegios a pesar de tener excelentes maestros », « que los que se van fuera se divierten y distraen y vienen otros inconvenientes », « que sale mucho dinero de estos reinos » (7).

Lorsque beaucoup plus tard, en 1837, il s'avéra nécessaire de réorganiser l'Université Centrale de Madrid, on fut amené à constater que les professeurs n'avaient pas le niveau de formation souhaitable pour enseigner. Il fut alors décidé de former de nouveaux professeurs et c'est ainsi que certains d'entre eux bénéficièrent de bourses pour étudier dans des universités étrangères. Parmi eux, Sanz del Río, professeur de philosophie, reçut en 1843 une bourse pour étudier la philosophie à Heidelberg.

D'autres essais timides d'ouverture eurent lieu certes avant 1907 : en 1898 les trois meilleurs instituteurs espagnols avaient reçu des prix pour leur travail consistant en une bourse de voyage et d'autres professeurs ou étudiants avaient eu la possibilité de se déplacer de la sorte. Mais ces expériences n'avaient eu en aucun cas ni l'ampleur ni la généralisation des actions entreprises par la suite par la Junta.

On comprend ainsi l'innovation qu'apporte ce Bureau, qui à partir de 1907 assure l'information et favorise l'échange, surtout en matière pédagogique, en accordant des bourses de voyage, individuelles ou de groupe, à de nombreux professeurs et étudiants par concours public annoncé, tous les ans, dans *La Gaceta*. Pour la sélection des candidats, faite sur étude des dossiers, on prend alors en compte aussi bien les circonstances individuelles d'ordre scientifique, aptitude et vocation, que celles d'ordre pédagogique. Les préférences de la Junta vont toujours vers les projets susceptibles de favoriser les besoins de la culture espagnole, de la recherche scientifique ou de l'éducation.

En effet, de l'examen des statistiques de bourses octroyées, se détache l'importance accordée à l'éducation : entre 1910 et 1914, 445 bourses sont accordées, dont 88 pour des projets de pédagogie et d'enseignement primaire (en général, des groupes d'instituteurs qui visitent des institutions éducatives à l'étranger). En 1911, par exemple, un groupe d'instituteurs visite les écoles de France et de Belgique pendant trois mois ; l'année suivante ce sont deux groupes, l'un d'instituteurs l'autre d'institutrices, qui visitent les écoles de ces deux pays. En 1913, ce sera encore un groupe d'institutrices.

Dans cette même période, on compte 22 bourses pour des projets de philologie et littérature, dont celui d'Antonio Machado qui bénéficie d'une bourse d'études en France en 1911. Quant aux pays les plus visités par ces boursiers, on constate que la France et

(7) *Germán Gómez Orfanel, « La Junta para Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero »,* Revista de Educación, *n° 243, p. 39-47.*

l'Allemagne sont en tête. D'après les statistiques correspondantes à la période qui va de 1910 à 1919, le nombre de boursiers par pays est le suivant :

France	277
Allemagne	271
Suisse	178
Italie	122
Belgique	118
Angleterre	95
Autriche	48
États-Unis	50
autres pays	74

Il faut préciser que le nombre de pays visités ne correspond pas au nombre de bourses, étant donné que souvent un seul boursier visitait plusieurs pays. Il faut tenir compte aussi du fait que le nombre élevé de boursiers qui visitent la Suisse correspond probablement aux années de la première guerre mondiale, la Suisse étant un pays neutre, ainsi que les États-Unis. Par conséquent, on peut dire que jusqu'en 1914 ce sont en effet la France et l'Allemagne qui incontestablement attirent le plus grand nombre de boursiers.

Quant aux enjeux de cette action, les critiques des adversaires de la Junta peuvent donner une idée de son ampleur. Ainsi, par exemple, le cardinal Herrera Oria, et avec lui le secteur le plus conservateur de l'Église Catholique, regrettant plus tard que les catholiques n'aient pas su eux-mêmes organiser ces voyages « pour le profit des jeunes et de l'Espagne », se plaindra du succès de la « Junta » et constatera que ce succès lui était surtout venu des bourses de voyages à l'étranger :

« Personne n'ignore, écrit-il, que les bourses pour l'étranger ont été l'une des armes les mieux maniées par la Junta [...] pour attirer des adeptes et leur inspirer son hostilité contre l'Église. » (8).

Parmi les actions de la Junta, il faut citer aussi la création du « Patronato de Estudiantes », fondation d'étudiants qui facilite la circulation et l'accueil d'étudiants étrangers.

Cette fondation assure ainsi les fonctions suivantes :

- Réunir de l'information sur les établissements d'enseignement et sur les conditions de vie en Europe.
- Offrir aux étrangers en Espagne des renseignements pour faciliter leur accueil dans le pays ainsi que leur travail intellectuel.
- Organiser des services qui permettent aux familles espagnoles d'envoyer leurs enfants dans d'autres pays.

(8) *Herrera Oria,* Historia de la educación en España, *Madrid, Veritas, 1941, p. 344 (nous traduisons la citation).*

Nous citerons de même la « Residencia de Estudiantes », fondée en 1910, qui constitue un noyau culturel important dans lequel les échanges sont privilégiés. On peut y suivre du reste des cours gratuits de langues comme le russe.

Par ailleurs, dans les écoles élémentaires du soir pour ouvriers (« Escuelas Elementales Nocturnas de Enseñanzas Obreras »), on peut suivre des cours de français, ainsi que dans l'« École du Foyer et Professionnelle de la Femme » (fondée en 1911) qui, dans le but de recycler et de promouvoir les femmes, offre des cours de langues corrélativement à ceux de culture générale, de commerce, de secrétariat et de ce qu'on appellait « le foyer », c'est-à-dire tout ce qui concerne une bonne épouse, une mère et une maîtresse de maison.

Enfin, le *Boletin* de l'Institution Libre d'Enseignement, que nous avons déjà cité précédemment, publie grand nombre d'informations concernant les activités culturelles et les nouvelles publications européennes.

Les langues étrangères dans les programmes officiels

Pendant le XIXe siècle, les langues vivantes apparaissent et disparaissent successivement des plans d'études secondaires. Comme le signalent Manuel Ignacio Cabezas et José Carlos Herreras (9) en ce qui concerne le plan de 1836 et les suivants, elles sont, dans tous les cas, considérées comme matières complémentaires qu'on peut étudier ou non selon les possibilités de l'établissement et selon la volonté des étudiants. Avec la loi « Moyano », les langues deviennent matière obligatoire pendant peu de temps, puisqu'elles disparaissent des programmes à partir de 1866. Or, il s'agit presque exclusivement du français.

Ce n'est qu'en 1901 (Décret de 17 août 1901, qui réorganise les « Institutos generales y técnicos ») que les langues étrangères prennent une place plus importante dans les programmes aussi bien par leur obligation que par leur diversification. Sur les six années d'études qui donnent accès au diplôme du baccalauréat, le français apparaît sur le programme des troisième et quatrième années ; l'anglais ou l'allemand sur celui des deux dernières années. Dans tous les cas, il s'agit de trois heures hebdomadaires, comme pour la plupart des matières.

Ce décret prévoit aussi la création d'une catégorie de professeurs de lycées parmi lesquels sont cités spécialement ceux de langue française, anglaise ou allemande. Ainsi, tous les lycées devront avoir un professeur de français et un professeur d'anglais ou d'allemand.

Quant aux enseignements techniques, les programmes de Commerce accordent une place remarquable aux langues et le fait que, dans le texte du Décret, apparaissent des indications pédagogiques montre, nous semble-t-il, l'importance de ces matières. Il est ainsi indiqué que l'on abordera, en premier lieu, la lecture et la traduction, pour passer ensuite à la production orale et écrite, enfin le « style épistolaire » est programmé en anglais et en

(9) *Cabezas, M.I. et Herreras J.C.,* La enseñanza del francés en España, *Valencia, NAU llibres, 1989, p. 18-19.*

allemand. En tout, donc, trois langues obligatoires : français, anglais et allemand. Nous résumons le programme des langues étrangères dans les études de commerce :

Cycle élémentaire :
2e année : une heure par jour de français (lecture et traduction)
3e année : 3 heures par semaine de français (écriture et conversation) et 3 heures par semaine aussi d'anglais (lecture et traduction)

Cycle supérieur :
1re année : anglais (perfectionnement, style épistolaire) et allemand (lecture et traduction)
2e année : allemand (perfectionnement, style épistolaire)

En ce qui concerne le cycle supérieur d'industrie (mécanique, électricité, chimie...), après les deux années de français du cycle élémentaire, les programmes consignent trois heures hebdomadaires d'anglais ou d'allemand.

Dans le reste des études programmées, Instituteurs, Beaux-Arts ou Agriculture, on ne trouve que deux ans de français.

On le voit, le plan de 1901 suppose un progrès, mais encore faut-il préciser qu'il s'agit d'un progrès qui se situe au niveau des plans d'études, car dans la pratique, le plus souvent on ne pouvait étudier que le français. En effet, l'anglais et l'allemand furent vite supprimés dans les lycées, pour des raisons de budget. Et en 1903 anglais et allemand sont supprimés des programmes, en même temps que le nombre d'heures d'autres matières est diminué dans le but d'« alléger », d'après le législateur, des programmes surchargés (Décret du 6 septembre 1903).

L'École Centrale de Langues

On peut dire que c'est avec la création de l'École Centrale de Langues de Madrid, que les principes de la méthode directe sont introduits officiellement en Espagne. L'arrêté ministériel du 1er janvier 1911, qui réglemente la création de l'École, précise les programmes d'enseignement ainsi que l'orientation méthodologique à suivre. Sur un nombre total de quatre années, la première est consacrée à l'enseignement du vocabulaire et de la phonétique et il est dit explicitement que cet enseignement doit être fait selon la méthode directe. Les deux années suivantes sont consacrées à la grammaire. La dernière année, considérée comme complémentaire, est une année d'approfondissement orientée vers différents « métiers » : « correspondance commerciale, technologie industrielle, littérature, etc. », selon l'arrêté.

Même si l'orientation est profondément utilitaire, on remarque le souci d'assurer une ouverture culturelle, car la loi prévoit des conférences, dans la langue du pays concerné, sur les mœurs, habitudes, arts, sciences, etc.

