

La pédagogie bilingue de Louis Machuel et la politique du protectorat en Tunisie à la fin du XIX^e siècle

NISHIYAMA Noriyuki

Résumé

L'enseignement du français en Tunisie sous la domination coloniale a été étroitement lié à la politique de protectorat profitant de ressources nationales pour une meilleure colonisation. La langue maternelle des indigènes est exploitée en tant qu'une des ressources pour la méthodologie du français, et cela par l'initiative de Machuel, premier directeur de l'enseignement public en Tunisie qui a conçu la pédagogie bilingue à partir de sa formation franco-arabe. Sa pédagogie bilingue fondée sur la méthode directe et complétée par la leçon de choses avait pour objectif de former la compétence de français à l'oral, dans le respect de la culture arabo-musulmane.

Mots clefs

histoire de l'enseignement du français, colonialisme, méthode directe, Tunisie, langue maternelle

1. Introduction

Le rôle de la langue maternelle (LM) des apprenants en classe de langue soulève, au cours des siècles, des débats incontournables dans la communauté des didacticiens (CASTELLOTTI, 2001). S'agit-il d'évincer la LM susceptible de faire obstacle à l'apprentissage de la langue cible ? Au contraire, faut-il en profiter comme support pédagogique pour une meilleure compréhension de la langue cible ?

Notre intérêt est de dégager ces problématiques dans le contexte du colonialisme, qui consiste à réduire les structures sociales, culturelles, politiques aussi bien qu'économiques en termes de domination. L'enseignement colo-

nial¹ servant de façon volontaire la cause de la colonisation n'échappe pas au rapport de force dans la société coloniale. À cet égard, le colonialisme français a été censé avoir imposé une politique d'assimilation en opprimant intégralement les langues et les cultures des colonisés. Ce discours doit être nuancé², parce que le régime colonial n'a pas été aménagé de manière homogène dans toutes les colonies. Le protectorat tunisien qui sera traité ici demande une attention particulière pour le statut des langues des indigènes dans l'enseignement colonial.

Le présent article étudie la formation bilingue et biculturelle de Louis Machuel (1848-1921), premier directeur de l'enseignement public dans la régence. Sa méthodologie aussi bien que sa didactique des langues sont fortement mises en rapport avec la politique du protectorat, et la valorisation de la langue et de la culture des apprenants, l'arabe en l'occurrence, y trouvera une argumentation non négligeable, même de nos jours.

2. Protectorat comme nouveau régime colonial

Le projet du protectorat comme nouveau régime colonial a été créé en tenant compte des difficultés de la colonisation en Algérie, considérée comme « un gouffre pour les finances publiques, un terrain de manoeuvres pour des effectifs militaires en accroissement constant » (BOUCHE, 1991, p. 123). Il a fallu plus de quarante ans pour la pacifier par la force militaire. L'échec n'était pas uniquement reconnu en matière de finance, ni d'opérations militaires. L'instruction s'était également dégradée au cours de la colonisation, et Machuel rappelle, pour mieux orienter la politique linguistique éducative en Tunisie, l'expérience du pays voisin en ces termes :

« Évitions avec soin de retomber ici dans les erreurs commises en Algérie au début de l'occupation. Par inexpérience des choses musulmanes l'on en arriva inconsciemment à éteindre presque complètement les études arabes,

¹ « L'enseignement colonial » est à distinguer avec « l'enseignement colonialiste ». Il désigne, sans recourir forcément à la connotation idéologique, à la fois, l'enseignement pour les indigènes, celui pour les colons et les coloniaux, aussi bien que celui des métropolitains en vue de propagande coloniale.

² Bouche a montré la diversité de la politique linguistique coloniale, en mettant en valeur le système administratif des colonies entre la métropole et les colonies (BOUCHE, 2000).

sans aucun profit ni pour l'influence française, ni pour la diffusion de notre langue. Les résultats ont même été désastreux dans certains cas : les familles riches ne pouvant plus faire donner à leurs enfants une instruction arabe suffisante dans leur pays, les ont envoyés étudier leur langue, leur droit et leur religion à l'étranger, au Maroc surtout, où ils sont allés puiser des sentiments hostiles à notre cause, où ils ont appris à nous haïr. » (MACHUEL, 1885a, p. 13).

La répression pour l'enseignement scolaire développé dans les mosquées était justifiée en Algérie par le prétexte qu'il s'agissait de foyers de révolte, sans que cela conduise à aménager par la suite le système éducatif en faveur des musulmans. Ces mesures ont alimenté par conséquent l'hostilité des indigènes contre les Français.

Lorsque Paul Cambon (1843-1924) a été nommé ministre plénipotentiaire (1882-85) et résident général (1885-86), Charles Freycinet (1828-1923), ministre des Affaires étrangères, lui a demandé « "d'établir dans la Régence un régime destiné à assurer l'autorité de la France sans lui imposer de sacrifice" (surtout pécuniaires) » (DESCHAMPS, 1953, p. 134). Si le gouvernement voulait éviter les sacrifices en toutes matières, un de ses supérieurs lui a inspiré l'idée de la domination indirecte à l'anglaise pratiquée en Inde, ce que les Français ne vivaient pratiquement pas à l'époque en Algérie (CAMBON, 1940, p. 155). À partir de là, Cambon a conçu et réalisé l'idée du protectorat qui impose moins de charge financière à la métropole.

Ce régime colonial présente des intérêts pour tous les acteurs, non seulement pour le gouvernement républicain qui n'a pas besoin d'envoyer l'administration métropolitaine, mais aussi pour les souverains locaux qui peuvent préserver leur prestige. Car « les tunisiens conservaient non seulement leur nationalité et leurs coutumes, mais leur administration et leurs tribunaux » (DESCHAMPS, 1953, p. 135). Le gouvernement républicain entendait profiter des ressources nationales pour une colonisation moins coûteuse. La mise en valeur de ces ressources touche également à l'aspect humain, culturel sans pour autant négliger l'ordre linguistique à l'égard de l'enseignement.

