

---

Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX e siècle : "l'Alliance Israélite Universelle" et "l'Alliance Française"

Author(s): Valérie Spaëth

Source: *Langue Française*, SEPTEMBRE 2010, No. 167, Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique (SEPTEMBRE 2010), pp. 49-72

Published by: Armand Colin

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/41559247>

---

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact [support@jstor.org](mailto:support@jstor.org).

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Langue Française*

JSTOR

---

# Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX<sup>e</sup> siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française

« *La langue est l'archive de l'histoire* »  
D. Heller-Roazen (2007)

## 1. INTRODUCTION

L'Alliance Israélite Universelle (désormais AIU) et l'Alliance Française (désormais AF) sont des « événements » dans l'histoire de la mondialisation linguistique, au sens où elles sont historiquement repérables comme les deux premières institutions de diffusion extranationale des langues<sup>1</sup> : la première en 1860, la seconde en 1883. Elles sont généralement traitées dans des configurations différentes : la première comme un indice de l'histoire des juifs de France, incidemment dans celle de la diffusion du français, et la seconde, souvent entre légende et idéologie, comme le grand ancêtre de la diffusion du français, notamment sur son versant politique.

---

1. La typologie des institutions qui classe habituellement l'Alliance française comme une association laïque et l'Alliance israélite universelle comme une association confessionnelle est très problématique et trop schématique : elle ne tient pas compte des passages plus complexes de l'une à l'autre à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Elle s'arrête généralement à leur nom générique (Salon 1985). Seule La Mission Laïque, créée en 1903, affichera clairement une dimension non-confessionnelle. Par ailleurs, même si l'Église par ses différentes missions a joué un rôle linguistique important, il n'a jamais été question pour elle de diffusion linguistique et culturelle mais de moyens d'évangélisation.

On observe actuellement, dans la recherche en didactique du français, (notamment langue étrangère et seconde) un changement sensible sur la question du contact des langues. La linguistique de la parole ayant investi les conceptions récentes du plurilinguisme, l'étude des manifestations et représentations des contacts de langues chez les sujets parlants y est privilégiée. La relation traditionnelle dans l'enseignement entre l'universel (la langue et les discours sur la langue) et le particulier (la parole-les interactions) s'en trouve modifiée. Par ailleurs, la Francophonie<sup>2</sup> tente elle aussi de « suturer » cette relation en se redéfinissant, en même temps, au cœur de la diversité linguistique, où le plurilinguisme est central, et dans le maintien de la spécificité du français.

À partir de là, il semble nécessaire de re-problématiser une histoire de la diffusion du français qui l'arrache des positions idéologiques circulantes largement portées par la Francophonie contemporaine. Pour ce faire, nous proposons une analyse s'inspirant directement du cadre théorique élaboré par M. de Certeau pour « l'opération historique », qui s'attache à construire le rapport entre universel et particulier (1986 : 56-57). Nous reprenons ce partage à notre compte en le reformulant aussi sous la forme langue/discours sur la langue ; parole/interactions ; diffusion/adaptation ; et, plus fortement encore, sous la forme transmission/appropriation.

Nous voulons ainsi montrer par une approche comparative de ces deux institutions, AIU et AF, – dont la première sert de modèle à la seconde, mais s'en écarte aussi radicalement –, qu'elles sont inscrites dans des configurations co-occurentes de la problématique plus ancienne de la diffusion, c'est-à-dire celle de la transmission et de l'appropriation. Bien qu'appartenant à des temporalités et spatialités similaires (la France de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle), et s'inscrivant dans la ligne linguistique héritée de la Révolution française, elles engagent des horizons éducatifs et politiques initialement bien distincts pour ce qui deviendra un siècle plus tard la francophonie. Une comparaison de leurs stratégies politiques, linguistiques et didactiques permettra, en effet, de mettre en évidence un fort clivage idéologique et anthropologique au sein même de ce processus de diffusion qui peut, *a posteriori*, paraître homogène. Le rapport à la langue française est articulé sur des objectifs politiques et culturels radicalement différents. La question du contact avec les autres langues, turc, hébreu, arabe et italien entre autres, d'un côté, et « langues indigènes » de l'autre est réglée en partie par ce partage.

---

2. On distingue la francophonie, qui désignerait les usages linguistiques du français dans des espaces francophones, de la Francophonie qui désigne plutôt l'ensemble des institutions de « gouvernance » dont la principale est l'Organisation intergouvernementale de la Francophonie (OIF). Ces désignations émanent directement de cette institution et, en tant que telles, sont à problématiser, mais ce n'est pas mon propos de les discuter ici. Voir Canut (2010), Baneth-Nouailhetas (2010) et Véronique (2008).

Dans la mesure où cette comparaison n'a jamais été effectuée<sup>3</sup>, elle permet de saisir plus finement, d'un point de vue interne et externe, une configuration sociale et politique complexe dans laquelle la question linguistique construit une ligne de partage. La comparaison permet de faire apparaître une concurrence entre deux lignes de force de la diffusion linguistique : un modèle politique (qui vise la transmission) et un modèle éducatif (qui vise l'appropriation). Elle met aussi au jour, à travers les discours sur la langue, des représentations communes sur la valeur du français, mais qui donnent lieu à des interprétations politiques différentes : l'émancipation et la régénération pour l'AIU ; la patrie et la puissance pour l'AF.

L'AIU et l'AF ont, chacune à leur manière, dès le début, cadré, modélisé, les contacts inévitables que la diffusion du français produisait dans les contextes qu'elle visait. Cette modélisation s'inscrit pourtant dans une histoire plus longue de la diffusion des langues en Europe qui met déjà en évidence ces deux lignes de force (transmission *vs* appropriation). Il est nécessaire ici d'en montrer la genèse et la place que le français y occupe.

Les *Bulletins de l'Alliance Israélite Universelle* (BAIU), la *Revue des écoles de l'Alliance* ainsi que le *Bulletin de l'Alliance Française* (BAF) constituent le corpus principal auquel se réfère cette étude.

## 2. TRANSMISSION VS APPROPRIATION DES LANGUES : ENTRE L'UNIVERSEL ET LE PARTICULIER

H. I. Marrou dans un ouvrage considéré comme majeur pour l'histoire de l'éducation, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, a largement contribué à montrer que la transmission et les lieux qui lui sont associés (école, agora/forum, textes et discours...) ont réuni les conditions optimales de la circulation des langues, des œuvres, constituant des dynamiques au sein desquelles on pouvait régulièrement observer des tensions entre des formes de stabilité et des formes de changement, entre universel (la diffusion) et particulier (l'adaptation). Le monde hellénistique fournit donc un exemple remarquable, puisqu'il continue d'interroger les historiens sur la vocation tout en même temps universelle (au sens qu'elle se diffuse) et spécifique (au sens où elle s'adapte sans cesse) d'un modèle éducatif : la *paideia*. On pourrait avancer que ce symbole de l'éducation classique instaure, au-delà même de l'espace-temps hellénistique, les lignes d'un nouveau cadre dans lequel les catégories du passé seraient toujours disponibles – ce

---

3. Si l'AF a été assez bien étudiée comme une institution faisant intégralement partie de l'histoire sociale, linguistique et politique française, les travaux sur l'AIU émanent essentiellement des études juives françaises, américaines, israéliennes, ainsi que des chercheurs mêmes de l'AIU. Dans ce sens, l'institution est identifiée comme un « fait » juif et n'a que peu de place dans l'histoire sociale de la diffusion du français – voir à ce titre l'ouvrage paru pour le 150<sup>e</sup> anniversaire de l'AIU, Kaspi (2010). C'est aussi du côté des mouvements antisémites, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, que l'action de l'AIU est décrite pour être condamnée. La comparaison permet de transcender ces catégories d'analyse.

que F. Hartog (2003) identifie comme un régime d'historicité – qui s'achèverait concrètement au début du VI<sup>e</sup> siècle de notre ère, mais qui aurait pour longtemps encore des effets dans l'éducation et la culture humanistes de l'Europe occidentale. Ce modèle d'éducation met bien en évidence, sur un temps relativement long, à la fois des formes stables de la transmission confrontant sans cesse les catégories du même et de l'autre (dans les langues, les discours, les sujets sociaux), et des formes variables que sont les contenus de la transmission (les textes, les disciplines, les objets de savoir, traduits, adaptés, interprétés...).

Les langues sont au centre de ce processus de transmission et de circulation des discours <sup>4</sup>, de confrontations régulières à l'altérité. Les frontières linguistiques entre le grec et le latin, pensées plutôt comme des inclusions successives que comme des exclusions et des partages, organisent des espaces de discours et des espaces publics, des circulations de textes (Marrou 1948 ; Dubuisson 2004 ; Colombat, Fournier & Puech 2010).

