

Les civilisés ont-ils besoin d'apprendre la langue des indigènes ? la politique linguistique éducative de l'arabe chez Louis Machuel dans la Tunisie sous le Protectorat français à la fin du XIX^e siècle

NISHIYAMA Noriyuki

Résumé

Avant la colonisation française, l'enseignement de l'arabe reposait en Tunisie sur l'enseignement du Coran. L'objectif de Louis Machuel, premier directeur de l'enseignement public dans le protectorat, consistait à mettre en œuvre un enseignement laïque de l'arabe parlé aux Français, dans un but plus pratique que littéraire, puisque cet enseignement devait servir la politique coloniale du Protectorat. Il a essayé d'enseigner l'arabe parlé aux maîtres français au moyen de la pédagogie bilingue, et aux colons qui en avaient besoin pour coexister avec les Arabes. Sa politique linguistique visait, entre autre, à créer une relation harmonieuse entre les Français et les indigènes pour faire barrage aux tentatives d'hégémonie des Italiens.

Mots clefs

Politique linguistique, enseignement de l'arabe, Tunisie, méthodologie des langues, colonialisme

« La langue arabe est incontestablement une langue difficile, d'une étude ardue, ingrate même » (Machuel, 1903, p.3).

1. Introduction

Dans une société coloniale où le rapport de force domine toutes les structures socio-culturelles, la langue des dominés est censée disposer de moins de valeurs linguistiques, politico-économiques et même littéraires (Nishiyama, 2001). Cette représentation idéologique de la langue apparaît d'une manière plus nuancée et complexe dans la politique linguistique de

Louis Machuel (1848-1921), professeur d'arabe en Algérie et premier directeur de l'enseignement public dans le Protectorat tunisien. Il a reconnu l'intérêt d'apprendre la langue des colonisés. Lorsqu'il s'est mis à enseigner l'arabe aux colons français en Algérie, ceux-ci ont réagi en ces termes : « Ce n'est pas à nous, les vainqueurs, d'apprendre la langue arabe : que les indigènes étudient la nôtre » (Machuel, 1900a, p. VIII). Il s'agissait sans doute de l'opinion générale, soutenue par la puissance coloniale. Cette logique des vainqueurs qui imposent leur langue aux vaincus, cherchant à remplacer celle des indigènes par la leur, arrive à justifier, dans bien des cas, la politique linguistique d'assimilation. Ce dispositif politico-linguistique ne relève pas simplement de la violence politique issue du colonialisme, mais il s'appuie souvent sur la bonne volonté de prétendus civilisés, qui veulent apporter en partage leur civilisation aux colonisés en se rapprochant des indigènes qui ne sont pas censés disposer d'une langue de civilisation.

Le colonialisme français a été présenté comme marqué par une politique linguistique d'assimilation, tendant à ne faire reconnaître que la langue des civilisés, en l'occurrence le français, aux indigènes. La réalité a été vécue de manière plus complexe ; il est arrivé que la langue des indigènes soit intégrée au sein de la politique linguistique coloniale dans une démarche inverse.

La Tunisie représente une étude de cas particulière dans l'empire colonial français, en ce sens que la langue des colonisés, en l'occurrence l'arabe, a été prise en compte par la politique du protectorat. Le pays est en effet entré sous la domination coloniale de la III^e République, après le traité du Bardo en 1881, complété par la Convention de La Marsa en 1883. Tout en gardant le système beylical, le protectorat tunisien était contrôlé par l'administration française, qui allait glisser vers une domination directe au fil des années (Bouche, 1991, p. 123).

Dans cette perspective, cette étude traite de l'enseignement de l'arabe avant la colonisation, et elle examine la didactique de l'arabe dans la culture musulmane. Pourquoi Machuel voulait-il enseigner l'arabe dans le cadre de la politique coloniale ? La didactique de l'arabe chez Machuel sera étudiée, tant du point de vue des finalités de l'enseignement / apprentissage que de la méthodologie proprement dite.

2. L'enseignement de l'arabe avant la colonisation : représentations d'un Européen

L'éducation que représentait la III^e République s'était-elle bien développée en Tunisie beylicale ? Pour dégager cette problématique, on s'attache à Machuel qui a analysé, en qualité de décideur de la politique linguistique en Tunisie, l'état des lieux de l'enseignement dans la Régence en vue d'y apporter une réforme éducative.

Il importe de signaler tout d'abord que son point de vue sur la Tunisie n'est pas forcément structuré par le regard de l'étranger, colonisateur entre autres, se situant ainsi en dehors de la société coloniale, même s'il est de nationalité française. Machuel examine la structure coloniale à partir de son expérience vécue dans l'Algérie coloniale. Il a fréquenté durant son enfance à la fois l'école franco-arabe et l'école coranique afin de devenir bilingue selon la volonté de son père (Machuel, 1904, p. 704). Il a sans doute intériorisé le regard à la fois extérieur d'un Européen, et intérieur d'un arabophone porteur de la culture scolaire musulmane. D'ailleurs, bachelier ès lettres et pourvu du certificat d'aptitude à l'enseignement de l'arabe, il fut successivement professeur au Collège arabo-français de Constantine, au Lycée d'Alger, et chargé de la chaire publique d'arabe à Oran, laissant « chez ses anciens élèves un souvenir ineffable » (*BOIP*, 1922, p. 323).