Le système du protectorat a été mis en oeuvre en deux étapes ; le traité de Bardo imposé en 1881 a reconnu l'occupation militaire de la France comme con-

tribuant au maintien de la paix dans la régence, un premier pas pour le protectorat (un diplomate, 1937, p. 43), alors que la convention de La Marsa en 1883 a précisé le contenu du protectorat, et que la direction de l'enseignement public a été installée en mars 1883 en vue de contrôler toutes les affaires, française et tunisienne, laïque et religieuse, en matière d'enseignement. Une administration qui dirige tous les secteurs éducatifs a manqué en effet en Algérie pour créer une cohérence dans la politique linguistique éducative, ce qui était apparu comme une des raisons de l'échec. Le gouvernement républicain a décidé dès lors d'intervenir dans la gestion des langues de manière à ce que la politique linguistique aille de pair avec la politique du protectorat. Il nous faut donc étudier les éléments biographiques du premier directeur afin de comprendre sa politique linguistique éducative en Tunisie.

3. Formation bilingue et biculturelle de Machuel

Louis-Pierre Machuel est né le 2 juin 1848 à Alger, fils de Bremond Machuel. Il s'agit d'un Français né en Algérie, alors que son père est originaire de Saint-Michel-de-Saint-Geoirs dans le Bas Dauphiné (CHABAH, 2000). Un des rares témoignages relatifs à son père provient de lui-même :

« Je suis fils d'un instituteur : mon père a dirigé pendant une dizaine d'années une école franco-arabe dans une charmante localité de la province d'Oran, Mostaganem, sur le bord de la mer. C'est là que j'ai passé une partie de mon enfance. Mon père avait jugé convenable de me faire aller à l'école koranique, afin que j'apprisse le Koran, comme les écoliers musulmans. » (MACHUEL, *BOEP*, 1904, p. 704).

Ce bref souvenir nous permet de deviner, si peu que ce soit, la carrière et la personnalité de Bremond Machuel. Machuel témoigne que son père était directeur de l'école franco-arabe de Mostaganem, qui avait été créée par le décret du 14 juillet 1850 sous l'autorité du gouvernement général. L'école franco-arabe accueillait les élèves catholiques, israélites et musulmans, « le plus souvent issus de milieux modeste » (LÉON, 1991, p. 123), qui y apprenaient à titre gratuit la lecture et l'écriture de l'arabe le matin et du français l'après-midi, ainsi que le système légal des poids et mesures pendant une durée de trois ans en

moyenne. La présence des élèves français y était en effet très minoritaire³, et on peut se demander s'ils utilisaient cette école comme un substitut de l'école communale.

Bremond Machuel n'était pas à ses fonctions lors de la naissance de son fils, et il a pris ce poste quelques années plus tard. À l'âge scolaire, son fils a fréquenté l'école franco-arabe dirigée par son père en même temps que l'école coranique, ce qui lui était certes un fardeau. Ferdinand Buisson (1841-1932), alors directeur de l'enseignement primaire au ministère parisien, qui a recruté Machuel pour lui confier l'inspection de la Tunisie en 1883, a laissé un témoignage à ce propos : « M. Machuel, fils d'un des plus anciens directeurs d'école franco-arabe d'Algérie, élevé par son père en contact avec les indigènes, avait même suivi concurremment avec l'école paternelle les écoles coraniques aussi assidûment que beaucoup de jeunes Musulmans. » (F.B., 1887, p. 497).

Pourquoi le père de Machuel s'était-il décidé d'envoyer son fils dans une école coranique destinée aux enfants indigènes en même temps que dans l'école franco-arabe ? Fréquenter la même classe que les indigènes était à l'époque hors de question pour les colons, surtout à l'égard de l'hygiène. Ils craignaient, selon le rapport sur l'instruction en Algérie en 1883, « la fréquentation de leurs enfants avec ceux des pauvres indigènes, souvent atteints de maladies contagieuses ou même de vices affreux. » (BERNARD, 1884, p. 202). Ce propos met en cause l'accueil des enfants indigènes à l'école française, mais non l'inverse. On se rend compte de la détermination de Bremond Machuel, malgré la rumeur et les préjugés des colons contre les indigènes. Or quelles sont les caractéristiques de l'école coranique par rapport à la franco-arabe ? Bremond Machuel connaissait-il les caractéristiques de cet enseignement avant de prendre une telle décision ? Machuel, son fils, décrit l'école coranique en Tunisie à partir de sa première inspection en 1883 :

« L'enseignement que les enfants y reçoivent se borne à la lecture, à l'écriture et à l'étude du Coran. Il est donc avant tout religieux. (...) Tout cela se fait sans ordre et sans méthode. Jamais aucune explication n'est donnée à l'étudiant sur la grammaire, le sens des mots, l'histoire, etc. (...) Cet

³ Dans les 9 écoles franco-arabes à Constantine, on comptait sur un total de 493 garçons, 339 musulmans, 131 Français, 14 étrangers et 9 israélites (LÉON, 1991, p. 124.).

enseignement se continue tant que les enfants ne savent pas entièrement par cœur le livre de Dieu, ce qui demande en moyenne cinq années. » (MACHUEL, 1883, p. 36).

L'école coranique en Tunisie devait avoir peu de différence avec celle en Algérie, elle avait pour vocation de former de vrais musulmans dans la culture musulmane, et le programme était aménagé à cette fin. On s'interroge dès lors sur la raison pour laquelle Bremond Machuel a envoyé son fils à l'école des musulmans en plus de l'école franco-arabe, alors qu'il n'est lui-même pas musulman ? Bremond a-t-il jugé nécessaire d'avoir une connaissance sur le Coran pour vivre dans un pays de musulmans ? À la différence de ses contemporains en Algérie, aurait-il gardé un certain respect envers la culture musulmane ? Aucun document ne nous permet malheureusement d'aller plus loin pour l'instant.

