



HAL
open science

Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962)

Isabelle Cros

► To cite this version:

Isabelle Cros. Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962) . Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2016. Français. NNT : . tel-01443079

HAL Id: tel-01443079

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/tel-01443079v1>

Submitted on 30 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ED 268 – Langage et langues :
description, théorisation, transmission

EA 2288 - DILTEC
(Didactique des langues, des textes et des cultures)

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Isabelle CROS

**CONTRIBUTION À L'HISTOIRE DU
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
AU PRISME DES IDÉOLOGIES
LINGUISTIQUES
(1945-1962)**

Thèse dirigée par

Valérie SPAËTH

Soutenue le 5 décembre 2016

Jury :

M. Jean-Louis Chiss, Professeur des universités (Université Sorbonne nouvelle – Paris 3)

M. Daniel Coste, Professeur des universités émérite (ENS Lyon)

M. Jean-Pierre Cuq, Professeur des universités (Université de Nice – Sophia Antipolis)

Mme Emmanuelle Huver, Professeure des universités (Université François Rabelais)

Mme Valérie Spaëth, Professeure des universités (Université Sorbonne nouvelle – Paris 3)

*À mes chers parents,
hag evit ma c'harante, Gaël.*

Remerciements

Cette thèse n'aurait assurément pas pris la même tournure si nous n'avions bénéficié du soutien de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), qui nous a généreusement octroyé une bourse doctorale nous permettant de réaliser une partie de nos recherches en Argentine. Nous tenons à manifester toute notre reconnaissance à cette institution, ainsi qu'au professeur Estela Klett qui a rendu possibles ces séjours et leur a, par son accueil à Buenos Aires, donné un tour encore plus cordial. De même, nous savons aussi tout particulièrement gré à l'Université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3 de nous avoir offert la chance de terminer notre thèse dans les meilleures conditions qui soient, en nous recrutant comme ATER entre ses murs.

Bon gré, mal gré, l'aventure doctorale ne se vit pas seule et l'entourage proche ne manque pas d'être sollicité pour la mener à bien. Nous sommes ainsi très touchée de la confiance, de la patience et de l'affection dont nous ont entouré ceux qui nous sont chers, famille et amis, même dans les moments de doute. D'aucuns ont poussé le dévouement jusqu'à relire et corriger ce travail. Merci à Yves Loiseau, à Gilbert Cros, et à Gaël Prigent pour leur aide inestimable.

Enfin, nous tenons surtout à exprimer toute notre gratitude à Valérie Spaëth, notre directrice de thèse, pour sa tutelle exigeante mais toujours bienveillante, depuis notre premier travail de recherche effectué sous sa direction en Master 1 à l'Université de Poitiers à ses ultimes et précieux conseils et encouragements au terme de ce long parcours doctoral. Elle nous a été un modèle, dont nous espérons ne pas nous montrer trop indigne en fournissant aujourd'hui ce travail.

Sommaire

ABRÉVIATIONS	5
INTRODUCTION	8
CHAPITRE 1 – Cadre conceptuel et méthodologique : une approche pluridisciplinaire de l’histoire du français langue étrangère	18
1. L’histoire du FLE de 1945 à 1962 : une période charnière peu explorée	19
2. Pour « une histoire en didactique du français langue étrangère et seconde »	28
3. La politique linguistique : le champ du FLE au niveau macroscopique	34
4. L’analyse de discours comme révélateur des idéologies linguistiques	39
CHAPITRE 2 – Institutionnalisation de la diffusion du français dans le monde	58
1. Les acteurs privés traditionnels de la diffusion du français : entre défection et étatisation	59
2. Renforcement du dispositif étatique sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères	100
3. L’expertise pédagogique au ministère de l’Éducation nationale, partenaire privilégié de la DGACTION	131
CHAPITRE 3 – La crise du français, langue de culture, en voie de résolution	156
1. Une crise à la confluence du fait historique et de l’idéologie	157
2. Le français, langue d’une civilisation sur le déclin	166
3. Recul du français, langue <i>nootrophe</i> à des fins formatives	220
CHAPITRE 4 – L’avènement d’un français, langue pratique et vivante	258
1. Une nouvelle philosophie du langage à l’Âge de l’utilitarisme	259
2. La coopération technique française : de la science à l’éducation	276
3. L’élaboration de la didactique du français langue étrangère, langue utile	300
CHAPITRE 5 – La gestion paradoxale du contact des langues, entre isolinguisme et prétentions universalistes	354
1. Une diffusion déterritorialisée plus ouverte à l’altérité linguistique	356
2. Le français, langue supracommunautaire en francophonie : un humanisme économique	408
CONCLUSION	447
BIBLIOGRAPHIE	455
ANNEXES	510
TABLE DES MATIÈRES	524

Abréviations

ACCT : Agence de coopération culturelle et technique

AD : analyse de discours

AEF : Afrique équatoriale française

AF : Alliance française

AIU : Alliance israélite universelle

AOF : Afrique occidentale française

AUPELF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française

BEL : Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde

BIAF : Bulletin d'information de l'Alliance française

BOFE : Bureau des écoles et des œuvres françaises à l'étranger

CCF : centre culturel français

CEFE : Centre d'étude du français élémentaire

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CNDP : Centre national de documentation pédagogique

CLCF : Cours de langue et de civilisation françaises

CPEFA : Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Argentine

CPEFAL : Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Amérique latine

COE : Conseil de l'Europe

Confémén : Conférence des ministres de l'Éducation des pays africains et malgache d'expression française

CREC : Centre de recherche pour l'enseignement de la civilisation

CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français

DCCE : Direction de la coopération avec la communauté et l'étranger

DGACT : Direction générale des affaires culturelles et techniques

DGRC : Direction générale des relations culturelles

DGRCST : Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques

EFE : L'Enseignement du français aux étrangers

ENS : École normale supérieure

EP : École pratique (de l'Alliance française de Paris)

EPPFE : École de préparation des professeurs de français à l'étranger

ESPPPF : École supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger

FF : français fondamental

FLE : français langue étrangère

FLM : français langue maternelle

FLS : français langue seconde

IF : Institut français

Le FDLM : Le Français dans le monde

LCF : La Classe de français

MAE : ministère des Affaires étrangères

MAV : méthodologie audio-visuelle

MD : méthodologie directe

MEN : ministère de l'Éducation nationale

MLF : Mission laïque française

PERACT : Programme quinquennal d'expansion et de reconversion de l'action culturelle à l'étranger 1958-1962

RAF : Revue de l'Alliance française

RTF : Radiodiffusion-télévision française

SIHFLES : Société internationale pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde

SOFE : Service des œuvres françaises à l'étranger

SURE : Service universitaire des relations avec l'étranger

SUREOM : Service universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-mer

TLFi : Trésor de la langue française informatisé

Unesco : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (en anglais : *United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation*)

VIF : Voix et images de France

Le corps agrandi attend un supplément d'âme [...] La mécanique [...] ne retrouvera sa direction vraie, elle ne rendra des services proportionnés à sa puissance, que si l'humanité qu'elle a courbée encore davantage vers la terre arrive par elle à se redresser, et à regarder le ciel.

Henri Bergson, *Les Deux Sources de la morale et de la religion*

Introduction

C'est dans la récitation, aussi litanique puisse-t-elle paraître, des déclinaisons latines qu'est né sur les bancs du collège notre goût pour les langues étrangères. Tout à la fois par effet de contraste et de réflexivité, il n'a fait que renforcer celui porté à la langue française, que nous n'imaginions pas alors pouvoir être autre chose que maternelle. C'est au terme d'un parcours universitaire oscillant entre lettres anciennes et modernes que nous avons découvert, lors d'une année comme étudiante Erasmus en Grèce, qu'il était possible de renouer avec profit ces deux fils culturels en poursuivant notre formation dans une discipline à la dénomination de prime abord mystérieuse : le français langue étrangère. Découvrant ainsi l'enseignement de notre langue sous un angle résolument nouveau, d'autant plus pour qui a été formé suivant la méthode traditionnelle de grammaire-traduction, nous nous sommes engagée dans cette voie avec la certitude enthousiaste qu'il s'agissait de la nôtre. Une double spécialisation à la fois en didactique des langues et en politique linguistique et éducative nous a confirmé que l'enseignement du français aux étrangers répondait à des enjeux actuels et pluriels, linguistiques certes, mais aussi culturels, politiques, pragmatiques et sociaux. Notre projet de thèse était ainsi d'aborder conjointement ces différents pans interdépendants correspondant à nos propres intérêts personnels. Notre sujet initial se limitait à la seule institution de l'Alliance française, dont nous avons pu apprécier l'heureuse action dans la vie sociale et culturelle à l'île Maurice et à Malte. Pourtant, s'est rapidement imposée la nécessité d'adapter notre focale à un niveau plus macroscopique, mieux à même de rendre compte de la réalité polymorphe du français langue étrangère, de telle sorte que notre recherche a rapidement pris de nouvelles proportions.

Ce travail doctoral se donne pour objet l'étude en diachronie, entre 1945 et 1962, du champ protéiforme du français langue étrangère (ci-après FLE) suivant une perspective épistémologique. Bien que la notion de champ, issue de la sociologie bourdieusienne, conserve des contours flous¹, il est néanmoins possible d'en établir une définition générale. Métaphore du champ électromagnétique, en sciences humaines, il définit un espace social soumis à une logique interne propre possédant des enjeux spécifiques.

Le champ peut être défini comme un réseau ou une configuration de relations objectives entre des positions. Ces positions sont définies objectivement dans leur existence et dans les déterminations qu'elles imposent à leurs occupants, agents ou institutions, par leur situation (*situs*) actuelle et potentielle dans la structure de

¹ C'est notamment l'avis du sociologue Lahire qui peine à le définir, affirmant que « si la tâche est facilitée par Pierre Bourdieu lui-même qui est revenu déjà à plusieurs reprises sur un concept occupant désormais une place centrale dans sa sociologie, elle est aussi rendue difficile par les minuscules et quasi imperceptibles inflexions qu'il subit à l'occasion de chaque utilisation particulière » (Lahire, 1999 : 24).

Introduction

la distribution des différentes espèces de pouvoir (ou de capital) dont la possession commande l'accès aux profits spécifiques qui sont en jeu dans le champ, et, du même coup, par leurs relations objectives aux autres positions (domination, subordination, homologie, *etc.*) (Bourdieu, 1992 : 73).

Comme dans le monde physique, le champ en sociologie est donc caractérisé non seulement par sa dynamique perpétuelle, susceptible de variations en fonction des forces d'attraction et de répulsion exercées par les autres champs afférents, mais aussi par sa constante recherche d'équilibre. Or, la période 1945-1962 correspond au moment où, suite à une perturbation du champ due à une crise idéo-linguistique, une certaine stabilité est atteinte, permettant ainsi l'élaboration de la discipline FLE.

Le sociologue et didacticien Porcher est, avec la publication de *Champ de signes* (1987), à l'origine du transfert de cette notion dans le domaine du FLE. Dans la filiation de Bourdieu, il définit le champ comme :

un système de relations (hiérarchisées et structurées) fonctionnant selon une logique propre et qui permettent de rendre raison de ce qui se passe effectivement dans une apparente diversité de pratiques sociales. Un champ est donc un être conceptuel, abstrait, un concept organisateur et non pas un domaine concret, empirique, qui existerait tout fait d'avance (Porcher, 1987 : 7).

Le champ est lui-même composé de sous-champs « structurés par des principes organisateurs propres et leur appartenance au champ global fait qu'ils se font écho entre eux, chacun d'eux étant ainsi comme la métaphore de chacun des autres, et du champ global » (Porcher, *ibid.* : 9). Ainsi, bien que le champ du FLE soit à dissocier de celui de la culture, de la politique, de la sociologie, de l'économie mais aussi de la pédagogie des langues comme de la pédagogie générale, il en subit inévitablement l'influence.

Le champ du FLE s'inscrit lui-même dans des champs qui l'entourent ou qui le recourent : champs d'ordre linguistique, champs d'ordre culturel, champs d'ordre politique, *etc.* [...] Comme concept, le champ est l'instrument majeur d'analyse des conditions générales d'appropriation de la langue française, conçue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage par des non natifs et en situation artificielle. Les concepts de champ et de langue française ainsi définis délimitent une discipline nommée français langue étrangère et s'inscrivent en première instance au sein de la didactique des langues, dont elle constitue un sous-ensemble particulier (Cuq et Gruca, 2005 : 8).

Le champ du FLE, défini *stricto sensu* comme celui de la didactique du français aux allophones recoupe nécessairement la diffusion du français à l'étranger, champ de la politique linguistique. Non miscibles l'un dans l'autre, ces champs s'interpénètrent en plusieurs points, non seulement car la diffusion du français repose largement sur l'enseignement de la langue mais aussi parce que cet enseignement est tributaire de la politique linguistique et culturelle tout comme de la politique générale.

À l'intérieur du champ du FLE s'exercent des rapports de domination entre ses différents acteurs, c'est-à-dire les agents (individus, groupes ou institutions occupant un rôle dans la

diffusion et l'enseignement du français), les biens matériels (les bénéfices financiers retirés de l'usage ou de la diffusion du français) et symboliques (le prestige ou la puissance issus de cet apprentissage). Si les agents peuvent œuvrer de façon indépendante pour la captation du capital spécifique ou sa redéfinition, la collaboration de ces derniers participe à la stabilisation du champ, dynamique en œuvre pendant la période étudiée. À travers des luttes internes, les agents du champ s'interdéfinissent, parfois jusqu'à l'annexion, sans cependant parvenir à une parfaite homogénéisation. Cette pluralité des agents au service de la diffusion du français et de son enseignement à l'étranger explique les paradoxes et les tensions qui affleurent dans les discours en termes d'idéologies comme dans les modalités pédagogiques et politiques. C'est la raison pour laquelle il ne peut y avoir de représentation unanimement partagée par l'ensemble du champ, même à l'intérieur d'une communauté discursive restreinte et partiellement contrainte comme celle de la revue institutionnelle. Les dissonances idéologiques ou méthodologiques n'invalident cependant pas l'existence d'un champ propre au FLE tout en rendant visibles les acteurs dominants.

La structure du champ est un état du rapport de force entre les agents ou les institutions engagés dans la lutte ou, si l'on préfère, de la distribution du capital spécifique qui, accumulé au cours des luttes antérieures, oriente les stratégies ultérieures (Bourdieu, [1984] 2002 : 114).

Comme les nouveaux dominants, une fois prescripteurs, deviennent à même d'imposer de leurs normes idéologiques et les moyens d'action conséquents, le champ est toujours susceptible de modification.

[C'] est une construction scientifique qui réclame l'élaboration d'outils méthodologiques et d'instruments techniques afin de le délimiter, d'analyser son fonctionnement (par des moyens statistiques, des classements, des références à l'histoire), cette construction n'étant jamais résolue et définitive (Argaud, 2001 : 18).

Porcher, filant la métaphore ludique initiée par Bourdieu pour qualifier le champ (Bourdieu, *ibid.* : 15), insiste donc sur l'entreprise minutieuse de description et d'analyse que l'étude d'un objet si mouvant exige.

Le champ du FLE est un « jeu » dont il faut « repérer les joueurs, les règles, et les enjeux, en sachant qu'à chaque instant se jouent simultanément de multiples parties qui sont singulières (chacune jouant sa propre partie selon ses propres règles et ses propres enjeux) mais qui en même temps obéissent à des principes communs (Porcher, 1987 : 11).

Comprendre les règles de ce jeu collectif est d'autant plus nécessaire à l'époque de grande émulation que représente l'élaboration de la discipline. Les stratégies pédagogiques, culturelles et politiques tendent en effet entre 1945 et 1962 à s'unifier car les divergences, vives à l'origine de la constitution du champ, s'estompent en faveur d'une idéologie et de moyens d'actions relativement harmonisés. Dans cette querelle didactique entre les Anciens, partisans d'une

diffusion pluriséculaire d'un français langue de culture universelle qui tend à se scléroser, et les Modernes, favorables à sa rénovation comme langue vivante pratique, c'est donc l'état de ce rapport de domination qu'il s'agit de mettre au jour et, avec lui, les principes structurants de ce champ en pleine édification dont la didactique actuelle a hérité.

Français langue de culture, clef d'une grande civilisation ; langue pratique de communication ; langue morte ou vivante, quand elle n'est pas la plus vivante des langues mortes ; langue universelle, internationale, européenne et aujourd'hui en partage, selon le mot de l'académicien Druon... Autant de lieux communs qui émaillent les discours dans le champ du FLE, tantôt pour en légitimer l'expansion tantôt pour en justifier l'éventuel déclin. À chacun de ces poncifs correspond une « nature de la langue » (Reboulet, 1957 : 20) française, dont la réalité est avant tout idéologique. Or :

notre idée quotidienne, conventionnelle, de la réalité est une illusion [...] De toutes les illusions, la plus périlleuse consiste à penser qu'il n'existe qu'une seule réalité. En fait, ce qui existe, ce ne sont que différentes versions de celles-ci dont certaines peuvent être contradictoires, et qui sont toutes des effets de la communication, non le reflet de vérités objectives et éternelles (Watzlawick, 1978 : 7).

À l'instar de tout autre objet du discours, et peut-être plus encore car elle est elle-même discours, la langue française n'y échappe pas. Par essence, le français se déploie dans un éventail d'idéologies dont aucune ne peut plus qu'une autre prétendre au statut de vérité absolue. Le but de ce travail n'est donc nullement de retrouver de présumés traits éternels d'un français fantasmé mais d'en exposer au contraire le caractère protéiforme afin de ne pas se laisser aveugler par des présupposés néfastes pour une diffusion et un enseignement de la langue à la fois efficient et respectueux de l'Autre, incarné par l'apprenant de français. Démonter les ressorts idéologiques à l'origine des pratiques pédagogiques et des actions de politique linguistique d'hier permettrait ainsi de mieux évaluer la posture à adopter au présent et d'améliorer *in fine* grâce à ce recul critique l'enseignement du FLE, au niveau individuel² comme institutionnel. En effet, chaque idéologie linguistique conditionne des approches pédagogiques distinctes, pour répondre aux objectifs spécifiques non seulement des apprenants mais aussi des enseignants.

Méthode signifie chemin. Pour raisonner sur les méthodes, la première chose est de savoir où l'on veut aller. Le fondement des méthodes, ici, c'est la nature de la langue française, ce sont les services que ceux qui l'apprennent attendent d'elle : lire avec fruit les grands auteurs, classiques ou contemporains, exposer avec ordre ses pensées, ou tout simplement être capable de comprendre quelqu'un qui parle (Reboulet, 1957 : 20).

² À notre modeste niveau, ces recherches, bien qu'historiques, ont en effet participé à modifier le regard de l'enseignante que nous sommes sur sa propre pratique, nous apportant une plus grande distance critique sur les représentations véhiculées par notre approche didactique et celles induisant les stratégies d'apprentissage des apprenants.

De sorte que le préliminaire à toute pédagogie doit être la définition de ces objectifs.

Le but à atteindre doit déterminer le choix des moyens. Si le but n'est pas précis, comment les moyens le seraient-ils ? Qu'entend-on par « savoir une langue » et, de ce fait, que signifie « apprendre une langue » ? [...] Nous gagnerions tous à fixer exactement notre but, pour préciser nos moyens (Bouton, *EFE*, n° 114, juin 1961 : 4).

Chaque objectif est indissociable d'une représentation mentale de l'objet enseigné : lire les auteurs classiques nécessite d'aborder le français comme langue de culture écrite, tandis qu'exposer ses idées exige une langue propre à la réflexion et à l'abstraction et comprendre autrui une langue courante de communication principalement orale. Tout comme la langue n'est pas enseignée de la même façon en fonction de sa nature imaginée, la diffusion linguistique au niveau politique va être adaptée à l'objet idéologique. Or, dans les deux décennies suivant la Seconde Guerre mondiale, le français s'impose en tant qu'objet polymorphe à dominante pratique, bien que toujours tiraillé entre des tendances en apparence antagonistes. Les nouveaux enjeux internationaux entraînent une refonte de ces idéologies dans un moule consensuel, favorable à la structuration d'une didactique homogène, et ce malgré la reconnaissance de la nécessaire contextualisation des approches, propre de toute pédagogie.