Le nombre d'élèves par classe est limité à un maximum de 30. Il n'est pas demandé aux professeurs d'avoir un certificat et ils peuvent avoir une nationalité autre qu'espagnole (en 1911, il y avait 10 professeurs, dont 6 Espagnols et 4 étrangers) ; il suffit, selon l'arrêté, qu'ils fassent preuve d'une parfaite connaissance de la langue ainsi que du niveau de culture générale indispensable à tout professeur. Il faut rappeler, à ce propos, qu'il n'existait alors aucune réglementation pour les concours de recrutement de professeurs de langue vivante. Ce n'est en effet qu'en 1916 que des instructions sont données pour des concours spécifiques.

Ainsi, la création de cette école donne sans aucun doute une importante impulsion à l'étude des langues. Les cours d'une heure, le soir, jusqu'à 21 heures, accueillent des travailleurs, des étudiants désireux de compléter leurs études, ou les femmes de l'École du Foyer et Professionnelle de la Femme. L'esprit de l'École Centrale de Langues est un esprit d'ouverture vers tous ceux qui cherchent la connaissance des langues comme outil avantageux dans la vie sociale et économique, comme un instrument facilitant les échanges culturels et commerciaux avec d'autres pays.

De 1911 à 1915 on y enseigne surtout le français, l'anglais et l'allemand. Pendant le premier semestre de 1911, sur un total de 250 élèves inscrits, 147 font des études de français, 76 étudient l'anglais et 27 l'allemand. En 1911-1912, le nombre d'élèves est multiplié par trois et l'année suivante on peut déjà y suivre aussi des cours d'italien et de portugais, bien que le nombre d'étudiants soit très faible en ce qui concerne ces deux dernières langues. Le nombre d'étudiants de français, anglais et allemand, par contre, ne cesse d'augmenter pendant toute la période étudiée. On notera cependant que les cours de français sont toujours les plus fréquentés. L'esperanto est introduit dès la deuxième année d'existence de l'École (23 élèves), mais on cesse de l'enseigner à partir de 1913.

Bref, l'École Centrale de Langues se veut innovatrice dès le début et, en ce qui concerne les innovations méthodologiques et la qualité d'enseignement, elle apparaît à la tête du mouvement en tant que dispositif de mise en place des principes et de la pratique de la méthode directe.

Au-delà de 1914

Tous ces progrès souvent incertains sont décisifs dans l'histoire de l'enseignement des langues en Espagne et des mouvements d'ouverture sur l'étranger. Au-delà de 1914, l'Institution Libre d'Enseignement continue d'animer les échanges culturels. À l'abri de la Résidence d'Étudiants, la Société de Cours et de Conférences, fondée en 1924, accueille des conférenciers comme Valéry, Aragon ou Claudel. Le Comité Hispano-Anglais est créé en 1923 dans le but de promouvoir les rapports culturels entre les deux pays ; ce Comité fonde une bibliothèque, et offre des bourses pour que des étudiants espagnols puissent voyager à Londres et pour accueillir des étudiants de Cambridge ou Oxford dans la Résidence d'Étudiants pendant 16 mois. La Revue *Résidencia* qui paraît en 1926 publie des reportages sur les universités américaines, l'Université de Cambridge ou de Paris. Enfin, la « Junta para Ampliación de Estudios » continue à fonctionner

jusqu'en 1939 et de nombreux boursiers comme Ayala, Ortega ou Azaña pourront ainsi étudier dans des universités européennes, ainsi que l'avait fait Machado.

D'autre part, les universités populaires mises en place par la République, comme par exemple celle de Madrid fondée en 1932-33, offrent des cours de français et d'anglais, dont sont chargés des professeurs de l'Institution Libre d'Enseignement. Dans d'autres universités populaires, comme celle d'Oviedo, qui avait été fondée auparavant, en 1901, on peut étudier pendant la Guerre Civile l'anglais ou le russe.

En ce qui concerne les programmes officiels d'études, celui de 1926 réintroduit une deuxième langue (anglais, allemand, ou italien) à côté du français. Mais c'est surtout avec le Plan de 1934 que le nombre d'heures consacrées aux langues augmentera : deux langues étrangères seront étudiées obligatoirement au cours des 7 années qui donnent accès au diplôme du baccalauréat : le français (3 h 45 minutes par semaine, durant les quatre premières années) et l'anglais ou l'allemand (6 h hebdomadaires, durant les deux dernières années). C'est, ainsi, sous la Seconde République (1931-39), dont le programme éducatif adopte les idées de l'Institution Libre d'Enseignement, que l'enseignement des langues a son plus grand essor, mais cet essor aura été préparé lentement par des mouvements, par des progrès relatifs et incertains, qui eurent lieu depuis la fin du XIXe siècle, et dont nous avons essayé de rendre compte dans cet exposé.

María Dolores Vivero García
Université Autonome de Madrid

Le renouvellement des politiques linguistiques touchant l'enseignement des langues étrangères au Chili

Le Chili, comme d'ailleurs les autres pays hispano-américains, a dû initier sa vie indépendante en s'appuyant sur certaines institutions léguées par l'époque coloniale, l'éducation étant l'une d'elles.

La République naissante a très vite senti que cet héritage formaliste et grammatical ne convenait nullement à la réalité du monde physique environnant et à la structure sociale très proche de ce dernier.

Le problème était difficile et semblait insoluble. D'une part, comme toute culture dépendante et non authentique, la culture chilienne devait assimiler l'érudition humaniste et scientifique européenne et, d'autre part, la réalité à laquelle s'appliquaient ces connaissances était inédite. La pression de cet environnement va pousser les organisateurs de la République à vouloir une éducation qui prépare des hommes pour exploiter les richesses de la nature, pour faire le commerce et pour monter des industries.

La première victime de cette épopée contre le désert, la nature primitive et le retard matériel est le latin, dont la présence s'étalait tout au long des études secondaires et qui disparaîtra définitivement de ce niveau en 1880. On en conteste l'utilité et on trouve les études latines appropriées pour les antiquaires mais non pour les citoyens cultivés et industrieux. Par contre, dans ce pays en pleine croissance, l'anglais est déjà associé aux tendances réalistes à orientations libérales. L'anglais est, disent les contemporains, la langue de la liberté, de l'industrie et de l'ordre.

En 1842, sous la poussée d'un mouvement intellectuel puissant auquel contribuent de nombreux réfugiés politiques, le gouvernement dicte la première loi organique d'éducation. L'influence française y est toute puissante. Le nouveau système d'éducation calquera les préceptes fondamentaux de la loi napoléonienne de 1808. Ce sceau s'explique par le fait que les pays sud-américains, ayant rompu avec l'Espagne qu'ils regardent désormais comme ennemie, se tournent vers la France qui leur avait fourni les fondements idéologiques de leur libération : les droits de l'homme et l'espérance de liberté. Par ailleurs, le Romantisme français interprétait très bien cette poussée de sève nouvelle qui n'avait pas encore tracé ses propres chemins. Victor Hugo, Musset, Lamartine et tant d'autres étaient lus plus que partout ailleurs en Amérique latine. La langue française était

la langue du savoir, de l'art et de la mode. La France se présentait comme le modèle où il fallait aller chercher les solutions aux problèmes. Rien d'étonnant donc, à ce que le français soit présent, comme langue moderne obligatoire, dans le premier plan d'études de l'enseignement secondaire. Ce dernier avait été élaboré d'après les propositions du savant polonais Ignace Domeyco, qui préconisait l'introduction des sciences et des langues modernes dans les lycées.

Plan 1843

	I	II	III	IV	V	VI
Français	3	3	3			
Anglais				3	3	3
Allemand				3	3	3

Ce plan trop ambitieux et trop moderne, trébuche sur des écueils provenant de la faiblesse de l'enseignement primaire, du manque de professeurs et de matériel didactique. En fait, uniquement le français avait une présence importante au Chili. Pour ce qui est de l'anglais, seuls les résidents britanniques et quelques Chiliens cultivés s'intéressaient aux ouvrages en anglais. Les lectures allemandes se circonscrivaient au cercle très réduit des Allemands qui habitaient le Chili.

Cette première étape (1842-1852) organise le système éducatif qui s'articule verticalement à partir de l'Université. Grâce à cet effort, le Chili est le premier des pays sud-américains qui se construit un système didactique.

Cependant, la greffe, quasiment sans adaptation, du système français d'éducation n'a pas donné les résultats attendus, parce qu'appliquée à une société sans traditions culturelles qui lui permettent de valoriser le travail intellectuel et sans institutions littéraires ou scientifiques qui puissent stimuler une connaissance supérieure. D'autre part, le personnel enseignant n'était ni préparé méthodologiquement ni spécialiste d'un savoir et manquait des plus élémentaires auxiliaires didactiques. La législation, au lieu de consacrer un phénomène social, a dû être dictée pour provoquer et stimuler ce même phénomène. Par ce biais, la société chilienne va lentement former sa bourgeoisie à partir des descendants des propiétaires terriens qui eux fréquenteront les lycées.

Malheureusement, l'énergie créatrice de toute une génération sera paralysée par l'éloignement du pouvoir des libéraux et par la guerre de 1879 contre la confédération péruvo-bolivienne.

Les deux dernières décennies du siècle (1880-1900) vont signifier pour l'éducation une modification radicale dans les formes et dans le fond. Des influences internes et externes lui imprimeront un rythme de croissance inusité et surtout une présence de premier plan dans la conscience nationale. Tout d'abord, la pénétration progressive des idées libérales, qui culmine par la prise du pouvoir politique, remet en marche la poursuite de projets pour l'accès massif de la population à l'éducation primaire et renforce les initiatives

culturelles. Le président Balmaceda affirme que : « le domaine de l'instruction publique est le point cardinal par lequel le libéralisme chilien devra prouver son intelligence, la supériorité de sa doctrine et son véritable souci pour les intérêts du peuple ».

D'autre part, l'euphorie de la victoire des armes rend la classe populaire consciente de son identité au point d'exiger de l'État des mesures tendant à améliorer sa participation sociale et politique.

Finalement, l'accélération stupéfiante des progrès matériels ouvre des débouchés pleins de promesses à une jeunesse qui, éblouie par ces succès du libéralisme, embrasse les idées démocratiques (fondation du premier Parti Démocrate en 1887).

Un besoin de nouveautés secoue le système éducatif. On tourne le dos au passé et à ses traditions. La France, vaincue à Sedan, est remplacée, dans son rôle de modèle, par l'Allemagne. Cette dernière fournira les nouvelles orientations d'une pédagogie scientifique et les hommes qui les appliqueront.

La génération intellectuelle de 1880, quoique formée à l'école positiviste française, se tourne vers le modèle de pédagogie scientifique de J.F. Herbart. Le gouvernement fait venir des professeurs allemands au Chili et met à la disposition du corps enseignant un certain nombre de bourses pour un perfectionnement en Allemagne.