Un autre renseignement peut éclairer la disposition pédagogique de Bremond Machuel. Un certain A. -F. B. Machuel a publié en 1841 et en 1852 deux méthodes de français (A. -F. B. MACHUEL, 1841 ; 1852), dont la seconde a été publiée à Constantine à destination des indigènes en Algérie. Il est à rappeler qu'en 1852, Machuel devait être au service de l'école franco-arabe à Mostaganem, où il côtoyait des indigènes. Si l'auteur de ces ouvrages est bien le père de Louis Machuel, Bremond Machuel était certainement un pionnier incontournable pour l'enseignement du français aux indigènes en Algérie, même si la méthodologie proprement dite n'était apparemment pas aménagée en fonction des caractéristiques du public. Lorsque Louis Machuel se distingue par son ouverture d'esprit aux autres cultures, comme nous allons l'examiner de très près, rien n'empêche de supposer que son père lui a transmis d'une manière ou d'une autre cette disposition d'esprit.

Louis Machuel a passé son enfance sous la direction d'un tel père, et a appris l'arabe à l'école franco-arabe ainsi qu'à l'école coranique à côté des enfants indigènes. L'apprentissage de l'arabe n'allait pas de soi pour le jeune Machuel qui vivait dans un milieu arabophone, et cela lui était dur, parfois accompagné d'une certaine peine. Ancien directeur du collège Allaoui et, à ce titre, un des plus proches de Machuel, Benjamin Buisson (1846-1924) confie dans la nécrologie une anecdote relative à la vie scolaire de son supérieur :

« Il ne put rappeler ces souvenirs personnels de sa première éducation sans une très vive émotion, allant même jusqu'aux larmes, et le forçant plusieurs fois d'interrompre sa lecture ; surtout quand il en vint à confesser qu'une grave faute d'orthographe qu'il avait commise dans un passage du Coran, entraîna un jour pour lui la peine de la bastonnade ; mais il entendit le vieux maître indigène dire tout bas au moniteur qui tenait la baguette : " Ne frappe pas trop fort ". » (BUISSON, 1922, pp. 155-156).

Le châtement corporel était toléré dans la culture scolaire musulmane à l'époque, et on comprend que Machuel ait prescrit en 1893 l'interdiction de ces châtements dans un intérêt éducatif⁴, un des résultats de la réforme éducative mise en place par la direction de l'enseignement public.

Un autre souvenir de Machuel révèle son enfance à l'égard des religions. En Algérie cohabitaient à l'époque les trois religions monothéistes, christianisme, judaïsme et islam, tandis que le christianisme, en particulier par le biais de missionnaires catholiques sous la direction de Mgr Lavigerie (1825-92), avait l'intention de convertir les musulmans à partir de 1866 à l'aide de la puissance coloniale (LÉON, 1991, p. 116), et Machuel aurait été impliqué dans ce mouvement :

« Je me rappelle aussi le curé qui fréquentait chez nous. C'était un brave homme pour lequel ma mère professait une grande vénération, mais intolérant sur le chapitre religion. Il me prenait souvent sur ses genoux et me disait " Petit, tu seras prêtre ! Tu parles l'arabe comme les musulmans auxquels tu enseigneras la supériorité de la religion catholique. " Il est vrai que les chefs indigènes, qui prenaient plaisir à me faire réciter des chapitres du Koran, disaient de leur côté : " Enfant, tu sauras plus tard prouver aux chrétiens que la religion du Prophète est la seule religion vraie et tu les ramèneras dans la voie droite. " Ces propos faisaient impression sur mon imagination d'enfant. » (MACHUEL, *BOEP*, 1904. pp. 704-705).

Cet épisode apparaît fort emblématique pour la formation intellectuelle et éventuellement religieuse de Machuel. Tout en étant non musulman, il maîtrisait

⁴ « Circulaire relative à l'interdiction des châtements corporels » (*BOEP*, 1894, n. 46)

l'arabe comme les musulmans arabophones, il était confronté au prosélytisme d'un côté catholique, et de l'autre musulman. Le clergé catholique lui a proposé de se servir de sa compétence linguistique en arabe pour convaincre les musulmans, qui étaient considérés extrêmement difficiles à convertir au christianisme. De l'autre côté, il est à compter parmi ceux qui amènent les Occidentaux vers la religion musulmane, puisqu'il a appris par cœur les passages du Coran, connaissance indispensable pour les vrais musulmans. Machuel a été considéré, dans le concours de religions, comme un médiateur entre les deux cultures religieuses en ce sens qu'il a assimilé d'une part la culture arabo-musulmane à travers la culture scolaire coranique, et que d'autre part il a incarné en tant que Français la culture chrétienne. Le rôle du médiateur culturel gagnera de plus en plus de valeur au cours de sa vie de pédagogue.