Dans la seconde partie du XX^e siècle, l'émergence d'une nouvelle *épistémè*³ met à mal l'idéologie traditionnelle dominante du français langue de culture, phénomène qui alimente le fantasme décliniste de la civilisation française. De ce fait, l'État français investit progressivement, dès 1945 mais surtout à partir de 1958 grâce à la création d'outils et d'institutions performantes, un domaine jusqu'alors largement laissé aux mains des organismes privés et des bonnes volontés individuelles : la diffusion de sa langue à l'extérieur. Est ainsi posé le cadre institutionnel politique du français langue étrangère, les pouvoirs publics imposant une modernisation pédagogique dans l'ensemble du champ, jouant un rôle décisif dans l'élaboration de la discipline. Parallèlement, dans le contexte de globalisation galopante de l'époque, d'autres acteurs non hexagonaux commencent à interférer dans cette politique éducative : les pays francophones décolonisés d'une part, l'Europe et l'Unesco d'autre part. La mondialisation multipliant les contacts des langues, le français doit de plus composer avec les langues concurrentes, au niveau international et local, ce qui demande l'élaboration de nouvelles stratégies. Alors que nous avons originellement envisagé de choisir le FLE comme seul objet d'étude, il nous est rapidement apparu qu'il était inconcevable de traiter les représentations du français à l'étranger en omettant celles du français langue maternelle mais aussi des autres langues auxquelles il était confronté, tant il est vrai que l'identité ne se définit

³ Sur l'*épistémè*, voir *infra* chapitre 1 - 4.2.5. Prise en compte de la *noosphère* et l'*épistémè*.

avec justesse que dans sa relation à l'altérité. Dans une perspective épistémologique, nous nous sommes ainsi demandé dans quelle mesure l'évolution des idéologies linguistiques – liées au français langue étrangère, seconde et maternelle mais aussi aux langues avec lesquelles il est en contact (langues internationales de grande diffusion et autres langues vivantes, en particulier européennes et vernaculaires en Afrique francophone) – ont favorisé la rénovation et partant l'institutionnalisation de la diffusion du français, dans son versant didactique, culturel et politique, jusqu'à s'imposer comme le ciment d'une nouvelle communauté, la francophonie. Un lien étroit régit en effet les rapports entre les idéologies linguistiques (dominantes comme dominées), les moyens d'action politiques et les pratiques pédagogiques. Alors que les idéologies linguistiques se fondaient antérieurement sur des représentations de type binaire fortement marquées axiologiquement (langue morte et vivante ; traditionnelle et moderne ; écrite et parlée ; vernaculaire et internationale), elles-mêmes combinées à des couples antithétiques catégorisant les pays (en voie de développement / développé) et les profils d'apprenants (primitif / civilisé), le dépassement de ces oppositions aboutit à une pensée pédagogique et idéologique relativement harmonisée, au fondement de la discipline.

*

Notre travail cherche à montrer comment le champ du FLE a résolu la crise idéologique et éducative de la langue française perceptible au sortir de la guerre, en faisant preuve non pas seulement d'une belle créativité pédagogique mais aussi en sachant mettre à profit les innovations didactiques du demi-siècle précédent et les progrès techniques de l'époque. Dans un premier chapitre, nous présentons le cadre conceptuel et théorique de notre travail, résolument transversal.

*

Notre deuxième chapitre sur l'institutionnalisation de la diffusion du français dans le monde entend mettre en évidence les rapports de force liant les différents agents privés et publics participant à la promotion du français et à son enseignement dans le monde. Les revues pédagogiques de ces agents⁴, en tant que lieux d'interrogation mais surtout outils de diffusion des représentations et des méthodes, ont joué un rôle essentiel pour unifier un champ historiquement éclaté. Dans un premier temps, nous allons montrer que la défection de certains acteurs privés traditionnels de la diffusion du français, telles les institutions religieuses et

⁴ À savoir *Les Dialogues*, revue publiée par la Mission laïque française de 1951 à 1954 ; *L'Enseignement du français aux étrangers*, revue publiée par l'Alliance française de Paris de 1948 à 1979 ; et *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Amérique latine*, de l'Institut de Buenos Aires, publiés de 1957 à 1962. Ces revues constituent une partie essentielle de notre corpus.

l'Alliance israélite universelle, s'accompagne d'une étatisation des autres agents, la Mission laïque française éditrice de la revue *Les Dialogues* (1951-1954), et surtout l'Alliance française, au réseau dense et actif, notamment grâce à sa revue pédagogique, *L'Enseignement du français aux étrangers* (1948-1979). Nous démontrerons ensuite que cette annexion du champ par les pouvoirs publics s'est faite au prix d'un renforcement du dispositif étatique, sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères, avec la création en 1945 de la Direction générale des relations culturelles (ci-après DGRC), réponse concrète à la crise du français dans le monde. Après une première décennie dominée par une politique de coordination, ce département devient moteur dans le champ, comme en témoigne son *Programme d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques françaises à l'étranger* (1958-1962), qui fait davantage figure d'état des lieux et de manifeste idéologique que de réel plan d'action⁵. Le réseau scolaire et culturel à l'extérieur du ministère des Affaires étrangères sert d'efficace auxiliaire de la politique linguistique et éducative française, grâce à l'accueil des apprenants mais surtout à la formation d'enseignants de français sur le terrain, relayée largement par leurs revues spécialisées : *La Classe de français*, publiée à l'Institut français de Mayence (1950-1959) et les *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Amérique latine* à l'Institut de Buenos Aires (1957-1962). Le ministère des Affaires étrangères, habile administrateur, reste toutefois peu compétent sur la partie pédagogique. Nous nous attacherons donc à montrer au terme de ce chapitre que la prise en charge étatique de la question didactique est le fait du ministère de l'Éducation nationale, partagé entre tradition de l'École française et innovation. Alors que le ministère de l'Outre-mer, chargé de la gestion éducative dans les colonies, était partisan d'une assimilation pédagogique peu probante⁶, le ministère de l'Éducation nationale s'impose progressivement comme le véritable expert pédagogique, avec son centre de recherche en français élémentaire (CEFE) devenu Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français langue étrangère (CREDIF), action utilement complétée à partir de 1958 par deux autres centres de recherche sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères : le Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) et le Centre de recherche pour l'enseignement de la civilisation (CREC). La peinture en diachronie de ces différents agents travaillant de plus en plus de concert a pour objectif de mettre en lumière

⁵ À moins que, suivant une perspective historique plus large, on ne voie dans ce programme une définition de la politique culturelle française non pas seulement circonscrite aux cinq années couvertes par le plan mais déterminant l'ensemble de la politique linguistique moderne, jusqu'à aujourd'hui.

⁶ Qui aboutissait à des incohérences, comme d'enseigner aux petits Africains des colonies que leurs ancêtres étaient Gaulois, élément fondateur du mythe national sous la III^e République, exporté en Afrique en même temps que les manuels d'histoire.

l'homogénéisation du champ, consacrée par la création de la revue officielle *Le Français dans le monde* (1961).

*

Une fois ce cadre institutionnel et historique posé, nous aborderons dans notre troisième chapitre l'analyse des discours de notre *corpus*, constitué à la fois des revues pédagogiques et des rapports, lois et textes officiels des institutions politiques chargées de la diffusion du français. Ceux-ci donnent à voir dans les premières années suivant la guerre une crise du français à l'étranger d'où, selon nos hypothèses, résulte l'institutionnalisation de la diffusion du français et de son enseignement. Or, cette crise paraît spécifiquement liée à l'idéologie du français comme langue de culture, découlant du sentiment de déclin de la France exacerbé par l'attrait croissant exercé dans le monde par la puissance anglo-américaine. Le caractère universel de la langue française s'en trouve remis en question et exige un premier effort de reconversion de sa diffusion et de son enseignement. Une fois rappelé que la crise du français se situe aux confluences du fait historique et de l'idéologie, il nous a semblé nécessaire de préciser quel sens prenait à cette époque l'expression « français langue de culture ». Ce syntagme aux larges contours englobe des réalités diverses mais étroitement apparentées : le français langue de la « grande »⁷ civilisation française, le français langue-culture, sorte de lunette linguistico-cognitive pour appréhender le monde, et le français langue formative privilégiée que nous avons désigné sous le terme de langue *nootrophe*⁸, c'est-à-dire qui nourrit l'esprit et élève moralement et intellectuellement l'individu. À chaque représentation, nous avons tâché de montrer que correspondent des mesures politiques ou pédagogiques distinctes aboutissant soit à un renoncement de l'idéologie traditionnelle, soit à son maintien, mais le plus souvent au terme d'une redéfinition en profondeur. La crise du français révèle en creux la crise de la civilisation française elle-même, qui incombe au caractère franco-centré du monde francophone dans les années d'après-guerre. En cherchant à résoudre la crise du français langue de culture universelle, symptôme d'un déclin de la civilisation française, c'est l'image de la France elle-même que les agents du champ entendent rénover par la modernisation de la diffusion culturelle et de l'image de sa civilisation dans l'enseignement. Poussée à son paroxysme, l'idéologie du français langue de la civilisation française l'érige en langue-culture : la maîtrise du français est conçue comme la clef d'or de la civilisation française en vertu du lien indissociable qui existerait entre la langue et les schèmes de pensée du locuteur. De l'éloge de

⁷ Adjectif mélioratif que nous reprenons aux agents du FLE de l'époque et qui traduit le sentiment dominant dans l'idéologie du français langue de civilisation.

⁸ Sur la langue *nootrophe*, voir *infra* chapitre 3 - 3.1. La langue *nootrophe* instrument de l'éducation individuelle.

la civilisation à celui de la langue-culture, c'est naturellement que cette langue se trouve alors louée pour ses vertus formatives jugées supérieures. Le français langue *nootrophe* découle de cette conception de langue-culture, elle-même tributaire du français langue d'une grande civilisation humanisme, faisant du modèle occidental la référence universelle. L'influence du modèle de l'École française, qui prône une éducation désintéressée, est prégnante dans l'enseignement du FLE, qui entretient une certaine idée de l'homme, devant beaucoup à celle de l'Honnête homme. Mais cette conception de l'homme trouve de moins en moins d'échos dans l'*épistémè* contemporaine et remet en cause des pratiques pédagogiques jugées archaïques et inefficaces pour répondre aux attentes de l'homme moderne. Rénovées ou réprimées, ces idéologies du français langue de culture évoluent au cours de la période étudiée afin de mieux correspondre aux objectifs des apprenants et plus largement à l'air du temps. Progressivement, sans renoncer au caractère « culturel » traditionnel du français, les agents du champ adoptent une autre idéologie plus à même de garantir son extension et corollairement le rayonnement français : le français langue pratique.

*

Confronté à une nouvelle conjoncture internationale, le champ du FLE modifie sa structure jusqu'à l'avènement de l'idéologie généralisée du français langue vivante pour un monde multilingue plus pragmatique, objet de notre quatrième chapitre. D'abord, nous mettrons en lumière le mouvement généralisé qui s'opère en faveur d'une diffusion linguistique et culturelle à vocation pratique pour (inter)agir efficacement. Tributaire de l'*épistémè* de l'époque, qui fait du progrès, de l'utile et du pragmatisme des valeurs suprêmes, la diffusion du français va subir une reconversion fondamentale. Pour lutter contre la crise du français dans le monde, la politique culturelle mais aussi les pédagogues misent ainsi sur la promotion de la science et de la technique. Au niveau politique, cette posture aboutit au développement de la coopération technique tandis qu'au niveau didactique, elle donne lieu à la création de nouveaux outils – le français fondamental et la méthodologie audio-visuelle – visant à répondre aux exigences contemporaines, telles qu'apprendre vite un français courant. Portée par la nouvelle méthodologie audio-visuelle, cette langue pratique jadis cantonnée à la pédagogie coloniale va s'exporter partout dans le monde avec un succès tel qu'elle peut être considérée comme étant à l'origine de la discipline du FLE. Pourtant, malgré une part indéniable d'innovation due aux avancées en matière technique et en linguistique appliquée, la didactique du FLE est davantage affaire de conciliation idéologique comme pédagogique que de franche rupture.

*

Le cinquième chapitre aborde la question du français langue vivante sous l'angle sociopolitique, de sorte à mettre en évidence la gestion paradoxale et déterritorisée du contact des langues afin de concilier l'« isolinguisme »⁹, reposant sur un présupposé d'égalité entre les langues, et les prétentions toujours universalistes de ce français vivant. Avec la mondialisation, une déterritorialisation des questions de la langue s'opère : des institutions supranationales comme l'Europe et l'Unesco investissent le champ du FLE, influençant considérablement les agents français d'un champ de plus en plus ouvert à l'international et multipolaire. Alors que la diffusion du français reposait en creux sur la dévalorisation des langues et cultures avec lesquelles il était en contact, les agents du FLE prennent conscience de la nécessité de composer avec les autres langues et cultures, et plus spécifiquement avec celles des langues vernaculaires en Afrique. La redéfinition du rapport de force permet de passer d'une situation de domination et d'assimilation à une coopération fondée sur la revalorisation de l'altérité. Celle-ci provoque la mise en place de stratégies politiques et éducatives rénovées, en Europe où le plurilinguisme émerge lentement, dans le système éducatif français où les langues étrangères vivantes sont de plus en plus promues, et surtout dans les pays africains qui offrent un second souffle à la diffusion du français. Le français comme langue supracommunautaire de la francophonie, idéologie résolument neuve qui fait le lien entre une politique néo-colonialiste et la coopération multilatérale, représente sans doute le meilleur effort de conciliation des différentes idéologies présentes dans le champ. Malgré la montée des revendications nationales et la décolonisation, le français va en effet devenir langue de scolarisation dans des pays africains soucieux de s'appropriier et de mettre à leur service ce parfois douloureux mais utile héritage. Parallèlement à la littérature francophone¹⁰, la coopération éducative franco-africaine pose ainsi les premiers jalons de la francophonie institutionnelle, matérialisant l'existence d'une communauté imaginée¹¹ supranationale qui réactualise l'idéologie du français messianique¹² suivant une perspective plus pragmatique fondée sur des exigences à la fois morales, politiques et économiques.

⁹ Sur l'isolangisme, néologisme désignant l'idéologie du relativisme linguistique rendant possible le plurilinguisme, voir *infra* chapitre 5 - 1.2.2.1. L'isolangisme, prémices du plurilinguisme.

¹⁰ Littérature francophone que nous avons sciemment choisie de ne pas traiter dans cette étude, non pas en raison de son manque d'intérêt – loin de là – mais plutôt de son hétérogénéité par rapport aux discours retenus dans notre *corpus*. Les idéologies linguistiques véhiculées par les idiolectes que représente la littérature mériteraient en effet un traitement spécifique.

¹¹ Sur la communauté imaginée, voir *infra* chapitre 5 - 2.1. L'invention d'une communauté imaginée francophone.

¹² Sur le messianisme, voir *infra* chapitre 2 - 1.1.1. Un principe idéologique commun et pérenne : le messianisme français.

CHAPITRE 1 – Cadre conceptuel et méthodologique : une approche pluridisciplinaire de l’histoire du français langue étrangère

Comme l’indique le titre de notre thèse, *Contribution à l’histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962)*, l’approche privilégiée est celle de l’épistémologie du FLE, approche encore assez récente pour aborder cet objet protéiforme et donc difficile à appréhender. S’est alors rapidement posée la question des méthodes d’analyse à privilégier.

Face à l’immense et confuse réalité, l’historien est nécessairement amené à y découper le point d’application particulier de ses outils ; par suite, à faire en elle un choix qui, de toute évidence, ne sera pas le même que celui du biologiste par exemple ; qui sera proprement un choix d’historien. Ceci est un authentique problème d’action (Bloch, [1949] 1952 : 2).

Il est ainsi nécessaire de clarifier les choix méthodologiques effectués afin de traiter notre sujet, choix complexes exigeant à la fois, en guise de préambule, précisions conceptuelles et justifications théoriques. Il est apparu au fil de notre travail que l’appréhension de l’histoire du FLE ne pouvait se faire qu’au prix d’un décloisonnement des disciplines, empruntant certes à l’histoire, mais aussi à la linguistique, à la sociologie, à la didactique des langues et à la politique culturelle dans son extension la plus large. Dans sa préface à l’ouvrage de Zarate ([1993] 2006) *Représentations de l’étranger et didactiques des langues*, Porcher note que l’« entrée de la géopolitique éducative dans la réflexion pédagogique » (Porcher, 2006 : 5) est une entrée neuve car « jusqu’ici, les deux “terrains” restaient étrangement séparés dans les pratiques comme dans la formation » (Porcher, *ibid.* : 5). Il encourage de ce fait le chercheur à « articuler le conceptuel et le pragmatique, le réflexif et le passage à l’acte, le travail du chercheur et celui de l’enseignant » (Porcher, *ibid.* : 6). C’est à cette exigence de transversalité disciplinaire, qui passe par une variation des échelles que nous avons tâché de nous astreindre.

1. L'histoire du FLE de 1945 à 1962 : une période charnière peu explorée

1.1. Précisions terminologiques : français langue étrangère, français langue seconde, francophonie

Jadis désigné sous les expressions « français hors de France » ou « français au-dehors » (Brunot, 1969), le *français langue étrangère* (ci-après FLE) n'a été dénommé ainsi qu'en 1957 (Reboulet, 1957) et c'est près de quinze ans plus tard¹³ qu'a été employée pour la première fois l'expression de *français langue seconde* (ci-après FLS) – défini comme « langue étrangère privilégiée » ou « langue étrangère à statut social » (Cuq, 1991 : 133). Le français est « langue seconde partout où, langue étrangère, son usage est socialement indéniable » (Cuq, *ibid.*). Compte tenu de la théorisation tardive de ces concepts, ils peuvent faire figure d'anachronismes. Pourtant, les situations de FLE et de FLS – et plus largement de langue seconde – préexistent à la conceptualisation¹⁴ et c'est justement la prise de conscience dans le champ du FLE des spécificités de chaque aire géolinguistique, et leur gestion distincte, qui en a permis la structuration. C'est pourquoi nous avons pris la liberté de recourir à ces expressions dans ce travail en employant l'expression FLE comme hyperonyme¹⁵, englobant toutes les situations d'enseignement-apprentissage où le français est employé dans un contexte strictement ou partiellement allophone¹⁶. Cette relecture de l'histoire *a posteriori* avec une grille de lecture moderne a en effet des vertus pragmatiques puisqu'elle permet de mettre en

¹³ L'expression « français langue seconde » serait apparue en 1972, dans la bouche de ministres africains au cours d'une conférence internationale afin de caractériser le statut du français en Afrique postcoloniale (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 7). Longtemps synonyme du syntagme « français langue étrangère », ce n'est donc que depuis les années 1970 que l'expression « français langue seconde » s'inscrit en dichotomie avec celui-ci et s'impose, progressivement, comme un domaine spécifique pourvu d'une méthodologie propre. L'entrée FLS n'est intégrée qu'en 1976 au *Dictionnaire de didactique des langues* (Coste et Galisson, 1976) et encore pour être qualifiée d' « expression pédagogiquement non justifiée », mais introduisant cependant « une nuance utile par rapport à la langue étrangère » dans certains pays. L'emploi de l'expression se répand après 1981 et s'officialise grâce à des travaux de recherche qui donnent toute sa légitimité au concept : *Second Language Acquisition* (Klein, 1986) ; *Le Français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques* (Cuq, 1991), premier ouvrage de synthèse sur le français langue seconde qui popularise l'appellation ; le numéro spécial de la revue *Études de linguistique appliquée*, n° 88 (Besse, Ngalasso et Vigner, 1992)...