### **3. POLITIQUE DE LA LANGUE : LA RÉGULATION DES ÉCARTS ET DES CONTACTS PAR LA GRAMMAIRE**

C'est dans et à travers des institutions comme l'Université, l'Académie, la Cour, les séminaires jésuites que s'élaborent en Europe occidentale les politiques de la langue, favorisant ainsi la marche vers le « désenchantement du monde » (les origines des langues ne sont plus à envisager en dehors de leur histoire sociale) et vers la laïcisation lente de leur transmission. L'institutionnalisation croissante de l'école en Europe rappelle que la diffusion de la langue, organisée d'abord sous la forme de grammaires, suit de près le mouvement d'expansion et d'évangélisation. Le modèle grammatical de la transmission détermine d'abord les identités et les valeurs des langues, et instaure un cadre « universel » pour penser la langue autre <sup>5</sup>.

C'est la *Grammaire générale et raisonnée* qui, au milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, désenclave la langue enseignante de la langue enseignée et fait reculer cette modalité de la transmission de la langue par elle-même. M. Foucault, dans sa préface à la réédition de la *Grammaire* en 1969, soulignant qu'elle constitue « l'archive de ses transformations » (V), l'explique ainsi :

L'idée nouvelle à l'époque, d'apprendre le latin et d'une façon générale les langues étrangères à partir du français (ou de la langue maternelle de l'élève) a eu sans doute des effets culturels considérables. Le recul du latin comme langue de communication,

---

4. La création, en 1979, de la revue *Histoire et Épistémologie de la Linguistique* constitue un indice intéressant de l'émergence de ce champ de recherches. Voir aussi l'ouvrage de Hartog (1980), où, dans le récit des guerres médiques d'Hérodote, apparaît le jeu subtil des représentations en miroir des barbares, des Scythes et des Grecs.

5. Gruzinski (2004) montre, par exemple, comment l'école jésuite implantée au Mexique favorise une élite métisse qui, la première, va penser et décrire ses langues dans et avec les catégories grammaticales du latin.

la disparition du plurilinguisme, une conscience plus aiguë des nationalités linguistiques et des distances qui les séparent, un certain repli des cultures sur elles-mêmes, une certaine fixation de chaque langue sur son vocabulaire et sa syntaxe propres, tout ceci a, dans cette réforme du XVII<sup>e</sup> siècle, sinon son origine, du moins un de ces éléments déterminants. (Foucault, 1969 : VII)

Si cet écart est déjà représenté à l'époque hellénistique entre le latin (langue enseignante) et le grec (langue enseignée), il a progressivement constitué un socle auto-référentiel dans la mesure où, en Europe de l'ouest, les langues vulgaires, les langues maternelles, ne faisaient pas partie du système de transmission. Le monde latinisé – on parlerait aujourd'hui de latin langue seconde – en repoussant sans cesse les frontières linguistiques se confronte pourtant aux langues vernaculaires. Au cœur de la transmission du latin, cette confrontation va initier les premières grammatisations des vernaculaires<sup>6</sup>. La traduction marque ainsi le début de l'adaptation de l'enseignement du latin à des conditions linguistiques inédites. Selon M. Foucault, c'est ce « mince décalage », cet écart (inversant le processus précédent, où on traduisait la grammaire latine en vernaculaires) produit par la Grammaire de Port-Royal entre la langue enseignante et la langue enseignée qui va non seulement favoriser une réflexion nouvelle sur l'apprentissage, envisagé désormais comme un processus temporel capable de réguler cette distance initiale, « un ordre des raisons », mais aussi une autonomie inédite de la théorie de la langue.

On passe progressivement, par le biais de l'adaptation de la grammaire, de l'ordre de la transmission à celui de l'appropriation<sup>7</sup>. L'introduction du français, comme langue d'enseignement, va renforcer le recul du latin et favoriser non seulement l'enseignement/apprentissage du français (Chervel 2006) mais aussi celui des autres langues. Il faudra attendre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'essor des linguistes phonéticiens européens (Véronique 1992) et la promotion de l'oral dans l'enseignement des langues (Galazzi 2002), pour voir réapparaître cette équivalence entre langue apprise et langue d'enseignement dans ce qui constitue le mouvement de réforme essentiel d'alors dans l'enseignement des langues : la méthode directe.

En France, dès le XVI<sup>e</sup> siècle, l'interdépendance est remarquable entre une reprise en force de la grammatisation de la langue vulgaire/maternelle (Tabouret-Keller 2004), la construction d'un corpus philosophique, littéraire, scientifique de plus en plus disponible, qui tend de plus à faire « loi » (Du Bellay), et les débats

---

6. Cf. chap. IV/26 « Comment la traduction/adaptation du Donat (grammaire latine du VI<sup>e</sup> siècle) en vint-elle à constituer l'atelier (la fabrique) des premières grammaires des vernaculaires ? » in Colombat, Fournier & Puech (2010).

7. Il s'agit ici du concept d'appropriation tel que le définit Élias dans deux ouvrages clés (1974 et 1985). L'interdépendance est le cœur dynamique des formations sociales, elle produit des formes d'autocontrainte. Les habitus qui en résultent pour les individus sont marqués par des formes de rationalisation (conscientisation des écarts, régulation des émotions, pudeur) qui selon Élias sont les indices les plus manifestes du processus de civilisation. Dans ce processus, les sujets ont une marge de manœuvre, c'est ce passage stratégique qu'Élias identifie comme étant l'appropriation.

sur la langue (Chiss 2010 ; Merlin-Kajman 2004), au sein d'institutions qui à la fois les intègrent ou les excluent, en quadrillent strictement les pratiques et les usages. De cette synergie particulière, il résulte que c'est la langue elle-même (le français) qui affiche la force d'une institution (Balibar 1985 ; Branca-Rosoff 2001) capable de délimiter des espaces contextuels où langue et politique se répondent. Les projets linguistiques peuvent être désormais au cœur de projets politiques. La Révolution française organise ce maillage de manière inédite en détachant radicalement territoire français et langue française au profit d'une équation nouvelle entre langue et nation.

#### **4. DÉCONTEXTUALISATION, DÉTERRITORIALISATION DU FRANÇAIS : L'UNIVERSALISATION DU FRANÇAIS CONTRE L'INQUIÉTANTE ALTÉRITÉ LINGUISTIQUE**

La force interventionniste et projective de la Révolution française, qui s'appuie sur une forte prise de conscience de l'historicité des langues, ainsi que la brutalité du projet linguistique de l'abbé Grégoire<sup>8</sup> n'ont de sens que si on les comprend dans la tension marquée entre langue et politique. Le projet d'anéantissement des patois est directement corrélé à celui d'universalisation du français qui seul peut assurer « l'usage unique et invariable de la langue de la liberté »<sup>9</sup>.

Les principes d'universalisation et de mission libératrice de la langue française développés à partir de 1793 par la Convention ne peuvent donc advenir que grâce à la mise en place d'une institution nationale sur la langue : l'école.

Il faut noter le changement de posture face à l'altérité et à la diversité linguistiques, qui de « naturelles » deviennent inquiétantes, toujours susceptibles de pervertir le lien langue-pensée. Deux principes vont s'en dégager. À l'intérieur des frontières, celui de « régénération » par l'instruction ; de « francisation » (concrètement le projet d'école républicaine) et de contrôle des écritures en français (laïcisation des registres, fixation des noms propres)<sup>10</sup> et, à l'extérieur, dès 1795, la nécessité de la traduction avec la création de l'École Spéciale des Langues Orientales Vivantes<sup>11</sup>. L'école républicaine apparaît virtuellement (elle ne sera vraiment mise en place qu'à partir de la III<sup>e</sup> République, un siècle plus tard) comme une institution créatrice de normes (la grammaire est idéologiquement

---

8. Son « Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française » (reproduit en annexe de Balibar & Laporte 1974) ne laisse aucun doute sur les finalités de la politique linguistique révolutionnaire engagée en 1794.

9. Voir Balibar & Laporte (1974 : 201).

10. Voir l'ouvrage de Noiriel (2001) sur cette question de la fixation des formes écrites de l'identité dans les registres révolutionnaires.

11. L'actuelle INALCO. Voir Labrousse (1995).



contrôlée<sup>12</sup>), vectrice de contrainte (elle vise la parole publique) et d'identité (on est Français par la langue)<sup>13</sup>.

L'épisode révolutionnaire accentue deux forces déjà à l'œuvre pour le français dans le détachement entre langue, territoire et civilisation (Cerquiglini 2007 ; Spaëth 2007) : la déterritorialisation (le français est la langue d'une nation, pas d'un territoire) et la décontextualisation (le français est une langue « missionnaire », profondément « régénérée » par la Révolution). Ce détachement est déjà loin d'être uniforme à l'époque, car le français, à des degrés divers, a déjà connu une forme d'exportation avec les différents mouvements migratoires, les missions chrétiennes<sup>14</sup> et la diffusion philosophique (voir Siouffi 2010).

Au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, ce processus de déterritorialisation et de décontextualisation a connu une première accélération avec la conquête de l'Algérie ; il est largement redéfini et redéployé dans la seconde partie du siècle dans la double dynamique des États européens : la construction des États nations et l'impérialisme (Hobsbawm 1989).

La prétendue prééminence culturelle et politique française s'efface devant la force industrielle des puissances concurrentes, l'Allemagne et l'Angleterre. La France, au sein de la course coloniale et dans sa lutte contre l'Allemagne, va non seulement réaménager une partie de sa vocation « missionnaire » au sein même des catégories anthropologiques naissantes de l'époque (les races), mais aussi tenter une suture inédite entre la prétention à l'universalité et la définition, la spécificité de la Nation<sup>15</sup>.