L'enfance entourée de deux cultures se complète par l'enseignement secondaire à la française ; il a fait ses études au lycée d'Alger où il a suivi des cours de Louis-Jacques Bresnier (1814-69)⁵, un des disciple de Sylvestre de Sacy (1758-1838). Bien que Machuel n'ait pas fait ses études supérieures françaises pour se former comme savant, les cours de Bresnier étaient presque une occasion unique d'étudier l'arabe auprès d'un professeur compétent, orientaliste de qualité. Il a publié un certain nombre d'ouvrages en matière d'enseignement de l'arabe, qui ont exercé une influence prépondérante en Algérie. Une des contributions majeurs de Bresnier consiste à atténuer et à faire disparaître « l'opposition entre les arabisants de Paris qui avaient appris l'arabe principalement dans les livres, et les arabisants de l'Algérie qui s'en étaient rendus maîtres par la pratique. » (DEHERAIN, 1915, p. 6). Bresnier relève, de ce point de vue, de cette première catégorie de l'arabisant français. Son rôle n'est jamais négligeable

⁵ Louis-Jacques Bresnier est né en 1814 à Montargis, et il a appris l'arabe, le persan et le turc au Collège de France et à l'École des langues orientales ayant comme maîtres Etienne Quatremère, Jaubert, Caussi de Perceval et Sylvestre de Sacy, et il a été désigné par le dernier pour passer en Algérie en 1837 pour enseigner l'arabe à l'école française (DEHERAIN, 1915). Il a pris successivement un poste du professeur d'arabe à la chaire publique et à l'École normale d'Alger, professeur honoraire d'arabe aux deux Séminaires d'Alger, rapporteur des jurys d'examens des interprètes de l'armée d'Algérie, directeur de l'école arabe-française supérieure à Alger, et il a été décoré de la Légion d'Honneur au titre du chevalier. Il a publié cinq ouvrages pédagogiques de l'arabe dont les *Chrestomathie arabe* se sont appréciées dans la société coloniale (JULIEN, 1979, p. 253).

puisqu'il était secrétaire du jury d'examen des interprètes militaires à Alger pour recruter ce corps. Les candidats sont ceux qui ont appris l'arabe sur place, sans pourtant passer forcément par un cursus scolaire de la langue. Bresnier avait à cet égard le droit de s'imposer auprès des arabisants.

Lorsque Machuel a suivi les cours de Bresnier au lycée, son maître était chargé du cours d'arabe littéral pour les meilleurs éléments de l'établissement (LÉON, 1991, p. 102). C'est au cours de Bresnier que Machuel a pris la décision d'enseigner l'arabe aux Européens, et il a poursuivi ensuite sa connaissance de l'arabe ainsi que du Coran à la Grande Mosquée d'Alger, enseignement supérieur dans la culture scolaire musulmane (MACKEN, 1975, p. 46). Machuel a complété sa compétence de l'arabe formée aux écoles franco-arabe et coranique par la formation supérieure musulmane, ce qui se présente comme un cas particulièrement rare.

Si sa formation, du primaire au supérieur, française et musulmane, apparaît exceptionnelle, cette expérience vécue lui a révélé les valeurs de l'enseignement musulman dans tous les états, ce qui lui a permis d'élaborer la politique linguistique éducative en profitant de la langue et la culture des indigènes.

4. Méthodologie du français chez Machuel

Machuel n'a pas immédiatement choisi le professorat du français après ses études. Il a commencé par enseigner l'arabe au collège de Constantine, puis au collège d'Alger ainsi qu'à la chaire publique d'arabe d'Oran, avant de prendre la direction de l'enseignement public en Tunisie en 1883. À son poste en Algérie, il s'intéressait fort à la pédagogie de l'arabe, ce qui a suscité chez lui des intérêts pour l'élaboration de méthodes d'arabe. C'est à partir de 1885, deux ans après sa nomination à la direction de l'enseignement public, que Machuel s'est mis à rédiger des méthodes de français à l'usage des étrangers aussi bien que des indigènes par la suite. Il a publié au moins deux séries de méthodes de français, l'une intitulée *Méthode de lecture et de langage, à l'usage des étrangers de nos colonies*, *Lecture, éléments du langage*, composée de trois livrets en fonction des niveaux, et l'autre, *Leçons de langage aux élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises de nos colonies*⁶. La première méthode, dont la première édition date de 1885, a « fait un accueil particulièrement favorable » (MACHUEL, 1939, p. 3), si bien qu'une version arabe en a été aménagée en 1888 à Tunis aussi

bien que celle en langue annamite en 1893 à Hanoi. Ces traductions témoignent que cette méthode a une vocation universelle (LÉON, 1991, p. 201), et elle a suscité des retentissements non négligeables dans les colonies françaises.

4. 1. De la méthode bilingue à la méthode directe

Comment Machuel a-t-il conçu la méthodologie du français pour les non francophones dans le protectorat tunisien ? Le public concerné était hétérogène, à la fois les étrangers, c'est-à-dire des Italiens, des Espagnols, des Maltais, des Grecs, et les indigènes, Arabes et Juifs en l'occurrence⁷. Deux catégories de la population, étrangers et indigènes, s'imposaient donc en Tunisie. Face aux éléments étrangers et indigènes qui ont « des rares occasions (...) d'entendre parler notre langue en dehors de l'école » (MACHUEL, 1885b, p. 3), il propose une méthode de langage plus ou moins inspirée de la méthode maternelle inventée par Irénée Carré (1829-1909), inspecteur général du primaire et qui imposé en métropole en faveur de l'assimilation linguistique des patoisants⁸.

La méthode de Machuel partage un certain nombre de caractéristiques avec celle de Carré, et cela en particulier dans l'association des mots avec le mouvement et les objets. La méthode de Carré consiste à n'utiliser que la langue cible pour l'enseigner, ce qui suppose que le maître n'a pas besoin de connaître la LM des élèves (CARRÉ, 1888).

Contrairement à la méthode Carré, Machuel propose d'intégrer, dès le début, l'usage de la LM de l'enfant, l'italien et l'arabe en l'occurrence en Tunisie, comme support pédagogique. « Nous recommandons aux maîtres de donner aux élèves, à chaque leçon de lecture, la traduction des mots et des phrases contenus dans les exercices. » (MACHUEL, 1885b, pp. 6-7). Cette mesure pédagogique

⁶ Suite au succès de la première série en Tunisie, sa deuxième a été rédigée en collaboration avec des collègues, B. Buisson, Baille, Perrin, et devrait être construite en trois tomes. La Bibliothèque Nationale de France ne conserve que le tome 1, ce qui donne à supposer que le reste n'aurait pas vu le jour.