¹⁴ Langue officielle imposée, le latin dans l'Empire romain y occupait de fait un rôle de langue seconde après les langues locales. De même, après la victoire de Guillaume le Conquérant en 1066, le français devient « pour partie la langue première et plus largement la langue seconde de la Grande Bretagne pendant plusieurs siècles » (Cuq, 1991 : 21). Dans notre *corpus*, si l'expression n'est pas employée, de telles situations d'enseignement et d'apprentissage existent et sont bien reconnues comme distinctes des situations de FLE, dans les pays des anciennes colonies devenues indépendantes, à l'instar du Cambodge, où « le français [...] sert de langue véhiculaire dans tout le cycle d'enseignement secondaire et supérieur » (DGAFT, 1960 : 30). De même, le stage pédagogique de 1961 de l'AF rendant compte d'une enquête réalisée auprès de 25 professeurs sur « la place du français comme matière d'enseignement » (Bouton, dans *EFE*, n° 12, avril 1962 : 2-6) montre que les différences de situation d'enseignement-apprentissage sont bien prises en compte. L'enquête distingue en effet différents statuts du français selon les pays : langue véhiculaire (comme au Maroc et au Congo) / deuxième langue nationale (comme au Canada et en Suisse) / langue seconde de culture (obligatoire ou facultative).

¹⁵ Voir *infra* l'annexe 1 « lien entre les didactiques du français » qui illustre sous forme schématique le rapport de dépendance entre les différentes situations d'enseignement-apprentissage.

¹⁶ Voir *infra* l'annexe 2 « tableau synthétique des caractéristiques du FLE / FLS / FLM » qui présente les principales différences existant entre le français langue étrangère, le français langue seconde et le français langue maternelle.

lumière les différences de traitement dans ces deux contextes de diffusion et d’enseignement et apprentissage du français.

Quant au terme de « francophonie », il paraît moins anachronique mais demeure ambigu en raison de ces trois acceptions possibles. Mourra (1999) distingue le sens linguistique, institutionnel et culturel (ou littéraire). L’emploi avec une minuscule dérive de la forgerie lexicale « francophone » du géographe Onésime Reclus désignant sous ce terme « tous ceux qui sont ou semblent être destinés à rester ou à devenir participants de notre langue » (Reclus, 1886 : 422-423), traçant ainsi les contours d’une communauté linguistique très hétérogène non géographique. Pour notre part, nous nous donnons comme objet d’étude la francophonie dans son sens culturel, à savoir comme « construction historique répondant à un système de valeurs et de normes assez largement indépendant de l’usage linguistique » (Mourra, 1999 : 34). Cette francophonie culturelle, tributaire des idéologies linguistiques postcoloniales¹⁷, se prolonge toutefois sous une forme institutionnelle. L’acception institutionnelle du mot s’impose au terme de l’époque étudiée, durant laquelle sont posées, avec la Conférence des ministres de l’Éducation des pays africains et malgache d’expression française (1960) et la création de l’Agence des universités partiellement ou entièrement de langue française (1961), les bases de la Francophonie institutionnelle (avec un « F » majuscule), vaste réseau gouvernemental et associatif à vocation économique et politique au service de la diffusion du français.

1.2. Justification des bornes chronologiques

1.2.1. Les prémices de la discipline FLE

Plusieurs périodes constituent des « moments clés » (Puren, 1988 : 14) dans l’histoire de l’enseignement des langues étrangères et du FLE en particulier. Outre les débuts de la colonisation française, les chercheurs s’accordent à reconnaître en la décennie 1960 une autre période charnière dans l’histoire de la discipline¹⁸, « moment de grande extension et d’institutionnalisation du champ du français langue étrangère » (Argaud, 2001 : 123). Mais il nous semble qu’il faut remonter en amont pour en comprendre parfaitement les soubassements, notamment idéologiques, sinon largement invisibles. En 1961, Rivenc, directeur-adjoint du

¹⁷ Le terme « postcolonial » est à entendre non pas au sens uniquement chronologique mais au sens conceptuel tel qu’il a été donné par ses théoriciens issus du *Commonwealth*, à savoir Edward Saïd ([1978] 2005), Gayatri Spivak (1985) et K. Homi Bhabha (1990 et 1994). Est postcoloniale « toute culture affectée par le processus impérial depuis le moment de la colonisation jusqu’à nos jours » (Ashcroft, Griffith et Tiffin, 2012 : 14). Sur les études postcoloniales, voir *infra* chapitre 5 - 1.3.1. Le paradigme postcolonial comme cadre de référence.

¹⁸ Mais l’histoire du FLE a aussi été soumise aux évolutions ayant eu lieu dans l’enseignement secondaire en France, soit d’une part à la « révolution directe » datant de la fin du XIX^e siècle mais qui ne s’impose en France qu’à partir de la réforme de 1902 et d’autre part à « l’éclatement de la méthode officielle dans l’Enseignement secondaire français au cours des années 60 » (Puren, 1988 : 14).

CREDIF, rappelait que les premières recherches autour de la didactique du FLE dataient du début des années 1950, avec la création du CELE à l’origine du français fondamental.

Nous sommes dans une période d’évolution de l’enseignement de notre langue dans le monde [...] Il est certain que les organismes qui, au cours des trois ou quatre années écoulées (peut-être davantage pour certains, mettons les dix dernières années) ont tenté de regrouper l’étude de ces problèmes d’application des recherches linguistiques à cet objet spécifique : enseignement du français à l’étranger, ces organismes doivent se développer et donner pleine efficacité à leur action (Hessel, 1963 : 8)¹⁹.

Coste considère lui aussi que, dès 1955 s’amorce une « période d’évolution accélérée » et de « renouvellement méthodologique dans l’enseignement du français langue étrangère » (Coste, 1970 : 7). Celui-ci est tributaire des événements historiques.

De la même manière que le mouvement de colonisation française en Afrique avait vu l’émergence d’une spécialisation de l’enseignement du français aux colonisés, et les prémices d’un nouveau type de rapport à la langue et à la culture françaises, le mouvement qui mène à l’indépendance, dans les années 1950-1960, permet sur cette même lancée, la définition institutionnelle de ce qui va devenir le français langue étrangère (Spaëth, 1999 : 67).

Les années 1945-1962 donnent donc bien à voir les débuts du français langue étrangère en tant que discipline.

1.2.2. Des dates historiques et symboliques

Les jalons proposés (1945-1962) sont loin de délimiter une période aux contours parfaitement stricts, susceptibles de circonscrire les idéologies dans le temps. En effet, exception faite du français langue communautaire de la francophonie, les autres représentations prégnantes durant la période étudiée trouvent leur fondement avant même 1945, qu’il s’agisse du français langue de culture ou du français langue pratique. Borner l’histoire des idéologies ou des méthodologies est donc un exercice délicat, qui garde une part de subjectivité et d’arbitraire. Déterminer notamment le terme de la période à étudier a suscité nombre de tergiversations et constitue sans nul doute une des trois difficultés majeures auxquelles nous avons été confrontée²⁰. Néanmoins, nous avons retenu ces dates en raison de critères structurels : l’histoire et le symbole.

La première dénomination officielle du « français langue étrangère » date de mai 1957 (Reboullet, 1957). Pourtant, cet acte de naissance achève un long processus gestationnel débuté certes lors de la colonisation mais accéléré avec la Seconde Guerre mondiale et le mouvement des indépendances. L’année 1945 marque le retour de la France sur la scène internationale ainsi

¹⁹ Publication tardive de l’intervention d’Hessel lors des Journées d’études sur la « Recherche universitaire et [l’]enseignement du français langue étrangère » organisées du 21 au 23 décembre 1961 au CIEP.

²⁰ Les deux autres difficultés sont liées au choix ou non de procéder à une périodisation (voir *infra* chapitre 1 - 1.3. L’histoire par stratification : de l’intérêt et des limites de la périodisation) et à la délimitation du *corpus* (voir *infra* chapitre 1 - 4.3.1. La difficile délimitation du corpus).

que la reprise d'activités de plusieurs institutions de diffusion du français qui avaient ralenti voire suspendu leur action pendant la guerre. Les retombées géopolitiques et économiques de la guerre jouent un rôle de catalyseur en exacerbant des tendances déjà latentes, tout en stimulant la rénovation des mentalités et des pratiques. Cette régénération entraîne plusieurs refontes ministérielles. Ainsi, en 1945 est créée au sein du ministère des Affaires étrangères une institution destinée à jouer un rôle majeur dans la diffusion du français : la Direction générale des relations culturelles (DGRC), chargée de rationaliser et de redynamiser la politique culturelle et linguistique à l'extérieur.

L'année 1962, quant à elle, marque la fin du démantèlement de l'Empire colonial français avec la signature des Accords d'Évian mettant un terme à la guerre d'Algérie. Malgré leur indépendance, la majorité des anciennes colonies d'Afrique revendiquent l'héritage francophone. C'est d'ailleurs en novembre de cette année-là que l'idéologie du français comme langue communautaire de la francophonie est objectivée par la publication du numéro spécial *Le Français langue vivante* de la revue *Esprit*, n° 311, qui fait figure de manifeste pour une francophonie multipolaire. Mais nous avons aussi retenu cette année en raison de la fin de publication des *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, qui se retire devant le succès fédérateur du *Français dans le monde*, créé en mai 1961 (Gagnaire, dans *CPEFAL*, n° 16, 1962 : 2), qui en s'imposant comme revue spécialisée de référence, matérialise la stabilisation du champ. Enfin, cette même année s'achève la première planification quinquennale du ministère des Affaires étrangères dans le domaine culturel et linguistique (DGACTION, 1959 a).

1.2.3. Comblé un point sombre de l'histoire du FLE : état des lieux de la recherche

Aussi pratiques soient-ils, ces critères structurels ne suffisent cependant pas à justifier ce bornage, que nous avons *in fine* déterminé en fonction des recherches préalablement effectuées dans le champ. Nous souhaitons en effet éclairer un moment de l'histoire du FLE encore peu exploré. Bien avant le numéro spécial du *Français dans le monde* de 1998, portant spécifiquement sur l'« Histoire de la diffusion du français dans le monde » (dirigé par Frijhoff et Reboullet), plusieurs linguistes et chercheurs ont entrepris de retracer l'histoire du français « au dehors », comme l'appelait alors le précurseur Brunot²¹. Aujourd'hui, l'histoire fait partie

²¹ Ferdinand Brunot, dont la colossale *Histoire de la langue française des origines à nos jours* (onze tomes parus de 1905 à 1938 chez Armand Colin) peut être considérée comme une œuvre structurant ce domaine et son auteur comme le « pionnier, le Maître, dans notre domaine particulier de l'Histoire » (Frijhoff et Reboullet, 1998 : 4).

intégrante de la discipline FLE²². Néanmoins, un état des lieux des principales études portant sur l’histoire du FLE et la diffusion du français met au jour un intérêt moindre pour la période 1945-1962, que ce soit du point de vue didactique ou institutionnel et politique.

Dès 1988, la revue *Documents pour l’Histoire du Français langue étrangère ou seconde*, publiée par la Société internationale pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde (SIHFLES) sous la tutelle de Reboullet et Coste, s’était donnée pour mission de « faire connaître et de promouvoir les travaux portant sur l’histoire de l’enseignement et de la diffusion du français à travers le monde (y compris donc en France et dans les territoires naguère partie de l’Empire colonial) » (Coste, 1988 : 4)²³. Depuis, encouragés et soutenus par ces pionniers, les chercheurs se sont engouffrés dans cette brèche.

Nombreuses sont les études de cas, l’approche et l’approfondissement de certains thèmes et domaines qui participent à la construction de l’histoire du français langue étrangère. Les apports sont ponctuels ou diachroniques, touchent à l’enseignement, à la présence, à la fonction de la langue française hors de France (Kok-Escalé, 1998 : 62).

Toutefois, les thèses portant sur l’histoire du FLE adoptant une perspective internationale et non monographique traitent soit de la période antérieure à la Seconde Guerre mondiale, soit de la période postérieure aux années 1960. Les deux dernières décennies du XIX^e siècle sont en effet celles durant lesquelles furent posées les bases de la politique linguistique et culturelle française. « Cet intervalle rassemble les fondements historiques de la discipline, c’est-à-dire la mise en œuvre du cadre politico-idéologique et des *habitus* de transmission fondamentaux » (Spaëth, 1996 : 7). Durant cette première phase de la diffusion du français à l’étranger, l’institution de l’Alliance française, qui en était l’acteur le plus actif, est choisie comme axe privilégié d’analyse²⁴. Ainsi, la thèse de Cortier (1997) porte sur *l’Institution de l’Alliance française et [l]’émergence de la francophonie de 1880 à 1914*. Ces débuts de la constitution du français langue étrangère, dans le contexte colonial et postcolonial intéressent aussi Spaëth (1997) qui analyse *La Formation du français langue étrangère [à travers] le paradigme africain et [ses] enjeux, de la colonisation (1880-1900) aux indépendances (depuis 1960)*.

²² De très nombreuses thèses de doctorat en FLE, même sur la période contemporaine, débutent ainsi par une partie historique qui est vue comme une étape nécessaire pour contextualiser l’étude.

²³ La revue poursuit encore aujourd’hui cet objectif : elle « traite des aspects historiques, des questions de politique linguistique et éducative, des théories et des méthodes d’enseignement et d’apprentissage du français langue étrangère (FLE) et du français langue seconde (FLS), de l’inventaire et l’analyse des manuels ou des ouvrages (grammaires, dictionnaires, textes bilingues, etc.), des institutions où le français a été enseigné, des auteurs qui ont marqué ce domaine de recherche, pendant la période qui s’étend de la Renaissance aux années 1970, et cela dans les différents pays où le français a été enseigné » (Extrait du site *Documents pour l’histoire du français langue étrangère et seconde* <http://dhfiles.revues.org/>, consulté le 17/02/2014).

²⁴ Cet intérêt est dû non seulement au fait que ce soit le « premier grand acteur privé non-religieux, voué à “la diffusion de la langue et de la civilisation de la France dans ses colonies et à l’étranger” » (Salon, 1983 : 85) mais aussi parce que « toute la diplomatie culturelle moderne, entre 1895 et 1910, allait s’engouffrer [...] dans cette brèche ménagée par l’Alliance » (Chaubert, 2006 : 13).

Quant aux recherches portant sur la deuxième partie du XIX^e siècle, elles prennent le plus souvent comme point de départ, ou de nouveau départ, le début des années 1960, comme dans le cas de la thèse de Spaëth (1997). En effet, 1961 étant l'année de publication de la revue du *Français dans le monde*, la revue a donné lieu à plusieurs études approfondies, parmi lesquelles *Une Histoire de discours... Une analyse des discours de la revue Le Français dans le monde. 1961-1981* par Moirand (1998), et *L'Enseignement de la civilisation : évolution et représentations dans le champ de la revue Le Français dans le monde* par Argaud (2001) qui porte sur la période 1961-1976. Seul le doctorat d'État de Coste (1987), *Institution du français langue étrangère et implication de la linguistique appliquée : contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975* porte spécifiquement sur cette période.

Ce point sombre de la recherche l'est encore davantage dans le domaine de la politique de diffusion du français. Les premières années de la politique linguistique de la DGRC sont peu, voire pas du tout étudiées, bien que la première planification linguistique et éducative date de 1958²⁵, les études privilégiant soit les prémices comme la thèse de Chaubet (2003) sur *L'Alliance française et la diplomatie de la langue (de 1883 à la fin des années trente)*, soit l'âge d'or (Kienlen, 2008) de la politique extérieure, comme le colloque, portant sur *L'Action culturelle extérieure française et francophone et les défis de la mondialisation. De la remise en cause à l'adaptation (1980-2006)*²⁶. Pour autant, il serait erroné de dire qu'aucune étude ne traite spécifiquement de la période 1945-1962 de l'histoire de la diffusion du français. C'est le cas du doctorat d'État de Salon (1983), qui dresse un vaste panorama de *L'Action culturelle de la France dans le monde* de ses origines à 1983. Mais, compte tenu de l'ampleur de la tâche, cette « ambitieuse thèse pionnière est contrainte souvent à la généralité » (Chaubet, 2006 : 16). Quant à l'utile ouvrage dirigé par Coste (1984), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, il a pour objectif avoué, comme l'indique le sous-titre, de fournir des *Matériaux pour une histoire* à travers le témoignage des acteurs de l'époque (directeurs de la DGRC et des laboratoires de recherche ; rédacteurs en chef de revues ; *etc.*). Il conserve donc une « visée limitée parce que [...] les contributions [...] se présentent plus comme des témoignages, des points de vue, des éclairages locaux, des réflexions sur le mouvement d'une époque que comme les éléments ajustés d'une somme ou d'une synthèse » (Coste, 1984 : 5). En revanche, il nous a fourni, comme l'espérait Coste, de fort utiles

²⁵ Il existe bien quelques thèses qui l'abordent mais sous l'angle uniquement culturel ou alors ponctuellement dans le cadre de monographie par pays.

²⁶ Colloque organisé en 2008 par le Centre d'histoire de Sciences politiques sous la direction de Chaubet.

informations dans le cadre de nos recherches. En revanche, de nombreuses monographies par pays, voire par région, ou suivant un angle spécifique de la diffusion ou de l’enseignement du français, portent un regard synoptique sur une partie du champ, à l’instar de la thèse de Varela (2006) qui traite de la politique linguistique en Argentine. Mais, aucune ne traite exclusivement sur la période des prémices suivant une perspective globale, spécifiquement entre 1945 et 1962. C’est donc ce maillon manquant de l’histoire de l’enseignement et de la diffusion du français à l’extérieur que nous nous proposons de forger.

Bien que récent, le champ du FLE est l’objet de multiples études, lesquelles portent principalement sur la période allant du début des années 1960 à nos jours. Elles analysent avec minutie les unes la linguistique appliquée, les autres la méthodologie audio-visuelle ou encore la politique linguistique et éducative, qu’elle soit française, européenne, internationale ou locale, ou francophone. Nous avons choisi de laisser à ces experts dans chacun de leurs domaines respectifs le soin d’approfondir ces sujets. En effet, au risque de céder parfois à la généralisation, notre volonté a été d’aborder l’ensemble de ces sujets d’un point de vue global. « Si les prétentions de connaissance systématique apparaissent de plus en plus velléitaires, ce n’est pas une raison pour abandonner l’idée de totalité » (Ginzburg, [1986] 1989 : 290). Les prémices de la discipline FLE montre en effet avec évidence combien ils sont inextricablement liés, alors que les recherches modernes tendent à les dissocier et à traiter politique, linguistique, didactique et idéologie comme des champs autonomes. Notre souhait, modeste, est que notre travail participe à lutter contre cette spécialisation qui borne la recherche et qui est finalement dommageable pour tous (apprenants, enseignants, décideurs politiques et locuteurs francophones).

1.3. L’histoire par stratification : de l’intérêt et des limites de la périodisation

De nombreuses recherches épistémologiques en FLE empruntent à l’histoire la méthode de la périodisation, qui trouve aussi la faveur des penseurs, de l’eschatologie chrétienne au marxisme.

La périodisation est une construction de l’historien, une façon de souligner les facteurs d’unité et les différences qui font passer de la continuité au changement. Périodiser, c’est dépasser la description linéaire des faits pour proposer une interprétation de l’histoire (Coquery-Vidrovitch, 2004 : 33).

Argaud (2001 : 15) avait ainsi fait ce choix méthodologique pour traiter entre 1961 et 1976 de l’évolution de l’enseignement de la civilisation dans la revue *Le Français dans le monde*. Elle citait l’historien Prost pour se justifier, avançant que « l’action de périodiser est unanimement légitime [...] La négation absolue de la période comme unité dynamique d’un moment serait

une démission de l’intelligence qui renoncerait à la synthèse » (Prost, 1996 : 116). Il était donc tentant de prime abord de définir le moment de bascule entre les deux idéologies majeures structurant le champ : le français langue de culture et le français langue pratique. Reboullet, s’interrogeant sur le bien-fondé d’une telle périodisation dans l’histoire du FLE, considérait d’ailleurs que la fin des années 1950 marquait une certaine rupture.