---

12. Ce que Delesalle & Chevalier (1986) appellent le « bricolage » révolutionnaire.

13. Voir l'analyse de Ricœur concernant le rapport entre institutions/normes/et identités (2000 : 208-287).

14. L'État français avait passé depuis le début du XVIII<sup>e</sup> siècle des accords avec les missions catholiques présentes sur ses possessions et territoires pour que les enseignements dans leurs écoles soient menés, à côté du latin, exclusivement en français (cf. Schefer 1921, 1928). Bien que le Ministère des Affaires étrangères français existe depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, une action propre en matière linguistique et culturelle ne sera visible qu'au début du XX<sup>e</sup> siècle ; c'est par un soutien financier aux différentes associations et congrégations qu'il manifeste sa politique affichée essentiellement comme « culturelle ». L'AF y figure en très bonne place (Salon 1985).

15. Le paradoxe est fort, mais loin d'être insurmontable déjà à l'époque, puisque les idéologies allemande et française s'opposent essentiellement sur le rôle politique de la volonté et de la détermination : se sentir français (cf. Renan « qu'est-ce qu'une nation ? ») vs être allemand. Le « désenchantement colonial » en est un des produits. Il est déjà bien là, en France, chez les conservateurs en lutte, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, contre « Les Lumières » d'abord pour se préserver, à l'intérieur, d'une démocratisation de la langue française et à l'extérieur d'un processus de civilisation jugé dangereux pour la colonisation. Le désenchantement, à côté d'une idéologie colonialiste triomphaliste, accompagnera tout le processus colonial (cf. Durand, Seillan & Sévry 2009). La mise en discours que Canut (2010) propose dans ce même numéro fait-elle aussi partie de cette série énonciative ?



L'organisation de la diffusion de la langue à l'extérieur des frontières, bien qu'elle soit le fait d'associations privées, fait pleinement partie d'une configuration que la III<sup>e</sup> République symbolise : la langue est un objet de savoir et d'éducation (Bréal/Brunot) articulée sur un projet de diffusion interne (Balibar 1985b ; Chervel 1977) qui en modélise en retour les pratiques et les horizons.

## **5. L'ALLIANCE ISRAËLITE UNIVERSELLE ENTRE DIPLOMATIE ET POLITIQUE SOCIOLOGIQUE DE LA LANGUE**

La création de l'AIU à Paris, en 1860, constitue l'une des implications institutionnelle et linguistique les plus significatives provoquées par le processus d'acculturation qui suivit l'émancipation des juifs de France en 1791. Si « les juifs furent émancipés avant de s'être assimilés au reste de la population » (Schwarzfuchs, 1989 : 22), leur acculturation professionnelle, culturelle et linguistique ainsi que leur urbanisation est spectaculaire : en 1860, la moitié des juifs de France est urbanisée et un tiers vit à Paris (Rabi 1962<sup>16</sup> ; Girard 1976 ; Graetz 1989).

L'AIU est d'abord créée par des juifs « assimilés » au sens positif que l'on donne encore à ce terme en France, à l'époque, dans le mouvement qui suit l'émancipation<sup>17</sup>. Sa vocation est d'emblée diplomatique et éducative. Elle vise les communautés juives « opprimées »<sup>18</sup> d'Europe de l'est, du Bassin méditerranéen et du Moyen Orient<sup>19</sup>. De manière immédiate, cet horizon l'éloigne pratiquement d'un modèle idéologique strictement religieux vers un modèle sécularisé<sup>20</sup>. L'organisation de l'AIU donne lieu à deux formes distinctes de rapports et publications. La première montre l'engagement politique et diplomatique dans les grandes assemblées européennes (depuis le Congrès diplomatique de Berlin, où la question du statut des juifs de Palestine sous domination turque est abordée, jusqu'à celui de Versailles en 1919) ; la seconde signe un engagement

---

16. Rabi (1962 : 63) note qu'en 1880, la population juive par rapport à la population totale était donc de 0,2 %.

17. L'entrée des juifs sur la scène sociale et politique au début du XIX<sup>e</sup> siècle, comme avocats, députés, publicistes, etc. (Leven, Crémieux, Cahen pour ne citer que quelques-uns des sept fondateurs de l'AIU), constitue un marqueur significatif de cette assimilation. L'adoption rapide du français dans les écoles juives ainsi que l'abandon des langues maternelles (Piette 1983) s'explique en grande partie par cette idée que l'émancipation des juifs pouvait constituer, du point de vue juif, la fin de l'histoire. L'Affaire Dreyfus marquera le recul de cette idéologie positive de l'assimilation dont le terme « israélite » rendait compte (Schwarzfuchs 1989).

18. « Nous n'aurons d'autre ennemi que l'oppression. » (« Manifeste de l'AIU », *Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle* 1, 1861)

19. Sur la genèse politique et diplomatique de l'AIU et le rôle de Crémieux, voir Weill (2000) et Spaëth (2001). Dans tous les cas, l'action de l'AIU opère dans l'Empire Ottoman. La dislocation de cet empire en 1918 favorisera une forte mobilité des commerçants juifs dont la langue véhiculaire était devenue le français.

20. Stratégiquement, les rabbins sont intégrés à l'école pour dispenser une « instruction religieuse » qui apparaît comme une matière ; l'hébreu est aussi enseigné comme une matière. Comme l'AIU est ouverte aux autres cultes, elle attirera des populations musulmanes, notamment parmi les élites, qui se retrouvent ainsi plus proches en termes socioculturels que des écoles missionnaires.

éducatif. La parution des *Bulletins* mensuels puis annuels à partir de 1861 ; de la *Revue des écoles* à partir de 1901 et du *Bulletin des écoles* à partir de 1905 <sup>21</sup> attestent de la vitalité de cet engagement.

### 5.1. Le français, langue de l'émancipation et de la « régénération »

La langue française figure comme le symbole même de l'émancipation et l'école comme le seul lieu possible de « régénération sociale » <sup>22</sup>. Il n'est pourtant jamais directement question dans les objectifs de l'AIU de diffusion ou de promotion du français, mais du français comme langue des Droits de l'Homme. Les intellectuels juifs français l'interprètent alors, en contribuant à la sécularisation du judaïsme, comme l'expression messianique de l'universalisme et du rationalisme <sup>23</sup>. Ils contribuent aussi, de fait, à l'achèvement du processus de détachement entre langue et territoire : le français est pensé – en soi – dans tout contexte d'oppression comme un levier pour l'émancipation. Cette disjonction radicale du territoire français et de la langue française s'opère *via* un modèle d'école à la française, très centralisé. L'intervention dans le tissu social des communautés juives vise dès lors une double « émancipation », interne (face à l'emprise religieuse, « l'ignorance et la superstition <sup>24</sup> ») et externe (face à la subordination et à l'oppression politique). Jusqu'à la Première Guerre mondiale, l'AIU va ainsi constituer un puissant moteur de transformation de tout le tissu social qu'elle tend à recomposer autour de la langue française. L'éducation en français doit permettre la « régénération » des formations sociales opprimées qui peuvent alors prétendre à l'émancipation au cœur de leur nation <sup>25</sup>. La « régénération » morale passe par l'apprentissage qui s'adresse aux garçons et aux filles <sup>26</sup> (forge-rie, menuiserie, mécanique, agriculture, tissage, couture), et doit permettre de lutter contre le colportage et la mendicité : le français y est donc aussi diffusé

21. Il faudrait y ajouter les nombreuses publications qui jalonnent les cinquante premières années de l'AIU. Sur la stricte organisation institutionnelle (mise en place du comité parisien, structuration en forme de réseau, financements et formes d'adhésion), voir Weill (2000).

22. « Qu'ils [les Israélites] travaillent ; qu'ils engagent une lutte opiniâtre contre l'ignorance et qu'ils s'instruisent. [...] Il faut leur donner des maîtres, des écoles, des livres. » (Leven, *Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle* 3, 1866 : 13)

23. Cette version sécularisée du judaïsme qui devient en soi un objet de construction scientifique est appelée à l'époque « science du judaïsme ». Ce mouvement, profondément idéaliste, constitue aussi, de fait, la première proposition politique et éducative concernant le statut des juifs. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'opposition entre AIU et sionisme est encore forte.

24. Leven (*op.cit.* : 13).

25. « L'AIU a pour but : de travailler partout à l'émancipation et aux progrès moraux des Israélites, de prêter un appui efficace à ceux qui souffrent pour leur qualité d'Israélites, d'encourager toute publication propre à amener ces résultats. » (*Statuts de l'AIU*, article I, 1860)

26. « Le plus grand service qu'on puisse rendre à une population, c'est de lui apprendre l'esprit de tolérance. [...] La longue accoutumance de la servitude a engendré la servilité. [...] Il y a toute une éducation nouvelle à faire de la femme en Orient et en Afrique. Tenue dans l'état d'infériorité par son mari et par ses enfants eux-mêmes, il faut l'élever à ses propres yeux et aux yeux des siens, d'abord en faisant d'elle l'égal de son mari, par l'instruction puis en l'aidant elle aussi quand elle est pauvre à se créer un gagne-pain par son travail. » (*Revue des écoles de l'Alliance Israélite Universelle* 1, 1901 : 8)

comme une langue d'émancipation économique, susceptible de permettre le développement du commerce entre les communautés.