Le président Balmaceda, se faisant l'écho des arguments de grands éducateurs comme Barros Arana et Valentin Letelier, propose la création, en 1890, de l'Institut Pédagogique destiné à former des professionnels de l'éducation de haute qualité intellectuelle. Sur les sept professeurs qui ouvrent l'établissement, six sont allemands et un est chilien. Les études se divisaient en deux sections : les humanités supérieures et les sciences. Les premières, au bout de trois ans d'études, aboutissaient au diplôme de professeur d'espagnol, professeur de français, professeur d'anglais et d'allemand, professeur d'histoire et de géographie. Les trois langues modernes allaient donc pouvoir être enseignées par des spécialistes formés à l'école méthodologique allemande. En effet, le professeur allemand Rodolphe Lenz, engagé pour assurer les cours de français et d'anglais à l'Institut Pédagogique, imprime à l'enseignement des langues modernes un caractère rationnel et direct.

La réforme de l'enseignement secondaire de 1893 touche aussi bien le plan d'étude que la méthodologie. Elle va généraliser l'application du cursus concentrique inspiré des écoles privées allemandes essentiellement aristocratiques et sélectives. Pour assurer le succès de cette innovation, dans une société qui s'efforçait d'amoindrir les distances entre les secteurs populaires et les secteurs aristocratiques, l'élément humain était décisif. La première génération de professeurs issue du « Pédagogique » est tout indiquée pour cette mission. D'autre part, le nouveau curriculum comptera six ans et tous les élèves doivent étudier deux langues modernes : le français et l'anglais ou le français et l'allemand. Le français conserve sa qualité de première langue moderne et il est même obligatoire dans les deux dernières années de préparatoire.

Plan 1893

	Préparatoire			Secondaire					
	I	II	III	I	II	III	IV	V	VI
Français		3	3	2	2	2	2	1	1
Anglais ou Allemand				3	3	3	3	2	2

Cette présence importante des langues modernes dans le cursus s'explique par le fait que le Chili, dans cette fin de siècle, veut entrer en contact avec le reste du monde et veut participer et collaborer aux progrès des sciences. Or, les responsables de l'éducation reconnaissent que la culture européenne est la source des informations scientifiques et que, par conséquent, le développement économique dépend du nombre et de la qualité des contacts que le pays peut établir avec les puissances européennes.

L'enseignement vise donc des objectifs pratiques. Les langues modernes aussi. Elles doivent viser une acquisition de connaissances suffisantes pour comprendre le contenu d'un livre, mais aussi pour établir une conversation et pour exprimer ses propres idées.

Cette conception moderne de la langue étrangère, comme instrument de communication, facilitera les rapports avec les centres économiques les plus dynamiques (l'Angleterre) et les centres intellectuels rénovateurs (l'Allemagne). Le français, quoique gardant une présence importante dans les programmes, est de plus en plus vu comme la langue des échanges sociaux.

En 1901, une modification du plan d'études permet de saisir clairement cette tendance. Le cursus maintient deux langues modernes obligatoires, mais sans indiquer de priorité La première langue s'enseigne tout au long des six ans et la seconde les trois dernières années.

Plan 1901

	I	II	III	IV	V	VI
1re langue	6	6	6	2	2	2
2e langue				4	4	4

Cependant, cette trop grande liberté de choix va entraîner des difficultés administratives, budgétaires et scolaires. C'est la raison pour laquelle, en 1918, les plans suppriment les options, le français récupère sa condition de langue première et débute en exclusivité.

Plan 1918

	I	II	III	IV	V	VI
Français	4	3	3	3	3	3
Anglais ou Allemand	4	4	3	3	3	

En réalité, cette décision politico-éducative répond aux exigences d'un pays qui définit son profil politique par la consolidation de la démocratie ; son identité nationale par une société profondément pénétrée par une petite bourgeoisie agressive qui intensifie sa pression aux portes des lycées et par une économie qui doit s'ouvrir aux techniques et aux capitaux étrangers, dans un monde où les États-Unis prennent de plus en plus de place.

Le plan d'études de 1918, en ce qui concerne les langues modernes dans le secondaire, souffrira de très minces modifications tout au long de la première moitié du XXe siècle. Il faudra attendre les grands bouleversements des années 1960 et surtout de 1980 pour voir changer radicalement les politiques linguistiques officielles.

Maria Teresa Labarias Albacar

Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation
Santiago du Chili

Bibliographie

ENCINA, Francisco : *Historia de Chile*, Ed. Ercilla, Santiago, Chile, 1984.

LABARCA, Amanda : *Historia de la enseñanza en Chile*, Ed. Universitaria, Santiago, Chile, 1939.

LENZ, Rodolfo : « Programa de idiomas », Anales de la Universidad de Chile, tomo 84, Santiago de Chile, 1883.

LENZ, Rodolfo : Proyecto para la revisión de los programas de idiomas extranjeros, Imprenta Cervantes, Santiago de Chile, 1899.

LENZ, Rodolfo : Programa para la enseñanza de los idiomas vivos en los liceos de Chile, Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, Santiago de Chile, 1901.

LENZ, Rodolfo : « La enseñanza de las leguas vivas en Chile ». Los Alemanes en Chile, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1910.
LENZ, Rodolfo : « Sobre el estudio de idiomas », Anales de la Universidad de Chile, 1918.
LETELIER, Valentin : *Filosofía de la educación*, Santiago de Chile, 1912.
MUNIZAGA, Roberto : *Filosofía de la educación secundaria*, Ed. Universitaria, Santiago, Chile, 1946.
RAMIREZ, Hernán : *Balmaceda y la contrarrevolución de 1891*, Ed. Universitaria, Santiago, Chile, 1958.

Language policy in the United States and Canada until World War I : a Comparative Perspective

Introduction

Language policy implies the enactment of laws, rules, and regulations to govern the existence and the growth of one language, or more frequently the coexistence and the relationship between two or more languages within a territorially-defined political community. Language is of course more than a medium of communication and a tool of cultural, artistic and symbolic expressions. Its status is one of the most visible barometers of the socio-political power of a given group within a culturally and linguistically diverse polity. There is thus a relationship between language status and socio-economic and political power. The factors influencing this relationship may derive from a carefully planned language policy on the part of the dominant group, or they may be the result of the political and sometimes military confrontations of competing cultural and linguistic groups. The absence of specific language policy does not therefore mean that competing actors have confined their struggle to the economic and political spheres to the exclusion of the cultural and linguistic. On the contrary. In the case of the United States and Canada, the dominant groups quickly understood that their power and privileges depended on the cultural and therefore linguistic subjugation of the dominated groups. The process of subjugation was accomplished by coercive military and political means as in the case of the United States drive to "civilize" the native Indians and americanize all "foreigners". Only when the stubborn resistance of minority groups whose cultural cohesion partly depended on and found expression in the preservation of their language, did the dominant group reluctantly relent to make language concessions in the form of language policies as in the case of the relationship between the dominant Anglo-Saxon group and the French group in Canada. This article will deal with the salient features of the dynamics of language policies in the United States and Canada up till the period of World War I.

The United States

Language policy as defined above had no formal existence in the United States where no written legislations were passed to codify a specific American language policy. The American constitution itself, although written in English, makes no mention of an official language for the United States. Naturally this did not necessarily mean that the language scene in the United States was a self-regulating market in which languages harmouneously interacted and influenced one another independently of the political power and designs of the various cultural communities. As the English group gained the ascendency over other rival groups, it imposed its culture and language through visible and invisible coercive means to privilege the English language. As Heath and Mandabach (1983 : 101) noted :

> "Restriction on the use of languages other than English have been imposed through the unwritten laws of institutions. *Laws* perceived as violating basic national values, i.e., restricting basic freedoms, can be contested as unconstitutional; to contest unwritten laws or *norms of behavior* would be much more difficult. We are left then with the historical fact that where there has been no policy, society has created an unwritten 'policy' which is the legacy of English history. One observer has assessed the U.S. failure to enact a specific language policy as 'one of history's little ironies' and suggested' no polyglot empire of the old world has dared to be as ruthless in imposing a single language upon its whole population as was the liberal republic dedicated to the proposition that all men are created equal."

Until the 1850s there were few restrictions on the teaching or use of languages other than English. Press and church schools which used languages other than English continued to operate in several states and some states continued their policy of publishing their laws in languages other than English. But throughout the last part of the 19th century there emerged a drive for conformity to the dominant English language and for exclusions of other languages. English was associated with good virtues of patriotism and being a good American citizen. Increasingly from 1880s on, states began to mandate the use of English even in private schools. Before 1890 only three states (Connecticut, Massachusetts, and Rhode Island) had done so. In 1890 seven more states joined the growing movement to impose conformity. Some states prohibited the teaching of foreign languages altogether on the basis that they were harmful. As economic competition and rivalry intensified particularly after the conquest of the west had been completed, the dominant group began to fear the "foreign" elements and sought to handicap and disarm them by stripping them off their culture and language.

In their drive for imposing the supremacy of the English language, the English colonists had to deal with a rich linguistic diversity encompassing a variety of language groups including the Native Americans, the other European colonists, and the immigrant groups who arrived in the United States after the country was settled by European colonists.

Prior to the arrival of the European settlers an estimated 30 to 40 million native Indians inhabited the continent and spoke an estimated 1,000 languages and dialects (Ruhlen 1987 : 6). In their contact with the native Indians the European settlers used them, exploited them, dispossessed them, drove them from their land, systematically destroying their culture, and exterminating those who resisted. The displacement of the native cultures which resulted from the conquest, the war and the elimination of competing claims to the land inevitably led to the elimination of the native languages in favor of the intrusive dominant culture and language. The pattern of domination varied. The Spanish settlers set up colonial outposts and missions in the Southwest and along the Pacific with the specific purpose of "domesticating" the native people by remaking them on the Spanish image through a substitution of the Spanish culture and language to the native culture and language. In short, the Spanish followed what might be called a policy of domestication and cultural substitution. The French colonists set up trading posts in the Great Lakes region down the Ohio and the Mississipi Rivers. They were more interested in fostering their fur trade with the help of the native Indians than in transforming them into new French people. In short, the French were more interested in cultural and economic exploitation than in any permanent cultural and linguistic transformation of the native Indians.