Il a rédigé au moins huit rapports sur l'enseignement en Tunisie (Machuel, 1883, 1885a, 1885b, 1889, 1896, 1897, 1900b, 1905a) ; le premier attire notre attention en particulier en vue d'examiner l'enseignement de l'arabe avant la colonisation.

L'enseignement de l'arabe était dispensé dans l'enseignement musulman en Tunisie, à côté de l'enseignement européen organisé par des organismes divers¹. L'enseignement musulman représenté ici était destiné aux enfants musulmans, arabes et berbères, sans tenir compte de ceux d'autres confessions.

Machuel présente la typologie de l'enseignement musulman comme comportant « les *mekâteb* ou écoles primaires, les *médarses* ou écoles supérieures,

¹ On relève au moins l'Alliance Israélite Universelle en faveur des Juifs, les écoles des missionnaires et les écoles publiques créées par les gouvernements français et italien (Soumille, 2000).

et le Collège Sadiki » (Machuel, 1883, p. 35), sans pourtant oublier l'enseignement supérieur, *Djama Zitoûna*, unique université musulmane en Tunisie. Il évoque l'enseignement primaire en ces termes :

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

Les *mekâteb* ou écoles coraniques dispensaient les cours d'arabe à des enfants de 5 à 16 ans, sur la base du Coran, en vue de leur faire mémoriser l'ensemble du texte sacré. Machuel ne vise pas à dégager ici l'objectif de cette méthodologie et il ne s'interroge pas non plus sur la raison pour laquelle l'enseignement musulman met en valeur la mémorisation, mais il relève tout simplement la particularité de cet enseignement par rapport à la représentation qu'il se fait de l'enseignement européen. Sa représentation implique moins un jugement de valeur, par exemple, que celle de son contemporain, Pierre Foncin (1841-1916), inspecteur général de l'instruction publique chargé d'inspecter les établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur en Algérie. Foncin condamne clairement l'approche de l'enseignement coranique : « Il n'offre aucun danger politique ; mais il est aussi contraire à l'hygiène qu'abêtissant » (Foncin, 1882, p. 406). Par rapport au regard de Foncin, on se rend compte que Machuel s'en tient à une remarque tout à fait judicieuse.

Cet enseignement coranique avait en effet été détruit dans le pays voisin au début de la colonisation, puisqu' « on a voulu voir dans toutes les écoles musulmanes, des foyers de fanatisme et on les a détruites » (Machuel, 1883, p. 13). La disposition préventive n'a produit que des résultats désastreux, à tel point que « les familles riches ne pouvant plus 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). Cette expérience lui a inspiré l'idée de conserver le système éducatif musulman en Tunisie, ce qui s'accorde parfaitement à la politique du Protectorat qui tient à en profiter comme à profiter des ressources nationales.

Comme établissement de l'enseignement secondaire, le Collège Sadiki gardait le monopole en matière d'enseignement secondaire en Tunisie avant la colonisation française. Le Collège Sadiki dispensait un enseignement « diversifié » dans la mesure où il comprenait à la fois l'enseignement arabe (le Coran, la grammaire, le droit, la théodicée, la rhétorique, la logique et la littérature) et l'enseignement européen (le français, l'italien, des éléments des sciences mathématiques et physiques, l'histoire et la géographie), et cela sans méthodes explicites sur le plan pédagogique.

L'enseignement supérieur, *Djama Zitoûna*, occupait une place plus importante dans la politique éducative. L'enseignement dispensé à la Grande Mosquée était composé de cours de droit, de grammaire, de rhétorique, de théodicée et du Coran à l'aide de commentaires, et il visait à former les intellectuels. Il ne s'agit plus d'un cours de langue et, à la différence de l'école coranique, les professeurs donnaient des explications sur l'ouvrage, qui étaient en fait puisées dans un commentaire. Comme cet établissement d'enseignement supérieur constituait en quelque sorte une annexe de la Grande Mosquée de Tunis, les Européens s'en voyaient interdits d'accès (Foncin, 1882, p. 410). L'inspection de Machuel relevait de sa compétence qui couvrait toutes les affaires de l'enseignement en Tunisie, aussi bien, sans doute, que de sa formation coranique. Quant aux étudiants âgés de 16 à 30 ans, ils n'oubliaient pas la tradition de la culture scolaire en matière de mémorisation :

« Les talebs, rentrés chez eux, étudient les textes qui leur ont été expliqués, s'efforcent de se rappeler les commentaires qui leur ont été donnés, les relisent au besoin dans un auteur, mais ne font presque jamais d'exercices de rédaction. Ils ne prennent aucune note pendant les leçons, et leur travail personnel consiste principalement dans la lecture de leurs différents livres et dans des efforts de mémoire » (Machuel,

1897, p. 9).

Nous constatons que l'enseignement supérieur n'agit également que fondé sur la mémoire et que l'activité intellectuelle dont traite Machuel était en dehors de sa visée.