## **5.2. Une géographie éducative particulière : les marques de l'appropriation**

Une lecture attentive du *Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle* de cette première période recoupe le bilan de l'action, dressé en 1900 (n°25) avec un premier atlas des écoles. On y repère la phase de fondation et d'expérimentation du cadre institutionnel et didactique des écoles en Afrique du Nord (Algérie<sup>27</sup>, Maroc, Tunisie, Libye Tripolitaine) entre 1862, date de la création de la première école au Maroc et 1880, date d'extension vers l'est de l'Empire (Serbie, Roumanie, Bulgarie, Grèce, Turquie, Palestine, Égypte, Irak, Syrie, Perse).

Le principe repose sur une triple responsabilisation qui configure une géographie concentrique de plus en plus large. Le centre, le comité central parisien, lance les appels aux dons, aide à la construction ou rénovation des écoles, contrôle la qualité de l'enseignement en organisant des inspections et se charge de la formation des directeurs (dont le comité central assure le traitement) et des maîtres ; les deux types de périphéries, l'une représentée par les communautés occidentales qui adhèrent fortement à l'initiative (les fonds sont généralement transformés en bourses) et l'autre représentée par les communautés demandeuses, parfois très lointaines en Orient (les écoles les plus éloignées se situent au centre de la Perse) constituent une dynamique à la fois stricte et souple, dans la mesure où la responsabilité des communautés est pleinement sollicitée. Les communautés s'engagent, en effet, à payer les écolages qui assurent le traitement des maîtres, à assurer des bourses aux plus démunis, à entretenir les locaux, à assurer les repas quotidiens, les vêtements et les fournitures scolaires aux enfants. On observe que le réseau d'écoles de l'Alliance est rapidement doublé de centres d'apprentissage ouverts sous forme d'ateliers et de cours du soir qui s'adressent aussi aux adultes. Les écoles professionnelles formant à l'agriculture, à l'industrie et au commerce ouvrent au Moyen-Orient entre 1870 et 1882.

C'est la formation des maîtres qui assure la qualité et la notoriété des enseignements de l'Alliance<sup>28</sup>. En 1867, l'École Normale Israélite Orientale (ENIO) ouvre à Paris, elle est reconnue d'utilité publique en 1880. Elle prépare les garçons et les filles à la fois au brevet de capacité de l'ENIO, reconnu par l'État, et au brevet national français. Le recrutement évolue rapidement pour favoriser l'émergence de nouvelles formes linguistiques et culturelles : la première année,

---

27. Crémieux, en faisant voter la loi de naturalisation des Juifs d'Algérie en 1870, dégage l'AIU de sa responsabilité éducative envers cette communauté. La responsabilité en échoit dès lors à l'État français.

28. La stratégie d'ouverture de l'AIU est fondée sur les inspections multiples des écoles, en dehors des inspections internes qui font l'objet de comptes-rendus circonstanciés dans les *Bulletins*, elle admet les inspections des autorités consulaires françaises et américaines, ainsi que celles de l'église catholique (voir le *Bulletin* n°35 de 1910, qui célèbre les cinquante ans de l'Alliance).

les élèves-instituteurs sont des « natifs », juifs essentiellement venus d'Alsace, mais le comité central insatisfait de ce recrutement qui ne permet pas « une symbiose entre une culture sémitique et une culture d'occident française »<sup>29</sup> décide que ce seront les meilleurs élèves de toutes les écoles d'Orient et d'Afrique qui seront envoyés à la charge de l'AIU à Paris pour quatre ans de formation<sup>30</sup>. Les langues sont au cœur du projet de l'ENIO qui « a pour but de perfectionner les élèves dans la connaissance de la langue française et des langues orientales » (art. 2, *Statuts de l'ENIO*, AIU, 1867). Les langues enseignées sont l'hébreu, l'arabe, à côté de la grammaire et de la littérature française, de l'anglais et de l'espagnol. Le français y est la langue d'enseignement.

### 5.3. Le français, langue d'enseignement au cœur de l'altérité linguistique

La question linguistique accompagne systématiquement l'argumentaire éducatif et moral des publications de l'AIU jusqu'à la Première Guerre. Le caractère « pragmatique » des objectifs de l'AIU (la professionnalisation) et l'objectif de responsabilisation des communautés placent d'emblée le comité central dans la nécessité d'une posture de contextualisation linguistique optimale. Le français est situé à partir d'un tissu sociolinguistique, déjà envisagé dans sa richesse et sa complexité, qu'il va recomposer à partir de l'école dont il est la langue d'enseignement principale, mais pas exclusive en fonction des contextes et des besoins exprimés par la communauté. L'harmonisation, la rationalisation et le contrôle des pratiques linguistiques à l'école sont pourtant souvent souhaités par le comité central parisien<sup>31</sup>, qui reçoit tous les mois des rapports des directeurs d'école et envoie ses inspecteurs dans de longues tournées dont les *Bulletins* rendent compte de manière très circonstanciée. Les *Bulletins* dressent régulièrement un état des lieux linguistiques des langues enseignées et des langues d'enseignement<sup>32</sup>. On relève ainsi, sur plus de quarante années de publication, plusieurs facteurs importants pour rendre compte d'une dynamique d'appropriation marquée par des tensions internes et externes :

29. *Rapports sur les années scolaires 1886-1905* (AIU/ENIO).

30. En 1901, on relève une moyenne de 85 élèves-instituteurs et une moyenne de 50 jeunes filles à l'ENIO (*ibid.*). Une centaine d'écoles sont actives et regroupent environ 26 000 élèves (*Revue des écoles de l'Alliance Israélite Universelle* 1, 1901 : 162).

31. Le comité est lui aussi traversé, durant toute la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, par les mouvements socio-éducatifs de l'époque en France. Certains de ses membres sont aussi directement impliqués dans la politique éducative française (cf. E. Manuel ou M. Bréal).

32. Parfois dans les descriptions, on trouve « la langue utile dans le pays », le plus souvent les langues sont nommées, mais le changement sur quarante années est saisissant dans la question de la mobilité linguistique. Le français (« véritable langue internationale du Bassin méditerranéen » (Bigart, *Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle*, 1903 : 51) et l'hébreu forment une sorte de pivot toujours présents, quoique très critiqués dans leurs usages. L'anglais et l'espagnol dominent largement dans toutes les communautés, et sont présentés comme des langues plus ou moins étrangères. En Afrique du nord, l'arabe, l'italien et l'espagnol sont en bonne place. Dans les Balkans, le bulgare devient la langue d'enseignement principale en 1898. L'allemand domine en Grèce avec l'italien. En Turquie, où les communautés juives sont importantes, c'est l'allemand et le turc qui dominent. En Palestine, l'allemand est aussi bien représenté. En Perse, le persan...

- L'adaptation permanente aux conditions politiques et linguistiques des contextes visés, notamment du fait de l'extension vers l'Est : « Les programmes doivent s'adapter à tous les besoins locaux surtout pour l'histoire-géographie et la langue nationale » (Loeb, responsable des programmes, *Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle* 21, 1892 : 13).
- La nécessité de proposer des typologies variables pour décrire la position des langues en présence (langues du pays, langues nationales, langues étrangères, patois<sup>33</sup>, etc.).
- La disjonction entre le caractère français des écoles de l'AIU et la fonction libératrice du français :

L'Alliance israélite étant universelle, les écoles n'auront pas un caractère français [...], la langue française qui a fait le plus pour la liberté de conscience et dont les tendances les plus sainement libérales se personnifient dans l'Alliance Israélite Universelle sera préférée dans les écoles [...]. (*Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle*, 1901 : 65)
- L'importance toujours réaffirmée du français pour soustraire, de l'intérieur, les enfants au « milieu moral où ils croupissent<sup>34</sup> » (*op. cit.* : 107).
- Une recherche affichée de conciliation entre « les exigences de la vie moderne et les traditions anciennes » (*Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle*, 1896 : 95, Annexe).
- Une tension manifeste entre le français enseigné et ses usages parlés. Dans un discours aux accents de J. Ferry, « Le Professeur de l'Alliance est un éducateur » publié dans le n°1 de la *Revue des écoles* dont il est le créateur, J. Bigart évoque la tournée des inspecteurs dans les écoles d'Orient où :

Quelques-uns de nos professeurs se servaient d'un français ne présentant que de lointaines analogies avec la langue de Voltaire [...] cette langue n'est plus du français, mais du levantin, amas d'idiotismes et de barbarismes de toute provenance. (*Revue des écoles de l'Alliance Israélite Universelle*, 1901 : 48)<sup>35</sup>
- Un contexte favorable aux changements et aux innovations linguistiques. La préconisation régulière, dès le début des années 1880, de la méthode directe dans une situation où les langues en présence sont au moins au nombre de trois (français, langue du pays, hébreu), associées au français comme langue d'enseignement, implique des dynamiques socio-langagières particulières au sein de l'école même. Une des plus intéressantes, très décriée par l'orthodoxie juive, sera le fait que l'hébreu y soit expérimenté, dès 1902, comme langue vivante, et non pas comme langue liturgique (Chourouqui 1985).