The English colonists, on the other hand, insisted on assimilating the native Indians by teaching them to read and write in English as part of the drive to "civilize" them. When the native people resisted assimilation and enslavement they were generally subjected to the alternative : expulsion, dislocation and extermination. Thus, in the Indian Removal Act of 1829, President Andrew Jackson decreed the expulsion of all the remaining Indian tribes east of the Mississipi. Accordingly, the native Indians were expelled from their homelands and forced to settle in different territories. During their forcible removal, a tragic episode appropriately named by the Indians The Trail of Tears, more than one third of the expelled native population died on the route to Oklahoma. Nor was this the end of the ordeal for the Indian people for, as the discerning Alexis de Tocqueville predicted, they would not be left in peace in their new forced homes west of the Mississipi, and were soon exposed to the assaults of "the most grasping nation on the globe," and driven from one "final" location to another until 'their only refuge is the grave.' "(quoted in Hagan, 1983 : 71). Indeed, the settlers were not satisfied with simply expelling the Indians, they sought to systematically destroy their culture and eliminate their languages. As Conklin and Lourie (1983 : 8) observed :

> "In 1840 approximately 175,000 Indians inhabited the California mountains and valleys, coexisting peacefully with the coastal Spanish settlements. A mere forty years later, after the Gold Rush and the land rush from the Eastern states, only 20,000 of these people remained alive. Confrontation between Plains peoples and Europeans became inevitable with the construction of the transcontinental railroad. Whites began to attack the buffalo herds, basis of the nomadic hunting economy. Between 1872 and 1874 alone - while Indians killed only 150,000 buffalo to provide themselves with food, clothing, and shelter - whites wantonly destroyed 3,500,000. White settlements followed railroad routes driving the

Indians back from their traditional lands and lives onto small reservations or into Oklahoma. In 1900, there were just 200,000 natives on the reservations of the entire United States."

The Reservation policy dispersed and isolated the native people in confined lands called "reservations" where they were subjected to a systematic process of "Christianization" and "Americanization." Christian missions and English schools were set up to convert and teach the reluctant native Indians. Refusing to countenance missionary work among his band, one Indian Chief symbolized the apathy and resistance of his people when he said : "They will teach us to quarrel about God as the Catholics and Protestants do on the reservations... We may quarrel with men sometimes about things on this earth, but we never quarrel about God. We do not want to learn that." (quoted in Hagan, 1961 : 128.) Off-reservation boarding schools were set up and run like military caserns. Indian children were forcibly removed from their tribes to attend schools where the instruction was in English only and where the use of the native language was discouraged through corporal punishment, school jailing and head shavings. The Educators and officials agreed that "a complete break with the home environment was desirable." (Hagan 1961 : 135) The process of bringing "civilization" to the native Indians was successful in severely eroding their languages and cultures and by the end of World War I, the remaining 400,000 native Indians had lost much of their culture and language and were plagued by a high suicide rate, alcoholism, poor nutrition and a high infant mortality rate. (Hagan 1961 : 146-156).

The establishment of English Ascendency

Of the colonial languages, Spanish, French and German had the best chance of competing with English whenever they were spoken by large, cohesive and politically active populations. Linguistic diversity was the norm among the colonists and early settlers, and many a government document was published in English, German and French. During the Revolutionary period when the anti-British sentiment was running high, some American politicians are said to have considered discarding English in favor of German, French, Greek or even Hebrew as the official language. It has been reported that the American Congress came within one vote of adopting German as the official language of the country.

Among the colonists, the Spanish were in a good position to impose their language or failing that to compete with the language of the group which came to dominate all other groups. Being the first European settlers, the Spanish established the first permanent colony in Florida in 1565 (Florida was subsequently annexed by the United States in 1820). Spanish colonists also settled Santa Fe in 1609, Central and eastern Texas was settled in the mid 1700s to ward off the French expansion from Louisiana. California was settled in the 18th century to contain Russian and English activity on the Pacific

Coast. Thus, the Spanish had settled the Southwest more than a century before the Anglo-Saxons arrived. But the Spanish hold on their settlement would be weakened by the aggressive dynamism of the conquering Anglo-Saxon group. The Mexican-American war of 1846 forced Mexico to acknowledge the annexation of Texas to the United States and to cede for a small sum the disputed Texas territory, all of New Mexico and all of California. When California was detached from Mexico, its Hispanic population numbered about 15,000, but they were soon outnumbered by the influx of 80,000 settlers from the east. When California became an American state in 1850, the Hispanic population had been reduced to a minority of less than 20%. The English majority soon ignored the property, language and cultural rights guaranteed to the Mexicans by the Treaty of Guadalupe Hidalgo. Land was seized from Mexican Rancheros who could not defend themselves in a judicial system administered in English only. Excessive Foreign-Miner's Tax was imposed on native-born Hispanics, effectively driving the Hispanics out of the Gold mines. By 1855, the dominance of the intrusive English majority was so complete, the California Bureau of Public Instruction mandated English as the only medium of public education in California.

In New Mexico where the numbers did not assure English dominance, political manipulation was used to ensure the ascendency and the domination of the English culture and language. The Spaniards had settled New Mexico before 1600, two centuries before the arrival of the English settlers. New Mexico was inhabited by 20,000 Hispanics when it became a province of Mexico in 1821. Like California, New Mexico was detached from Mexico after the Mexico-American war and annexed by the United States. But unlike California, whose Gold Rush attracted a flood of English settlers, New Mexico did not attract many Anglos. Thus, the Hispanics remained the majority in New Mexico until 1900. They did, however, share political and economic power with the Anglos, and allowed English along with Spanish to be used in the legislature, courts, and the administration. Still, in 1874, 69% of public schools were entirely functioning in Spanish. But, the American government was not willing to grant a Spanish-dominated New Mexico statehood and self-government. It waited until 1912, when more Anglos finally "Americanized" New Mexico, to grant statehood. Shortly thereafter, Spanish declined precipitously and by 1911 Spanish had been all but totally neglected in New Mexican schools.

Like the Spanish, the French colonists began settling North America before the English arrived at Jamestown. In 1604 Samuel de Champlain settled Nova Scotia and in 1608 founded Quebec. French fur traders from Canada claimed Louisiana in 1682 (which was eventually purchased by the United States in 1803) and set up trading posts in St. Louis, Memphis, and New Orleans. In addition, the Huguenots, fleeing religious persecution, settled in New England and Charleston, but many of them quickly assimilated into the dominant English language and culture. The largest numbers of French immigrants came from Canada, lured by the prosperity of booming New England mill towns. Many of these Canadians, as well as those Acadians expelled from their Canadian homeland in 1755, settled in Louisiana. Thanks to the establishment of French

language churches, schools, and press and radio stations, French Americans in New England and Louisiana have been able to retain their language. French also benefited from the prestige associated with the arrival, in 1790s, of as many as 40,000 French aristocrats fleeing the French Revolution in France and slave uprisings in Santo Domingo. For a number of years, the future king Louis Philippe held court in Philadelphia, giving the French language and culture a hightened prominence. But the decline of France as a North-American colonial power after its defeat by Great Britain and the loss of Canada, as well as the relatively small numbers of French-speaking French Americans reduced the chance of any serious challenge by the French to the growing assertion of the supremacy of English. Economic and political opportunities became inextricably linked to a proper master of the dominant language. The French were resigned to the supremacy of English but did not give up their desire for the conservation of their language for which task the church, schools and press played a crucial role.

The Germans settled Pennsylvania at the same time as the English, in the late seventeenth century. They set up their own presses, schools, churches and municipal authorities. Government documents were published in English and German and German schools received public funding. German did not benefit from being a colonial language since Germany was not present as a colonial power in North America; but it did benefit from the growing number of German settlers, their geographical concentration, their cultural cohesiveness and their assertive political organizations. By the time of the American Revolution, 1776, the German population of Pennsylvania had grown to represent more than a third of the total population. Both their cultural cohesiveness and their growing numbers evoked fear and hostility from the ascendent group. Benjamin Franklin did not hide his disdain and contempt for the Germans : "Those who come here are generally the most stupid of their own nation… [A]s few of the English would understand the German language and so cannot address them either from the press or pulpit, it is almost impossible to remove any prejudices they may entertain… Not being used to liberty, they knew not how to make a modest use of it" (quoted in Heath, 1981 : 9-10). Franklin proposed and promoted one of the earliest projects for linguistic assimilation. Using the auspices of the Society for the Propagation of Christian Knowledge, he set out to phase out the teaching of German in favor of English. When the German parents discovered that these schools were more interested in promoting linguistic assimilation than in providing religious instruction, they refused to enroll their children.

Still, the numerical dominance of the English and their correspondent political strength enabled the English to control the Pennsylvania Assembly, from which the Germans eventually helped vote Benjamin Franklin out. The French and Indian wars and the Revolutionary war of Independence led the German minority to conclude that their welfare depended on assimilating into the dominant English culture and language. Leaders of the German community promoted higher education in English and the integration of Germans into English mainstream politics. Although Pennsylvania

essentially became a bilingual state after the American Revolution, with German language newspapers, the political ascendency of English could not be disputed and eventually the forces of assimilation proved irresistible to the majority of German-speaking immigrants. By 1815 the majority of colonial Germans had been assimilated into the American society. Only religious sects such as the Amish and Old Order of Mennonites resisted assimilation through self-imposed isolation which helped them maintain their language. The German immigrants continued to come in large numbers to the new world and throughout the 19th century the Germans were one of the largest immigrant groups and were, in any case, the numerically dominant non-English speaking group. Although initially most German immigrants were peasants and laborers, after the revolutionary upheavals in Europe of 1830 and 1848, many highly educated German intellectuals came and settled in the United States. A wave of xenophobia pushed the Germans to strengthen their own cultural and linguistic ties. Through their own schools, press and publications, the Germans were able to maintain the use of their language. The newly established public school system occasionally offered German instruction in order to attract immigrant children (Heath 1981 : 13). By 1910 there were about 9 million native speakers of German in the United States. But the outbreak of World War I and the explosion of propaganda which cultivated aversion to anything German created a general distrust of multilingualism and suspicion toward "foreigners." Gilbert noted (1981 : 262) the effectiveness of the anti-German campaign : "The concerted and speedy action to drop German, which was taken in unison by independent local and state school boards across the country, is truly frightening. An educational decree issued from a centralized dictatorship could have hardly done it better."

In reaction to the general wave of xenophobia, many German Americans were forced to favor assimilation over language maintenance. By 1923, the majority of American states (34) had passed laws requiring that the teaching in elementary schools be in English only. These laws were struck down as unconstitutional in 1923 and 1927, but the damage to foreign language education had already been done and the public bilingual education was not attempted again until the 1960s.