Dans le quart de siècle choisi [1950-1970], est-il légitime d’observer des « moments » ? Ou un *continuum* ? Il semble qu’on puisse distinguer un tournant dans les années 1958-1960, marqué, entre autres, par le départ du premier plan quinquennal d’expansion et de reconversion des activités culturelles, la création de la DCCE, du CREDIF, du BEL, tournant qui séparerait deux périodes différentes par des modalités et le style de l’action, par l’idéologie dominante, par les acteurs principaux. La première, en gros les années cinquante, a dû remettre ou mettre en place des structures (création de la DGRC), a dû réinstaller et développer les établissements français à l’étranger, a dû faire face aux conséquences des crises ou guerres internationales (dans les pays de l’Est, dans l’ancienne Indochine, au Maroc, en Tunisie). Elle témoigne surtout d’une extraordinaire activité gestionnaire. La deuxième période, les années soixante, si elle a eu à affronter des problèmes de « redéploiement » : en Algérie, en Afrique noire, semble avoir disposé de plus de recul pour mener une réflexion sur le sens de l’action culturelle et linguistique et sur les problèmes pédagogiques qui en découlent. D’où des créations plus « techniques » : le CREDIF et le BEL déjà cités, *Le Français dans le monde* [...] ; une orientation francophone et internationale plus affirmée : création de l’AUPELF [en 1961] [...] ; une attention plus soutenue aux problèmes des étrangers professeurs de français, à la nécessité de concevoir, pour eux, une formation continue et donc renouvelée (Reboullet, 1984 : 116).

Notre ambition initiale était donc – et est longtemps restée, ce qui explique qu’on puisse encore en trouver une trace – d’établir de même une telle périodisation. Notre hypothèse originelle présupposait en effet une linéarité, fondée sur la résolution de la crise du français langue de culture (de 1945, et avant, jusqu’au milieu des années cinquante) suivie de l’avènement d’un français pratique (du milieu des années 1959 à 1962, et au-delà). Pourtant, la périodisation a révélé durant l’analyse ses limites, surtout pour une période aussi courte que la nôtre. Aussi pratique soit-elle, elle n’en conserve pas moins un caractère nécessairement « grossier et réducteur », de l’aveu même d’Argaud (2001 : 15). Reboullet, qui préconisait de distinguer un avant et un après 1958, en était lui aussi bien conscient et appelait à manier ce bornage avec vigilance. « Si l’on admet comme possible un tel découpage, encore faut-il être attentif à ne pas en donner une interprétation trop contrastée, voire manichéenne » (Reboullet, 1984 : 7). Et de rappeler avec raison que le français élémentaire²⁷, qui rompait totalement avec la méthode et l’idéologie traditionnelles et révolutionna la pédagogie du FLE, avait été élaboré à partir de 1951. Cet écueil menaçait d’autant plus notre travail en raison du choix de la période étudiée, de sa brièveté pour l’histoire des idées et de l’angle d’approche privilégié. En effet, une périodisation est possible et même tout à fait souhaitable au sein d’un champ restreint, comme une revue ou un département ministériel, mais elle ne résiste pas à une étude plus large qui implique non seulement une multiplicité d’agents mais aussi d’angle d’approche, idéologique,

²⁷ Sur le français fondamental, voir *infra* chapitre 4 - 3.3.2. Approche lexicologique : élaboration du français fondamental.

didactique et politique. Bien que chaque sous-champ suive une dynamique générale analogue qui tend à homogénéiser les idéologies et les pratiques jusqu'à une relative stabilisation en 1962, ils répondent à un rythme qui leur est propre. C'est pourquoi la période de transition que sont les années 1945-1962 se caractérise par la superposition et l'entrelacs de représentations, de méthodes et de moyens d'action dus à l'existence d'une pluralité d'agents et de contextes d'enseignement et d'apprentissage. Lévi-Strauss (1962 : 230) considérait que les dates, qui correspondent au codage de l'histoire, ne peuvent pas être distribuées sur un axe simple et linéaire : elles déterminent plusieurs strates et donc plusieurs niveaux de temporalité. C'est ce qui est apparu au fil de notre analyse. Il aurait été artificiel de vouloir forcer l'histoire et de la plier à une quelconque évolution chronologique. L'étude historique du champ du FLE met au contraire en évidence une histoire qu'on pourrait dire à tiroirs, complexe, qui nous semble bien plus adaptée à notre objet que l'approche chronologique²⁸. D'un point de vue global, l'histoire du FLE se présente plutôt sous la forme de succession d'époques épistémiques discontinues, qui s'interpénètrent aux moments de bascule, avant de passer à un nouveau système stable. 1945-1962 est tout entier un moment de bascule, d'où la difficulté de circonscrire à l'intérieur de ces bornes des périodes homogènes. C'est pourquoi nous avons renoncé à la périodisation comme principe structurant de ce travail. Nous avons ainsi fait le choix d'insister certes sur la continuité qui fonde toute épistémologie mais surtout sur la stratification propre au champ du FLE durant cette période charnière. Une idéologie linguistique ne se substitue jamais entièrement à la précédente, tout comme les méthodologies du français – grammaire-traduction, directe, structuro-globale audio-visuelle, communicative – ne se succèdent pas avec la précision que suggérerait une fresque linéaire. L'Histoire des idées comme celle de l'enseignement est tissée de résurgences et d'interdépendances que la périodisation ne pourrait pas assez mettre en évidence, laissant entendre à tort qu'il y a rupture là où il y a simplement changement d'équilibre.

²⁸ Voir *infra* l'annexe 3 « frise chronologique de l'histoire "à tiroirs" du FLE entre 1944 et 1962 ».

2. Pour « une histoire en didactique du français langue étrangère et seconde »²⁹

2.1. Le décloisonnement des disciplines

Quelle que soit l’autonomisation qui s’est opérée par la suite avec l’institutionnalisation du champ du FLE, celui-ci conserve un caractère ontologiquement pluriel et ne se réduit nullement à un ensemble de techniques pédagogiques. « Seule la méconnaissance de la dimension historique, caractéristique des années soixante permet de réduire le FLE à son dispositif méthodologique et théorique » (Spaëth, 1996 : 7). Comme nous l’avons souligné³⁰, ce champ entretient en effet des liens étroits avec de nombreuses disciplines voisines qui se donnent pour objet la langue, mais aussi la culture et le savoir ainsi que leur appropriation.

L’histoire des pratiques et des théories qui ont prévalu dans l’enseignement, l’histoire des mouvements de population et d’idées – et, bien sûr, des fluctuations politiques et économiques – qui contribuent à la dissémination d’une langue intéressent directement une discipline d’intervention comme la didactique et, au-delà, tous ceux que concernent les questions d’aménagement et de politique linguistique (Coste, 1988 : 4).

Mais l’appréhension d’une réalité si vaste, qui s’apparente à la dynamique de l’esprit telle que la concevait l’historien Dumézil, peut sembler une aporie³¹. De fait, l’étude du champ du FLE n’est pas sans soulever certaines difficultés, non seulement en raison de l’approche globalisante que nous avons choisie mais aussi en raison des difficultés internes au domaine.

La saisie d’un objet de recherche dans [le domaine de la didactique des langues et des cultures] est complexe et tend facilement à engendrer des questionnements foisonnants élargis, à la fois nécessaires pour situer les problèmes, mais également porteurs de risques méthodologiques (Martinez, 2011 : 2).

Malgré cette mise en garde, le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Blanchet et Chardenet, 2011) invite à ne pas abandonner pour autant toute ambition scientifique.

Cette volatilité n’interdit pas la recherche, elle incite à en mesurer la difficulté, la richesse, la complexité. Elle invite à s’en donner les moyens et à en voir les limites. Elle nous rappelle à une éthique où les déclarations d’intention ne suffisent pas et où le dogmatisme n’a pas sa place. « Eurêka » – j’ai trouvé – ne se dit guère en langue didactique (Martinez, 2011 : 443).

²⁹ Nous empruntons ce titre à l’article de Spaëth (2014 b) qui propose des bases méthodologiques rénovées pour faire l’épistémologie du FLE.

³⁰ Sur le champ du FLE, voir *supra* introduction.

³¹ Lors de la réception de Dumézil à l’Académie française, Lévi-Strauss déplorait cette spécialisation : « ceux qui font profession d’étudier l’homme pensent souvent avec nostalgie à des siècles passés où les créateurs étaient d’un format qui nous semble hors d’atteinte aujourd’hui : auteurs d’œuvres immenses déjà par le volume, qui rompent avec les idées reçues, bousculent les disciplines, inventent entre celles-ci d’autres rapports, et transforment même les règles du fonctionnement de la pensée. Nous doutons que de tels exploits soient encore réalisables à une époque où, pourrait-on croire, tout a été dit et redit, toutes les voies explorées [...] Faisant de ces constatations désabusées notre excuse, nous nous résignons donc au cloisonnement et à la spécialisation », Réponse de Lévi-Strauss au discours de réception de Georges Dumézil, le 14 juin 1979, disponible sur le site de l’Académie française <http://www.academie-francaise.fr/reponse-au-discours-de-reception-de-georges-dumezil>, consulté le 22/10/2012.

CHAPITRE 1 – Cadre conceptuel et méthodologique : une approche pluridisciplinaire de l’histoire du français langue étrangère

La seule façon d’étudier un tel objet est donc de privilégier le décloisonnement des disciplines.

Puren affirmait déjà en 1988 qu’une histoire de l’enseignement :

devrait inclure une étude systématique de tous ses aspects, administratifs bien sûr (flux des élèves, organisation des *cursus* et des examens, répartition géographique de cet enseignement...), mais aussi économiques, sociologiques, politiques, idéologiques, *etc.* (Puren, 1988 : 20).

Cette exigence de transdisciplinarité a été maintes fois renouvelée depuis, notamment au nom de ce que :

le FLE, en tant que discipline constituée, ne peut faire l’économie d’une réflexion politique sur ses conditions historiques d’émergence et d’existence, ce qui revient à poser en clair la question de l’autonomie politique de la didactique et de ses applications pédagogiques (Spaëth, 1996 : 4).

Ainsi, dans le domaine du FLE, il faut articuler constamment les quatre plans politique, théorique, méthodologique et pédagogique, comme le propose Spaëth (1998 b : 53-61). En effet, non seulement « les paramètres historiques, politiques, économiques et idéologiques sont très importants pour la définition des politiques linguistiques » (Cuq et Gruca, 2005 : 24) mais encore ils sont fondamentaux pour l’élaboration des didactiques des langues. Pour ce faire, il est nécessaire de varier les échelles, du niveau le plus microscopique (l’individu, l’apprenant et l’enseignant) au plus macroscopique (les institutions dans le temps).

L’idée force attachée à celle de variation d’échelle est que ce ne sont pas les mêmes enchaînements qui sont visibles quand on change d’échelle, mais des connexions restées inaperçues à l’échelle macrohistorique [...] L’histoire, elle aussi, fonctionne tour à tour comme une loupe, voire un microscope, ou un télescope (Ricoeur, 2000 : 268).

Pour appréhender le champ du FLE dans sa totalité et sa diversité intrinsèque, il est nécessaire de procéder à cette variation d’échelle³² préconisée par Ricoeur, des pratiques de classe – telles qu’elles sont représentées à travers les revues pédagogiques – aux politiques linguistiques. Le changement d’échelle appelle à privilégier une analyse des « collaborations multidisciplinaires qui constituent [...] la *seule* approche pertinente d’un phénomène éducatif quel qu’il soit » (Porcher, 1984 : 252). La transversalité est incontournable et il faut prendre en considération, outre la linguistique et la didactique, les différentes dimensions du champ que sont les disciplines connexes de l’économie, de l’histoire et de la sociologie (Porcher, 1984 : 253)³³.

³² L’existence de plusieurs échelles offre l’alternative méthodologique suivante : « ou bien sacrifier la connaissance de l’élément individuel à la généralisation (plus ou moins rigoureuse, plus ou moins formulable en langage mathématique), ou chercher à élaborer, fût-ce à tâtons, un paradigme différent, basé sur la connaissance scientifique (mais d’une scientificité qui rest[e] à définir) de l’individuel » (Ginzburg, [1986] 1989 : 265). Les sciences naturelles, et plus tard humaines, ont opté pour la première voie. Mais, comme en médecine où les incertitudes demeurent, les sciences humaines n’échappent pas aux « contradictions épistémologiques » (Ginzburg, *ibid.* : 271).

³³ En revanche, nous n’aborderons pas ici la biologie, la psychologie, l’ethnologie ni la logique qui comptent pourtant aussi, selon Porcher (1984 : 253), parmi ces disciplines connexes.

2.2. Une approche phénoménologique de l'histoire

Toute étude de la didactique du français à l'étranger ne peut faire l'impasse sur le contexte historique qui en dépend autant qu'elle dépend de ce dernier car « tout champ s'inscrit dans une histoire qu'il détermine autant qu'il est déterminé par elle » (Argaud, 2001 : 123). La diffusion du français à l'étranger, et corollairement les représentations qui lui sont associées, sont directement tributaires des événements historiques et politiques. Les recherches de plus en plus nombreuses sur l'histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde témoignent de ce que :

l'histoire du français langue étrangère et seconde ne constitu[e] pas un isolat ; qu'elle [est] déterminée par les faits majeurs de l'histoire mondiale, surtout européenne (révolutions, grandes guerres, crises économiques, *etc.*) ; et que cette « conjoncture » mouvante contribu[e], en aval, à créer des fluctuations dans la « demande » et « l'offre » (Frijhoff et Reboullet, 1998 : 5).

Ainsi, « poser ce cadre historique permet de rendre compte d'un primat à travers lequel, en partie, se comprend le rapport à la culture et à la langue françaises » (Spaëth, 1996 : 32). Dans le champ du FLE, cet impératif est encore renforcé par le caractère international de la discipline.

Même si la classification d'étrangère est potentiellement disponible pour toutes les langues naturelles, [...] c'est la diffusion d'une langue particulière, qu'elle soit culturelle ou politique, qui actualise cette potentialité [...] Ces causes premières sont *a priori* extra-didactiques. Mais, parce qu'elles conditionnent la géographie linguistique actuelle, qui est le macrocadre de son champ, la recherche en FLE ne peut les ignorer. À ce titre, l'Histoire, qu'elle soit événementielle ou culturelle, est une discipline de référence fondamentale pour le FLE, qui, à son tour, est l'un de ses agents [...] Plusieurs grandes avancées méthodologiques dans son enseignement aux étrangers se sont en partie faites sous la pression d'événements non didactiques (la guerre de 1870 ou la décolonisation par exemple) (Cuq et Gruca, 2005 : 17-18).

Ainsi, entre 1945 et 1962, des événements tels que la prise d'indépendance des colonies, l'émergence du tiers-monde, la construction de l'Europe, la montée en puissance des États-Unis, la mondialisation font partie intégrante de l'histoire de la diffusion et de l'enseignement du français langue étrangère. Loin de recourir à l'histoire comme à un simple « décor historique » (Spaëth, 2014 b : 229) qui prendrait place dans un cadre « pré-formaté » (Spaëth, *ibid.* : 230), nous avons au contraire cherché à articuler histoire sociale et histoire de la discipline³⁴ afin de l'appréhender dans son processus dynamique et sa réalité plurielle. Ainsi, du point de vue méthodologique, notre approche s'inscrit dans la filiation de celle de Spaëth (1996, 1998, 2010) qui plaide pour la refondation, devenue nécessaire, de l'« histoire en didactique du français langue étrangère ». Elle conseille pour ce faire :

³⁴ Deux dangers menacent en effet le chercheur en FLE, tenté malgré lui de faire de l'histoire un instrument au service d'un « historicisme avéré » (Spaëth, 2014 b : 230) : l'hyper-constructivisme, « c'est-à-dire la mise en place et la transmission de récits historiques très construits qui donnent sens au présent » et le « présentisme [...] où l'omnipotence/présence du présent favorise le brouillage histoire/mémoire » (Spaëth, *ibid.* : 230).

[d']affermir [...] une réflexion historique large et sur du temps long pour éviter l'écueil du technicisme à une discipline qui, pour des raisons qui tiennent au mythe de son histoire récente (l'après Seconde Guerre mondiale) ou à l'idéologie de l'harmonisation des pratiques dans une ingénierie de la formation, ou bien encore à la rupture épistémologique qu'elle a instaurée dans l'enseignement des langues, s'en tient le plus souvent au présentisme (Hartog, 2003) ou à une histoire orientée vers la sociologie des institutions ou encore une histoire des méthodologies (Puren, 1988), parfois trop vulgarisée (Spaëth, 2014 b : 228).

En effet, dans le cadre d'une discipline récente comme le FLE, c'est un lieu commun des thèses contemporaines que de consacrer une partie du travail à dresser un tableau historique du contexte, parfois artificiellement rattaché à l'étude elle-même. Bien que nous pliant nous-même dans notre deuxième chapitre à cet exercice, nous avons essayé pour notre part de ne pas céder aux sirènes de l'historicisme, qui voit dans le passé une situation révolue impliquant l'existence d'un sens de l'histoire à découvrir. L'historicisme, « se content[ant] d'établir un lien causal avec le passé » (Benjamin, 2007 : 430), revient à procéder à « une réduction du sens à ses conditions de production » (Meschonnic, 2012 : 72) et « se définit par la nécessité de concevoir l'histoire comme une herméneutique, comme geste interprétatif ancré dans le langage : cependant cet ancrage ne peut signifier un simple recyclage de la tradition transmise par le langage, mais un réinvestissement par le sujet » (Baneth-Nouailhetas, 2006 : 70). L'alternative proposée par ces théoriciens du langage, et reprise par Spaëth (2014 b : 23) dans ses propositions pour élaborer une nouvelle démarche en histoire du français langue étrangère et seconde (ci-après FLES), serait de « brosse[r] l'histoire à rebrousse-poil »³⁵ (Benjamin, 2007 : 433) à partir du présent³⁶, et de préférer à l'historicisme « l'historicité [comme] rencontre indéfiniment renouvelée de l'historique et de l'a-historique, des passés et des présents du sens » (Meschonnic, 2012 : 72) suivant une approche phénoménologique. Autrement dit, à l'opposé de la « totalité-unité-vérité » du sens, Meschonnic invite à rechercher dans l'histoire un « sens indéfiniment ouvert, multiple » (Meschonnic, *ibid.* : 256). Il n'y a donc pas de sens figé à l'histoire du FLE (au sens téléologique) : il faut reconstruire ce sens à partir de la mise en regard du passé et du présent. C'est ce que nous avons tenté de faire ici.

³⁵ Pour illustrer cette idée sur le mode allégorique, Benjamin renvoie au tableau de l'*Angelus Novus* (1920) du peintre Paul Klee, cet ange de l'Histoire « qui semble avoir dessein de s'éloigner de ce à quoi son regard semble rivé » et qui « a le visage tourné vers le passé » (Benjamin, 2007 : 434).

³⁶ L'approche à rebours est aussi celle de Bloch, préconisée de même par Ginzburg : elle repose sur la conception de la *serendipity*, ou sérendipité en français, néologisme formé en 1754 par Horace Walpole à partir d'un conte persan publié à Venise en 1557 sous le titre *Peregrinaggio di tre giovani figliuoli del re di Serendippo*. Les trois fils du roi de Serendip avaient pu reconstituer le profil et le trajet d'un animal perdu à partir des seules analyses des traces laissées par ce dernier. Leur description de la bête était si précise et correcte qu'ils se trouvèrent accusés – à tort – du vol de l'animal. Le terme désigne ainsi aujourd'hui le processus de « découvertes imprévues, fruits du hasard et de l'intelligence » (définition citée par Ginzburg, 1989 : 274). L'historien doit procéder comme le fait Zadig dans l'ouvrage éponyme de Voltaire, sur le modèle des fils du roi de Serendip : « quand on ne peut pas reproduire les causes, il ne reste plus qu'à les inférer à partir des effets » (Ginzburg, *ibid.* : 276).