---

33. Le terme « patois » désigne souvent des langues métissées propres aux communautés juives.

34. L'ignorance, la superstition, le fanatisme sont systématiquement dénoncés comme les facteurs essentiels de ce « croupissement ».

35. Les exemples fournis sont intéressants, ils sont l'indice de variétés de français parlés par des judéo-arabophones (« c'est péché ! » est donné par exemple comme l'équivalent de « quel dommage ! »).



L'arrivée du français comme langue des échanges commerciaux au cœur de communautés juives, si elle les modifie radicalement de l'intérieur, ne provoque pas de véritable bouleversement linguistique. En effet, l'Empire ottoman, qui n'est pas entré comme l'Europe « dans le processus de dallage en États-Nations »<sup>36</sup> et en langues nationales, est depuis longtemps traversé par le métissage linguistique et le plurilinguisme. Traditionnellement, l'arabe, le persan et le turc y occupent des places spécifiques à l'écrit comme à l'oral, auxquels il faut ajouter l'italien (que les Anglais parlent au Levant pour commercer jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle !), des traces de la lingua franca<sup>37</sup>, et des formes déjà créolisées de français. J. Dakhli (2008 : 425) note à ce propos que « le français devient la langue du cosmopolitisme à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans tout le bassin méditerranéen ». Les communautés juives, qui se sont appropriées le français à côté de leurs autres langues (turc, italien, espagnol, arabe, hébreu, etc.), favorisent de nouveaux échanges qui ne sont ni pensés dans la relation à la France, ni vécus dans une forme d'exclusivité linguistique et identitaire qui leur semble inconnue<sup>38</sup>.

La complexité des frontières linguistiques qui en résultent doit être examinée d'un double point de vue : interne et externe aux communautés. D'un point de vue interne, les manières de dire, les métissages linguistiques marquent une appropriation forte du français qui sera encore observable après les indépendances et les mouvements migratoires juifs. Entre 1897 et 1913, un journal de l'Association des anciens élèves de l'AIU de Smyrne, *Le Trait d'union*, pour partie en français, pour partie en hébreu, offre dans ses colonnes, notamment publicitaires qui sont très nombreuses, un témoignage frappant d'un paysage linguistique d'une grande ville d'Asie mineure transformé par le français. Le point de vue externe est très complexe : à celui des communautés juives, il faut ajouter et celui de la France représentée par le Quai d'Orsay (*Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle* de 1910 ; Rodrigue 1990 ; Salon 1985) et celui des juifs européens (Rabi 1962).

La comparaison avec l'autre institution de référence : l'Alliance française créée à Paris, sur le modèle de l'AIU, vingt-trois ans plus tard, en 1883, est ici nécessaire pour saisir les nouveaux enjeux linguistiques portés par la colonisation française. La concurrence des deux Alliances en Afrique du Nord, dans cette première période, marque nettement la fracture opérée par la colonisation dans les représentations du français entrant au contact des autres langues.

36. Voir Baggioni (1997 : 22).

37. La lingua franca, appelée aussi « langue franque », désigne cette langue métissée de langues romanes (surtout l'italien), d'arabe, de grec et d'arménien, qui « n'est la langue de personne » attestée entre le XVI<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle dans tous les échanges « des sociétés méditerranéennes qui ne sont pas en contact, mais en interactions permanentes, constituées l'une par l'autre, voir l'une dans l'autre depuis l'Antiquité » (Dakhli, 2008 : 90).

38. La méfiance suscitée en Europe, à la même époque, par la figure du « Levantin » n'est pas dissociable de ce cosmopolitisme et de ce plurilinguisme.

## **6. ALLIANCE FRANÇAISE : L'AIU, UN MODÈLE ET UN CONTRE-MODÈLE**

Comme l'AIU, l'Alliance française (AF) est bien une association privée ; tout comme l'AIU, son comité est composé d'intellectuels, de politiques et de publicistes (Roselli 1996 ; Chaubet 2006), mais elle s'inscrit dans une configuration différente : celle de la construction nationale, de la rivalité avec l'Allemagne et du nouvel impérialisme (Hobsbawm 1989).

La première période de son histoire<sup>39</sup> (1883-1900) est marquée par trois grands chantiers : la mise en place du réseau occidental, la formation des professeurs de français occidentaux<sup>40</sup> et le soutien à l'enseignement du français dans les colonies. Ces chantiers configurent une politique de la langue d'emblée traversée par une anthropologie linguistique de type colonial. En 1883, les statuts de cette « association nationale » privée proposent une aide « à la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger » (*Bulletin de l'Alliance Française* 1, 1884 : 6). La notice adjointe précise l'argumentation et le lien entre langue et colonies :

[...] dans nos colonies et dans les pays de protectorat, faire connaître et aimer notre langue, car c'est là peut-être le meilleur moyen de conquérir les indigènes, de faciliter avec eux les relations sociales et les rapports commerciaux, de prolonger au-delà des mers, par des annexions pacifiques, la race française, qui s'accroît trop lentement sur le continent. (*ibid.*)

Ce sont les écoles de l'AIU en Tunisie qui ont servi de modèle à l'AF. Depuis la mise en place du protectorat français, en 1881, elles ont fait l'objet d'inspections régulières de la part de trois personnalités qui vont jouer un rôle clef dans la création de l'AF : P. Cambon (diplomate, ministre résident en Tunisie), L. Machuel (premier directeur de l'enseignement public en Tunisie) et P. Melon (universitaire orientaliste) (voir Chaubet 2006). En 1885, P. Melon publie un état des lieux des écoles de l'AIU qui rend « de grands services à la cause française »<sup>41</sup>. Il y décrit finement le système tel qu'il est aussi décrit de l'intérieur dans les *Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle* : le français y est langue d'enseignement, l'arabe

---

39. L'action de l'AF est assez bien connue dans sa dimension contemporaine (après 1945) et dans le rôle qu'elle a joué, notamment depuis les années 1960, dans l'enseignement du français langue étrangère et la construction de la francophonie.

40. Pour l'action de l'AF et de F. Brunot dans la mise en place des cours pour professeurs de français étrangers, voir Spaëth (2010).

41. L'année d'avant, le *JO* des colonies : *Moniteur du Sénégal et Dépendances* fait état des visites de P. Melon dans les écoles de l'AIU de Malte, Bizerte, Tunis et Tripoli, et du rôle premier qu'il joue à l'AF dans la mise en place des comités (2 déc.1884 : 375).



et l'hébreu sont enseignés. Ignorant tout des objectifs de l'AIU<sup>42</sup>, il préconise un soutien de l'AF car :

Notre faible natalité suffit à peine à combler les vides causés par la mort et elle diminue encore d'année en année. [...] Dans ces conditions, ne serait-ce pas folie que de rejeter le moyen le plus propre à remplacer ce qui nous manque et par parti pris, de faire abstraction du caractère des races que nous proposons d'attirer et de franciser. [...] ce que nous cherchons en Tunisie, c'est la francisation complète de la race. (*op. cit.* : 15-31)

Le terme « francisation » est disjoint de ceux de « régénération » et d'« émancipation » qu'il accompagnait dans le discours révolutionnaire pour être réinterprété dans le prisme des impérialismes concurrents européens. La fracture sémantique indique désormais au niveau des discours sur le français des positionnements idéologiques bien distincts.

Dans les *Bulletins de l'Alliance Israélite Universelle*, une seule allusion indirecte mais claire sur cette opposition idéologique avec l'AF :

[...] il a fallu former un personnel spécialement préparé pour cette mission, lutter souvent contre des populations que la pensée seule d'une école rendait méfiantes et parfois hostiles et vaincre l'opposition de rabbins arriérés et fanatiques. Malgré toutes ces difficultés et ces obstacles, l'œuvre a fini par s'imposer aux plus malveillants comme aux plus méfiants et si elle a encore, non des ennemis, mais des détracteurs, ce n'est plus en Orient ou en Afrique qu'on les rencontre [...] mais plutôt parmi les personnes qui voudraient calquer les écoles de l'Alliance sur leurs propres idées ou leurs propres préjugés au lieu de les adapter, comme elles le sont, aux besoins et aux nécessités des communautés qui y envoient leurs enfants. (*Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle*, 1901 : 95)

### **6.1. Propagation du français : conquête morale et économique**

La conférence de Berlin de 1884 a donné lieu au découpage territorial entériné entre les Européens en 1885. L'AF va rapidement être considérée comme l'organisme de propagation le mieux apte à « étendre l'influence et le renom de la patrie française » et aider « la mère-patrie à faire la conquête morale des populations qu'elle gouverne » (*Revue pédagogique*, 1888, 8, t. XIII, 147). Lors de l'Exposition universelle de 1900 à Paris, l'AF est en vedette ; elle propose au public d'assister en direct à des classes de français aux colonisés (Spaëth 1998) ; elle obtiendra un grand prix. Elle y est présentée comme « la collaboratrice de l'État français » :

---

42. C'est une des constantes des discours des promoteurs de l'AF concernant l'AIU qu'ils considèrent comme « travaillant à la propagation de la langue française » et comme secondant ses efforts (Foncin, 1884 : 7 et *passim*). Le Quai d'Orsay ne soutiendra pourtant jamais ni financièrement ni administrativement l'AIU (Rodrigue 1990 ; Salon 1985), alors que le soutien des consulats est entièrement acquis à l'AF. Salon souligne que les archives du MAE rendent compte des succès en ce domaine « parfois d'ailleurs avec complaisance et présomption » (1985 : 427).