West African languages were present among the first colonists, but within a distinctly different context. Although the African Americans began arriving in Virginia only twelves years after the English, they came not as colonists but as imported slaves to be sold at auctions. Slavery and racism made it impossible for the Africans to assimilate into the dominant cultures and at the same time prevented the preservation of their distinct African culture and languages. Slave traders punished the use of native tongues among African slaves and separated speakers of the same African language to prevent organized revolt. To communicate with the white people, the slaves developed a Creole language, a mixture of West African languages and English or, in the case of Louisiana slaves, with French. At the same time, the master-slave relationship, where young masters grew up with black nurses, gave the speech of black Americans an opportunity to exercise more influence on the English of the dominant culture than any other minority language. (Conklin and Lourie, 1983 : 24).

The drive for Americanization

Throughout much of the nineteenth century those immigrant groups with sufficient political power were occasionally able to convince local educational authorities to incorporate in school subjects their own linguistic and cultural traditions. It was thus, that here and there foreign languages were introduced into elementary and secondary schools.

The linguistic diversity of the United States was directly influenced by Immigration patterns. Thus, throughout the 18th and most of the 19th century, the English had to contend with cultural and linguistic competition from the native Indians and from the other colonist groups such as Spanish and French, and large numbers of early settlers such as Germans. Immigration patterns during these years played in favor of the conquering Anglo-Saxon group by bringing in growing numbers of English-speaking immigrants and immigrants who could be won to the English side through assimilation. Thus, from 1820 to 1850 there were major waves of immigration from Ireland (4 million), from Germany (5.2 million) and from 1865 to 1875 came another wave of immigrants from England and the Scandinavian countries. Scandinavian immigrants put up less resistance to the forces of assimilation and their numbers added to the strength of the movement for conformity. Thus, immigration patterns throughout much of the nineteenth century rather strengthened the balance of power in favor the dominant Anglo-Saxon group. In all, from 1820 to 1890 there were about 15 million new immigrants to the United States, mostly from northwestern Europe, with the notable exception of Chinese laborers who came between the Gold Rush and the Chinese Exclusion Act of 1882.

This immigration pattern, however, underwent a major change in the last part of the 19th century. From 1880 to 1920 a new major wave of immigrants, about 23 million, entered the United States. The new immigrants mostly came from southern and eastern European nations, specifically Russia, Austria-Hungary, Italy, and Greece. Thus, from 1891 to 1900 immigrants from southern and eastern Europe constituted 52.8% of the total number of immigrants who came to the United States. From 1901 to 1910 this percentage had increased to 71.7%. Between 1905 and 1914 an average of over a million new immigrants a year came to make a new life in the United States. Further, the percentage of non-English speaking immigrants increased dramatically. Whereas between 1890 and 1910 the rate of increase of the total foreign-born population ten years and older was 47%, the number of immigrants unable to speak English during the same period increased by 115%. In 1910 one immigrant in four was unable to speak English. These immigrants were considered by the anglophone majority as "foreign-speaking, strange-looking, poor, and often illiterate," dark-skinned people (Fuchs 1983 : 300). Because of their "differences" and visibility, these new immigrants, mostly unskilled laborers concentrated largely in urban areas, became the focus of resentment and discrimination on the part of the established "American majority." Linguistic issues necessarily came to the fore in the debate about what represented "American" culture and "American" values.

The new immigrants were naturally inclined to preserve their cultural and linguistic identity through parish schools, newspapers and social organizations. The more linguistic diversity cities like New York and Chicago represented, the more the debate about language issues became heated and the de facto multilingualism of the country viewed with suspicion, fear and hostility as a serious threat to the supremacy of English. An anti-foreign, anti-immigrant and anti-linguistic diversity movement grew and quickly spread from one end of the country to the other. It proclaimed bilingualism harmful and advocated the elimination of the mother tongue in favor of English. It contended that speaking more than one language produced school "retardation" (Sordon, 1921). It called for restrictions on new immigration to the country and demanded the institution of English requirement for naturalization (Such requirement was instituted in 1906. Another requirement was added in 1917 stipulating that the immigrant must be able to read and comprehend English).

In this anti-foreign atmosphere, learning English became a de facto requirement to be "American" and to be "patriotic". The "correct" American values could be inculcated only through the English language and therefore immigrants were required to put aside their cultural and linguistic heritage in favor of the dominant language of the new nation. The educational philosophy underlying the American school system at the turn of the century was articulated by the views forcefully expressed by President Teddy Roosevelt :

> "There is no room in this country for hyphenated Americanism. Our allegiance must be purely to the United States. For an American citizen to vote as a German-American, Irish-American or Italian-American is to be a traitor to American institutions... any man who comes here... must adopt the institutions of the United States, and therefore, he must adopt the language which is now the native tongue of our people, no matter what the several strains in our blood may be. It would be not merely a misfortune, but a crime to perpetuate differences of language in this country... we should provide for every immigrant, by day schools for the young, and night schools for the adult, the chance to learn English, and if, after say five years, he has not learned English, he should be sent back to the land from whence he came." (quoted in Aaronson, 1980 : 6).

The school system was entrusted with the task of "Americanizing" the new immigrants. Education, it was believed, would solve all the problems arising from the "differences" of those immigrants. "Education," declared a New York high school principal, "will solve every problem of our national life, even that of assimilating our foreign element." (quoted in Higham, 1955 : 235). Americanization programs were set up by federal authorities and coordinated with state agencies. The director of an Americanization school in Lawrence, Massachusetts, explained the new emphasis on training for citizenship : "Citizenship will give new life and meaning to the everyday work of the school. The subject of history, as an instance in point, will be taught not merely for its facts, but for its values, and those values which emphasize American life and ideals." (quoted in Thompson, 1920 : 121).

In emphasizing "American life and ideals" schools taught the children to distance themselves from their own culture, values, and language. Children's names were changed in the school by teachers and entered into official school records often without even consulting the parents. Children who were caught speaking their native tongues were punished and zealous teachers patrolled the hallways and even the bathrooms to ensure compliance. In the Southwestern schools, students caught speaking Spanish in the school were sent to detention halls and beaten. As an American-Italian who grew up to become an educator remembered it : "We soon got the idea that Italian meant inferior and a barrier was erected between the child of Italian origin and his parents. This was the accepted process of Americanization, we were learning to be Americans by learning to be ashamed of our parents." (quoted in Stein, 1986 : 4-5).

Schools were not the only agents of indoctrination into the American culture and language. Patriotic Societies sprang up to help the new immigrants acquire American values. The Daughters of the American Revolution, the Colonial Dames, and the Sons of the Revolution set up programs to educate foreigners in the virtues of the American way of life and on the necessity of learning English as a vehicle for acquiring that way of life. The patriotic societies preached loyalty and submissiveness to the dominant values. The Daughters of the American Revolution, for instance, "taught obedience to law, which is the groundwork of true citizenship." (quoted in Hagan, 1961 : 237). A massive program of adult education was undertaken with New York and Chicago leading the way in terms of numbers of non-English speaking adults enrolled in adult high-schools. The automobile maker Henry Ford set up evening classes which employees were required to attend before and after work two days a week. The immigrants were taught not only English but also the virtues of being a good American citizen. The slogan 'Many peoples, but One Nation' gave way to a new one, 'American First.'" (Higham, 1955 : 243). The Ford Americanization graduation ceremonies featured an induction program in which the immigrants, each wearing a sign indicating his country of origin, got into a huge symbolic melting pot and let the teachers cleanse them with huge scrubs from the remnants of their cultural origins. The culturally cleansed employees then emerged from the simulated melting pot with signs proclaiming that they were now 100% Americans.

With the rising xenophobia, every foreigner became a suspect, and all languages other than English became suspicious. It was up to these "foreigners" to prove that they were worthy of being assimilated and Americanized. "Let us insist frankly," declared the National Americanization Committee, "that a man born on another soil has to *prove* himself for America" (quoted in Higham, 1955 : 249). President Theodore Roosevelt set a model for discrimination against linguistic diversity in favor of the supremacy of English. He found support for his chauvinistic views in the events of World War I and the wave of xenophobia which swept the country :

> "The events of the past three years bring us face to face with the question of wether in the present century we are to continue as a separate nation at all or whether to become merely a huge polyglot boarding house and counting house in which dollar-hunters of twenty different nationalities scramble for gain, while each really pays his soul-allegiance to some foreign power." (quoted in Haugen 1956 : 109).

By 1919, 15 states had passed legislation requiring the use of English only in all public and even private gatherings; the governor of Iowa went one better and proclaimed that only English could be used not only in public gatherings but also in telephone conversations. (Krickus 1976 : 96).

After the war, immigration laws were passed to restrict the number and origins of the immigrants coming to the United States. In 1921, The Quota Law set the first numerical constraints on European immigration (350,000) and geographically assigned the major part of the quota to northwestern Europe. In 1924, the National Origins Act, assigned 80% of the new quota of 150,000 annual immigrants from the eastern hemisphere to countries of northwestern Europe, 16% to southwestern Europe, and 2% to all others. This effectively excluded all Asians as "aliens ineligible for citizenship."

Thus languages which could legitimately compete with English for status and power were reduced to the status of "foreign languages" to be studies in elective courses in high schools after the processes of Americanization had duly indoctrinated the children of the elementary schools into the "correct" Anglo-Saxon values through the dominant language. Although France declined as a colonial power, the study of French as a foreign language benefited from the prestige attached to the French culture and revolutionary sympathy for France. The study of German benefited from the growth of German immigration to the United States, but drastically declined to the point of being completely eliminated with the violent anti-German propaganda which accompanied American participation in World War I. Studied strictly as foreign languages, not as languages of instruction and therefore cultural competitors with the dominant culture and language, Foreign Languages competed with Latin, not with English as the table below shows :

Year	Total Enrollment	Latin	Total	French	German	Spanish
1890	202,963	34.7%	16.3%	5.8%	10.5%	
1895	350,099	43.9	17.9	6.5	11.4	
1900	519,251	50.6	22.1	7.8	14.3	
1905	679,702	50.2	29.3	9.1	20.2	
1910	915,061	49.0	34.3	9.9	23.7	0.7%
1915	1,328,984	37.3	35.9	8.8	24.4	2.7

Source : William R. Parker, The National Interest and Foreign Languages, 3rd ed. (Department of State Publication 7324, 1961, p. 85.)