2.3. Pédagogie générale et enseignement des langues vivantes : l’héritage pédagogique de la didactique du FLE

Dans son plaidoyer pour une « didactique historique » en FLE, Porcher (1984 : 250-254) déplore – outre le désintérêt de la communauté scientifique pour l’origine de la discipline – que la didactique du FLE soit disjointe de l’histoire de l’éducation en général.

Tout se passe comme si cette constitution historique [du FLE] restait passée sous silence, c’est-à-dire comme si elle ne faisait pas partie de la didactique proprement dite. C’est un mouvement qui ne juge pas nécessaire de se mettre lui-même en perspective, qui n’intègre pas à son dynamisme l’attention à ses propres conditions historiques de production. Alors que l’histoire de l’éducation a conquis depuis longtemps ses spécificités, la didactique du français langue étrangère, qui en est pourtant une région, laisse à la porte son propre enracinement, comme si elle pouvait en être indépendante (Porcher, 1984 : 250).

Un des travers fréquents de l’épistémologie du FLE est en effet de considérer son enseignement comme un champ parfaitement autonome dont on fait peu de cas des origines quand il n’est pas présenté comme une création *ex nihilo*³⁷. Bien entendu, il n’en est rien. La constitution de la discipline FLE résulte certes d’un processus de spécification, mais celui-ci s’effectue à partir d’un terreau déjà riche en termes de réflexions pédagogiques, auquel elle emprunte beaucoup pour ensuite mieux s’en distinguer, à des fins de reconnaissance. Comme nous le verrons, à ses débuts, les revues spécialisées dans l’enseignement du / en français à l’étranger ménagent une place secondaire mais bien réelle à la question de l’enseignement en France. Que ce soit pour vanter l’inspiration humaniste ou l’aspect progressiste des réformes, ces revues présentent l’enseignement du français à l’étranger comme une continuité de l’enseignement à l’École française. Dans sa préface à *l’Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues* (Puren, 1988), Galisson dénonce la « vanité » qu’il y a à revendiquer « une didactique pour chaque langue » (Galisson, dans Puren, 1988 : 11) et vante l’approche de Puren qui manifeste un « effort de recul et de cohérence globale [qui a] quelque chose d’œcuménique » (Galisson, *ibid.*). L’un comme l’autre défendent l’idée selon laquelle :

il faut choisir la transversalité contre la spécificité, la didactique des langues et des cultures en général contre les didactiques des langues et des cultures en particulier [...] au moment où le français résiste mal à la tentation de faire bande à part et de revendiquer pour lui seul une autonomie qu’il pourrait avantageusement partager avec les autres langues (Galisson, dans Puren, 1988 : 11).

Nous faisons nôtre cette affirmation : il serait dommageable de traiter la didactique du FLE comme une discipline indépendante qui ne devrait rien ni à la didactique générale, ni à la didactique des langues anciennes comme modernes. En effet, mieux vaut concevoir la

³⁷ Frijhoff et Reboullet s’étonnent ainsi de ce que, dans le numéro spécial du *Français dans le monde* sur *l’Histoire de la diffusion et de l’enseignement du français dans le monde* de janvier 1998, à une exception près, « aucun des auteurs [...] ne fa[isse] référence aux grandes méthodologies de l’enseignement des langues vivantes : de Comenius aux spécialistes de l’audio-visuel ou d’Internet, en passant par Meidinger, Ploetz, etc. » (Frijhoff et Reboullet, 1998 : 5).

« pédagogie du FLE [comme] constamment adossée aux exigences didactiques du moment » (Spaëth, 1996 : 12). Qu'elle s'inscrive en faux contre ces dernières ou qu'elle leur fasse des emprunts, la didactique du FLE est tributaire non seulement de la didactique du français langue maternelle mais aussi de la pédagogie générale, et ce en dépit de son autonomisation ultérieure et de ses innovations.

Le français, en tant que langue étrangère (FLE), s'est en effet peu à peu forgé un arsenal de moyens destinés à faciliter son appropriation par des non natifs. Bien entendu, il ne l'a pas fait en totale indépendance des autres langues vivantes qui ont connu des conditions de développement comparables aux siennes et il a naturellement trouvé son insertion dans le domaine d'action et de réflexion qui est celui de la didactique des langues (DDL) [...] qui s'intéresse particulièrement à l'appropriation des langues en milieu non naturel (Cuq et Gruca, 2005 : 18).

En vertu de ces liens étroits, la didactique générale au même titre que celle des langues vivantes fait partie intégrante de notre étude. La prendre en considération permet en effet non seulement de mieux comprendre les partis pris idéologiques qui fondent les pratiques pédagogiques en FLE mais aussi de mettre en lumière les innovations réellement spécifiques au champ.

3. La politique linguistique : le champ du FLE au niveau macroscopique

L'élaboration de la didactique FLE peut être considérée comme étant une des conséquences directes de la politique de promotion et d'expansion du français portée par le ministère des Affaires étrangères. En effet, « la diffusion d'une langue implique que se mette rapidement en place ce qu'on pourrait appeler une logistique linguistique » (Cuq et Gruca, 2005 : 17), exigeant la formation de maîtres qualifiés, la rédaction de manuels scolaires ou d'ouvrages de référence. Or, comment procéder si la méthodologie voire l'objet de l'enseignement (langue de culture ou langue pratique) n'ont pas été préalablement fixés ? La primauté de la politique linguistique sur les innovations pédagogiques est cependant sujette à discussion :

les avancées de la didactique peuvent contribuer à éclairer les décideurs de la politique linguistique, mais peuvent aussi être utilisées par eux pour justifier leurs décisions : on peut dire en cela que, au moins par cet aspect des choses, la didactique est une discipline engagée (Cuq et Gruca, *ibid.* : 24).

Plutôt que de tergiverser sur le caractère premier de l'un ou de l'autre, il est assurément plus pertinent de souligner les liens étroits que politique et didactique entretiennent et l'influence réciproque existant entre le niveau microscopique ou plus exactement intermédiaire que représente la classe et le niveau macroscopique, la politique linguistique.

3.1. Définition de la politique linguistique ou action *in vitro*

L'intervention sur la langue n'est pas l'apanage des États : « le rôle des acteurs sociaux est essentiel comme initiateurs, relais, promoteurs, freins, dénonciateurs, contestataires, *etc.*, des actions linguistiques » (Blanchet, 2008)³⁸. Ces « actions *in vivo* » (Calvet, 1993 : 112-113), c'est-à-dire procédant spontanément des pratiques sociales inconscientes, sont attestées depuis toujours. Toutefois, c'est de l'implication croissante des pouvoirs publics dans la gestion des questions linguistiques, soit de « l'action *in vitro*, [...] intervention directe et volontaire du pouvoir public dans le domaine linguistique » (Calvet, [1994] 1999 : 153) que la politique linguistique s'est forgée comme concept théorique. C'est cette dernière qui fait l'objet principal de ce travail.

Le développement de la politique linguistique en tant que discipline doit beaucoup à la décolonisation et à l'émergence du tiers-monde³⁹, à l'origine de nombre de conflits culturels cristallisés autour de la langue et appelant une prise en charge étatique du multilinguisme. Le

³⁸ Article en ligne non paginé.

³⁹ L'inventeur de l'expression « Tiers Monde », l'économiste et sociologue Alfred Sauvy, a d'ailleurs écrit plusieurs articles en faveur de l'interventionnisme d'État : « Pour une revanche de la langue française », dans *L'Express* du 15 mars 1957 ; « Destruction et rénovation de la langue française », dans la *Revue de Paris* de mars 1963 ; ou encore « Menaces sur la langue française », dans la *Revue de Paris* de novembre 1963.

recours à la « politique de la langue » (Certeau, Julia et Revel, 1975) est un fait politique récurrent et ancien⁴⁰. Mais sa naissance comme sous-champ récent de la sociolinguistique ou de la linguistique appliquée est à attribuer au linguiste américain Haugen (1959), sous la dénomination de *language planning*, expression employée dans un article portant sur la normalisation de la langue en Norvège par l’État. Quelques années plus tard, Fishman définit le *language planning* comme « *the organized pursuit of solutions to language problems, typically at the national level* » (Fishman, 1973 : 24) [la recherche rationnelle de solutions face aux problèmes de langues, spécifiquement au niveau national]⁴¹.

Language planning refers to deliberate efforts to influence the behaviour of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes (Cooper, 1989 : 99). [La politique linguistique renvoie aux efforts délibérés visant à influencer les comportements d’autrui, pour ce qui est de l’acquisition, de la structure ou de la répartition fonctionnelle de leurs codes linguistiques.]

La traduction française de la notion varie d’un auteur à l’autre et est parfois source de querelles terminologiques⁴². Robillard (1996), dont la thèse fait une synthèse complète de l’aménagement linguistique, notion québécoise théorisée dans les années 1980, établit un rapport d’hyperonymie, faisant de l’aménagement linguistique l’« opération d’aménagement linguistique la plus abstraite, consistant en la formulation d’objectifs » (1997 : 229), à laquelle seraient subordonnées la politique et la planification linguistiques (soit la mise en application). Dans cette optique, Calvet définit⁴³ :

la **politique linguistique** comme l’ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale, et la **planification linguistique** comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l’application d’une politique linguistique (Calvet, [1994] 1999 : 154-155).

Ainsi, « pour être efficace, une politique linguistique doit être dotée d’un système de planification » (Cuq et Gruca, 2005 : 24). La planification correspond de ce fait à la tentative étatique de donner un prolongement concret aux choix généraux abstraits, notamment

⁴⁰ Comme l’illustrent l’Ordonnance de Villers-Cotterêts édictée par François I^{er} en 1539, qui impose l’emploi du français dans le domaine administratif et juridique, à la place du latin, ou encore la lutte contre les patois et langues régionales pendant la Révolution française.

⁴¹ Sauf mention contraire, les traductions des citations en langue étrangère sont les nôtres.

⁴² Les expressions françaises abondent pour traduire ce concept de *language planning*, qui connaît de multiples avatars chez les linguistes francophones, avec des nuances parfois minimes : planification, gestion, politique ou aménagement linguistique (Corbeil, 1980), glottopolitique (Guespin et Marcellesi, 1986), politologie linguistique (Calvet, 2002), ou plus généralement politique de la langue. Bien que parfois interchangeables – Robillard (1997 : 229) note qu’il arrive que « politique linguistique » et « aménagement linguistique » soient employés comme simples synonymes – « il y a pourtant convergence globale vers une conceptualisation qui distingue “politique” et “planification”, voire qui les englobe dans l’“aménagement” » (Blanchet, 2008 : 1.2.). Des tentatives terminologiques ont été faites afin de distinguer les contours de ces différents concepts, non sans susciter des polémiques, dont l’article d’Eloy, « “Aménagement” ou “politique linguistique” ? » (Eloy, 1997 : 7-22) se fait l’écho. « Le terme de politique linguistique ou son équivalent en d’autres langues et d’autres pays tend actuellement à être utilisé de plus en plus souvent pour nommer l’ensemble du champ. Mais cet usage n’est pas encore fixé, et ce que recouvre le terme est variable » (Truchot, 2008). Article en ligne non paginé.

⁴³ Voir *infra* l’annexe 4 « présentation schématique de la politique linguistique », selon Robillard et Calvet.

idéologiques, que ce soit dans sa forme prescriptive (loi, décret, *etc.*) ou dans sa forme incitative (notes, recommandations institutionnelles, *etc.*). Politique et planification linguistiques peuvent avoir soit une fonction pratique soit une fonction symbolique⁴⁴ (Calvet, *ibid.* : 156).

Toute zone de contact des langues est susceptible de relever de la politique linguistique⁴⁵, de l’échelle locale à supranationale. Avec l’essor de la mondialisation, un large pan de la politique linguistique des grandes puissances se caractérise par une volonté d’expansion à l’échelle internationale, élargissant de ce fait la portée de la politique linguistique bien au-delà des frontières nationales. S’il existe de nombreuses similitudes entre la politique linguistique nationale et la politique linguistique dite extérieure ou internationale⁴⁶ qui « transcende les frontières » (Calvet, [1994] 1999 : 155), cette dernière répond à des enjeux partiellement différents. La prescription et la législation étant peu efficaces dans des territoires autonomes, la négociation et la coopération doivent ainsi être privilégiées, comme dans le cas de la francophonie.

3.2. Un triple moyen d’action : interventions sur le statut, le corpus et l’éducation

Kloss (1967), se fondant sur la polysémie du terme « langage », à la fois système linguistique et institution sociale, distingue les deux axes complémentaires et inextricablement liés voire enchâssés de la politique linguistique : le *corpus planning* et le *status planning*, ou l’action sur la langue et l’action sur les langues (Calvet, [1994] 1999 : 156). La planification sur le *corpus* ou la langue (comme forme) correspond à l’intervention sur le système linguistique lui-même en vue de sa normalisation et de son enrichissement⁴⁷. Quant à la planification sur le *status* ou sur les langues (comme système de communication), elle regroupe toutes les interventions visant à agir sur la répartition fonctionnelle et l’utilisation de la langue, en particulier par rapport aux autres langues en présence⁴⁸, notamment en organisant son enseignement et en encadrant son emploi à l’école. C’est pourquoi « l’enseignement / apprentissage du français, langue étrangère, [est une] composante majeure

⁴⁴ Comme par exemple lorsqu’il s’agit de revaloriser officiellement une langue minorée et d’incarner ainsi une identité nationale spécifique, sans néanmoins que la reconnaissance n’ait de répercussions effectives dans les pratiques sociales.

⁴⁵ Les actions sur la langue sont cependant plus fréquentes dans les régions colonisées, à forte migration, ou encore celles qui sont le théâtre de conflits interethniques.

⁴⁶ Fishman, qui associait le *language planning* à l’action nationale, désignait les actions intervenant hors des frontières sous le syntagme de *language policy* (1970), auquel ressortit plus spécifiquement pour lui la diffusion linguistique.

⁴⁷ L’action sur le *corpus* intervient au niveau de la graphie, du lexique et des variantes dialectales : sélection d’une variété parmi plusieurs langues disponibles ; uniformisation et standardisation de la norme linguistique avec la création de dictionnaires ou de grammaires ; choix d’une transcription graphique ; enrichissement de la langue ; création de néologismes ; développement de textes oraux ou écrits dans la langue (ouvrages littéraires, émissions de radio, journaux, *etc.*)...

⁴⁸ L’action sur le *status* intervient soit par le biais de la législation (de la promulgation d’une ou de plusieurs langues officielles à l’éviction de certaines langues dans le domaine public) soit par le soutien de la diffusion médiatique, soit par l’organisation de l’enseignement de la langue.

d’une politique de diffusion du français » (Reboulet, 1984 : 106). La planification linguistique serait ainsi à envisager sous « trois dimensions » à savoir « “planification de statut”, “planification de corpus”, et intervention sur la connaissance des langues dont les principaux moyens sont les “politiques linguistiques éducatives” » (Truchot, 2008)⁴⁹. La politique linguistique extérieure de diffusion du français durant l’époque étudiée cherche davantage à agir sur le *status*, en élaborant des outils pour son enseignement, en imposant ou maintenant le français dans certains domaines spécifiques, notamment dans les systèmes scolaires locaux ou parascolaires, et en soutenant dans les États partiellement francophones (en particulier ceux issus de la décolonisation) l’adoption du français comme langue de scolarisation. L’action sur le *corpus*, limitée, n’est pas tout à fait absente⁵⁰ : si les débats sur la simplification de l’orthographe témoignent d’une tentative inaboutie, en amont des interventions liées au *status* du français à l’étranger, les linguistes cherchent à l’époque à circonscrire l’objet de l’enseignement, notamment en élaborant un français dit élémentaire, outil de prédilection de la nouvelle didactique du français à l’étranger.

3.3. Limite de la politique linguistique : la non-prise en compte de la dimension idéologique

L’étude du français langue étrangère suivant les approches croisées de la didactique, de l’histoire et de politique linguistique permet certes de saisir notre objet avec une certaine finesse. Mais elles demeurent malgré tout insuffisantes car elles occultent la dimension idéologique. En effet, le champ de la politique linguistique « exige un cadre plus large et plus critique [...] L’appréhension rigoureuse de [la] sphère [idéologique] apparaît comme une nécessité urgente dans la réflexion sur la politique linguistique » (Eloy, 1997 : 7-10). Tout en reconnaissant l’intérêt pratique de la dichotomie *corpus / status* dans le cadre d’une analyse descriptive et pragmatique, Eloy regrette qu’elle passe sous silence la question des idéologies linguistiques. « La distinction *corpus-status*, qui reste utile s’il ne s’agit que de classer des actions et de prévoir des méthodes d’intervention, est propre à travailler sur le “comment”, plutôt que sur le “sur quoi” » (Eloy, 1997 : 12). Reboulet (1957) avait bien conscience du poids des représentations de la langue sur le choix d’enseignement et de diffusion du français.

Pour les étrangers qui l’apprennent, le français est-il avant tout une langue de culture, de formation intellectuelle, enseignant principalement à analyser un texte et à mettre en ordre des idées ? Est-il avant tout une langue moderne, véhicule d’une civilisation présente, langue d’hommes vivants et agissants, langue qu’il faut d’abord savoir entendre – aux deux sens du mot – et parler ? Enfin, faut-il choisir entre ces deux

⁴⁹ Article en ligne non paginé.

⁵⁰ La question de la normalisation de la langue dans les zones francophones n’est pas encore à l’époque à l’ordre du jour comme ce sera le cas, quelques décennies plus tard, avec par exemple la planification dans les pays créolophones, qui abonde dans le sens d’une meilleure reconnaissance des variantes linguistiques.

CHAPITRE 1 – Cadre conceptuel et méthodologique : une approche pluridisciplinaire de l’histoire du français langue étrangère

façons de concevoir l’enseignement du français ou convient-il de les articuler et comment ? (Reboullet, 1957 : 27).

La diffusion et l’enseignement nécessitent en effet la prise en considération de ces soubassements idéologiques car il existe une continuité logique entre la représentation de la langue, l’approche didactique et l’action de la politique linguistique. Notre travail se veut ainsi une articulation du « comment » (description de la politique linguistique et des méthodologies suivies) et du « sur quoi » (la langue, dans sa réalité idéologique). Notre ambition est de dépasser l’approche purement descriptive et de dégager les idéologies linguistiques qui soutiennent les actions dans le champ. S’il faut envisager la politique linguistique selon ses multiples dimensions⁵¹, notamment la dimension idéologique, pour en comprendre les ressorts et les pressions invisibles, cet aspect reste difficile à appréhender.

Il existe une partie floue dans le champ, celle où l’intervention n’est pas rendue visible. Ceci ne signifie pas qu’elle n’existe pas. La « non-intervention » sur les questions de langues relève souvent de facteurs idéologiques, alors qu’il existe une intervention de fait de la part d’acteurs sociaux influents ou dominants. Il convient donc de prendre en compte cette partie du champ et d’élucider la nature des démarches (Truchot, *ibid.*).

Pour saisir cette partie cachée de la politique linguistique, à savoir les représentations linguistiques du français, l’analyse de discours à partir d’un corpus *historique* construit s’est révélée être l’outil privilégié.

⁵¹ Les politiques linguistiques « doivent être interprétées en croisant des données politiques, économiques, sociales, idéologiques. Pour construire un cadre d’analyse de ce champ, il est nécessaire de prendre en compte ces différentes dimensions » (Truchot, *ibid.* : « une entrée pour l’analyse d’un champ pluridisciplinaire »).

4. L’analyse de discours comme révélateur des idéologies linguistiques

4.1. L’étude du texte en contexte

La discipline d’analyse du discours (ci-après AD) a été popularisée en France dans les années 1960 suite à la traduction dans la revue *Langages* n° 13 de l’article fondateur de Z. S. Harris, « *Discourse Analysis* », paru aux États-Unis en 1952. Les contours de l’AD étant mal définis, elle tend à absorber (ou à se faire absorber par) d’autres disciplines ayant le même objet d’étude, comme la rhétorique, la stylistique et la linguistique de l’énonciation. Son caractère peu homogène la classe en outre à la confluence des sciences humaines, empruntant à la fois à la psychanalyse, à l’anthropologie, à la sociologie et à l’histoire. La discipline se caractérise donc par sa dimension pluridisciplinaire (Mazière, 2010), tout comme la politique linguistique. C’est donc une méthode qui correspond parfaitement à notre sujet lui-même protéiforme. Toutes les recherches dans le domaine de l’AD :

partent [...] du principe que les énoncés ne se présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes. Or un texte est un mode d’organisation spécifique qu’il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structure d’un texte en le rapportant à ses conditions de production, c’est l’envisager comme discours (Grawitz, 1990 : 345).