On l'a bien compris et tout le monde pense actuellement que la langue française est susceptible de devenir un agent très actif de la colonisation et de contribuer d'une manière efficace à assurer définitivement la conquête des territoires nouvellement soumis. (Froidevaux, 1900 : 20)<sup>43</sup>

L'argument dominant dans cette première période de l'AF est de type militaire, il va prévaloir jusqu'à la Première Guerre, c'est celui de la conquête, déclinée sans métaphore, en conquête de territoires, conquête morale et linguistique, conquête de nouveaux marchés. L'AF entend faire pleinement partie du dispositif colonial, elle contribue à la deuxième étape de la conquête, la pacification<sup>44</sup> :

L'Alliance française s'avance en conquérant, mais en conquérant pacifiquement. Seule conquête qu'elle ambitionne, c'est celle des âmes et des intelligences ; ses armes ce sont les livres, ses champs de combat, l'école [...] étendre la limite de la langue, c'est étendre les limites de la patrie car comme l'a dit justement E. Reclus : 'les vraies colonies de la France sont les pays où l'on parle sa langue' [...]. (*Bulletin de l'Alliance Française* 15-16, 1887 : 163)

Entre 1885 et 1897, on repère régulièrement dans les colonnes du *Bulletin de l'Alliance Française* le thème de la défense de l'enseignement colonial et de la place centrale qu'y tient le français : sa justification, ses avancées dans les territoires conquis (1887, 15-16-17 ; 1889, 30 ; 1892, 36 ; 1897, 75) et ses méthodes (1885, 5-6 ; 1886, 9-10).

L'articulation du thème de la conquête morale sur la conquête de nouveaux marchés apparaît simultanément, en 1890, dans les colonnes de la *Revue pédagogique* et le *Bulletin de l'Alliance Française* :

La langue française donne des habitudes françaises, les habitudes françaises amènent l'achat de produits français. Celui qui sait le français devient le client de la France. (*Bulletin de l'Alliance Française* 33, couverture)

À partir de ce moment-là<sup>45</sup>, le *Bulletin* affiche en couverture le slogan suivant : « Tout ami de la France est un client naturel de la France ».

La propagation du français, telle qu'elle est envisagée dans cette première période de l'AF, vise explicitement deux cibles : d'un côté, les professeurs de français d'Europe de l'ouest et des États-Unis qui se constituent en réseaux ; de l'autre, les colonisés, principalement africains. Dans le premier cas, elle est langue étrangère dont le statut doit être privilégié au sein d'un mouvement général de valorisation des langues étrangères dans les systèmes éducatifs occidentaux et de

---

43. Salon souligne « le rôle multiplicateur de l'Alliance et sa capacité de mobiliser les bonnes volontés et les ressources extérieures puisqu'en 1883 et 1917 les comités à l'étranger ont payé plus de 70 % de leurs dépenses (5,3 millions de francs sur 7,4) grâce à leurs moyens propres » (1985 : 423). Foncin (un des fondateurs de l'AF, inspecteur général de l'enseignement secondaire, géographe, secrétaire général puis président de l'AF) apparaît jusque vers 1900, comme un de ses infatigables représentants pour lever des fonds et créer des comités.

44. Sur le modèle militaire élaboré par Gallieni : conquête, pacification, mise en place d'une administration, d'une économie et d'un enseignement, urbanisation (Rabinow 2006).

45. Jusqu'à la Première Guerre mondiale en tout cas.

réforme de leur mode de transmission ; dans le second, elle est enseignée à des fins objectivement associées à la colonisation et constitue le plus souvent à la fois l'unique langue et objet d'enseignement <sup>46</sup>. Ce clivage méthodologique, appuyé sur un partage anthropologique et linguistique <sup>47</sup>, instaure des modes de gestions différenciées de l'altérité linguistique. C'est le contrôle de la transmission et l'organisation du contact avec les langues en présence qui forment ce socle méthodologique.

## 6.2. Les autres langues : modélisation de la transmission et stricte régulation des contacts

P. Foncin dans une des nombreuses publications de l'AF consacrées à l'exposition universelle de 1900 exprime clairement la position anthropologico-linguistique de cette institution :

Ce sont les langues supérieures qui l'emportent sur leurs rivales [...]. Le nombre est l'une de ses conditions, ni la seule, ni la plus importante. Qu'est-ce qu'une langue ? L'expression de la vie et de l'âme d'un peuple. [...] Les langues supérieures sont celles des peuples supérieurs. Un peuple vit par sa force militaire, par son organisation politique et sociale, par sa puissance économique et son expansion coloniale, par son rayonnement littéraire qui n'est lui-même que la manifestation extérieure de son activité intellectuelle et morale. (1900 : VIII)

Les autres langues sont toujours envisagées dans un contexte de rivalité. Pour les deux langues rivales européennes sur le marché des langues de l'époque, l'allemand et l'anglais, elles constituent un marché de valeurs équivalentes (langues de civilisation, corpus littéraire), et il s'agit alors pour le français de s'aligner sur les méthodes d'enseignement les plus modernes pour les concurrencer. L'altérité linguistique est « bilatérale », interne, et s'organise dans une reconnaissance réciproque des valeurs qui fonde les « écarts ». Le contact n'est effectif que parce que les individus le désirent : professeurs, étudiants car l'ère des langues vivantes obligatoires dans le curriculum n'est pas encore advenue. Face à la méthode dite traditionnelle, de thème et de version fondée sur le passage d'une langue à une autre, la méthode directe, en prônant l'enseignement de la langue étrangère par la langue étrangère, renforce le cloisonnement des langues et la suspicion portée par le contact.

---

46. C'est dans la concurrence entre les écoles missionnaires implantées depuis longtemps dans les colonies (Sénégal par exemple) et les écoles organisées dans le cadre militaire que l'on perçoit le mieux les choix idéologiques en termes de politique de la langue. Les *Bulletins de l'Alliance Française* mentionnent parfois les premières mais appuient clairement les secondes.

47. Ce partage anthropologique est très problématique dans le cas de l'impérialisme français dans la mesure où il ne repose pas sur un partage « raciste » (cf. les discours de J. Ferry sur la colonisation, 1893), mais sur ce que Blumenberg (1999 : 479) appelle un « pathos missionnaire et didactique ». L'« assimilation » telle qu'elle est positivement envisagée à l'époque, par la plupart des défenseurs républicains de la colonisation, constitue une ligne de fracture avec les conservateurs qui n'en veulent pas.

La confrontation à une altérité linguistique externe est directement liée aux mouvements de conquête européens. Pour les Occidentaux, impliqués dans les processus de colonisation, les « langues indigènes » sont souvent des objets de connaissance situés dans des espaces de mise à distance : l'érudition, l'étude et l'interprétariat<sup>48</sup> (en France, tradition des langues orientales, description des langues africaines par le général Faidherbe). Dans le paradigme colonial français de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ces langues représentent aussi autant d'obstacles à la progression du français. Il faut souligner ici le rôle joué explicitement dans ce cadre par les militaires. La politique coloniale du colonel Gallieni amorce une politique de la langue, mais c'est le Général Faidherbe qui incarne le mieux cette figure du militaire-linguiste en se replaçant toujours dans cette perspective :

Le colonel Gallieni s'est préoccupé de développer l'enseignement du français chez les Noirs. Dans ce but, il a prescrit d'installer des écoles dans chaque poste. [...] Sous la surveillance du commandant du poste, ils reçoivent, des moniteurs pris parmi les sous-officiers et les soldats de la garnison, les premières notions de la langue française. Les frais d'installation, d'aménagement des locaux, d'achats de livre, etc. ; sont faits par la société de l'Alliance française dont l'action s'étend sur le monde entier. (Faidherbe, 1889 : 475)

Dans le *Journal officiel Moniteur du Sénégal et Dépendances*, il s'exprime régulièrement sur trois points : son avancée dans la description du « oulof », l'importance du rôle de l'AF dans l'implantation et la progression du français. Il indique, au détour d'un discours, qu'« une des causes de l'abaissement du niveau est la pratique constante de la langue oulof » (24 juin 1884, 286)<sup>49</sup>. Le thème de la « crise du français » (Chiss 2006) est investi de la méfiance suscitée par la confusion des frontières linguistiques et l'inévitable contact qui en est la cause :

[...] premier résultat du simple trafic entre civilisés et barbares. Il en provient des patois utiles, mais grossiers et sans avenir, quelque chose donc comme des mulets. (Foncin, 1900 : XLV)

Dans ce cadre politique et idéologique, le français devient une langue « unilatérale », sans réciprocité envisageable avec les autres langues : « qu'on respecte sa langue si elle en vaut la peine, mais qu'on y ajoute la langue française » (*op. cit.* : XXIII).