But the steady increase in German enrollment shown by these figures would come to a halt and the entire climate for modern languages would become very negative when, on May 17, 1915, a German submarine sunk the Lusitania off the coast of England, killing 1198 people including 128 Americans. In 1917 the United States declared war on German. Zeydel (1961 : 298) observed that : "The propaganda, which had concentrated upon the German emperor, his army and submarines, with many allegations of atrocities, turned immediately, now that we were at war, against the language, its literature as a whole and, in some cases, even against its teachers who were confronted with the sweeping accusation of being 'pro-Germans.' Groups of vigilante visited the libraries and removed German books; others came to the departmental offices of the universities and confiscated textbooks containing pictures of Emperor William II or equally 'subversive' materials."

Language policy in Canada

The evolution of ethnic composition in Canada was naturally related to the evolution of linguistic composition in the country. As in the United States, the native Indians were the first settlers to inhabit Canada. The French were the first European settlers. They colonized the St. Lawrence River region and Acadia (the Maritime Provinces). Their period of colonization lasted about 150 years and came to an end with the conquest of new France in 1759-1760 by the British. Defeated, France had to cede Canada to Britain by the Treaty of Paris (1763) and this marked the opening of British immigration. By the middle of the nineteenth century the British outnumbered the French by a slight majority. The last major period of colonization began at the turn of the century with the settlement of the Prairies. Between 1901 and 1914, Canada experienced the strongest wave of immigration of its entire history with 400,000 immigrants arriving in 1913 alone. Thus, from 1871 on, the ethnic composition of the country could be broken down as follows. In 1871, the British represented 60.5% of the total population, the French 31% (largely concentrated in the province of Quebec where they constituted 85% of the population), the native Indians 0.7% and other ethnic groups 7.7%. In 1901, and largely because of higher birth rate, the percentage of the French increased to 34.7% of the total population while the British decreased to 56.7%. with no major changes in the representation of the other groups. These other groups were composed primarily of Germans and Dutch who constituted 85% of the percentage of "other ethnic origins". Other provinces joined the first four federated provinces. Manitoba in 1870, British Columbia in 1871, and Prince Edward Island in 1873. The Prairies territories administered by the federal government became the province of Saskatchewan and Alberta in 1905 and the northern territories.

Prior to the European settlement of Canada there were about 300,000 native Indians scattered across the continent. There were twelve different native linguistic families,

each with fifty or more dialects. In their initial contacts, the French and British settlers used a policy of accommodation with the native Indians. This was a strategy made necessary by the harsh environment and the small numbers of the first European settlers who needed the assistance of the native people to survive. The policy of accommodation continued as both the French and the British sought to ally the native people to their respective cause in the Anglo-French conflict. During this initial period, the native Indians were not conquered, and they co-existed with the settlers by treaties of friendship. The accommodation policy was employed by the Hudson Bay Company and the Montreal-based Northwest Company, both of which were more interested in maximizing profits from the fur trade with the help of the native Indians than in changing their culture and language. Traders of these companies cohabited with native Indian women and the mixed children became known as Métis. This new group was largely excluded from the economic benefits accruing to the European-dominated and expanding companies. When the Métis revolted, their rebellion was violently crushed by the forces of the federal government in 1885. Subsequently, the fur trade declined and the Métis were displaced to make room for the massive European settlement of the West.

When Canada ceased to be a British colony in 1867, the federal government adopted a policy of domination whereby it managed to induce the Indians to enter into treaties surrendering large tracts of land in exchange for reserve lands. The policy of domination and Canadianization is well illustrated in the philosophy underlying the federal government approach to the isolation and dispersion of the native people : "the reserve is a cradle whereby Indians are to be rocked to full citizenship" and "Christianization and education are to go hand in hand."(quoted in Valentine, 1980 : 75). In addition, in its Indian Act of 1876, the federal government gave an official definition of an Indian, relying not on culture or language but rather on the principle of patrilineal descent to determine who is eligible for registration as an Indian. This allowed the government to limit the size of the Indian population and exclude the Métis from the definition of an Indian.

A policy of assimilation, "Canadianization" and inculcation of the proper, i.e. Anglo-Saxon Protestant values, was applied to the defenseless native Indians. Thus, the native Indians watched helplessly as their children were taught to reject their culture and absorb the new dominant culture. In 1893, the Canadian Superintendent of Indian Affairs was candid about the intentions of the federal government in promoting off-reserve boarding schools :

> "Experience has proved that industrial and boarding schools are productive of the best results in Indian education. At the ordinary day school the children are under the influence of their teacher for only a short time each day and after school hours they merge again with the life of the reserve...

But in the boarding or industrial schools the pupils are removed for a long period from the leading of this uncivilized life and receive constant care and attention. It is therefore

in the interests of the Indians that these institutions should be kept in an efficient state as it is in their success that the solution of the Indian problem lies." (quoted in Ashworth, 1979 : 26).

But it was the continued conflict between the conquering Anglophones and the defeated but unassimilated French Canadians, determined to maintain their culture and language, which largely colored the language conflict and shaped the language debate in Canada.

The English-French Language Conflict

The British-French rivalry in North America ended with the decisive military defeat of the French in the Battle of the Plains of Abraham in Quebec City in 1759. But the military confrontation was replaced with a cultural and language conflict. As a result of their military domination and occupation of Quebec, the British implemented a policy of immigration designed to demographically contain the French by restricting immigration from France and by promoting British settlements from Britain and from the 13 American colonies. Although a minority in a sea of English, the French, who settled the rural areas, could outperform the urban English in birth rate and demographic growth. This enabled the encircled French to keep their cultural cohesion and maintain their language despite the British conquest. The ability of the French to expand their population base became known as *la revanche des berceaux*.

In addition, the French had obtained in the Articles of the Capitulation of the French Forces on the Plains of Abraham provision for the protection of their language. They steadfastly insisted on the respect of these provisions which the Anglophones were inclined to put aside. French determined resistance to assimilation and insistence on cultural and linguistic independence brought some concessions from the English majority. Thus, the English Royal Proclamation of October 1763 recognized the official status of French. The Act of Session of the same year implied the continued use of French. The Quebec Act of 1774 guaranteed the use of French law and language, guarantees which the Constitution of 1791 reconfirmed. And when Canada became a confederation in 1867 with the British North America Act the use of French was explicitly guaranteed in Article 133, and implicitly in education in Article 93.

But legislative guarantees were often not enough to ensure practical protection, and unhampered growth for the French culture and language particularly in the face of overwhelming domination by an English majority which, in its loyalty to Britain and its imperial policies, was determined to transform the nation into a unilingual English-dominated homogeneous country. Partly to reassert the distinctive national characteristic of a bilingual Canada which was not an extension of imperial Britain, a French nationalist movement developed in the 1880s and opposed Canadian participation on the side of Britain in imperialist enterprises such as the Boer War. As Wade (1968 : 495-96) pointed out :

> "Unfortunately for the Canadian national movement, many of the leaders of the imperialist movement were also leaders of the anti-French movement; their 'Anglo-Saxon' racism and appeals to British traditions fostered the development of racist feeling in Quebec which had been aroused by the Riel affair. Attacks on the privileges of the French-Canadian minorities in Manitoba and Ontario fostered a French-Canadian group consciousness, a sense of "racial and religious separateness."

The flood of immigrants who did not speak French, or when they did as in the case of Belgians and Swiss were more inclined to accept assimilation, fostered the French-Canadians' feeling of isolation and ghetoization. The fear of being swamped in a sea of Anglophone and English-speaking Canadians inspired French nationalist leaders to urge French Canadians to more strongly than ever reassert their Frenchness through attachment to their culture but particularly through the valorization of their language. The French Canadian nationalist movement inevitably turned its attention to the task of preserving the French language. In June 1911, the first Congress of the French Language met in Quebec. Opening the Congress, Archbishop Langevin assertively declared : "We do not recognize the right of anyone to stop the French Canadians at the border of Quebec and to say : 'Beyond this point you are not at home.' We are at home everywhere in Canada." (quoted in Wade, 1968 : 620-621). The French-Canadian nationalist leader Henri Bourassa spoke at the close of the Congress on "La Langue française et l'avenir de notre race." He affirmed : "the conservation of the language is absolutely necessary for the conservation of the race, its genius, its character and its temperament." (quoted in Wade, 1968 : 623).

The English Canadians, however, continued to point to the demographic factors, arguing that the numerical inferiority of the French, and the success of the Canadianization efforts were making Canada an effectively unilingual country. The French Canadians responded that bilingualism was Canada's most unique cultural and linguistic feature which distinguished it and protected it from the pervasive American influence. Had it not been for French, French Canadians argued, English Canada would have already been absorbed by America and there would be no Canada. Still, the English majority tried to gradually eliminate the French language. Thus, the Royal Proclamation Act of October 1763, while recognizing the official status of French, sought to eliminate the protections afforded the French Canadians in the Treaty of Paris of 1763. Former French Canadian Prime Minister Pierre Elliot Trudeau described the Royal Proclamation Act as aiming at "the total assimilation of the French Canadians." (quoted in Bouthillier and Meynaud, 1971 : 24). In 1840 the Union Act put an end to the linguistic equality of French and English and declared English the only official language in the new Canadian parliament. After eight years of constant opposition and determined struggle led by the French Canadian parliamentarians, the French language was recognized as an official language of the united Canadian parliament. But the Anglo-French language conflict continued as a battle of will between the desire of the Anglo-Saxon majority to transform Canada into a homogeneous unilingual English-only country and the determination of the

French-Canadians to conserve their language and preserve the rights and privileges granted to Francophone minorities outside of Quebec. The French Canadian battle of linguistic resistance was described by Guy Bouthillier and Jean Meynaud, in their study "Le choc des langues au Québec : 1760-1960," as consisting of the following elements :

1. Defensive struggle : The constant defensive actions the French Canadians had to undertake to ensure the survival of their language. Such actions took place in tribunals, legislative assemblies, schools, public enterprises and government offices. They were the necessary response to restrictive parliamentary legislation favoring the ascendency of the English language and culture at the expense of French, such as the Union Act of 1840 enacted by the federal government, and the Manitoba School Act of 1896.
2. Struggle for the conservation of the integrity of the language. Its principal objective was to avoid deformity and deadly contamination from the pervasive influence of the dominant English language. It is a defensive struggle against the anglicization of the French language. Anglicism was perceived as the first step toward anglicization and had therefore to be resisted if efforts to repel assimilation were to be successful.
3. A struggle for the valorization of the French Canadian language. This defensive action was in response to the recurrent denigration of the French Canadian language as "lousy French," forever unfavorably compared to Parisian French. "The inculcation and propagation of contempt for a language," observed Bouthillier and Meynaud, "represents an essential factor of linguistic alienation." (p. 30).
4. Struggle in the day-to-day social interactions. This defensive struggle was in response to the impact that the direct and insidious attacks against French had on the daily use of the language in newspapers, in the office, at the school, and in social interactions.