⁷ À la différence des Juifs en Algérie, leurs coreligionnaires n'ont pas pu bénéficier des décrets Crémieux promulgués en 1870 en vue de la naturalisation collective des Israélites. Malgré cela, l'institution du protectorat était relativement bien accueillie par les Juifs de Tunisie, qui attendaient du gouvernement français la liberté et le progrès. L'accès à la nationalité française n'allait pas de soi pour les Juifs en Tunisie. Le décret présidentiel de 1899 et celui de 1910 ont présenté respectivement des obstacles juridiques difficiles à surmonter, au point de compter peu de Juifs naturalisés. (SEBAG, 1991).

⁸ Pour une étude comparative de ces deux pédagogues, voir NISHIYAMA (2004).

s'explique par son souci d'assurer que « les indigènes ont bien compris la matière de chaque leçon. » (MACHUEL, 1896, p. vi) La répétition mécanique des phrases sans comprendre le sens n'avait pas de valeur. La compréhension des élèves présente chez Machuel un intérêt majeur :

« À mesure que le cours avance, que l'enfant s'habitue à l'école et au maître et qu'il se familiarise avec la méthode, l'emploi de la langue maternelle doit être restreint de jour en jour. (...) Mais encore, même dans ce cas et pendant toute la durée des études, ne sera-t-il pas inutile de recourir quelquefois à la langue maternelle comme moyen de vérification, pour s'assurer que l'enfant a bien compris. » (ibidem, p. viii).

L'utilisation de la LM des élèves comme support en classe de langue est conditionnée par le fait que « l'instituteur parle la langue maternelle des élèves » (ibidem, p. vi), ce qui s'oppose clairement à la pédagogie de Carré, pour qui l'instituteur n'a pas besoin de parler la LM des élèves, cela même étant nuisible pour l'enseignement des langues. L'utilité de la LM des élèves s'explique également par l'enseignement du gallicisme :

« “ Ah ! coquin ! tu me la paieras ! ” le maître improvisé commença à être embarrassé. Comment faire comprendre aux élèves le verbe payer détourné de son sens habituel ? Comment leur expliquer ce gallicisme de façon à le rendre bien intelligible ? Les efforts du professeur furent sans succès ; malgré toutes les explications qu'il donnait, les élèves revenaient toujours au sens propre du verbe payer ; impossible de se faire entendre. » (ibidem, p. vii).

Avec la traduction, les élèves indigènes arrivent à comprendre le sens figuré de la langue dans l'immédiat et même sûrement. D'ailleurs cette méthodologie suppose que d'un côté la langue des indigènes, l'arabe en particulier, a des correspondances avec le français en terme du vocabulaire, ce qui permet de présumer que Machuel a considéré le statut de l'arabe comme identique à celui du français en tant que langue, ce qui n'est pas courant à l'époque. La compétence linguistique des apprenants, en particulier la disponibilité du vocabulaire, n'est pas négligée, et Machuel trouve chez les enfants indigènes une cer-

taine intelligence, qui leur permet de s'exprimer dans leur langue, avec les vocabulaires acquis : « Lorsque l'enfant arrive à l'école pour la première fois, il possède déjà un grand nombre d'idées ; il sait les exprimer dans sa langue. » (ibidem, pp. vi-vii).

Cette pédagogie, qu'on pourrait appeler « bilingue », n'a pas été sans rapport avec son expérience personnelle en Algérie. Sa compétence bilingue lui avait inspiré la méthodologie permettant l'intégration partielle de la LM des élèves, sans jamais l'opprimer comme langue barbare.

4.2. Leçon de choses à la lumière de la République

La deuxième caractéristique relative à la méthodologie de Machuel se rapporte à l'idée pédagogique répandue à l'époque, celle de la leçon de choses. Cette pédagogie a été introduite des États-Unis et est devenue populaire en France, à partir de 1867, grâce à Marie Pape-Carpentier (1815-78), pédagogue française. Cette méthodologie est sollicitée par la politique éducative du gouvernement républicain, pour mettre en valeur « de nouveaux programmes à finalité utilitaire et éducative » (ALBERTINI, 1992, p. 65). Devenue l'idée fondamentale de l'enseignement sous la III^e République, la leçon de choses est prescrite par l'arrêté du 27 juillet 1882 : « En tout enseignement le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence des réalités concrètes, puis, peu à peu, il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels. » (MARIONS, 1886, p. 246). La méthodologie de la leçon de choses réglementée par l'arrêt consiste en effet à « montrer de vrais objets, à les faire observer, toucher aux enfants, à leur dire, ou mieux à leur faire trouver s'il se peut, par ordre et avec choix, l'essentiel seulement sur chaque chose. » (idem.) La mise en place du dispositif pédagogique exige une série d'objets appelée « musée scolaire » dans la classe de langue. Elle est construite d'une collection d'objets « les uns naturels, les autres fabriqués, destinés à donner aux enfants des idées nettes, exactes sur tout ce qui les entoure. » (BUISSON, 1882, p. 1991).

⁹ Un débat a été soulevé entre le partisan de la méthode de Carré et celui de Machuel dans la *Revue pédagogique*, organe du Ministère de l'Instruction publique (PERRIN, 1894 ; POITRINEAU, 1894) et il a été présenté de manière abrégée dans le *Bulletin Officiel de l'Instruction Publique*, organe de la Direction de l'Enseignement public en Tunisie, en vue de soutenir la thèse de Machuel (BOBROUNIKOV, 1895). À titre de directeur, Machuel était sans aucun doute au courant du débat.