Cet aperçu général sur l'enseignement arabe nous permet de constater quelques caractéristiques propres à la culture scolaire musulmane. On remarque d'abord que l'enseignement est fondé sur le Coran et seule la mémorisation entre en jeu. Machuel tend à critiquer, en 1883 ainsi qu'en 1885, de façon indirecte, l'enseignement de l'arabe. La méthodologie en question n'engage ni le raisonnement ni le jugement intellectuel et cet enseignement ne peut que rappeler, pour les Français, la culture scolaire du Moyen âge sous l'influence de la culture chrétienne². Cette représentation de l'enseignement va à l'encontre du courant dominant des idées politiques en France, puisqu'en métropole, la politique scolaire de la IIIe République cherche à évincer l'influence religieuse, en particulier celle de l'Église catholique. L'esprit républicain de Machuel n'a sans doute pas pu accepter la culture scolaire des musulmans, non seulement à cause de sa pédagogie qui n'a plus de pertinence pédagogique à ses yeux, mais aussi du fait qu'elle n'implique que les valeurs religieuses.

Grâce au travail de terrain pour mieux observer et analyser la société coloniale, une évolution nette à l'égard des idées didactiques apparaît toutefois chez lui. La conférence de 1896 vise à valoriser la religion musulmane face à l'instruction : « Les musulmans, messieurs, aiment l'instruction. Leur religion leur recommande de cultiver leur esprit et de former leur coeur par la science » (Machuel, 1897, p. 386). Il estime que la religion leur conseille de s'instruire, d'où chez lui un certain respect pour la religion, et il suggère par là que les musulmans ne sont pas incapables d'accéder à la civilisation. Par ailleurs, le respect envers la religion est posé comme indispensable à toute réforme éducative. « Il faut donc, lorsqu'on entreprend d'améliorer les

² « Toute cette organisation de l'instruction musulmane rappelle beaucoup celle de la France au moyen âge. L'analogie entre certains couvents militaires de la France d'autrefois et les zaouia de nos jours est particulièrement frappante. Les marabouts font songer aux moines batailleurs du X^e siècle et aux Templiers » (Foncin, 1883, p. 10).

méthodes d'enseignement et d'étendre le programme des connaissances des jeunes musulmans, éviter de les froisser dans les sentiments de respect et d'admiration qu'ils ont pour leur Livre et pour le Prophète Mahomet » (ibidem, p. 387). Machuel fait appel, par la suite, à un historien arabe pour justifier sa position didactique par rapport à la culture scolaire musulmane. Un historien maghrébin, Ibn Khaldoun (1331-1406), précise, selon Machuel, que « le Coran forme la base de l'enseignement et sert de fondation à toutes les connaissances qui s'acquièrent plus tard » (ibidem, pp. 388-389). Cette idée à la fois théologique et didactique explique la légitimité de l'enseignement musulman à l'égard de la langue arabe. Il ajoute que « le maître n'a pas le droit d'interpréter le Coran ; il pourrait s'engager dans des explications erronées et commettre des hérésies. » (ibidem, p. 389). L'enseignement musulman conseille aux maîtres de travailler uniquement sur la mémoire des élèves au lieu d'apporter des explications au texte pour qu'ils ne tombent pas dans des hérésies sur le plan religieux. L'enseignement s'accorde dès lors avec la religion, ou plutôt il n'est pas possible de les séparer.

Il conclut la conférence en confirmant la légitimité de la politique coloniale à l'égard de l'enseignement ; « il (le Gouvernement du Protectorat) a maintenu les institutions qui existaient en les améliorant ; il a consolidé au lieu de renverser » (ibidem, p. 398). Sa remarque résulte certes aussi de l'expérience hasardeuse qui, en Algérie, a détruit l'établissement scolaire tout en négligeant la culture scolaire musulmane. En d'autres termes, la conservation du système scolaire musulman n'est que d'ordre politique, comme le reconnaît un collègue de Machuel qui avoue que « l'école coranique, n'eût-elle même aucune valeur éducative, n'en serait pas moins à conserver à cause des motifs d'opportunité et de bonne politique » (Buisson, 1895, pp. 21-22). En conservant l'enseignement musulman tel qu'il existait, Machuel a essayé d'intégrer de façon ingénieuse la politique linguistique éducative dans la politique coloniale du Protectorat.

3. L'enseignement de l'arabe aux colons : finalités politiques et didactiques

Machuel donne des arguments très clairs en ce qui concerne l'enseignement de l'arabe aux Français dans les colonies, en Algérie entre autres, dans

sa première méthode d'arabe publiée en 1875³. Malgré la mise en place du gouvernement civil en Algérie en 1870, la francisation des indigènes au moyen de l'instruction s'est très peu développée, et rares sont les indigènes qui peuvent apprendre à parler la langue des colonisateurs à l'école. Machuel évoque l'état des lieux de la francisation, en quelque sorte comme un échec, sans l'énoncer clairement :

« Les mœurs, les habitudes et les idées des indigènes tiennent éloigné le moment où l'on pourra espérer les voir entrer en foule dans nos écoles, et venir chercher l'instruction qui les rapproche de nous. Il faut donc, pour l'heure au moins, que les vainqueurs fassent aux vaincus la concession d'apprendre leur langue » (Machuel, 1900a, p. VII-VIII).