L’énoncé ne relevant pas dans ce cas du simple matériau linguistique, Maingueneau définit l’AD comme :

l’analyse de l’articulation du texte et du lieu social dans lequel il est produit. Le texte seul relève de la linguistique textuelle ; le lieu social, lui, de disciplines comme la sociologie ou l’ethnologie. Mais l’analyse de discours en étudiant le mode d’énonciation, se situe à leur charnière (Maingueneau, 1987).

L’AD s’appuie donc sur la « relation entre texte et contexte » de production (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 42). La distinction entre « texte » et « discours » s’est opérée et imposée à partir des recherches de Bakhtine sur le dialogisme et la polyphonie⁵². Alors que le *texte* en tant qu’unité transphrastique désigne « l’objet empirique [...] considéré indépendamment de ses conditions de production », le *discours* est « l’objet empirique [considéré] avec ses conditions de production »⁵³ (Sarfati, 2007 : 8) et s’impose comme un « énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles mais surtout comme un acte de discours accompli dans une

⁵² La linguistique traditionnelle s’est longtemps limitée à l’analyse de la morphosyntaxe au niveau du mot ou de la phrase, mais Bakhtine a, le premier, élargi son champ d’application en lui conférant un nouveau statut : au sens bakhtinien, « le mot est mis en espace : il fonctionne dans trois dimensions (sujet-destinataire-contexte) comme un ensemble d’éléments sémiotiques en dialogue ou comme un ensemble d’éléments ambivalents. Partant, la tâche de la sémiotique littéraire sera de trouver les formalismes correspondant aux différents modes de jonction des mots (des séquences) dans l’espace dialogique des textes » (Kristeva, 1969 : 85). Cette redéfinition du mot, bien qu’elle porte initialement sur le texte littéraire, a participé à donner un nouveau souffle aux analyses linguistiques.

⁵³ Ce qu’Adam synthétise ainsi : « DISCOURS = texte + conditions de production » et « TEXTE = discours – conditions de production » (Adam, 1990 : 23).

situation (participants, institutions, lieu, temps) » (Adam, 1990 : 23). Cet ancrage situationnel nécessite l’étude de « ce qui, dans le contexte, *conditionne* le discours » (Charaudeau et Maingueneau, *ibid.* : 18)⁵⁴, ce qui explique pourquoi l’AD doit tant à l’histoire, à la sociologie et à l’ethnologie.

Il existe une pluralité d’approches possibles en AD. Parmi elle, notre formation en lettres nous a rendue particulièrement sensible à l’étude de la rhétorique (l’argumentation) et à celle de la stylistique (les faits de langue), dans la filiation de Quintilien, Cicéron et plus récemment de Bally et Molinié. L’approche sémiotique (héritée de Saussure, Lévi-Strauss, Barthes et Greimas) et lexico-sémantique (inspirée par le Groupe Saint-Cloud) consistant à faire l’étude des connotations et des relations sémantiques ainsi que l’analyse sémique des mots⁵⁵, des présuppositions⁵⁶ et de l’implicite nous a aussi fortement inspirée. Cependant, compte tenu de notre sujet d’étude, c’est principalement à l’aune de la théorie des idéologies, telle que l’a conceptualisée l’École française d’AD, que nous avons abordé notre *corpus*.

4.2. L’idéologie, un concept sociolinguistique

4.2.1. Préambule : les risques d’interférences chez le chercheur

L’étude des idéologies est une tâche délicate car toute velléité de recherche sur un objet aussi évanescent exige de prendre en considération la possibilité que les propres représentations du chercheur, celles de son groupe ou de son époque, interfèrent avec son travail scientifique.

Les intellectuels véhiculent, presque autant que les autres, des préjugés, des stéréotypes, des idées reçues, des représentations très sommaires, très élémentaires, qui se nourrissent des accidents de la vie quotidienne, des incompréhensions, des malentendus, des blessures (Bourdieu, 2002 : 3).

Ainsi, le risque existe d’appliquer aux discours étudiés ici des « catégories de perception et des problématiques qui sont le produit d’un champ de production différent » (Bourdieu, *ibid.* : 5), à savoir celui de la réception, et donc le nôtre.

Le fait que les textes circulent sans leur contexte, qu’ils n’emportent pas avec eux le champ de production [...] dont ils sont le produit et que les récepteurs, étant eux-mêmes insérés dans un champ de production

⁵⁴ Les discours n’ont donc de sens que dans ce cadre situationnel défini par les composantes suivantes (Hymes, 1972) : les participants en tant qu’entités sociales (éventuellement leurs connaissances sur le monde et l’arrière-plan social), le cadre spatio-temporel, le but du discours dépendant de son genre. Viennent ensuite les facteurs secondaires à savoir le thème du discours, le canal employé et les tours de parole.

⁵⁵ Sans suivre scrupuleusement la méthode préconisée, nous nous sommes largement inspirée de l’analyse du discours à entrée lexicale (ADEL) suivant laquelle « il n’est pas possible de définir les unités lexicales sans faire appel aux combinaisons dans lesquelles elles entrent et à l’univers des énoncés dans lesquels elles sont impliquées » (Marcellesi, 1971 : 60).

⁵⁶ Les présupposés « (1) [...] correspondent à des réalités supposées déjà connues du destinataire (évidences partagées ou faits particuliers relevant de ses savoirs préalables), et constituent une sorte de soubassement sur lequel viennent s’échafauder les posés (lesquels sont au contraire censés correspondre à des informations nouvelles) [...] (2) Ils ne sont pas affectés par la négation ni l’interrogation. (3) Ils ne peuvent, en principe, ni être “annulés”, ni servir de base à l’enchaînement » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 468).

différent, les réinterprètent en fonction de la structure du champ de réception, est générateur de formidables malentendus (Bourdieu, *ibid.* : 4).

De ce fait, en amont et durant la recherche, nous avons tâché de procéder à notre propre historicisation, cherchant à évaluer quels étaient les schèmes de pensée qui nous façonnaient afin d'éviter de tomber dans cet écueil. Théorisant l'anthropologie historique du langage, Meschonnic (1982) voulait replacer le discours et le sujet comme constructeur de sens en articulant le langage avec l'histoire et la société de sorte à ne pas induire le sens à partir des cadres idéologiques et cognitifs du penseur, forcément distincts de ceux de production. La démarche du chercheur en histoire des idées peut utilement s'inspirer de ces approches en traductologie⁵⁷. À l'instar du traducteur Benjamin (1923), qui prônait la transparence dans l'acte de transposition, afin que l'original paraisse plus clairement et que l'altérité du texte et de la culture source ne soit pas réduite à l'identité du traducteur, nous avons cherché à procéder à un tel décentrement.

4.2.2. La théorie des idéologies selon l'École française d'AD

Même si aucun mouvement ne s'impose vraiment, l'opposition entre l'École américaine et l'École française structure la discipline d'AD. Cette étiquette d'École française désigne en réalité un courant dominant de la fin des années 1960 aux années 1970, né des travaux de son chef de file, Pêcheux (1969), publiés sous le titre d'*Analyse automatique du discours*. Aujourd'hui, la doctrine de cette école perdure en AD à travers certaines « tendances » (Maingueneau, 1997 : 24) : l'intérêt accordé aux discours contraints, en particulier écrits et répondant à certaines régularités⁵⁸, comme le discours politique, et aux archives socio-historiques ; une forte influence des théories de l'énonciation linguistique dans la continuité de Benveniste ; et la primauté de l'interdiscours, cet « espace discursif et idéologique dans lequel se déploient les formations discursives en fonction des rapports de domination, subordination, contradiction » (Guilhaumou, Maldidier et Robin, 1989 : 10)⁵⁹. Réunissant linguistes, philosophes et historiens autour d'un même objet d'étude, l'École française d'AD cherche à

⁵⁷ La posture intellectuelle adoptée par Meschonnic dans ses essais sur la traduction, *Pour la poétique* (1970-1977), nous semble en effet aisément transposable en histoire des idées : en tant que traducteur, il insistait sur l'historicité de la traduction en s'appuyant sur une théorie translinguistique de l'énonciation inspirée de Saussure et de Benveniste. En effet, selon lui, le traducteur devait faire un « travail idéologique concret contre la domination esthétisante ("l'élégance" littéraire), qui se marque par une pratique subjective [...] en fonction d'une idée toute faite de la langue et de la littérature » (Oseki-Dépré, 2006 : 83). Malgré une tâche ardue, le chercheur devrait s'astreindre à un tel travail, surtout lorsqu'il travaille sur les idéologies.

⁵⁸ Au contraire, l'École américaine, dont les chefs de file sont Hymes et Gumperz, est axée sur l'ethnologie de la communication et conçoit le discours comme une interaction principalement orale. Elle privilégie de ce fait l'analyse conversationnelle.

⁵⁹ L'interdiscours est hérité du dialogisme et de la polyphonie théorisés par Bakhtine puis repris par Todorov et Genette. Pour Todorov, le discours n'est pas homogène, mais c'est une « entité traversée par la présence de l'autre [...] Le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet, et il ne peut pas ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense. Seul l'Adam mythique, abordant avec le premier discours un monde vierge et encore non dit, le solitaire Adam, pouvait vraiment éviter absolument cette réorientation mutuelle par rapport au discours d'autrui » (Todorov, 1981 : 98).

concilier la « théorie du discours » qui implique des procédés d’analyse linguistique et la « théorie de l’idéologie », qui exige une approche herméneutique de décodage des discours, inspirée de la lecture lacanienne de Marx par le philosophe Althusser. L’AD revisite ainsi la conception matérialiste de l’histoire développée par Marx et Engels suivant laquelle « les hommes font leur propre histoire, mais ils ne la font pas arbitrairement, dans les conditions choisies par eux, mais dans des conditions directement données et héritées du passé » (Marx, [1852] 1997 : 1). L’objectif de l’École française est donc d’étudier à travers la langue l’idéologie, définie comme « un système global d’interprétation du monde social » (Aron, 1968 : 375) ou encore un « système de représentations » qui bénéficie d’ « une existence et d’un rôle historiques au sein d’une société donnée » (Althusser, 1965 : 238). Les idéologies se matérialisent dans les pratiques sociales, didactiques, politiques, *etc.*

Relèvent ainsi de l’analyse idéologique, en didactique des langues-cultures, la conception de la relation langue-culture d’un auteur de manuel, d’un enseignant ou d’un apprenant, la philosophie de l’éducation des concepteurs d’un *curriculum* scolaire, la politique linguistique intérieure d’un ministère de l’éducation, ou encore la politique extérieure menée par un pays quant à la diffusion de sa langue et de sa culture. Les systèmes d’idées les plus cohérents et les plus puissants qui puissent exister sont bien sûr les cultures, de sorte que la critique de la place et du mode de présentation des contenus culturels dans les matériels d’enseignement est déjà depuis longtemps, en didactique des langues-cultures, un grand « classique » de l’analyse didactologique (Puren, 2002 b : §23).

La notion de « formation discursive », concept emprunté à Foucault, est fortement apparentée à celle d’idéologie puisqu’elle désigne :

tout ensemble d’énoncés socio-historiquement circonscrit que l’on peut rapporter à une identité énonciative : le discours communiste, l’ensemble des discours tenus par une administration, les énoncés relevant d’une science donnée, [...] *etc.* (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 271).

C’est pourquoi les idéologies et les formations discursives s’étudient « dans leur rapport à des systèmes de représentation, plus précisément à leurs conditions de production au sein d’une réalité sociale marquée par l’idéologie dominante » (Guilhaumou, 2004⁶⁰). Les termes d’idéologie ou de formation discursive sont aujourd’hui concurrencés par d’autres parfois employés comme synonymes : la *doxa*⁶¹, le positionnement idéologique, l’image, et surtout les représentations. Ces dernières peuvent être imaginaires ; mentales pour Bourdieu qui y voit les « actes de perception et d’appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés » (Bourdieu, 1982 : 135) ; et sociales ou collectives pour Durkheim (1898). Les analystes du discours déplorent dans ces emplois synonymiques une déperdition du sens, comme c’est le cas pour le terme « formation

⁶⁰ Article en ligne non paginé.

⁶¹ Définie comme le « sens commun, c’est-à-dire [...] l’ensemble de représentations socialement prédominantes, dont la vérité est incertaine, prises le plus souvent dans leur formulation linguistique courante » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 97).

discursive » qui s'est élargi, « une telle plasticité appauvri[ssant] cette notion » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 271). Pour notre part, ne souhaitant pas rendre part à de vaines querelles terminologiques, nous avons employé le terme « idéologie » dans son acception première et le terme de « représentation » comme synonyme, sachant qu'une idéologie peut englober plusieurs représentations mais non le contraire.

L'idée phare de l'École française d'AD et de l'AD contemporaine qui en découle est que, « à un état déterminé des conditions de production (discursives) », correspondent « des invariants sémantico-rhétoriques, stables » (Pêcheux, 1969 : 16), soit des représentations, qui échappent à la conscience même du locuteur. Pour l'AD, chaque champ – et à l'intérieur du champ chaque communauté discursive – possède des représentations qui lui sont propres, le discours étant « produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques) » (Fuchs, 1985 : 22). C'est pourquoi la description des institutions desquelles émanent les discours du *corpus* est impérative car elles sont le lieu des représentations idéologiques partagées par la communauté dans une civilisation donnée. Il faut « considérer les sociétés comme des Textes – y compris celles des régions du monde à traditions orales – et par conséquent [...] considérer les cultures comme des constructions de discours » (Legendre, [2004] 2008 : 48). L'idéologie est en outre tributaire de l'*habitus* du locuteur. Pour Bourdieu, le jugement doit être identifié en fonction du profil de l'énonciateur car ces jugements ne sont pas strictement individuels mais dépendent largement de la communauté sociale à laquelle appartient l'individu. À chaque champ correspond un *habitus*, c'est-à-dire :

ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes [...] La notion [...] se réfère à quelque chose d'historique, qui est lié à l'histoire individuelle. [C'est] un produit des conditionnements qui tend à reproduire la logique objective des conditionnements mais en lui faisant subir une transformation ; c'est une espèce de machine transformatrice qui fait que nous « reproduisons » les conditions sociales de notre propre production, mais d'une manière relativement imprévisible, d'une façon telle qu'on ne peut pas se passer simplement et mécaniquement de la connaissance des conditions de production à la connaissance des produits. Bien que cette capacité d'engendrement de pratiques ou de discours ou d'œuvres n'ait rien d'inné, qu'elle soit historiquement constituée, elle n'est pas complètement réductible à ses conditions de production (Bourdieu, [1984] 2002 : 134-135).

La vision de la langue est donc conditionnée par la culture du locuteur, son groupe social et son *habitus* qui sont ainsi à l'origine de ces constructions imaginaires.

4.2.3. L'hétérogénéité des discours et l'idéologie dominante

Le champ social étant une structure complexe, l'École française d'AD a, dès la fin des années 1970, pris conscience de l'hétérogénéité des discours et des idéologies. L'idéologie,

suivant l’AD moderne, n’est donc pas conçue comme un tout cohérent mais comme une intrication de représentations concurrentes. Le but de l’AD est donc de procéder à « l’étude des formations discursives dans une formation sociale, de leurs rapports d’hégémonie, d’alliances, d’antagonismes, et de leurs déploiements stratégiques, dans une conjoncture donnée » (Grenon et Robin 1975 : 29). En effet, comme il y a des luttes internes au champ du FLE, plusieurs représentations de la langue française coexistent. C’est donc à la mise en évidence de l’idéologie linguistique dominante et de la « domination interne » (Pêcheux, [1977] 1990 : 257) que nous avons travaillé, rapport de domination qui change pendant ce moment de bascule, du français langue de culture au français langue pratique de communication. Cette analyse est d’autant plus importante que derrière les idéologies linguistiques se cache un enjeu plus vaste, la question de la relation à l’altérité, représentée par l’apprenant de français.

Les représentations sociales renvoient [...] à une description hiérarchisée de la société qui se donne pour tâche d’explicitier les relations de domination. Les représentations ne se côtoient pas dans une relation de simple juxtaposition, mais dans un espace concurrentiel où les enjeux sont ceux d’une lutte symbolique pour la conquête d’une reconnaissance sociale et parfois politique (Zarate, 2006 : 31).

Les représentations du français sont un reflet des rapports de force s’exerçant entre les cultures en contact, en l’occurrence la culture française confrontée à la culture internationale dominante, à savoir anglo-américaine, aux autres cultures de pays de même développement que la France et aux cultures minorées, notamment africaines. Elles illustrent la tension latente qui résulte de la confrontation avec l’Autre, que donne à voir en creux le syntagme « français langue étrangère ».

4.2.4. Le paradigme indiciaire : du discours individuel à l’histoire des idées

L’articulation des idéologies des locuteurs à l’histoire des idées est confortée par la théorie de l’École d’AD française. L’historien Ginzburg propose une autre analyse justifiant cette variation d’échelle, grâce au paradigme indiciaire, méthode qui a inspiré notre propre démarche. Le domaine des sciences humaines se prête mal à l’approche scientifique traditionnelle. L’histoire, en particulier des idéologies, est difficile à appréhender car l’analyse historique repose sur une connaissance indirecte⁶², qui passe par le médium linguistique (par le biais du témoignage ou de l’archive). Il est donc souhaitable de :

dépasser l’opposition que la science doit d’abord opérer [...] entre la représentation et la réalité, et [...] d’inclure dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations, au sens d’images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales (Bourdieu, 1982 : 136).

⁶² Sauf dans le cas spécifique des mémorialistes qui s’érigent parfois en historiens en rédigeant leurs mémoires.

Dans la continuité de la théorie platonicienne du monde des Idées développée dans *La République* (Platon, livre VII), le philosophe Wittgenstein (1922) a élaboré dans le *Tractatus logico-philosophicus* une philosophie du langage fondée sur le langage comme image ou représentation du monde, qui tend à faire du langage le réel lui-même avec qui il partage sa forme. L’histoire nous parvient ainsi à travers le filtre idéologique du langage, c’est pourquoi l’historien Bloch encourageait les jeunes historiens à se pencher sur les « disciplines auxiliaires » et en premier lieu la linguistique⁶³. On peut estimer que l’AD rend aujourd’hui à l’historienne du FLE que nous sommes les mêmes services que naguère la philologie vantée par Bloch.

Pour premier caractère, la connaissance de tous les faits humains dans le passé, de la plupart d’entre eux dans le présent, a d’être, selon l’heureuse expression de François Simiand, une connaissance par traces. Qu’il s’agisse des ossements murés dans les remparts de la Syrie, d’un mot dont la forme ou l’emploi révèle une coutume, du récit écrit par le témoin d’une scène ancienne ou récente, qu’entendons-nous en effet par *documenta* sinon une « trace », c’est-à-dire la marque, perceptible aux sens, qu’a laissée un phénomène en lui-même impossible à saisir ? (Bloch, [1949] 1952: 33).