Quant à Machuel qui n'est pas indifférent à la leçon de choses au fond⁹, il définit les leçons de langage, comme s'il avait puisé le procédé de la leçon de choses, en précisant le matériel nécessaire :

« Le matériel dont l'instituteur pourra se servir se composera

1. Des objets renfermés dans la salle de classe (tables, chaises, bancs, bureau, estrade, armoires, etc., etc.,) ;
2. Des tableaux que nous avons fait imprimer pour les leçons de langage ;
3. De gravures diverses collectionnées par les maîtres et les élèves ;
4. D'objets nombreux réunis dans une armoire spéciale et constituant ce que nous appelons le musée des leçons de langage. » (MACHUEL, 1896, pp. iv-v).

Avec ce matériel, il soutient que le maître montre lui-même l'objet qu'il indique en français :

« Dans les commencements, le maître n'hésitera pas à donner la traduction de ces mots dans la langue maternelle de ses élèves, en exécutant toutefois les mouvements commandés ou en montrant, lorsque la chose sera possible (et elle le sera toujours s'il le veut bien), les objets nommés. » (ibidem, p. vi).

Le rapport entre l'instruction orale et l'objet indiqué suggère inévitablement la leçon de choses, tandis que Machuel n'accepte cependant pas cette appellation :

« Une leçon de langage n'est pas une leçon de choses ; le rôle du maître est de provoquer des réponses. Une fois la question posée lentement et simplement, il faut laisser l'enfant comprendre d'abord, puis chercher la réponse et enfin l'énoncer clairement. La phrase ainsi obtenue sera rectifiée, s'il y a lieu, par le maître et répétée ensuite par l'élève sous sa forme correcte. De cet usage constant de la langue française en classe, naîtra chez l'élève l'habitude d'exprimer rapidement sa pensée en français. » (ibidem, p. viii).

Dans l'esprit de Machuel, la leçon de langage, même inspirée et appuyée de façon implicite par la leçon de choses, devrait en être différente par le fait que sa méthodologie cherche à faire parler les élèves avant tout, et ne vise pas toujours à leur faire découvrir la réalité du monde. Le *Dictionnaire de la pédagogie et de l'instruction primaire* remarque trois valeurs à propos de la leçon de choses :

« 1. D'abord la leçon de choses constituant à mettre un objet concret sous les yeux de l'élève à titre d'exemple pour lui faire acquérir l'intelligence d'une idée abstraite, (...). 2. La leçon de choses constituant à lui faire voir, observer, toucher, discerner les qualités de certains objets par le moyen de cinq sens ; 3. La leçon de choses constituant à lui faire acquérir la connaissance d'objets, de faits, de réalités fournies soit par la nature, soit par l'industrie, et dont il ignorait jusqu'au nom. » (BUISSON, 1888, p. 1530).

Si la leçon de choses est construite sur cette idée pédagogique, les leçons de langage chez Machuel se distinguent certes avec cette pédagogie, en ce sens où il profite des objets pour créer une occasion de faire parler les élèves dans la classe, et non pas toujours pour « faire apprendre à la fois une chose et un mot, un fait et son expression, un phénomène et le terme qui le désigne. » (ibidem). La différenciation par rapport à la leçon de choses relève-t-elle pourtant du fait qu'il a déterminé son public uniquement à l'égard des indigènes, tandis que Carré ne distingue pas les élèves indigènes avec les élèves patoisants pour chercher à appliquer sa méthode dans les colonies ? L'examen de deux méthodes pour lesquelles Machuel a supposé deux publics différents permet de cerner la portée de sa politique linguistique.

La première méthode, *Méthode lecture et de langage*, a été conçue hors de la première édition en 1885 à l'usage des étrangers résidant dans les colonies, en particulier en Tunisie, et, à mesure que les années passaient, le destinataire comprenait à la fois les étrangers et les indigènes. Le troisième livret publié en 1939 est destiné à ces deux publics différents. Pour la deuxième méthode, *Leçons de langage aux élèves indigènes*, dont on ne dispose que du premier livret sur trois volumes dans l'ensemble, elle est destinée tout particulièrement aux enfants indigènes. Machuel a commencé à rédiger une méthode en faveur des étrangers, pour élargir ensuite le public vers les indigènes. Le troisième livret de la

première méthode révèle à cet égard les caractéristiques de son dispositif éducatif, précisant que « l'élève trouvera, au cours de cet ouvrage, les premières notions de sciences usuelles et de géographie présentées d'une façon intéressante et toujours claire. » (MACHUEL, 1939, pp. 3-4) L'auteur ajoute que « nous avons supprimé dans cette nouvelle édition les leçons d'arithmétique et de système métrique ainsi que le problème » (ibidem), ce qui suggère que les éditions précédentes de l'ouvrage traitait de la discipline de base d'une manière ou d'une autre. Machuel a conçu, après avoir initié les élèves aux leçons de langage, une série de cours de « sciences » et de « géographie » dans un but éducatif, pourtant cela en vue de « contribuer comme toutes les autres leçons, à l'étude du langage. » (idem, p. 134) La formation de la compétence orale du français prime tout le reste.

Pour les sciences usuelles, la méthode évoque, par exemple, la structure de la bouche, en définissant les dents de lait, les dents incisives et les dents canines dans un cadre de l'exercice de lecture. (ibidem, pp. 73-74) Quant à la géographie, l'auteur enseigne des notions fondamentales de la discipline telles que les points cardinaux et des termes géographiques, pour développer ensuite la géographie de la France métropolitaine de manière plus détaillée. Les colonies, qui concernent de façon plus directe les élèves, sont rappelées et énumérées à la fin de l'ouvrage, sans préciser davantage leur portée. Les dispositifs pédagogiques sont aménagés de sorte que la métropole soit valorisée à côté des colonies, ce qui correspond, certes, au programme de l'Instruction publique.