L'argument de Machuel repose en effet sur une concession que pourraient faire les colonisateurs français qui ne parlent pas la langue des indigènes. Si les indigènes parlaient le français, les Français n'auraient pas besoin d'apprendre l'arabe. Mais la situation étant loin de ce qu'on avait espéré, il faut que les colonisateurs fassent des concessions pour se rapprocher des colonisés qui ne s'approprient pas la langue des colonisateurs. Machuel suppose que le manque de méthodes d'arabe parlé ne permet pas aux Français d'apprendre la langue parlée. Il soutient que « débiter par l'arabe régulier serait, à mon avis, suivre une marche défectueuse ou tout au moins peu féconde en résultats immédiats » (ibidem, p. X.). Comme les Français en Algérie disposent de « ce besoin pressant de communiquer par la parole avec les indigènes » (ibidem, p. IX), Machuel cherche à enseigner l'arabe parlé au lieu de l'arabe littéral. C'est donc une nécessité immédiate dans la société coloniale qui exige cet objectif pratique : l'apprentissage de la langue parlée.

Dans une note ajoutée sans doute à la quatrième édition de sa méthode en 1887, il insiste sur le rapport entre la compétence linguistique en arabe des Italiens et leur influence morale sur les indigènes :

³ La première édition de cette méthode a été autographiée à destination de ses jeunes auditeurs du Lycée d'Alger. Notre citation relève de la cinquième édition en 1900.

« J'ai été à même de constater de nouveau, en Tunisie, combien est fondée cette théorie que je n'ai jamais cessé de soutenir. Parmi les nombreux Italiens qui habitent la Régence, il en est peu qui sachent lire et écrire l'arabe ; mais presque tous, hommes ou femmes, fonctionnaires, commerçants ou ouvriers, manient avec facilité l'idiome du pays, ce qui n'a pas peu contribué à leur donner autrefois une influence incontestable sur les indigènes » (ibidem, p. X.).

Il importe de signaler que l'allusion aux Italiens s'explique par un « péril italien » ; les Italiens faisaient des démarches pour le contrôle du pays depuis 1881, malgré la mise en place du Protectorat par la France, ce qui a donné lieu à une guerre froide franco-italienne dans la cour des écoles (Clancy-Smith, 2000). Le « péril italien » fut rendu visible à l'égard de la population immigrée lors de « la signature du traité du Bardo (1881) ; l'on estimait qu'il y avait dans la Régence environ 15000 Italiens contre seulement 700 Français » (Martin, 1990, p. 102), ce qui a amené par la suite à conclure une convention entre la France et l'Italie en 1896, permettant entre autres l'ouverture d'une école italienne qui ne relèverait pas des autorités françaises.

Malgré cette conjoncture, qui peut promouvoir et valoriser l'apprentissage de l'arabe parlé chez les Français, sa méthode d'arabe n'a pas trouvé un bon accueil. Machuel aurait subi des reproches à propos de son ouvrage : « Pourquoi n'avez-vous pas suivi la marche adoptée par les grammairiens dans l'explication des verbes irréguliers ? (...) Les textes que vous avez donnés sont trop simples et trop enfantins » (Machuel, 1900a, p. XIII). Pour répondre au premier reproche, il justifie sa méthodologie du point de vue pratique de l'apprentissage, persuadé que sa méthode aide les apprenants à acquérir plus vite les connaissances grammaticales et de manière plus sûre. Quant à la deuxième critique, Machuel s'en défend en faisant remarquer que la simplicité des textes ne pose pas de problèmes : il importe de fréquenter « beaucoup de mots et de locutions usuelles ». Il a la conviction qu'une certaine quantité de lecture et de conversations permet aux apprenants français d'acquérir une compétence orale en arabe.

Bien que son projet soit bien élaboré, sa méthodologie n'avait pas été retenue par les autorités algériennes, au point que « l'enseignement de l'arabe

parlé a été négligé dans les cours publics de l'Algérie, que le nombre des auditeurs a été relativement faible et que les résultats obtenus n'ont pas toujours été en rapport avec le savoir des maîtres et les sacrifices de l'État » (Machuel, 1885a, p. 16). Il constate ainsi un échec plus ou moins reconnu en Algérie à l'égard du nombre des auditeurs, et observe que l'arabe littéral n'a pas attiré les colons qui avaient le plus besoin de l'arabe parlé.

Lorsque Machuel soutient en Tunisie la nécessité de l'apprentissage de l'arabe parlé, il suppose avant tout comme public les instituteurs français qui se chargent de l'instruction des indigènes dans les écoles franco-arabes :

« Les maîtres élémentaires et les maîtres surveillants sont tenus d'assister à un cours de langue arabe que je leur fais moi-même chaque jour. Ce cours est également suivi par les autres professeurs de l'école, venus de France, qui ont compris de quelle utilité pouvait leur être la connaissance de la langue maternelle des élèves qu'ils ont à instruire. J'ai prévenu les jeunes instituteurs que j'ai fait venir de France dans la pensée de les préparer à l'enseignement qui doit être donné dans les écoles indigènes, qu'ils n'obtiendraient aucun avancement tant que je n'aurais pas constaté chez eux un savoir suffisant en arabe » (ibidem, p. 41).

La pédagogie de Machuel visant à enseigner le français avec le support de l'arabe peut être appelée pédagogie bilingue rapide en quelque sorte, ce qui exige des instituteurs français la connaissance de la langue maternelle des indigènes (Nishiyama, 2006). Le collège Alaoui a été créé en tant qu'École normale pour former des maîtres bilingues sous la direction de Machuel. À côté de cette mesure politico-éducative, il ose mettre en place une incitation financière, offrant une prime de 5000 francs « aux instituteurs qui auraient subi l'examen (de l'arabe) avec succès » (Machuel, 1883, p. 42). Il a ainsi essayé de faire appel aux intérêts économiques des instituteurs français, qui ont traversé la Méditerranée dans un but aussi socio-politique et patriotique qu'économique.