Suivant l’approche historique proposée par Bloch, et inspiré par l’étude des œuvres d’art du critique Morelli pour distinguer les tableaux originaux des copies⁶⁴, l’historien Ginzburg a développé le modèle épistémologique dit du « paradigme indiciaire » (Ginzburg, [1986] 1989 : 218-294). Il compare la méthode indiciaire de Morelli à celle du scrupuleux détective Sherlock Holmes, héros d’Arthur Conan Doyle et parangon du chasseur à qui le personnage emprunte la méthode cynégétique, et à l’approche psychanalytique de l’inconscient par Freud. Dans les trois cas, ce sont des détails *a priori* insignifiants qui sont les signes révélateurs de l’essentiel : « des traces même infinitésimales permettent de saisir une réalité plus profonde, impossible à atteindre autrement » (Ginzburg, *ibid.* : 232). En effet, l’Histoire n’est pas une science au même titre que les mathématiques, dont les théories sont sans faille dès que les axiomes sont posés⁶⁵. Elle conserve une part d’aléatoire voire de partialité car « tout discours produit un effet de subjectivité. Tout discours a pour corrélat nécessaire un sujet, qui est un des effets, sinon l’effet majeur de son fonctionnement » (Althusser, [1993] 1997 : 131). Néanmoins, la difficulté de la recherche historique ne doit pas mener au renoncement pur et simple.

⁶³ Ainsi Marc Bloch s’étonnait-il : « des hommes qui, la moitié du temps, ne pourront atteindre les objets de leurs études qu’à travers les mots, par quel absurde paralogisme leur permet-on, entre autres lacunes, d’ignorer les acquisitions fondamentales de la linguistique ? » (Bloch, [1949] 1952 : 42).

⁶⁴ « Pour y parvenir, [...] il ne faut pas se baser, comme l’on fait habituellement, sur les caractères les plus apparents des tableaux et, par conséquent, les plus faciles à imiter : les yeux levés vers le ciel des personnages du Pérugin, le sourire de ceux de Léonard de Vinci et ainsi de suite. Il faut au contraire examiner les détails les plus négligeables, et les moins influencés par les caractéristiques propres à l’école à laquelle appartenait le peintre : les lobes des oreilles, les ongles, la forme des doigts des mains et des pieds » (Ginzburg, *ibid.* : 220).

⁶⁵ L’Histoire fait partie de ces disciplines « éminemment qualitatives, qui ont pour objet des cas, des situations et des documents individuels, en tant qu’individuels, et c’est précisément pour ce motif qu’elles atteignent des résultats qui conservent une marge aléatoire irréductible [comme en témoignent] le poids des conjonctures [...] dans la philologie » (Ginzburg, *ibid.* : 250).

CHAPITRE 1 – Cadre conceptuel et méthodologique : une approche pluridisciplinaire de l’histoire du français langue étrangère

Si la réalité est opaque, des zones privilégiées existent – traces, indices – qui permettent de la déchiffrer. Cette idée qui constitue le noyau du paradigme indiciaire ou sémiotique, a fait son chemin dans les domaines les plus variés de la connaissance et modelé en profondeur les sciences humaines. De minuscules particularités paléographiques ont été adaptées comme des traces permettant de reconstruire des échanges et des transformations culturelles [...] La représentation des vêtements flottants chez les peintres florentins du XV^e siècle, les néologismes de Rabelais, la guérison des scrofuleux par les rois de France et d’Angleterre ne sont que quelques-uns des exemples qui ont été considérés tour à tour comme des éléments révélateurs de phénomènes plus généraux : la vision du monde d’une classe sociale, d’un écrivain ou d’une société entière (Ginzburg, *ibid.* : 290).

Ainsi, cette méthode indiciaire appliquée à l’analyse du discours semble tout à fait adaptée à une étude épistémologique du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques car elle permet de comprendre comment s’opère le passage des représentations individuelles perceptibles dans un discours rattaché à un énonciateur donné (apprenant, enseignant, fonctionnaire...) à la représentation collective (l’institution, le champ) et donc à l’histoire des idées. Pris entre la tentation de l’individualisation ou de la généralisation, Ginzburg suggère, en s’appuyant sur la psychanalyse freudienne, que ces indices seraient en réalité les symptômes de « phénomènes profonds de grande portée » (Ginzburg, *ibid.* : 291). De ce fait, ils ne sont pas réductibles à l’émission d’un point de vue subjectif mais témoignent bien de l’imaginaire collectif. Cette affirmation est encore plus vraie dans le contexte institutionnel de la revue ou du ministère, formaté, qui est celui des discours de notre *corpus*.

Le paradigme indiciaire revient en somme à reconnaître la validité de la pensée aphoristique : tout comme cette littérature, de nature généralisante, est « par définition une tentative pour formuler des jugements sur l’homme et sur la société sur la base de symptômes et d’indices » (Ginzburg, *ibid.* : 291), les lieux communs et les *topoi* (tel « le français langue de culture »), les figures d’analogie ou les congruences lexicales qui émaillent les discours sont des traces des représentations collectives de l’époque. Ils ont donc une réelle valeur historique, non pas parce qu’ils sont signifiants pour saisir la réalité objective de l’objet du discours (à savoir la langue française) mais parce qu’ils sont des indices de la *noosphère* ou de l’*épistémè* d’une époque.

4.2.5. Prise en compte de la *noosphère* et de l’*épistémè*

La nature idéologique de notre objet exige la prise en compte des mentalités de l’époque, modelées par les grands courants de la modernité. Ainsi, l’étude historique nous a semblé devoir être mise en perspective à l’aune de celle des idées. Le rattachement de certaines représentations à des doctrines philosophiques parfois élaborées plusieurs siècles auparavant comme l’humanisme pourrait sembler anachronique mais il n’en est rien. En effet, l’histoire des idées suit un rythme bien plus lent de celui du progrès technique, par exemple. Il n’en demeure pas

moins qu’elle joue un rôle essentiel sur les idéologies linguistiques, qui n’échappent pas à ce que l’on désigne communément comme « l’esprit du temps » qui structure le champ de la connaissance. Bien que difficile à saisir, cette évolution du « processus de civilisation [qui] consiste en une modification de la sensibilité et du comportement humain dans un sens bien déterminé » (Elias, [1969] 1975 : 181) peut être mieux appréhendée grâce aux notions de *noosphère*, théorisée par Pierre Teilhard de Chardin (1956), et d’*épistémè*, telle que l’a conçue Michel Foucault (1966).

Le concept de *noosphère*, inventé par le jésuite et paléontologue Pierre Teilhard de Chardin, désigne la première étape de l’histoire de l’humanité. Selon la cosmologie de Teilhard de Chardin, cette « nappe pensante » (Teilhard de Chardin, 1956 : 201) apparue à la fin de l’ère Tertiaire et située au-dessus de la *biosphère* renvoie à la sphère de l’esprit⁶⁶. Elle s’accompagne du développement de la « conscience collective » (Teilhard de Chardin, *ibid.* : 229). Or, cette *noosphère*, caractérisée par sa « planétisation » (Teilhard de Chardin, *ibid.* : 234), serait en constante évolution en fonction des progrès humains. La période d’après-guerre – qui coïncide avec la publication de l’ouvrage de Teilhard de Chardin – correspondrait ainsi selon ce dernier à un moment de grand changement dans la *noosphère*, débuté plusieurs siècles auparavant mais qui s’accuse avec la mondialisation.

À toutes les époques, l’Homme a cru qu’il se trouvait à un « tournant de l’Histoire ». Et, jusqu’à un certain point, pris sur une spire montante, il ne se trompait pas. Mais il est des moments où cette impression de transformation se fait plus forte, – et devient particulièrement justifiée. Et nous n’exagérons certainement pas l’importance de nos existences contemporaines en estimant que sur elles un virage profond du Monde s’opère, au point de les broyer. Quand ce virage a-t-il commencé ? Impossible, bien entendu, de le définir au juste. Comme un grand navire, la masse humaine ne modifie que graduellement sa course : si bien qu’il nous est loisible de suivre très bas – jusqu’à la Renaissance au moins – les premiers frémissements indiquant le changement de route. Une chose est claire, du moins. C’est que, à la fin du XVIII^e siècle, le coup de barre était franchement donné en Occident. Et depuis lors, malgré notre obstination parfois à nous prétendre les mêmes, c’est dans un nouveau monde que nous sommes entrés (Teilhard de Chardin, *ibid.* : 236).

Selon notre hypothèse, le changement d’équilibre dans le champ du FLE doit beaucoup à ce changement de *noosphère*. Cette idée selon laquelle le mitan du XX^e siècle serait une période de révolution fait partie des *leitmotive* de l’époque. Le philosophe Michel Foucault considère, quant à lui, que ce sont uniquement les hommes occidentaux qui se trouvent « au tournant du XIX^e siècle [...] [au] seuil d’une modernité dont [ils ne sont] toujours pas sortis » en 1966

⁶⁶ Il présente la *noosphère* en ces termes : « en vérité, pour un géologue imaginaire qui viendrait, beaucoup plus tard, inspecter notre globe fossilisé, la plus étonnante des révolutions subies par la Terre se placerait, sans équivoque, au début de ce que l’on a très justement nommé le *Psychozoïque*. Et en ce moment même, pour quelque Martien capable d’analyser psychiquement, aussi bien que physiquement, les radiations sidérales, la première caractéristique de notre planète serait certainement de lui apparaître, non pas bleue de ses mers ou verte de ses forêts, – mais phosphorescente de Pensée. Ce qu’il peut y avoir de plus révélateur pour notre Science moderne c’est d’apercevoir que tout le précieux, tout l’actif, tout le progressif contenus originellement dans le lambeau cosmique d’où notre monde est sorti, se trouvent maintenant concentrés dans la “couronne” d’une Noosphère » (Teilhard de Chardin, 1956 : 202-203).

(Foucault, [1966] 2012 : 14). Cette *épistémè* moderne correspond au système de connaissances qui a succédé à celui de la Renaissance et de l’âge classique⁶⁷. Foucault la décrit ainsi :

[la] configuration [...] à partir du XIX^e siècle, change entièrement ; la théorie de la représentation disparaît comme fondement général de tous les ordres possibles ; le langage comme tableau spontané et quadrillage premier des choses, comme relais indispensable entre la représentation et les êtres, s’efface à son tour ; une historicité profonde pénètre au cœur des choses [...] ; et surtout le langage perd sa place privilégiée et devient à son tour une figure de l’histoire cohérente avec l’épaisseur de son passé (Foucault, *ibid.* : 14).

Une nouvelle philosophie du langage apparaît donc, favorable à une modification des idéologies du français. Foucault définit la notion d’*épistémè*⁶⁸ comme « tous [ces] rapports qui ont existé à une certaine époque entre les différents domaines de la science [...] tous ces phénomènes de rapport entre les sciences ou entre les différents discours dans les divers secteurs scientifiques » (Foucault, 1972⁶⁹). Cette *épistémè* dépend non pas des connaissances elles-mêmes mais de leurs « conditions de possibilité », et renvoie à une représentation du monde qui touche tous les domaines d’une civilisation donnée à un moment précis. Elle correspond au :

dispositif stratégique qui permet de trier, parmi tous les énoncés possibles, ceux qui vont pouvoir être acceptables à l’intérieur, je ne dis pas d’une théorie scientifique, mais d’un champ de scientificité, et dont on pourra dire : celui-ci est vrai ou faux. C’est le dispositif qui permet de séparer, non pas le vrai du faux, mais l’inqualifiable scientifiquement du qualifiable (Foucault, *ibid.*).

L’*épistémè* pose donc la question de la norme idéologique propre au domaine des sciences, cette façon de dire et de percevoir le monde à un moment donné.

Il ne sera donc pas question de connaissances décrites dans leur progrès vers une objectivité dans laquelle notre science d’aujourd’hui pourrait enfin se reconnaître ; ce qu’on voudrait mettre au jour, c’est le champ épistémologique, l’*épistémè* où les connaissances, envisagées hors de tout critère se référant à leur valeur rationnelle ou à leurs formes objectives, enfoncent leur positivité et manifestent ainsi une histoire qui n’est pas celle de leur perfection croissante, mais plutôt celle de leurs conditions de possibilité ; en ce récit, ce qui doit apparaître, ce sont, dans l’espace du savoir, les configurations qui ont donné lieu aux formes diverses de la connaissance empirique. Plutôt que d’une histoire au sens traditionnel du mot, il s’agit d’une « archéologie » (Foucault, [1966] 2012 : 13).

Et pour faire cette archéologie, nous avons dû tout d’abord constituer un *corpus* d’archives, provenant de plusieurs institutions majeures dans le champ du FLE à l’époque.

4.3. Un corpus double : revues pédagogiques et discours politique

4.3.1. La difficile délimitation du corpus

La constitution d’un *corpus* d’archives⁷⁰ est incontournable pour pouvoir reconstituer l’histoire de la discipline suivant une approche d’AD. Dans son acception courante, un *corpus*

⁶⁷ Ou plutôt l’*épistémè* qui s’est superposée aux *épistémès* précédentes, sur le mode des couches archéologiques. Le titre de l’essai de Foucault (1969), *Archéologie du savoir*, témoigne de cette approche de l’histoire des idées par strates qui rompt avec la conception traditionnelle chronologique et progressiste.

⁶⁸ La notion d’*épistémè* est évolutive et a d’ailleurs été remise en cause par le philosophe lui-même quelques années plus tard.

⁶⁹ Article en ligne non paginé.

⁷⁰ C’est-à-dire d’énoncés conservés par opposition aux *corpus* expérimentaux créés artificiellement.

est « une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage »⁷¹ (Sinclair, 1996 : 4). Il doit donc avoir une valeur de représentativité, permettant d'explorer à travers un recueil de données limitées les phénomènes globaux de l'évolution des idéologies linguistiques et l'élaboration de la discipline FLE entre 1945 et 1962. L'étude d'un champ aussi vaste que celui du FLE nous a fait prendre conscience de « l'impossible clôture du corpus » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 151). Nous avons donc renoncé à cette illusoire exhaustivité et cherché à définir un *corpus* suffisamment quantitatif et qualitatif pour être représentatif, tout en conservant la volonté de travailler sur un matériau peu exploité jusqu'à présent. La délimitation s'est révélée difficile mais impérative. Nous avons dû procéder à des choix parmi la riche masse des archives disponibles, en repérant tout d'abord les institutions qui étaient, durant la période 1945-1962, les plus impliquées et influentes dans la diffusion et l'enseignement du FLE. Ce sont donc uniquement les discours des agents institutionnels majeurs du champ qui forment notre *corpus*⁷². L'étape initiale a donc consisté à mettre en évidence les principaux foyers de pouvoir dans le champ à plusieurs niveaux : l'Alliance française dans la sphère privée ; la Mission laïque, au carrefour entre le public et le privé ; la Direction générale des relations culturelles et son réseau de d'Instituts et de Centres culturel dans la sphère publique française ; et le Conseil de l'Europe et l'Unesco dans la sphère internationale. La seconde exigeait de sélectionner parmi la somme des discours en provenance de ces institutions ceux qui seraient les plus pertinents pour notre étude.

Le rôle de la première institution privée chargée de la diffusion du français, l'Alliance israélite universelle (ci-après AIU), ayant décliné à l'époque, aucune archive de sa provenance n'a été retenue. La Mission laïque française (ci-après MLF), au statut semi-privé, était encore active même si elle demeurait peu innovante d'un point de vue pédagogique. Sa revue *Les Dialogues* (1951-1954) reste cependant intéressante car elle est la chambre des échos des ministères des Affaires étrangères et de l'Éducation nationale française à une époque où les archives sont rares. Elle a en effet le mérite de donner à voir l'état de l'enseignement du français dans le réseau culturel français. L'Alliance française, quant à elle, s'impose comme l'acteur

⁷¹ Quand les conditions de production du *corpus* sont similaires, ces archives deviennent un des lieux de mémoire d'une institution (Nora, 1984-1992), constituant ainsi une « formation discursive » relativement homogène, relevant d'un même positionnement socio-historique (par exemple, formations discursives propres à une revue ; à un département ministériel ; à une institution).

⁷² À savoir les discours dans leur totalité. Nous n'avons pas retenu l'approche héritée d'Harris, qui emprunte à la linguistique structurale. Celle-ci repose sur la sélection de phrases contenant des mots-pivots afin d'élaborer un recueil de phrases qui ont valeur d'énoncés significatifs et à partir desquelles le linguiste met en évidence les idéologies partagées par les formations discursives. Elle nous a semblé trop réductrice pour embrasser dans son ensemble l'histoire du FLE.

privé majeur, publiant une revue pédagogique comptant parmi les documents privilégiés de notre *corpus*, *L'Enseignement du français à l'étranger* (1948-1979). Au niveau étatique, ce sont les Instituts et Centres culturels français, gérés par le ministère des Affaires étrangères, qui assurent la promotion et la diffusion des travaux de recherche effectués au Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) du ministère de l'Éducation nationale et au Bureau d'étude et de liaison pour la diffusion du français (BEL) du ministère des Affaires étrangères. Les revues de l'Institut de Mayence, *La Classe de français* (1952-1959) et celle de Buenos Aires, les *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Amérique latine* (1957-1962) se sont rapidement imposées comme les plus à même de mettre en évidence les idéologies linguistiques, ainsi que les pratiques associées, véhiculées à l'étranger. Toutefois, compte tenu des similitudes qu'une première analyse a révélées entre ces deux revues, nous avons fait le choix de n'exploiter de manière systématique que les cahiers argentins et de n'utiliser *La Classe de français* que comme contrepoint ponctuel, lorsqu'elle se distinguait des autres revues, comme c'est notamment le cas pour sa leçon modèle. Elle fait donc partie d'un *corpus* secondaire. D'autres revues pédagogiques auraient encore pu être ajoutées à ce second *corpus*. Mais nous les avons cependant exclues soit car elles étaient similaires à celles retenues (autres revues pédagogiques d'Alliances françaises ou d'Instituts culturels français)⁷³ soit car elles ne portaient pas exclusivement sur le français langue étrangère : ainsi, le bulletin pédagogique de l'Unesco, *Le Courier de l'Unesco*, traite de l'éducation de base et les *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* de l'Éducation nationale sur l'enseignement secondaire. Certes, la publication du numéro spécial dirigé par Reboullet, « Le Français, langue étrangère », de mai 1957, marque d'une pierre blanche l'histoire de la discipline, qu'il nomme pour la première fois. Toutefois, ce numéro isolé et disparate n'apporte rien de plus par rapport aux autres revues en FLE de notre *corpus*, à l'exception notable de l'article de Davesne (1957 : 153-158) sur l'« Afrique noire française : enseignement en français ou dans les langues vernaculaires », contrepoint insolite sur l'emploi du français comme langue de scolarisation. Plus épineux en revanche a été le choix d'inclure ou non dans notre *corpus* les premiers numéros de la revue *Le Français dans le monde (Le FDLM)*, éditée à partir de mai 1961. Celle-ci matérialise en effet l'existence de la discipline et illustre l'homogénéisation des pratiques et des idéologies. Toutefois, compte tenu de notre volonté d'étudier justement les prémices de la discipline, les autres revues préparant le triomphe du FLE consacré dans *Le*

⁷³ Outre la revue pédagogique paraissant à l'Institut de Buenos Aires, d'autres revues ont en effet été publiées durant cette période dans les Alliances et Instituts français à l'étranger. Ainsi, entre 1945 et 1950, une quinzaine d'Alliances françaises à l'étranger publiaient une revue, notamment celles de Budapest, Lisbonne, Mexico, Lima, Rio, Saint-Paul et Porto Alegre (Bruézière, 1983 : 143).

FDLM, nous avons décidé de nous limiter à un *corpus* restreint mais déjà riche et représentatif pour notre objet d’étude. D’autant plus que *Le FDLM* a donné lieu à de multiples travaux de recherche portant sur cet autre moment de l’histoire du FLE. Même si nous ne nous sommes pas interdit de faire ponctuellement référence au numéro spécial des *Cahiers pédagogiques de l’enseignement du second degré*, en particulier aux notes du directeur d’édition, Reboullet (1957), ainsi qu’au *FDLM*, en particulier au premier numéro à valeur programmatique, ces documents ne constituent donc nullement des éléments essentiels de notre *corpus*⁷⁴.