Dans les *Leçons de langage aux élèves indigènes au premier livret*, peu d'éléments concernent les sciences usuelles, la géographie, et elles se contentent de la conversation courante. Le dispositif pédagogique se justifie-t-il par le fait qu'il s'agit du premier livret, niveau débutant, incapable d'introduire les éléments de notions scientifiques ? Ou bien l'auteur n'avait-il pas l'intention d'initier les enfants indigènes aux sciences usuelles ? Faute de troisième livret de la méthode, il n'est pas permis d'aller plus loin.

Faut-il en conclure que l'auteur cherche à former ou non les indigènes de façon à les faire parvenir au même niveau que les enfants de la métropole à travers l'apprentissage du français, des sciences usuelles et de la géographie ? Compte tenu de la dernière partie intitulée « Morceaux choisis en vers » rédigée à la demande des maîtres qui enseignent aux « enfants européens, français et

étrangers » (idem, p. 240), Machuel a dû supposer deux publics différents qui s'opposent sur le plan socio-politique : d'une part les colons comme les Français, les Européens et les autres étrangers, d'autre part les indigènes. Voulait-il dès lors former les premiers aussi bien que les derniers de la même manière que les enfants de la métropole ? Tenait-il à traiter les enfants indigènes dans un même souci pédagogique que les enfants colons ?

Il est vrai que l'instruction dans l'esprit de Machuel n'était pas réservée uniquement aux enfants colons, mais théoriquement ouverte également aux enfants indigènes, comme en témoigne le titre de la méthode. Cela n'empêche pas de s'interroger si la priorité est accordée aux premiers de manière implicite, comme le suggère la partie destinée aux enfants « français, européens et étrangers ». Si le méthodologue insiste sur les leçons de langage tout en sachant la leçon de choses, nous pouvons supposer au moins que son intérêt ne consistait pas à former les indigènes à la même hauteur que les enfants de la métropole, à la lumière de la leçon de choses.

4.3. Culture arabo-musulmane à respecter

Le dispositif pédagogique dans l'enseignement colonial ne se limitait pas à l'ordre linguistique, mais il touche également à la dimension religieuse. Ces leçons proviennent sans aucun doute de l'expérience en Algérie ; les maîtres de langue, beaucoup de religieux, voulaient inculquer les valeurs chrétiennes, catholiques entre autres, par l'instruction, en se servant par exemple de passages de la Bible comme phrases de dictée. Machuel était bien sensible au problème religieux avant même de s'installer en Tunisie, et cela sans doute à cause de son expérience lors de l'enfance. Il attire l'attention du gouvernement républicain dans le rapport de 1883 :

« L'indigène tunisien, quoique plus sage, plus policé que ses coreligionnaires d'Algérie, tient encore à la religion, bien qu'elle ne soit pas chez lui entachée de fanatisme et qu'il sache faire plier les exigences du culte aux nécessités de notre époque de progrès. Il acceptera avec joie nos leçons, mais à la condition qu'elles ne toucheront pas aux questions religieuses. » (MACHUEL, 1883, P. 40).

Cette prise de conscience se lit clairement dans la préface de sa première

méthode de français : « Ce livre étant destiné à des enfants de nationalités et de religions différentes, nous avons évité avec soin tout ce qui aurait pu paraître être une allusion à telle ou telle opinion. » (MACHUEL, 1885b, p. 8). Le respect pour la culture des indigènes est sollicité selon Machuel pour l'enseignement colonial, et sur le plan méthodologique il adopte pour la mise en scène des dialogues des noms arabes comme « Mohammed, Ahmed, Hassouna, Chadli et Ali » (MACHUEL, 1896, p. ii).

Toutes ces mesures pédagogiques cherchent à adapter l'enseignement du français dans le contexte de la société coloniale, même si le but de la méthodologie consiste à éviter à tout prix les conflits entre la France et les colonisés pour mieux développer la colonisation. À côté de ces adaptations à la culture locale, il ne faut pas oublier cependant que l'auteur tient à inculquer la cause coloniale : « La grande France. Nous chérissons tous la France. Nous admirons la France. La France nous protège. La France nous regarde. » (ibidem, 1896, p. 7). Les élèves étrangers ont appris par coeur ce discours dans un intérêt pédagogique de composer des phrases à l'oral. Non seulement la grandeur mais aussi le paternalisme de la France sont de façon explicite imposés, ce qui, en effet, fait corps avec les caractéristiques, et les objectifs de l'enseignement colonial.

5. Conclusion

La pédagogie bilingue de Machuel a certes eu une répercussion importante pour la diffusion du français dans la mesure où la France n'a pas rencontré d'hostilité à l'égard de l'enseignement public en Tunisie. Ce succès relatif se justifie certes par la politique linguistique éducative de Machuel. Nous constatons qu'il s'agit d'une variété de la didactique des langues inspirée de la méthode directe et appuyée sur la mise en oeuvre de la LM des élèves comme support pédagogique. Le dispositif pédagogique ne relève pas uniquement de ses idées personnelles, mais il est encadré par le contexte socio-culturel. La conjoncture politico-culturelle du protectorat s'associe fort bien à l'enseignement des langues. Ce qui revient à dire que sa politique linguistique se rapporte, sans le vouloir, au régime du protectorat qui préserve plus ou moins la structure sociale en place en vue de la domination coloniale. S'agit-il d'une tentation fortuite qui a vu là une heureuse coïncidence, ou bien d'une stratégie minutieusement

élaborée en fonction de culture politique ? Un rare mariage entre la politique et la pédagogie s'impose à tout le moins.

Reste à examiner toutefois un autre aspect de sa politique linguistique éducative qui cherche à enseigner l'arabe aux colons, ce qui éclaire chez Machuel un autre regard sur la culture des autres.