Le directeur de l'enseignement public n'a pas oublié les enfants des colons français comme public pour l'apprentissage de l'arabe, il a même rédigé une méthode à leur intention (Machuel, 1887). S'il les a comptés

comme éventuels apprenants de la langue des indigènes, il a même rêvé de promouvoir l'enseignement des langues dans les deux sens ; les enfants des colons apprennent l'arabe, en même temps que les enfants indigènes apprennent le français. Il s'agit en fait de la formation franco-arabe que lui-même a connue pendant son enfance en Algérie à l'école franco-arabe pour le français et à l'école coranique pour l'arabe. Dans son esprit certes idéaliste, il a envisagé en outre que petits Français et petits indigènes fréquentent la même école (Macken, 1975, pp. 49-50).

Pourtant Machuel se présente plus ou moins comme un colonialiste attaché à l'administration coloniale, et en 1903 il contribue à un traité sur ce sujet pour affirmer les intérêts politiques aussi bien que commerciaux de l'enseignement / apprentissage de la langue des colonisés :

« Nous avons donc un intérêt politique et commercial à connaître, non seulement la langue vulgaire qu'ils parlent, mais aussi, et par son intermédiaire, leurs mœurs, leurs usages, leurs sentiments religieux, leurs goûts et leurs besoins » (Machuel, 1903, p. 5).

Ici il partage presque la même conviction que Louis-Jacques Bresnier (1814-69), son maître au lycée d'Alger, en matière d'objectif de l'apprentissage. Un contemporain témoigne qu'« Il (Bresnier) pensait qu'un peuple vaincu par la force des armes n'est qu'imparfaitement conquis tant que le vainqueur ignore sa langue » (Faucon, 1889, p. 13). Bresnier s'attachait beaucoup à la conquête des indigènes, non pas pour leur faire apprendre la langue des vainqueurs, mais pour connaître à fond leur langue en vue d'une colonisation plus efficace.

Quant à Machuel, il ne se contente pas de réfléchir à l'enseignement de l'arabe parlé, mais il se distingue comme arabisant en publiant en 1899 la traduction d'un poème arabe intitulé « Lamiat Eladjem », écrit par Ettoughraï (1064-1121) (Machuel, 1899), et en 1912 une anthologie de la littérature arabe. Ces ouvrages marquent la qualité d'orientaliste de Machuel, et le dernier « forme à la fois un livre attrayant pour tous les lecteurs et une sorte de manuel de littérature arabe fort utile aux étudiants » (Buisson, 1922, p. 156). La préface argumente l'intérêt relatif à la publication d'un tel ouvrage :

« La France possède, dans son empire colonial, des millions de sujets musulmans ; elle a donc un intérêt primordial à connaître tout ce qui se rapporte à leur langue, à leur religion, à leurs mœurs. Tant d'idées fausses ont été répandues sur ces Musulmans, tant de jugements erronés ont été émis sur eux, qu'il est peut-être utile de les montrer sous leur vrai jour dans leurs productions intellectuelles, dans leurs poésies à l'époque du paganisme (jour de l'ignorance, disent les écrivains arabes), et après l'Islam. Il convient aussi de faire connaître au grand public l'érudition de nos orientalistes et le talent avec lequel ils ont interprété les chefs-d'œuvre de la littérature arabe. Un pays comme la France ne doit rien ignorer des diverses sources de ses gloires, de tout ce qui fait honneur à son génie national » (Machuel, 1912, p. V.).

Machuel soutient que la France a le droit de récupérer tout ce dont les colonies disposent sur le plan socio-culturel. Tout ce qui existe dans les colonies, y compris la langue, contribue à faire rayonner le génie de la France. D'ailleurs, ce n'est pas la colonie elle-même qui peut illuminer son génie, mais une grande France peut seule illustrer les trésors cachés de la colonie. On remarque qu'une attitude fortement paternaliste se développe ici. Cela n'empêche pas de dire que Machuel était un des rares qui aient fait connaître la réalité de la culture musulmane à travers leur littérature. Sans aucun doute arabophile, il n'a pas oublié d'apprécier les valeurs de la littérature arabe, même si c'est d'un point de vue paternaliste.

4. La méthodologie pour l'École normale de l'arabe

Comment enseigner l'arabe aux Européens résidant dans des colonies comme l'Algérie ou la Tunisie ? Il n'est pas possible de calquer l'enseignement musulman de l'arabe, puisqu'il n'affirme que les valeurs religieuses de la langue, outre le fait qu'il s'agit de l'enseignement de la langue écrite. L'intérêt de Machuel consiste, par conséquent, à mettre en place des cours d'arabe parlé et laïques.

Son intérêt pédagogique se focalise, dès le début, sur la mise en valeur de l'aspect oral de la langue, et il a développé cette idée didactique en com-

mençant par publier *Méthode de l'arabe parlé*. Cette méthode est composée de quatre parties : la première partie pour la lecture et l'écriture, la deuxième pour les éléments de grammaire avec les noms, les pronoms, les adjectifs et les verbes, la troisième pour les textes courants, accompagnés de proverbes algériens et tunisiens, la quatrième pour les listes des mots souvent employés dans le langage. La composition de la méthode frappe par son originalité : elle met en valeur la partie consacrée aux textes relativement simples pris dans la vie quotidienne (Machuel, 1887, 1892). Les versions et les thèmes d'imitation alternent dans chaque leçon, accompagnés, s'il en est besoin, de notes pour faciliter l'apprentissage. Il n'y a pratiquement pas d'allusion à la religion.