The British North America Act of 1867 which gave birth to an independent Canada, consecrated the official character of French in both the Canadian and Québecois parliaments. When Manitoba became a province in 1870 its constitution reproduced the language guarantee clauses of the British North American Act.

But the recognition of an official status to the French language evoked strong opposition from the advocates of the supremacy of English. Thus, under pressure, New Brunswick abolished in 1873 the education rights of the Catholics, effectively eliminating French language rights of its French Canadian population. After the Métis uprising and its violent repression, a strong wave of anti-French created a climate in which the Manitoba government completely abolished French as an official language. The federal government watched helplessly as the French Canadians protested in outrage. In Saskatchewan, French was gradually eliminated through a series of legislations voted from 1892 with a view to restricting the teaching of French in the province and the elimination of the French language from the education system (Wilfrid,1983).

It is important to recall that Education in French Canada was still, in the first half of the nineteenth century, largely clerical, and was handicapped, since the English conquest in 1759, by an anglophone policy "that failed to respect the language and the religion of

the French Canadian majority who would never accept the anglicization of education in Lower Canada" (Rioux,1974 : 236-369). The British North America Act of 1867 may have provided for confessional guarantees, but it did not directly address the question of language rights. Section 93 stated "Nothing in any law shall prejudicially affect the rights or privileges with respect to denominational schools which any class of persons have by law in the province at union." (quoted in Ashworth, 1979 : 10). But these privileges received different treatment from the two rival groups, and this resulted in a great disparity in the use of English and French as languages of instruction in the Canadian school system. In French Canada, the principle establishing the right of English-speaking and French-speaking parents to have their children receive their education in their mother tongue was enshrined in the educational system of the province despite the fact that it was not required by law. English Canada, on the other hand, did not make provisions for the French-speaking minorities to have their children educated in their mother tongue.

The then Prime Minister Jean-Jacques Bertrand proudly drew attention to the greater respect Quebec gave to its English minority and emphasized the existence "of this right to English schooling which Quebec has always respected and applied with a generosity which went well beyond the juridical prescriptions, and well beyond the treatment which the other provinces gave to their French minorities." (quoted in Bouthillier and Meynaud, 1971 : 40). The failure of English Canada to respect the linguistic rights of their French minorities led to two particularly acute education conflicts : In Manitoba in 1896 and in the Northwest Territories in 1905. In Manitoba, like in the rest of Canada, Catholics and Protestants had their separate schools. The Protestant majority in Manitoba objected to the very clerical tone of the Catholic French schools. They used that excuse to push their objective of bringing about racial unity and making Manitoba a distinctively Anglo-Saxon province through the rapid assimilation of "foreign elements". This spirit of intolerance inspired the 1890 law which entirely transformed a hitherto fairly liberal system of education into a restrictive and assimilationiste one. A Department of education was created and all public schools were placed under its control. Books were prescribed and religious instruction ceased to be compulsory and was confined to certain hours of the day. Although the Catholics could still keep and operate their schools, they had to conform with the new law or be denied the subsidies they used to receive. It was an attack against the French, their religion and their language. Outraged, the French protested that the law violated the Confederation agreement of 1870 which forbade Manitoba from enacting any law which could prejudice the rights and privileges of the existing denominational schools. The federal government had to intervene in the conflict and Liberal Prime Minister Wilfred Laurier engineered a compromise. He convinced the Manitoba government to amend the 1890 law to allow for :

1. Parents to be able to nominate three trustees who in turn select a teacher from the candidates.

2. Although the study of the English language will remain mandatory, French could be taught provided there are at least ten children of French origins in the school and that their parents request that they be taught in French.
3. Religious instruction will not be reimposed but schools will remain open after 3:30 for religious education if there are at least ten Catholic children and if their parents request religious education.

The entry of Alberta and Saskatchewan into the Canadian union in 1905 brought about a similar crisis with regard to minority education and language rights. In submitting, in 1905, his bill to the federal parliament to grant constitutions to the two new provinces, Prime Minister Laurier guaranteed the right of the Catholics to have their separate schools. The opposition protested that this would revive the old denominational schools abolished by the ordinances of 1892 and 1901 which introduced the new secular education system. Laurier was forced to amend his own bill to guarantee the Catholics their separate schools, but had to accept that the schools would remain neither denominational nor independent.

Language Education Conflict

The program of Canadianization and indoctrination into dominant Anglo-Saxon values was only slightly less systematic and determined than the one operating in the United States, but nonetheless equally racist. It led to a condescending rejection of the "foreignness" of those immigrants. Here again, the school was chosen as the most effective instrument of language indoctrination : "It is surely manifest that the greatest agency in racial assimilation is the common or public school. This is the great melting pot into which must be placed these diverse racial groups and from which will eventually emerge the pure gold of Canadian citizenship. For two outstanding reasons only the common school can accomplish this splendid work of racial unification. In the first place the Church, the only other great socializing agency, stands divided, and, unfortunately, denominational sects are prone to regard each other's activities with considerable suspicion; in the second place, the common school exerts its supreme influence over youthful minds at their most impressionable stage of development. In an efficient common school system, thoroughly efficient in every sense of the term, lies the satisfactory solution of this great national problem." (Anderson, 1918 : 114-115).

The indoctrination into the Anglo-Saxon ideals was to be systematic but particularly aimed at the children. Anderson (1918 : 8-9) explained the plan thus : "The people of foreign countries who come to Canada after having reached maturity - the middle-aged and the aged - will never become true Canadian citizens, imbued with the highest Anglo-Saxon ideals.., but there is an important duty to perform in seeing that the children of these newcomers are given every opportunity to receive proper training for intelligent citizenship. They, along with those who enter our country while still quite young, are

the material upon which Canadians as nation-builders must work." (Anderson, 1918 : 8-9). On the language question, Anderson (1918 : 93-94), a nationally respected school inspector, recommended that the school be used as the agent of linguistic assimilation : "There must be one medium of communication from coast to coast, and that the English language... We believe that the solution to the problem, to a great extent lies with the elementary schools."

The Saskatchewan educational system, praised by school inspectors as a model likely to develop into the strongest in Canada, did make some early concession to the teaching of other languages, but burdened them with so many reservations and conditions that very few non-English speaking communities could take advantage of them. The 1917 Saskatchewan school act read : "All schools shall be taught in the English language, but it shall be permissible for the board of any district to cause a primary course to be taught in the French language" provided that parents have requested it and "such course of instruction shall not supersede or in any way interfere with the instruction by the teacher in charge of the school as required by the regulations of the department and this Act." The cost of providing these courses "shall be collected by a special rate to be imposed upon the parents or guardians." The only authorized texts printed in foreign languages are certain French and German readers "so any attempt to teach pupils to read any other foreign language in the public schools of Saskatchewan must meet with little success." (Anderson, 1918 : 105). In addition, the act stipulated that the teaching of a foreign language must be done by one or more competent persons rather than by the teacher in charge. "The policy of the Department, however, has been to insist as far as possible upon qualified teachers, and there are very few such who are able to teach two languages." (Anderson, 1918 : 105). Further, the teaching of a foreign language was to be done after normal school hours. All these restrictions had the effect of discouraging the many parents who would, otherwise, have taken advantage of the Act. Thus, Anderson (1918 : 103) observed that there were "one hundred schools in foreign settlement where the language concession might be taken advantage of, but during the past few years only five or six of these districts have had anything but English taught in their schools."

Manitoba had less restrictive language Education laws. Section 258 of the Manitoba School Act stipulated :

> "When ten of the pupils of any school speak the French language, or any language other than English as their native language, the teaching of such pupils shall be conducted in French, or such other language, and English upon bi-lingual system." (Anderson, 1918 : 109). As a result, there were in 1915, 126 French bilingual schools in Manitoba, 61 German bilingual schools and 11 Ruthenian and Polish bilingual schools, representing 25% of all rural schools in Manitoba and enrolling one sixth of the total enrollment of the whole province.

But the advocates of English supremacy and assimilation into Anglo-Saxon values quickly attacked the Manitoba language Education laws which one school inspector (Anderson, 1918 : 119) described as "unwise legislation." Another school inspector,

from Manitoba, described as someone who "knows the 'foreigner as well as anyone in Canada" (quoted in Anderson, 1918 : 119) explained the "deplorable" situation created in the province of Manitoba by the 1890 compromise engineered by the federal government :

> "According to this pact, a portion of the school day was set aside for religious exercises, and the use of the French language and all other languages was authorized in the public schools. About this time there arrived in large numbers our enterprising neighbors, the Galicians. They did not know much about schools, and, if left alone, our Canadian schools would have been good enough for them. In their naive innocence they were easily approached by silver-tongued agents of various interests, and prevailed upon to demand in the place of good, efficient public schools, a system of bil-lingualism, which, after a trial of twelve years or more, have proved itself an unqualified failure from an educational point of view." The Manitoba school inspector joined the growing nationalist voices demanding the elimination of the teaching of other languages and the imposition of English as the only language. Their demands met with success and by 1917, Anderson (1918 : 121) could proudly affirm that "bilingualism has been virtually abolished, and the non-English children of Manitoba are at last coming into their own."

Beyond the French-English Language Conflict

Mackey (1983 : 192) observed that : "Much of the history of Canada over the past two centuries has been the story of a struggle by the French Canadians to make the Anglo-Canadians respect the terms of these constitutional and treaty obligations."

Yet, the intensity and pervasiveness of the language conflict between the two largest groups in Canada, which raged in Eastern and Central Canada, may create the erroneous impression that either there were no other immigrant groups of significance to the history of Canada, or that these groups willingly accepted assimilation and that there was therefore no language conflict other than between the English and the French. In reality, the drive for Canadianization and conformity to Anglo-Saxon values was so strong and racism so blatant and rampant that the real conflict for many of the non-English and non-French speaking groups was situated not at the language preservation level but at the much more basic level of human and political rights. Only the German-speaking religious orders and other similar groups were able through self-imposed isolation to successfully preserve their language and their culture. The other groups, particularly the non-northwestern European immigrant groups which, in addition to Italians, Greeks, Ukranians and other East Europeans, included mainly immigrants from China, Japan and India, suffered uneven discrimination. Immigrants from Eastern and Southern Europe were reluctantly accepted as worthy of assimilation. As to immigrants from China, Japan, and India, they found their very presence and existence as new immigrants to Canada called into question.