Bibliographie

- ALBERTINI, P. (1992), *L'École en France XIX^e - XX^e siècle : de la maternelle à l'université*, Paris : Hachette, 200 p.
- BERNARD, A. (1884), « L'instruction des indigènes en Algérie et le décret du 13 février 1883 », *Revue pédagogique*, t.4, n.3. pp. 193-212.
- BOBROVNIKOV, B. (1895), « La méthode russe pour l'enseignement du russe aux enfants parlant une langue tartare », *Bulletin officiel de l'Instruction publique* (abrégée *BOEP*), n. 55, pp. 257-262.
- BOUCHE, D. (1991), *Histoire de la colonisation française T. II : flux et reflux*, Paris : Fayard, 607 p.
- BOUCHE, D. (2000), « Dans quelle mesure Paris a-t-il voulu diriger l'enseignement colonial ? », *Documents SIHFLES*, n. 25, pp. 65-89.
- BRESNIER, L.-J. (1857), *Chrestomathie arabe, lettres, actes et pièces diverses avec la traduction française en regard, accompagnée de notes et d'observations par M. Bresnier, l'un des disciples de Silvestre de Sacy, suivie d'une notice sur les successions musulmanes de M. Ch. Solvet et d'une concordance inédite des calendriers grégorien et musulman, de M. L. Chaillet. 2^e édition*, Alger : Bastide, 528 p.
- BUISSON, B.-P. (1922), « M. Louis Machuel », *Revue tunisienne*, pp. 155-160.
- BUISSON, F. (1882), article « musée scolaire », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1er partie, t. II, Paris : Librairie Hachette.
- F.B. (Ferdinand Buisson) (1887), « Nos pionniers en Afrique », *Revue pédagogique*, t. 10, pp. 481-512.
- F.B. (Ferdinand Buisson) (1893), « En Tunisie », *Revue pédagogique*, t. 22, pp. 1-25.
- CAMBON, P. (1940), *Correspondance 1870-1924 : tome 1 (1870-1889)*, Paris : Éditions Bernard Grasset, 459 p.
- CARRE, I. (1888), « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français

- dans les écoles de la Basse-Bretagne », *Revue pédagogique*, t.12 n. 3, pp. 217-236.
- CASTELLOTTI, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International, 124 p.
- CHABAH, N. (2000), *Sillans, petite cité de grandes aventures*, Grenoble : Éditions Alzieu, 266 p.
- DEHERAIN, H. (1915), *L'orientaliste Bresnier et la création de l'enseignement français de l'arabe à Alger* (Extrait du *Bulletin de la Section de Géographie*, 1915), Paris : Imprimerie nationale, 7 p.
- DESCHAMPS, H. (1953), *Les méthodes et les doctrines coloniales de la France*, Paris : Librairie Armand Colin, 222 p.
- JULIEN, Ch.-A. (1979 [2^e édition]), *Histoire de l'Algérie contemporaine tome I : la conquête et les débuts de la colonisation (1827-1871)*, Paris : Presses Universitaires de France, 632 p.
- LÉON, A. (1991), *Colonisation, enseignement et éducation ; étude historique comparative*, Paris : L'Harmattan, 320 p.
- MACKEN, R. (1975), « Louis Machuel and educational reforme in Tunisia during the early years of French protectorate », *Revue d'histoire maghrébine*, n. 3, pp. 45-55.
- MACHUEL, A.-F.-B. (1841), *L'Art d'écrire tous les mots de la langue française sans consulter le dictionnaire*, Paris : E. Ducrocq, VIII-232 p.
- MACHUEL, A.-F.-B. (1852), *Cours pratique de langue française, à l'usage des indigènes*, Constantine : Abadie, 72 p.
- MACHUEL, L. (1883), « L'organisation de l'instruction publique en Tunisie : rapport présenté à M. le Ministre de France à Tunis », *Revue pédagogique*, n.7, pp. 35-43.
- MACHUEL, L. (1885a), *L'enseignement public en Tunisie, rapport adressé à M. le Ministre Résident de la République française à Tunis*, Tunis : Imprimerie française Borrel, 44 p.
- MACHUEL, L. (1885b), *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies, Lecture, éléments du langage. 1er livret*, Paris : A. Colin, 93 p.
- MACHUEL, L. (1886), *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies, deuxième livret*, Paris : Armand Colin / Jourdan, 118 p.
- MACHUEL, L. (1896), *Leçons de langage aux élèves indigènes qui fréquentent les*

- écoles françaises de nos colonies (1ère année)*, Paris : Armand Colin, 88 p.
- MACHUEL, L. (1904), « Discours à la fête scolaire du 19 juin 1904 », *Bulletin officiel de l'enseignement public*, n. 45, pp. 697-707.
- MACHUEL, L. (1939 [43^e édition]), *Méthode de lecture et de langage à l'usage des élèves indigènes et étrangers des Colonies françaises, troisième livret*, Paris : Librairie Armand Colin, 272 p.
- MARION, H. (1886), article « leçon de choses », *La Grande encyclopédie, inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts par une société de savants et de gens de lettres, sous la direction de MM. Berthelo*, t. 11, Paris : H. Lamirault.
- NISHIYAMA, N. (2004), « L'enseignement du français aux indigènes à la croisée de cultures politiques sous la III^e République : comment la mutation de la politique coloniale s'est articulée avec la politique linguistique ? », *Marges linguistiques* (revue électronique).
- PERRIN, A. (1894), « De la manière d'enseigner le français aux indigènes d'Algérie et de Tunisie », *Revue pédagogique*, t. 24, pp. 107-122.
- POITRINEAU (1894), « De la manière d'enseigner le français aux petits Bretons et plus généralement aux enfants qui habitent des pays où l'on parle une autre langue que la langue française », *Revue pédagogique*, t. 24, pp. 213-222.
- SEBAG, P. (1991), *Histoire des juifs de Tunisie : des origines à nos jours*, Paris : L'Harmattan, 329 p.
- Un diplomate (1937), *Paul Cambon, ambassadeur de France (1845-1924)*, Paris : Librairie Plon, 327 p.

(Université de Kyoto)