Cette méthodologie de l'arabe parlé s'oppose à la méthodologie traditionnelle de l'enseignement de l'arabe en France, comme celle d'Armand-Pierre Caussin de Perceval (1795-1865), orientaliste à l'École des langues orientales et au Collège de France, « auteur d'une excellente grammaire arabe vulgaire, qui avait passé de longues années en Orient, avait coutume de dire que, pour savoir l'arabe parlé, il fallait commencer par passer six mois à l'étude des règles de la langue écrite » (*G. E.*, p. 486). Dans l'esprit de cet orientaliste réputé, l'apprentissage de la langue écrite l'emporte sur l'oral. Sa conviction n'était pas ébranlée, même après son expérience vécue dans un pays arabo-phonie.

Le clivage entre ces deux écoles, l'une portant sur l'arabe parlé et l'autre sur l'écrit, s'explique sans doute par la prise de position didactique vis-à-vis de la langue. Caussin de Perceval a dégagé la difficulté de l'apprentissage de l'arabe du point de vue d'un métropolitain qui ne s'occupe que de la littérature auprès des Français métropolitains, alors que Machuel aborde la problématique face à la présence des arabophones. Cet antagonisme existe non seulement dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, mais remonte au début de la colonisation en Algérie :

« C'est surtout depuis la conquête de l'Algérie que cette nouvelle école s'est fondée et des officiers, des interprètes parce qu'ils étaient susceptibles de soutenir une conversation avec un indigène dans un langage approximatif, dans un sabir quelconque, se sont crus en droit d'attaquer et de mépriser systématiquement tous ceux qui consacrent leurs veilles à

l'étude de la langue écrite » (*G.E.*, p. 486).

Cette confrontation didactique rejoint exactement l'expérience de Bresnier ; ce dernier a passé la Méditerranée pour enseigner l'arabe en Algérie, avec mission de réconcilier les Français formés à l'arabe littéraire en métropole et ceux qui ont appris sur place la langue des indigènes à travers la vie quotidienne (Deherain, 1915).

Si les arabisants formés en métropole insistaient sur la langue littérale, cette orientation didactique résulte de la tradition de l'étude orientaliste en France, valorisant uniquement la littérature au sens large du terme, délaissant ainsi l'aspect communicatif de la langue. Et cette littérature arabe, qui a attiré les orientalistes en France, n'est que l'héritage du passé, d'où la condamnation d'un chroniqueur de la *Grande Encyclopédie* de la littérature arabe de nos jours :

« La littérature arabe, c'est là son caractère essentiel, étant avant tout une littérature musulmane, le jour où l'unité de l'Islam a été rompue par la dislocalisation même du khalifat, ce jour-là, on peut dire que la littérature arabe a cessé d'exister ; elle s'est immortalisée, sinon anéantie. Certes on étudie, on lit encore beaucoup, avec ardeur, avec patience ; mais ce qu'on étudie, ce sont les œuvres des anciens auteurs, sans avoir cette puissance créatrice qui permettrait de les égaler. Il ne reste plus que des manifestations isolées, sans originalité, sans importance, sans intérêt ; la littérature arabe actuelle est condamnée à l'impuissance et à l'oubli » (*G. E.*, p. 502).

La critique de la littérature arabe contemporaine va de pair avec la prépondérance de la langue écrite en tant que source des œuvres littéraires. Il s'ensuit que la mise en valeur de l'oralité de l'arabe s'est heurtée aux préjugés, au mépris et/ou à la condamnation des arabisants littéraires. Dans ce contexte politico-culturel, la mission didactique de Machuel consistait à affirmer sur le plan méthodologique même le statut de l'arabe parlé comme langue à part entière et comme objet d'apprentissage.

La pédagogie traditionnelle présuppose que la compétence en langue

écrite permet de former la compétence orale de la langue au fur et à mesure du progrès de l'apprentissage. L'article de Machuel publié en 1903 analyse de manière éloquente cette problématique. L'auteur distingue explicitement l'arabe écrit de l'arabe parlé pour illustrer la dichotomie en ces termes :

« L'arabe littéraire est une langue synthétique, à inflexions, à syntaxe compliquée, fondée sur l'emploi délicat de particules à influences variées ; l'arabe parlé, au contraire, est une langue analytique, à procédés extrêmement simples, dans laquelle la syntaxe est presque rudimentaire » (Machuel, 1903, p. 5).

L'affirmation de l'arabe parlé comme langue à part entière exige la présence de la grammaire, selon la notion de la langue chez Machuel. Il ajoute :

« L'arabe parlé est donc bien une langue, qui a ses règles précises et fixes, sa conjugaison, sa syntaxe, ses pronoms, ses particules, sa grammaire en un mot. Cette grammaire est, en réalité, la même dans toute l'Afrique mineure, c'est-à-dire dans toutes nos possessions de l'Algérie et de la Tunisie ; il ne faudrait pas croire que nous nous trouvons en présence de dialectes différents ; ce qui varie, à l'infini, pourrait-on dire, ce sont les mots de terroir, ce sont les idiotismes, les expressions ou acceptions propres à telle ou telle région » (ibidem, p. 6).