Contrairement au cadre de l'AIU, les contraintes politiques et coloniales vont amener à une contextualisation forte, non pas du côté de l'appropriation, mais du côté de la transmission du français, afin qu'il réponde à ces objectifs coloniaux. Il va s'agir non seulement de transmettre un type de français, mais aussi de réguler strictement les contacts avec les langues en présence, à l'intérieur même des personnes qui l'apprennent. La pédagogie coloniale apparaît comme une contextualisation optimale. La « méthode expéditive » du Général Faidherbe, le

---

48. Voir Gruzinski (2004) et Dakhliia (2008).

49. Dakhliia souligne que c'est Faidherbe qui la même année « clôt le débat sur la lingua franca en la rejetant comme un obstacle à la langue française en Algérie » (2008 : 457).

« français réduit » d'I. Carré constituent les indices de cette première période de pédagogie coloniale qui précède l'institutionnalisation de l'école au début du XX<sup>e</sup> siècle, et qui se développera en tant que telle jusqu'à son point de maturité, en 1929<sup>50</sup>.

### **6.3. L'aménagement colonial du français : de la « méthode expéditive » à la « langue réduite »**

Les *Bulletins de l'Alliance Française* contiennent dès le début des indications précises sur la langue à enseigner et la manière de la transmettre dans les colonies, notamment là où les militaires sont les enseignants :

Dans les écoles indigènes ou postes avancés, dans les cours d'adultes indigènes, partout où la connaissance pratique de la langue est seule utile, on aura recours à la méthode expéditive. On se contentera d'enseigner aux élèves les mots usuels, on causera avec eux, on leur fera répéter des phrases très simples en s'assurant qu'ils les comprennent exactement. On n'aura besoin ni de plumes ni de papier. Le maître pourra se servir de livres d'exercices et pour le Sénégal en particulier, des recueils que le général Faidherbe a pris la peine de rédiger. (*Bulletin de l'Alliance Française* 5-6, 1885 : 66)

En 1891, I. Carré, un des promoteurs de la méthode directe et maternelle pour l'enseignement du français aux « patoisants » français, étend et transpose la méthode qu'il a expérimentée en Basse Bretagne aux colonisés. Le *Bulletin de l'Alliance Française* s'en fait immédiatement l'écho. Les autres langues sont radicalement écartées sous le double argument de la méthode directe (« une langue s'apprend pour elle-même et par elle-même », *Bulletin de l'Alliance Française* 36, 1891 : 6) et de leur pauvreté :

[...] pourquoi ne pas tenir compte de ce que l'enfant sait déjà ? Cette objection [...] est sans valeur, s'il s'agit des enfants dont il est ici question : sait-on quel est l'acquis d'un petit Breton qui arrive à l'école vers l'âge de 7 ou 8 ans ? Moins de 500 mots. [...] Or je doute qu'aux colonies les enfants ni les adultes aient un vocabulaire beaucoup plus complet. Et peut-être celui des Nègres d'Afrique est-il moins étendu encore. [...] on peut sans inconvénient tenir cet acquis comme négligeable. (*ibid.*)

Le maître doit lui-même se garder de toute confusion dans son répertoire verbal et doit écarter la ou les autres langues :

Si le maître doit savoir la langue qu'il enseigne, il n'est nullement obligé de connaître la langue des enfants qu'il instruit ou des populations au milieu desquelles il vit. [...] Pour enseigner le français, il ne lui est ni nécessaire, ni utile qu'il la connaisse. [...] D'un point de vue pédagogique, il vaudrait mieux qu'il ne la sût pas. (*op.cit.* : 16-17)

La marque la plus sensible de la pédagogie coloniale s'inscrit dans la nécessité d'aménager la langue enseignée :

---

50. Notamment avec la présentation du fameux manuel de Davesne, *Mamadou et Bineta*, au congrès colonial de 1930.

[...] ce serait un français simplifié, du français réduit, [...] mais ce serait du français vrai et non du langage nègre, non seulement parlé, pouvant être lu et écrit, [...] il ne comprendrait que des mots et des tours essentiels. (*op. cit.* : 21)

« Le langage nègre » dont il est ici question est en fait déjà cette inter-langue repérable dans les postes militaires, appelée aussi « petit nègre », « français tiraillé » (Delafosse 1904)<sup>51</sup> que le français réduit contribue largement à construire et qui est aussi souvent confondu avec lui.

## 7. CONCLUSION

Il ressort de cette comparaison que l'AIU fait pleinement partie de l'histoire de la diffusion du français, et que c'est bien en les envisageant ensemble – avec l'AF – que la configuration de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle prend sens. Si la comparaison fait ressortir, dans les deux cas, des modalités de contextualisation pragmatique, elle a aussi permis de mettre plus radicalement en opposition deux modèles déjà présents dans l'enseignement des langues et du français : celui de l'appropriation (l'AIU) et celui de la transmission (l'AF). Le modèle linguistique et éducatif de l'AIU favorise une contextualisation souple, où le français est, de fait, envisagé dans le contact des langues et des cultures. Le modèle politique de l'AF repose sur un partage qui l'amène à une contextualisation ferme, où le français s'impose comme la langue dominante ou rivale. Même si les conditions politiques de ces deux modèles de diffusion ont été profondément bouleversées, c'est celui qui a été instauré par l'AF qui informe encore en partie, dans un espace géopolitique plus restreint, la Francophonie contemporaine, révélant au fil du temps, une tension particulière entre identité et altérité linguistique...

Ces modes de diffusion n'ont pas été sans effets sur les tissus sociaux qui ont constitué leurs « cibles » ; même en les prévenant, ils ont favorisé, au niveau des personnes, des contacts entre le français et toutes les autres langues en présence. Ces contacts ont ainsi donné lieu à des pratiques langagières bi-/plurilingues complexes. D'un point de vue collectif, avant même que les nouveaux États ne se constituent entre et après les deux Guerres mondiales, le français s'est aussi progressivement doté d'un statut social de langue seconde<sup>52</sup>. La mobilité inframéditerranéenne avait déjà été largement favorisée avec le français parmi les communautés juives du Bassin, les migrations qui ont suivi toutes les indépendances vers le Québec, la France et Israël ont contribué à d'autres histoires de

---

51. Pour cet auteur, voir Canut (2010), ce volume.

52. C'est Meillet (1928 : 248) qui donne une première définition dans le champ français de ce qui va devenir, moyennant plusieurs élaborations (notamment dans le champ des africanistes) à la fin du siècle un concept opératoire en sociolinguistique et didactique des langues : « le seul moyen efficace qu'on ait employé jusqu'ici pour parer à l'émiettement linguistique de l'Europe est celui d'une langue seconde. Les sujets qui ont pour langue nationale une langue peu connue au dehors recouraient à l'une des grandes langues de civilisation répandues depuis longtemps : le français ; l'anglais, l'allemand [...] ».



contacts. C'est finalement une géographie didactique spécifique du français qui se dessine en creux.

Sur le plan de la langue, cette comparaison fait mieux apparaître, s'il en était encore besoin, que les représentations du français, associées à des valeurs précises, s'organisent dans des discours et dans des politiques qui s'appuient sur des conditions historiques (émancipation pour les uns, colonisation/universalité pour les autres) qui les légitiment.

En disjoignant les valeurs associées au français, AIU et AF ont chacune favorisé les conditions de transmission ou d'appropriation de cette langue.

### Références bibliographiques

- ANTOINE G. & MARTIN R. (éds) (1985), *Histoire de la langue française, 1880-1914*, Paris : Éditions du CNRS.
- BAGGIONI D. (1997), *Langues et nations en Europe*, Paris : Payot.
- BALIBAR R. (1985a), *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BALIBAR R. (1985b), « L'école de 1880. Un français national : républicain, scolaire, grammatical, primaire », in G. Antoine & R. Martin (éds), *Histoire de la langue française, 1880-1914*, Paris : Éditions du CNRS, 225-293.
- BALIBAR R & LAPORTE D. (1974), *Le français national. Politique et pratiques de la langue nationale sous la Révolution française*, Paris : Hachette Littérature.
- BANETH-NOUAILHETAS E. (2010), « Anglophonie–francophonie : un rapport postcolonial ? », *Langue française* 167, Paris : Armand Colin (ce volume).
- BLUMENBERG H. (1999), *La légitimité des temps modernes*, Paris : Gallimard.
- BRANCA-ROSOFF S. (éd.) (2001), *L'institution des langues*, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Bulletin de l'Alliance Française*, Paris : 1884-1900.
- Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle*, Paris : 1861-1903 et n°35-1910 (numéro spécial 50 ans de l'Alliance).
- CANUT C. (2010), « 'À bas la francophonie !' De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale », *Langue française* 167, Paris : Armand Colin (ce volume).
- CERQUIGLINI B. (2007), *Une langue orpheline*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- CERTEAU M. DE (1986 [1974]), « L'opération historique », in J. Le Goff & P. Nora (éds), *Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes*, Paris : Folio Histoire, 19-68.
- CHAUBET F. (2006), *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue dans l'Alliance Française (1883-1940)*, Paris : L'Harmattan.
- CHERVEL A. (1977), *... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris : Payot.
- CHERVEL A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris : Retz.
- CHISS J.-L. (2006), « La crise du français comme idéologie linguistique », in J.-L. Chiss (éd.), *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques. Stylistique, Énonciation, Crise du français*, Louvain/Paris : Peeters, 233-246.



*Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique*

- CHISS J.-L. (2010), « Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage », in O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Paris : Les Éditions de l'École Polytechnique, 11-18.
- CHOURAQUI A. (1985), *Cent ans d'histoire. L'Alliance israélite universelle et la renaissance juive contemporaine (1860-1960)*, préface de R. Cassin, Paris : Presses Universitaires de France.
- COLOMBAT B., FOURNIER J.-M. & PUECH C. (2010), *Histoire des idées sur le langage et les langues*, Paris : Klincksieck.
- DAKHLIA J. (2008), *Lingua franca. Histoire d'une langue métisse en Méditerranée*, Paris : Actes Sud.
- DAVESNE A. (1929), *Mamadou et Bineta, Leçon de langage*, Paris : Istra.
- DELAFOSSÉ M. (1904), *Vocabulaires comparatifs de plus de 60 langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes avec des notes linguistiques et ethnologiques*, Paris : Ernest Leroux.
- DELESALLE S. & CHEVALIER J.-C. (1986), *La linguistique, la grammaire et l'école 1750-1914*, Paris : Armand Colin.
- DUBUISSON M. (2004), « Le pouvoir de la langue : le cas du latin 'classique' », in P. Sériot & A. Tabouret-Keller (éds), *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires, Cahiers de l'ILSL 17*, Université de Lausanne, 33-44.
- DURAND J.-F., SEILLAN J.-M. & SÉVRY J. (éds.) (2009), *Le désenchantement colonial, Les Cahiers de la SIELEC 6*, Paris : Kailash Éditions.
- ÉLIAS N. (1974), *La Civilisation des mœurs*, Paris : Poche Pocket.
- ÉLIAS N. (1985), « Sociologie et histoire », avant-propos à *La société de cour*, Paris : Flammarion.
- FAIDHERBE GÉNÉRAL (1889), *Le Sénégal. La France dans l'Afrique occidentale*, Paris : Hachette.
- FERRY J. (1893), *Discours et opinions*, Paris : Robiquet.
- FONCIN P. (1884), « L'Alliance française », Conférence faite à Bordeaux à L'école professorale.
- FONCIN P. (1900), *La langue française dans le monde*, Paris : Alliance Française.
- FOUCAULT M. (1969), « Introduction » de la *Grammaire générale et Raisonnée*, Arnauld et Lancelot, Paris : Reproduction Paulet, III-XXVIII.
- FROIDEVAUX A. (1900), *Les colonies françaises. L'œuvre scolaire de la France aux colonies*, Paris : Publications de l'Exposition universelle.
- GALAZZI E. (2002), *Le son à l'école. Phonétique et enseignement des langues (fin XIX<sup>e</sup> – début XX<sup>e</sup> siècles)*, Brescia : la Scuola.
- GIRARD P. (1976), *Les Juifs de France de 1789 à 1869, de l'émancipation à l'égalité*, Paris : Calmann-Lévy.
- GRAETZ M. (1989), *Les juifs en France au XIX<sup>e</sup> siècle. De la Révolution française à l'Alliance Israélite Universelle*, trad. de l'hébreu par S. Malka, Paris : Le Seuil.
- GRUZINSKI S. (2004), *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, Paris : La Martinière.
- HARTOG F. (1980), *Le Miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, Paris : Gallimard.
- HARTOG F. (2003), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris : Le Seuil.
- HELLER-ROAZEN D. (2007), *Echolalies. Essai sur l'oubli des langues*, Paris : Le Seuil.
- HOBSBAWM J. (1989), *L'ère des empires. 1875-1914*, Paris : Hachette.

- JUDET DE LA COMBE P. (2007), « Crises des langues et éducation européenne », in M. Werner (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 23-50.
- KASPI A. (dir.) (2010), *Histoire de l'Alliance Israélite Universelle*, Paris : Armand Colin.
- LABROUSSE P. (éd.) (1995), *Langues'O (1795-1995). Deux siècles d'histoire de l'École des Langues Orientales*, Paris : Éditions Hervas.
- Le Trait d'union*, Association des anciens élèves de l'AIU, Smyrne : 1897-1913.
- LEVEN N. (1911 & 1920), *Cinquante ans d'histoire. L'Alliance Israélite Universelle 1860-1910*, Paris : Félix Alcan.
- MARROU H. I. (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris : Le Seuil.
- MEILLET A. (1928), *Les langues dans l'Europe nouvelle*, avec un appendice de L. Tesnière, Paris : Payot.
- MELON P. (1885), *L'Alliance française et l'enseignement français en Tunisie et en Tripolitaine*, Paris : Dentu Éditeurs.
- MERLIN-KAJMAN H. (2004), « Langue, souveraineté, civilité : l'usage contre l'autorité », in P. Sériot & A. Tabouret-Keller (éds), *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*, Cahiers de l'ILSL 17, Université de Lausanne, 135-154.
- Moniteur du Sénégal et Dépendances*, Journal officiel, 1884.
- NOIRIEL G. (2001), *État, nation et immigration*, Paris : Folio Histoire.
- PAILLER J.-M & PAYEN P. (éds) (2004), *Que reste-t-il de l'éducation classique ? Relire le « Marrou », Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- PIETTE C. (1983), *Les Juifs de Paris (1808-1840). La marche vers l'assimilation*, Québec : Presses de l'Université de Laval.
- RABI W. (1962), *Anatomie du judaïsme français*, Paris : Éditions de Minuit.
- RABINOW P. (2006), *Une France si moderne. Naissance du social 1800-1950*, Paris : Buchet Chastel.
- Rapports sur les années scolaires 1886-1905*, École Normale Israélite Orientale, Paris : 1886-1905.
- Revue des écoles de l'Alliance Israélite Universelle*, Paris : 1901.
- Revue pédagogique*, Paris : 1888-1889-1890.
- RICŒUR P. (2000), *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Le Seuil.
- RODRIGUE A. (1990), *French Jews, Turkish Jews. The Alliance Israélite Universelle and the Politics of Jewish Schooling in Turkey, 1860-1925*, Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
- ROSELLI M. (1996), « Le projet politique de la langue française. Le rôle de l'Alliance française », *Politix* 36, 22-32.
- SALON A. (1985), « La diffusion du français hors des pays francophones et francisants », in G. Antoine & R. Martin (éds), *Histoire de la langue française, 1880-1914*, Paris : Éditions du CNRS, 421-432.
- SCHEFER C. (t.1 1921, t. 2 1928), *Instructions générales données de 1763 à 1870 aux Gouverneurs des établissements français en Afrique occidentale*, Paris : Champion.
- SCHWARZFUCHS S. (1989), *Du Juif à l'Israélite, histoire d'une mutation, 1780-1870*, Paris : Fayard.
- SÉRIOT P. & TABOURET-KELLER A. (2004), *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*, Cahiers de l'ILSL 17, Université de Lausanne.

*Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique*

- SIOUFFI G. (2010), « De l'«universalité européenne» du français au XVIII<sup>e</sup> siècle : retour sur les représentations et les réalités », *Langue française* 167, Paris : Armand Colin (ce volume).
- SPAËTH V. (1998), *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Agence de la Francophonie, Paris : Didier Érudition.
- SPAËTH V. (2001), « La création de l'Alliance Israélite Universelle ou la diffusion de la langue française dans le bassin méditerranéen », in M.-C. Kokescalle & F. Melka (éds), *Changements politiques et statuts des langues, histoire et épistémologie*, Amsterdam/Atlanta : Rodopi, 103-118.
- SPAËTH V. (2007), *Théories, politiques et pratiques de la langue. L'enseignement du français : des colonies au français langue seconde (XIX<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècles)*, Synthèse d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 3, 197 p.
- SPAËTH V. (2010), « Les institutions de diffusion du français : l'universalité du français en question ? », *Documents* 44, SHIFLES, 112-130.
- TABOURET-KELLER A. (2004), « Les métaphores multiples de l'expression 'langue maternelle' : un projet de travail... », in P. Sériot & A. Tabouret-Keller (éds), *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*, Cahiers de l'ILSL 17, Université de Lausanne, 277-288.
- VÉRONIQUE D. (1992), « Sweet et Palmer : des précurseurs de la linguistique appliquée à la didactique des langues ? », *Cahiers Ferdinand de Saussure* 46, 173-190.
- VÉRONIQUE D. (2008), « L'institutionnalisation d'un espace linguistique transnational : réalités sociolinguistiques et politiques linguistiques », in G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsh (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 341-346.
- WEILL G. (2000), *Émancipation et progrès, l'Alliance israélite universelle et les Droits de l'homme*, Paris : Éditions du Nadir.