In British Columbia, the strongest anti-foreign feelings were directed against Chinese, Japanese and East Indian immigrants. The Chinese immigration to British Columbia

started in the 1850s. By 1870 anti-Chinese groups were forming and strong pressure was put on the provincial and dominion governments to curtail or stop altogether Chinese immigration. The fear of the "yellow peril" resulted in similarly strong anti-Japanese feelings in the last decade of the nineteenth century. And in 1895 the British Columbia provincial government voted legislation barring the Japanese from voting in provincial, municipal or school elections. An Asiatic Exclusion League was formed in Vancouver in 1907 and its members ransacked Chinatown and little Tokyo.

The general Canadian attitude toward immigrants from Asia was typified in a newspaper editorial advocating denying the East Indian residents of Canada the right to bring in their families : "We in British Columbia are sorry for the people who live apart from their families," commented an editorial of the Vancouver Sun on June 14, 1913, "but we have to look to the future, and no question of mere sentiment can be allowed to interfere with what are the best interests of our people. We have only to look abroad and see how the Chinese have monopolized the Malyan Peninsula, and how the Japanese are trying to plant their feet in every genial clime where they think there is room for them to realize the danger of the Asiatic scourge. Let the Sikhs stay at home." (quoted in Mary Ashworth, p. 182.)

The East Indians who, as members of the Empire, were, like Canadians, British subjects, did not escape official discrimination. The Canadian Prime Minister Mackenzie King found a way to cut off immigration from India to Canada through an order-in-council called the "continous journey" regulation of 1908. After a visit to England to concert with British officials of the Colonial Office, he submitted a report to the Canadian parliament in which he said : "It was clearly recognized in regard to immigration from India to Canada that the native of India is not a person suited to this country," and therefore he judged "a discontinuance of immigration most desirable in the interest of the Indians themselves." Mackenzie assured Canadians that for this anti-Indian policy "Canada has had not only the sympathy and understanding, but the hearty co-operation of the authorities of Great Britain and India itself. (quoted in Mary Ashworth, pp : 178-180). King would remain adamantly opposed to immigration from Asia for the next forty years.

Conclusion

Throughout the first half of the nineteenth century, the United States felt no compelling need for a specific language policy to decree by law the domination of the Anglo-Saxon culture and language. This was already being implemented by a variety of coercive means including the use of force against the native Indians, and the manipulative use of political power as in the case of Spanish in the Southwest after the defeat of Mexico and the annexation to the United States of Texas, New Mexico and California.

The cultural cohesiveness and assertiveness of certain groups of settlers such as the Germans in Pennsylvania or the numerical strength of the Hispanics in the Southwest

evoked anti-foreign feelings on the part of Anglo-Saxon cultural and language supremacists. In many states throughout the second half of the nineteenth century legislation was passed to decree English only instruction in the schools. Similarly, when immigration patterns underwent a significant change in the last part of the nineteenth century bringing into the United States a majority of Eastern and Southern European immigrants, major American cities such as New York and Chicago became de facto polyglotic cities where language diversity was quickly becoming the norm. This led to strong xenophobia and to a movement for America first urging and managing to produce remarkable conformity throughout the country to a number of basic principles : The supremacy of the English culture, its values and its language are being threatened by "foreigners"; immigration must be curtailed and those who are already resident in the United States must be subjected to a systematic process of indoctrination into the propre Anglo-Saxon values.

The campaign for regimented "Americanization" spread to schools, offices, factories and public and private enterprises. Attachment to one's culture and language was deemed "unpatriotic" and the onus was placed on the new immigrant to "prove himself" to be worthy of Americanization. Cultural and linguistic diversity was not only undesirable, it was harmful and un-American. The new immigrants had therefore to be cleansed from their cultural and linguistic heritage before they could be proclaimed 100% American. Thus, languages which could legitimately have competed with English in a more tolerant society became "foreign language" to be offered occasionally at the high school level, reduced to compete with a dead language, Latin.

The unique feature which distinguished the Canadian response to language conflict during the period under study is of course the fact that although the English militarily subdued the French, they were unable to suppress their culture and language. And it was not for lack of trying. Rather, it was the cultural cohesiveness and attachment of the French Canadians to their culture and language which allowed them to successfully resist assimilation. Religion played a significant role, since religious rights were guaranteed in treaties and various legislations, the preservation of and the attachment to the Catholic religion not only distinguished the French from the English, it allowed them to continue to express believe in their faith through their own language. Faith and language thus played a mutually supportive role in the cultural and language resistance the French Canadians put up to English attempts at assimilation.

The French-English cultural and language conflict was so pervasive and so intense that it dominated the "history of Canada" relegating to a lesser degree of importance the cultures and languages of the native Indian people and of the other groups of settlers and immigrants. In this particular regard, Canada seemed to have followed what must have appeared as a less violent approach. It resorted more often to the force of manipulation of political power rather than to the force of arms as in the United States, first to exploit then to dispossess the native Indians. In may provinces such as Manitoba, New Brunswick and Saskatchewan, the legislative guarantees for the Francophone minorities led to the toleration in the school system of instruction in languages other than English,

generally French, and occasionally German. But despite pressure from the French minorities, provincial governments often proved more sensitive to pressure from Anglo-Saxon cultural and language supremacists, declared bilingualism harmful and proclaimed English-only policies.

Other immigrant groups, particularly Italians and Greeks in Eastern and Central Canada, and East Europeans in the Prairies fared less well than the French, largely because they lacked the strength of numbers and political assertiveness. Only the religious German groups resisted, through self-imposed isolation, the forces of cultural and language assimilation. As to immigrants from Asia, particularly China, Japan and India, they found themselves confronted with anti-foreign forces which dehumanized them through denial of basic human and political right.

The study of language policy in both the United States and Canada from the middle of the nineteenth century till World War I shows the intimate relationship between politics, culture and language. The drive for socio-political and economic domination was accompanied by a corollary drive for cultural and linguistic domination. Competing native and colonial cultures and languages were eliminated or subdued through assimilation to handicap competing economic claims and further reinforce the power and privileges of the dominant groups. The slight differences between the United States and Canada in this respect may be explained by the stronger drive in the United States for grabbing land and the violence inherent in a conquering frontiers mentality. The stronger influence in Canada of British parliamentarian system, the harsh climatic conditions which favored cooperation for survival rather than confrontation, and the much smaller number of settlers and immigrants who came to Canada militated in favor of accommodation and manipulation rather than direct confrontation.

Adel Safty

The University of British Columbia
Vancouver, British Columbia, Canada

References

AARONSON, C. *"The Involvement of the Federal Government in Providing Public Instruction for Non-English Speaking Pupils from 1800-1980,"* (Ph. D. dissertation, Virginia Polytechnic Institute, 1980).

ANDERSON, J. T. M. *The Education of the New Canadian.* (London and Toronto : J. M. Dent and Sons. 1918).

ASHWORTH, M. *The Forces Which Shaped Them.* (Vancouver, B. C : New Star Book, 1979).
FUCHS, L. H. 1983. Immigration, pluralism, and public policy : the Challenge of the pluribus to the unum. In M. M. Kritz, ed., U. S. *Immigration and Refugee Policy : Global and Domestic Issues.* (Lexington, MA : Lexington Books, 1983).
GILBERT, G. G. French and German : a comparative study. In C. A. Ferguson and S. B. Heath, eds. *Languages in the USA.* (Cambridge : Cambridge University Press, 1981 : 257-272).
HAGAN, W. T. *American Indians.* (Chicago : The University of Chicago Press. 1961).
HAUGEN, E. Bilingualism in the Americas : a Bibliography and Research Guide. University of Alabama, *American Dialect Society* 26 (November, 1956).
HEATH, S. B. English in our language heritage. In C. A. Ferguson and S. B. Heath, eds. *Languages in the USA.* (Cambridge : Cambridge University Press, 1981).
HEATH, S. B. and F. MANDABACH. Language status decisions and the law in the United States. In J. Corbarrubias and J. A. Fishman, eds. *Progress in Language Planning : International Perspectives.* (Berlin : Mouton, 1983 : 87-105).
HIGHAM, J. *Strangers in the Land : Patterns of American Nativism 1860-1925.* (New Brunswick, New Jersey : Rutgers University Press, 1955).
KRICKUS, R. *Pursuing the American Dream : White Ethnics and New Populism.* (Bloomington, IN : Indiana University Press, 1976).
MACKEY, W. F. U. S. Language Status Policy and the Canadian Experience. In Juan Cobarrubias and Joshua A. Fishman, eds : *Progress in Language Planning : International Perspectives.* (Berlin : Mouton Publishers, 1983 : 173-206).
MERTON, R. K. *Social Theory and Social Structure* (New York : The Free Press, 1955).
CONKLIN. N. F. & M. A. LOURIE. *A Host of Tongues : Language Communities in the United States.* (New York : The Free Press, 1983).
RIOUX, M. The Development of Ideologies in Quebec pp. 236-369, in Horn, M, and Sabourin, R. (eds), *Studies in Canadian Social History.* (Toronto : MacLelland and Stewart, 1974).
RUHLEN, M. Voices from the Past. *Natural History* 1987 : 3, 6-11.
SORDON, N. *Nationalities and School Progress.* (Blommington : Illinois : Public School Publishing Company. 1921).
STEIN, C. B. Jr. *Sink or Swim : The Politics of Bilingual Education.* (New York : Praeger, 1986).
THOMPSON, F. V. *Schooling of the Immigrant.* (New York : Harper and Brothers. 1920).
VALENTINE, V. F. Native Peoples and Canadian Society : A Profile of Issues and Trends, pp : 47-135 in Raymond Breton, Jeffrey G. Reitz and Victor F. Valentine, *Cultural Boundaries and the Cohesion of Canada.* (Montreal : The Institute for Research in Public Policy, 1980).
WADE, M. *The French Canadians : 1760-1967.* (Toronto : Macmillan, 1968).
WARKENTIN, J. and H. R. COLE. *Canada before Confederation.* (Toronto : Oxford University Press, 1974).

WILFRED, D. Les Lois et La Langue : L'Oppression des Fransaskois de 1875 à 1983; dans *La Langue, La Culture et La Société des Francophones de L'Ouest* (Regina : Université de Regina, 1983 : 75-110).
ZEYDEL, E. H. *The Teaching of German in the United States.* (Modern Language Association, 1961).

Imprimerie de la Manutention à Mayenne — février 1993 — N° 54-93