À partir de ce constat, l'auteur préconise l'apprentissage de l'arabe parlé en vue de « communiquer par la parole avec les musulmans » (ibidem, p. 7), au lieu de se consacrer à l'arabe littéral dont la plupart des sujets ou protégés ne disposent pas, faute d'instruction. Machuel prétend que sur le plan linguistique, l'arabe parlé partage les consonnes avec la langue écrite. En d'autres termes, une fois apprise la langue parlée, il ne reste plus qu'à apprendre « les voyelles qui caractérisent chaque forme de ces mots » (ibidem, p. 8) pour comprendre l'arabe écrit. Il faut apprendre l'arabe parlé avant l'écrit, ce qui garantit la réussite de l'apprentissage. Il confirme de la sorte les résultats moins brillants des Français qui ont commencé par l'arabe écrit :

Les civilisés ont-ils besoin d'apprendre la langue des indigènes ?

« Je dois dire, avec toute la conviction dont je suis capable, qu'il est exact que tout individu qui sait bien l'arabe parlé arrive facilement à apprendre l'arabe régulier, la réciproque n'est pas vraie ; ceux qui savent l'arabe écrit l'ayant appris en Europe à un âge déjà avancé, n'acquièrent pas rapidement l'habitude de l'arabe parlé » (ibidem, p. 9).

Il ne se contente pas de promouvoir l'enseignement de l'arabe dans un milieu scolaire : il se consacre également à la vulgarisation de l'arabe, au moyen de la publication d'un guide de conversation en arabe parlé sans utiliser cette fois-ci l'écriture arabe (Machuel, 1910). Ce livret a pour but de présenter un aperçu global sur la langue en vue de communiquer avec les indigènes. Le thème des conversations simples est fortement structuré cette fois par la logique de la domination coloniale comme « pour engager un domestique », « pour engager un ouvrier » :

« Mohammed, va me chercher des ouvriers dans le douâr.

Mohammed, emchi telouwej lâ calâ. khouddâm feddowmwar » (ibidem, p. 97).

Cet exemple représente la portée de la communication avec les indigènes plus ou moins encadrée par le rapport de dominants et de dominés, et la compétence orale en arabe sert en effet à renforcer la structure de la domination coloniale en faveur des colons qui embauchent les colonisés. Par ailleurs, la transcription approximative de l'écriture arabe au moyen de l'écriture romaine est à signaler, dans la mesure où l'auteur a réalisé cette tâche « qui ne pouvait procurer à son auteur ni gloire ni profit » (ibidem, p. 5). Machuel a vraiment « aimé la langue arabe à l'égal de sa langue maternelle » (Machuel, 1913, p. 416).

5. Conclusion

Comment faut-il évaluer le discours sur la politique linguistique éducative de l'arabe chez Machuel ? Est-ce qu'elle a eu, comme il le souhaitait, de bonnes répercussions auprès des colons aussi bien que des indigènes ? On peut dire que la conservation de l'école coranique ne pouvait pas rencontrer

une hostilité immédiate et virulente de la part des musulmans. Même si les autorités françaises voulaient en profiter en se fondant sur la politique de répression en Algérie. Il s'agissait d'une démarche de conciliation dans un intérêt politique.

Pour ce qui est de l'enseignement de l'arabe aux Français, la réaction fut moins simple ; en dehors de la méthodologie de l'arabe parlé qui s'opposait au courant pédagogique dominant, les colons ont trouvé moins de valeur et de nécessité à l'apprentissage de l'arabe.

Quant aux maîtres français qui allaient travailler à l'école franco-arabe au moyen de la pédagogie bilingue, alors que Machuel lui-même se chargeait de leur formation linguistique au Collège Alaoui, cette mesure didactique a moins amélioré la fréquentation des élèves indigènes qu'on ne l'avait prévu. Son successeur à la direction de l'enseignement public, Sébastien Charléty (1867-1945), porte un jugement défavorable en termes de résultats, en confirmant qu' « il (l'enseignement qui se borne à l'étude élémentaire d'une langue) laisse bien peu de chose » (Charléty, 1908, p. 21). L'enseignement bilingue mis en pratique grâce à la compétence en arabe des maîtres a trouvé moins de succès chez les indigènes, au dire des maîtres et du successeur.

Le dispositif didactique autour de l'enseignement de l'arabe chez Machuel s'explique en fin de compte par une conviction plus coloniale que pédagogique : « Moins nous semblerons contraindre les Arabes de Tunis à se franciser, plus vite ils viendront à nous d'eux même » (propos de Machuel reproduit dans F.B., 1893, p. 22). Reste à examiner de manière comparée et intégrale sa politique linguistique d'enseignement du français aux colonisés aussi bien que de l'arabe aux colonisateurs en fonction de la politique du protectorat, pour dégager l'ensemble de sa didactique des langues.

Bibliographie

- (anonyme) (1922), « Nécrologie, M. Louis Machuel », *Bulletin officiel de la Direction générale de l'Instruction publique* (abrégé *BOIP*), n° 9, pp. 331-333.
- BOUCHE, D. (1991), *Histoire de la colonisation française T. II : flux et reflux*, Paris : Fayard, 607 p.
- BUISSON, B. (1895), *De l'instruction des indigènes en Tunisie*, Paris : Armand

Colin et cie., 47 p.

BUISSON, B. (1922), « M. Louis Machuel », *Revue tunisienne*, n° 152-153-154, pp. 155-160.

F. B. (Ferdinand BUISSON) (1893), « En Tunisie », *Revue pédagogique*, t. 22, pp. 1-25.

CHARLÉTY, S. (1908), *L'enseignement professionnel des indigènes musulmans en Tunisie, communication faite au congrès de l'Afrique du Nord (octobre 1908)*, Tunis : Frédéric Weber, imprimerie-typo-lithographique, 39 p.

CLANCY-SMITH, J. (2000), « L'école Rue du Pacha à Tunis : l'éducation de la femme arabe et " la plus grande France " », *CIO*, 2, pp. 33-55.

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.

FAUCON, N. (1889), *Le livre d'or de l'Algérie ; Histoire politique, militaire, administrative, évènements et faits principaux, biographie des hommes ayant marqué dans l'armée, les sciences, les lettres, etc. de 1830 à 1889*, Paris : Challamel et Cie. XXIII + 617 p.

FONCIN, P. (1882), « L'enseignement en Tunisie », *Revue internationale de l'enseignement*, n° 4, pp. 410-418.

FONCIN, P. (1883), « L'instruction des indigènes en Algérie », *Revue Internationale de l'enseignement*, 15/08/, pp. 3-47.

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 de B. Borrel, 44 p.

MACHUEL, L. (1885b), « Lettre adressée à M. Cambon, résident général de France à Tunis », *Bulletin de l'Alliance Française*, 8 & 9, pp. 16-17.

MACHUEL, L. (1887 [2e édition]), *Une première année d'arabe, à l'usage des classes élémentaires des lycées, des collèges, des écoles primaires*, Alger : A. Jourdan, VIII + 136 p.

MACHUEL, L. (1889), *L'enseignement public dans la régence de Tunis*, Paris :

Imprimerie nationale, 75 p.

- MACHUEL, L. (1892 [2e édition]), *Grammaire élémentaire d'arabe régulier, contenant des tableaux pour la conjugaison de tous les verbes irréguliers et des modèles d'analyses*, Alger : A. Jourdan, 240 p.
- MACHUEL, L. (1896), *Note présentée à MM. les membres de la Conférence consultative sur la situation de l'enseignement public de la Régence en 1896*, Tunis : Imprimerie générale (J. Picard et Cie), 13 p.
- MACHUEL, L. (1897), « L'enseignement musulman en Tunisie », *Revue tunisienne*, n. 16, pp. 385-398.
- MACHUEL, L. (1899), « Lamiat Eladjem, poème arabe par Ettoghrai (1064-1181), traduit par Louis Machuel », *Revue tunisienne*, t. 6, pp. 171-179.
- MACHUEL, L. (1900a [5e éd.]), *Méthode pour l'étude de l'arabe parlé*, Alger : A. Jourdan, XVI + 462 p.
- MACHUEL, L. (1900b), *L'enseignement public en Tunisie 1883-1900*, Tunis : Imprimerie rapide, 187 p.
- MACHUEL, L. (1903), « L'enseignement de l'arabe aux élèves français dans les établissements scolaires de l'Algérie et de la Tunisie », *Revue tunisienne*, t. 10, pp. 3-10.
- MACHUEL, L. (1905a), *L'enseignement public en Tunisie de 1883 à 1905*, sl. 24 p.
- MACHUEL, L. (1905b), « Inauguration de l'École professionnelle Emile-Loubet », *Bulletin officiel de l'enseignement public*, n° 53, pp. 901-906.
- MACHUEL, L. (1910 [4e édition]), *L'Arabe sans maître, ou Guide de la conversation arabe en Tunisie, en Algérie et au Maroc à l'usage des colons, des militaires et des voyageurs*, Paris : A. Colin, 144 p.
- MACHUEL, L. (1912), *Les auteurs arabes, avec une introduction de L. Machuel*, Paris : Armand Colin, + 379 p.
- MACKEN, R. (1975), « Louis Machuel and educational reform in Tunisia during the early years of French protectorate », *Revue d'histoire maghrébine*, n° 3, pp. 45-55.
- MARTIN, J. (1990), *L'Empire triomphant 1871/1936, 2, Maghreb, Indochine, Madagascar, Iles et comptoirs*, Paris : Denoël, 569 p.
- NISHIYAMA, N. (2001), « L'impérialisme linguistique de Pierre Foncin en Méditerranée », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère*

et seconde, n. 27, pp. 35-48.

NISHIYAMA, N. (2006), « La pédagogie bilingue de Louis Machuel et la politique du protectorat en Tunisie à la fin du XIX^e siècle », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 1, n. 1, *Études didactiques*, pp. 96-115.

PREUX, J. (1885-1902), article « Arabe » in *La grande encyclopédie inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts réalisée par une société de savants et de gens de lettres, dont Marcelin Berthelot*, Paris : H. Lamirault et cie.

SOUMILLE, P. (2000), « L'enseignement du français dans la Tunisie du XIX^e siècle avant le protectorat (1840-1883) », in DUBOIS C., KASBARIAN, J.-M., QUEBBELEC, A., *L'expansion du français dans les Suds (XV^e - XX^e siècle)*, Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence, 350 p. pp. 199-210.

(Université de Kyoto)