En ce qui concerne le matériel d’enseignement de type manuel publié à l’époque, nous avons choisi de ne les évoquer qu’en fonction de leur réception dans les revues, dans la mesure où les revues les préconisent comme matériel d’enseignement. C’est pourquoi nous avons aussi ajouté au *corpus* les manuels *Cours de langue et de civilisation françaises* et *Voix et images de France*, parfaitement représentatifs des tendances idéologiques et méthodologiques de l’époque. De même, les archives du CREDIF et du BEL fourniraient assurément une manne pour le chercheur en épistémologie du FLE. Mais une fois de plus, nous nous sommes contentée de n’aborder leurs travaux et les formations qu’ils proposaient qu’à travers le prisme des revues.

Pour les documents traitant de la politique linguistique, un choix similaire a dû être fait. La multiplicité des services politiques chargés de la diffusion du français a exigé de circonscrire un champ de recherche sinon particulièrement vaste. Nous avons donc limité notre *corpus* de politique linguistique aux archives de la Direction générale des Affaires culturelles et techniques (DGACT) du ministère des Affaires étrangères (disponibles soit en ligne sur le site Internet du Sénat⁷⁵ soit aux archives du MAE situées à la Courneuve), en particulier aux lois, rapports d’activités et programmes officiels. Les archives du ministère de l’Outre-mer et de l’Éducation nationale auraient pu fournir un prolongement non dénué d’intérêt mais toutefois limité compte tenu du rôle d’organisateur joué par la DGACT, qui supervisait la politique linguistique et éducative à l’étranger. Seuls les accords culturels bilatéraux, gérés par le ministère de l’Éducation nationale, font partie de notre *corpus*. À l’échelle internationale, deux institutions internationales s’immiscent dans le champ : l’UNESCO et le Conseil de l’Europe. Leurs archives constituent un *corpus* secondaire, qui n’a pour fonction que de compléter celui du MAE.

⁷⁴ Nous n’excluons pas, cependant, dans de prochains travaux, de poursuivre notre analyse à l’aune de ces revues, mais sur une période élargie.

⁷⁵ Voir <http://www.senat.fr>.

Tout *corpus* cohérent doit, selon l’historien Prost :

présenter trois caractères : être contrastif, pour permettre des comparaisons ; être diachronique, c’est-à-dire s’échelonner dans le temps, pour permettre de repérer continuités et tournants ; enfin être constitué, sinon de textes d’organisation, du moins de textes significatifs, assignables à des situations de communication déterminées (Prost, 1988 : 280).

Compte tenu de la diversité de nos sources et de l’hétérogénéité intrinsèque visible dans les revues, notre *corpus* répond à l’exigence contrastive. En outre, couvrant une quinzaine d’années de l’histoire du FLE, il est à même de mettre en évidence l’évolution idéologique, politique et didactique découlant des bouleversements socio-historiques de l’époque. Enfin, il met en regard des discours institutionnels ayant une forte cohérence interne. Les aspects pédagogique et politique linguistique se mêlent parfois étroitement de telle sorte qu’il est difficile d’établir un classement parfaitement étanche suivant ces critères. Toutefois, il y a une forte cohérence générique, nos discours s’attachant soit au genre pédagogique (à savoir les revues) soit au genre politique (à savoir les textes juridiques, rapports officiels et discours institutionnels).

4.3.2. Intérêt et traitement des revues pédagogiques

Bien que les premières revues pédagogiques spécialisées en langue datent de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle (Christ, 1998 : 59), avec par exemple *La Revue de l’enseignement des langues vivantes* (1884), l’essor de ces publications en France date des années 1959-1969, leur diffusion ayant été favorisée par le développement de la technique et de la communication de masse (Chevalier, 1998 a). Reboullet (1984) avait donc choisi d’aborder l’histoire de l’enseignement du FLE de cette période par le biais de la presse pédagogique spécialisée. En effet, grâce aux revues, écrites par et pour des enseignants, il espérait pouvoir :

décrire ce qu’était l’enseignement du français hors de France dans sa réalité complète et vivante, [...] et [...] retrouver et interpréter toute trace et témoignage de cette immense population enseignante, de ses besoins et de ses manques, de ses activités et de ses états d’âme (Reboullet, 1984 : 106).

Plus encore : à l’aune de cette presse, il est non seulement possible de mesurer les évolutions pédagogiques en FLE mais aussi d’évaluer l’efficacité de la politique linguistique et éducative étatique. Cette presse « permet de porter appréciation sur l’action pédagogique et culturelle française dans l’enseignement du français, langue étrangère » (Reboullet, 1984 : 107). C’est la raison pour laquelle le champ de la revue pédagogique est un angle d’approche privilégié pour traiter l’histoire du FLE (c’est d’ailleurs celui retenu par Cortier, 1997 ; Moirand, 1998 ; et Argaud, 2001).

Chevalier (1998 a : 68-81) définit plusieurs variables qui permettent d’analyser et d’établir la spécificité de chaque revue :

CHAPITRE 1 – Cadre conceptuel et méthodologique : une approche pluridisciplinaire de l’histoire du français langue étrangère

- le titre et sous-titre de la revue, qui fixent les domaines recouverts et les ambitions culturelles ;
- la maquette de la revue, les appariements et le public visé ;
- le mode de fonctionnement marqué par l’organisation du ou des comités directeurs (directeurs, secrétaires, adjoints) qui définit les champs scientifiques mais aussi symboliques ;
- la maison d’édition, qui doit veiller à équilibrer les signataires de renom et les inconnus prometteurs et exerce une pression sur le contenu⁷⁶ ;
- les moyens de communication et de diffusion (abonnement ou achat direct) ;
- l’impact de l’évolution de la science, des mouvements de la recherche dans le format de la revue et dans son fonctionnement ;
- le mode de relation avec la communauté qui peut privilégier ou non le dialogue ;
- et enfin la notoriété de la revue.

Moirand (1998) privilégie les origines de la revue, son financement, sa diffusion, ses publicités, ses auteurs, les thèmes abordés et les références bibliographiques tandis qu’Argaud (2001 : 160-225) insiste sur les acteurs de la revue⁷⁷. Pour tous, les sommaires sont une entrée particulièrement utile car, grâce à leur caractère synthétique, ils permettent de dégager les grandes orientations de la revue. Nous avons, suivant leur exemple, tâché de prendre en considération l’ensemble de ces éléments lors de notre étude.

4.3.3. Un corpus tripartite : politique linguistique / pédagogie / culture

Pour faciliter notre travail, nous avons classé en trois sous-champs les discours de notre *corpus*, suivant des critères à la fois génériques et thématiques : « politique linguistique et éducative » ; « enseignement des langues » ; et « culture et diffusion du français ». Nous les présentons sommairement ci-après. Chacun répond à une cohérence interne, même si certains jouissent d’une double voire triple appartenance, les frontières catégorielles étant relativement poreuses⁷⁸.

4.3.3.1. *Le sous-corpus « politique linguistique »*

Le sous-corpus « politique linguistique » regroupe l’ensemble des discours et archives spécialisés traitant des actions de diffusion du français à l’étranger, non seulement linguistique et éducative mais aussi des actions culturelles au sens large (incluant la diffusion technique), dans la mesure où ces dernières ont un impact sur le champ du FLE. L’origine institutionnelle de ces discours est double : ils émanent d’une part de la sphère publique française ministérielle (principalement des Affaires étrangères et plus spécifiquement de la Direction générale des affaires culturelles et techniques et dans une moindre mesure de l’Éducation nationale)⁷⁹ et

⁷⁶ Ainsi, une grande maison serait plus sclérosée et conservatrice dans son approche qu’une revue de groupe, plus fragile mais plus souple, qui a l’avantage de s’adapter plus facilement aux mutations du domaine.

⁷⁷ Elle distingue les maisons d’édition, les acteurs de la rédaction (à savoir le comité de rédaction et en particulier le rédacteur en chef), les institutions (CREC, CREDIF, BEL, *etc.*), les lecteurs de la revue (en précisant le mode de contact avec ceux-ci et les représentations qu’en ont les rédacteurs) et les collaborateurs et auteurs des articles.

⁷⁸ Voir *infra* l’annexe 5 « présentation sommaire du *corpus* ».

⁷⁹ Les archives ont été consultées au Centre des archives diplomatiques de la Courneuve ainsi qu’en ligne pour les documents officiels tels que les conventions, accords, décrets et lois sur les sites gouvernementaux <http://basedoc.diplomatie.gouv.fr/> et <http://www.legifrance.gouv.fr/>.

d’autre part des institutions internationales (Unesco et Conseil de l’Europe)⁸⁰. Le genre des discours est politique ou juridique, avec un degré d’officialité plus ou moins fort : informatif (rapports d’activités, notes, *etc.*), administratif (comptes rendus de réunion et de commission, réunions préparatoires, *etc.*) et législatif (lois, décrets, traités, conventions, accords, *etc.*). Nous avons distingué quatre rubriques thématiques dans ce sous-corpus, la dernière, « transversal[e] », réunissant les discours appartenant à plusieurs des rubriques précédentes à l’instar des accords bilatéraux et multilatéraux :

- politique linguistique française (Ministère des affaires étrangères)
- politique linguistique européenne (Conseil de l’Europe)
- politique linguistique internationale (Unesco)
- transversal (accords bilatéraux et multilatéraux)

Le *Programme quinquennal d’expansion et de reconversion de l’action culturelle à l’étranger 1958-1962* (ci-après *PERACT*) et les rapports d’activités de la DGACT constituent le cœur de ce sous-corpus. Compte tenu du caractère spécialisé des discours de politique linguistique, étroitement liés à des conditions de production institutionnelles, presque aucun élément ne provient d’une source extérieure, à l’exception de quelques rares articles publiés dans les revues, dont les auteurs sont des responsables politiques. Nous avons ajouté à ces documents d’archives, l’ouvrage dirigé par Coste (1984) : *Aspects d’une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, qui offre *a posteriori* mais sous la forme de témoignages de première main d’acteurs clefs de l’époque, des discours particulièrement intéressants sur cette période.

4.3.3.2. Le sous-corpus : « enseignement des langues »

Le sous-corpus « enseignement des langues » est le plus vaste. Il provient principalement des revues pédagogiques et des manuels de FLE évoqués dans celles-ci. Ces discours de type pédagogique (revues spécialisées et matériel d’enseignement) sont publiés par des institutions publiques françaises ou privées. Les revues retenues sont les suivantes :

- *L’Enseignement du français aux étrangers* (1948-1979, notre étude ne portant que sur période 1948-1962), bulletin pédagogique publié par l’Alliance française de Paris (France) ;
- *Les Cahiers de l’enseignement du français en Argentine* devenus les *Cahiers de l’Enseignement du français en Amérique latine* (1957-1962), nés de la collaboration de l’Institut français de Buenos Aires et des Alliances françaises d’Argentine ;
- et *La Classe de français* (1950-1959), publiée par l’Institut français de Mayence (Allemagne) et donc sous l’égide du ministère des Affaires étrangères, qui apporte un contrepoint ponctuel.

Le matériel d’enseignement se limite à :

- *Cours de langue et de civilisation françaises* (1953) de Mauger ;

⁸⁰ Les archives ont été consultées au siège de l’Unesco à Paris ainsi qu’en ligne pour divers documents et publications de l’Unesco sur <http://www.unesco.org/archives/>. Les archives du Conseil de l’Europe proviennent quasi-exclusivement de documents en ligne disponibles sur le site du Conseil de l’Europe <http://www.coe.int/>.

- *Voix et images de France* (prototype à partir de 1958 – publié en 1961) de Rivenc et Guberina.

Puren distingue deux types de discours pédagogique. Le « matériel d’enseignement » et le « discours méthodologique ». Le matériel d’enseignement renvoie aux « manuels, grammaires, livres d’exercices, cours avec leur livre du maître, leurs bandes enregistrées, leurs films fixes..., etc. » (Puren, 1988 : 3), destinés aux apprenants. Elle regroupe donc en principe les rubriques pratiques régulières des revues, dites « unités » ou « leçons », référencées en fonction des objectifs d’apprentissage et / ou des niveaux. Le discours méthodologique est destiné à la formation de formateurs et s’adresse aux enseignants de français, soit « tout ce qui traite du *comment* on a enseigné / on enseigne / on doit enseigner [...] : instructions, articles, ouvrages, tables rondes et autres productions des responsables pédagogues, méthodologues, formateurs, professeurs ou tout simplement gens “éclairés” (tel Montaigne) » (Puren, 1988 : 13). Les manuels de langue ou leçons correspondent aux applications pratiques des conceptions méthodologiques.

L’analyse de ces matériels d’enseignement permet dans une certaine mesure de dégager **la méthodologie induite** c’est-à-dire **les pratiques de classe effectives** qu’ils supposent de la part des professeurs utilisateurs. Ils apportent ainsi à l’historien, privé de ces observations de classe auxquelles recourent les méthodologues qui travaillent sur le présent, et des expérimentations de ceux qui préparent l’avenir, les informations indispensables pour *contrôler* et *compléter* celles que lui fournit le discours méthodologique, souvent volontariste (et même normatif), toujours suspect de subjectivisme et traversé de surdéterminations multiples. *Compléter*, et non pas seulement *contrôler*, car la réalité historique de toute méthodologie, c’est tout autant ce qu’ont voulu en faire ses promoteurs que ses mises en œuvre par les concepteurs de matériels, que les pratiques de classe qu’elle a (ou n’a pas) générées, et que les distorsions repérables, enfin, entre ces divers éléments. Toute méthodologie est à la fois **un projet, un outil et une pratique**, et l’historien n’a pas à mon avis à établir une hiérarchie quelconque entre ces trois composantes (Puren, 1988 : 13).

La distinction entre matériel pédagogique et discours méthodologique s’est cependant révélée peu pertinente pour les revues. En effet, dans ces dernières, le matériel pédagogique est le plus souvent indissociable des instructions et conseils. Toutefois, nous avons eu le soin d’articuler ces pans complémentaires de l’enseignement des langues dans notre analyse.

4.3.3.3. *Le sous-corpus « culture et diffusion du français »*

Plus éclectique car ne réunissant pas de discours d’un genre bien défini, le sous-corpus « culture et diffusion du français » donne à voir les idéologies linguistiques à travers des discours moins formatés que le discours politique ou pédagogique, portant sur la diffusion du français en général. Ainsi, dans ce sous-corpus sont réunis des discours variés allant du texte purement informatif (agenda culturel ; nouvelles institutionnelles) aux articles savants, scientifiques ou littéraires en passant par les discours subjectifs et militants marqués du sceau de l’idéologie. Les discours proviennent exclusivement des revues pédagogiques qui ménagent une place importante à la culture dans leurs pages, avec quelques détours ponctuels par la *Revue*

CHAPITRE 1 – Cadre conceptuel et méthodologique : une approche pluridisciplinaire de l'histoire du français langue étrangère

de l'Alliance française (1944-1952), notamment pendant les années précédant la publication du bulletin pédagogique.

5. Bilan sur le cadre conceptuel et méthodologique

Domaine récent, le FLE a entrepris depuis seulement trois décennies de faire sa propre histoire, à la fois signe et moyen de l'institutionnalisation de la discipline. Les principes de l'étude épistémologique d'un objet si protéiforme reste cependant encore largement à définir. La seule option pour le chercheur semble de privilégier une approche méthodologique pluridisciplinaire empruntant à la fois à l'histoire, à la didactique, à la politique, à la linguistique et à la sociologie. Encore faut-il aborder chacune de ces disciplines avec un esprit large car elles sont elles-mêmes ontologiquement plurielles. Un tel décloisonnement des disciplines et une telle variation des échelles sont cependant nécessaires pour comprendre les liens tissés dans le champ du FLE entre idéologie, politique et didactique ; entre FLE, FLM et pédagogie générale ; entre l'apprenant de français, l'enseignant et l'institution de diffusion de la langue. Seul un *corpus* hybride (discours didactiques et politiques) pouvait permettre de dégager les idéologies linguistiques fondant les méthodologies et les politiques éducatives. Ce *corpus*, bien que difficile à délimiter, se veut représentatif de l'ensemble du champ à un moment charnière de l'histoire du FLE : celui de la rénovation idéologique qui rend possible l'émergence de la discipline. L'ambition de notre travail est de démontrer que l'Histoire du FLE ne peut se circonscrire à une chronologie linéaire, qui de surcroît nourrirait l'illusion d'une forme de progrès didactique. De plus, nous aimerions démontrer en articulant ces différents niveaux que la didactique du français aux étrangers, hier comme aujourd'hui, ne peut pas se concevoir comme une discipline affranchie des autres champs ni des réalités sociales et économiques.

CHAPITRE 2 – Institutionnalisation de la diffusion du français dans le monde

La période de l'après-guerre est marquée par la redéfinition des rapports internationaux. La hantise du déclin de la France comme grande puissance sur l'échiquier mondial s'inscrit dans un mouvement antérieur plus général de décadence de l'Europe datant de la Grande Guerre puisqu'elle a, depuis 1919, perdu sa prééminence économique et culturelle en faveur du Nouveau Monde. Ainsi, la victoire en demi-teinte de la France en 1945 fournit les « premier[s] objectif[s] de la politique extérieure de la France à la fin de la guerre », à savoir « élargir sa réinsertion dans la vie internationale » et « rétablir la France dans son rang de grande puissance » (Allain, 1984 : 20). Cette perte de puissance au niveau international, tenant à la fois du fantasme et de la vérité historique (comme en témoigne l'absence de la France aux Conférences interalliées), a joué un rôle essentiel dans l'intensification de la prise en charge étatique de la diffusion de la langue, vue comme un outil efficace d'influence et de pouvoir. Ce deuxième chapitre se donne pour objectif de faire un état des lieux des différents acteurs traditionnels de la diffusion du français, c'est-à-dire préexistant à la Seconde Guerre mondiale, même sous une forme embryonnaire. Il vise à mesurer en diachronie leur implication respective, qu'elle soit décroissante ou croissante, dans le champ du FLE entre 1945 et 1962 de sorte à préciser les rôles de chacun et les rapports de force existant entre ces différents agents de la diffusion du FLE.

1. Les acteurs privés traditionnels de la diffusion du français : entre défection et étatisation

Au sortir de la guerre, dans la sphère privée, quatre puissantes « sociétés sœurs » (Cortier, 1997 : 38) aux motivations diverses et présentant de forts clivages idéologiques assurent la diffusion du français tout autour du globe. Le français est, pour trois d'entre elles, un médium qui occupe le statut de langue de scolarisation, c'est-à-dire de « langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même »⁸¹ (Vigner, 1992 : 40) : c'est le cas dans les écoles congrégationnelles catholiques, dans le réseau de l'Alliance israélite universelle et au sein des établissements de la Mission laïque française. En revanche, à l'Alliance française, le français est appris hors du cursus scolaire, en tant que langue étrangère, discipline à part entière qui constitue à la fois la fin et le moyen de l'apprentissage d'une culture. « Chacune de ces institutions possède un caractère spécifique et des aires d'expansion particulières, mais c'est dans la relation à la langue qu'il faut trouver un critère de différenciation marquant » (Spaëth, 2010 a : 43). Afin de définir les conditions de production des différents discours qui constituent le *corpus*, et de pouvoir dégager les idéologies propres à chaque institution ou largement partagée, une présentation critique de ces agents privés de la diffusion du français s'impose, de sorte à prendre la mesure de l'ascendant croissant exercé par l'État sur ces dernières.

1.1. Mise en retrait des institutions religieuses enseignant en français

Parmi les grands agents privés traditionnels de la diffusion du français on compte tout d'abord des institutions d'obédience religieuse : les écoles chrétiennes et l'Alliance israélite universelle. Bien qu'employant le français comme langue d'enseignement, toutes deux ont en commun de poursuivre un but premier qui n'est pas la diffusion de la langue ni de la culture françaises.

1.1.1. Un principe idéologique commun et pérenne : le messianisme français

Les institutions religieuses contribuent fortement à véhiculer une idéologie linguistique constitutive du français à l'extérieur, qui connaît une forte expansion dans le champ : la mystique du « messianisme français », « ensemble des mythes et idées-forces qui sous-tendent l'action culturelle de la France dans le monde » (Salon, 1983 : 31). Selon cette mystique, la France serait une nation-guide favorisant l'élévation et la libération des individus et des peuples.

⁸¹ Cette langue de scolarisation « peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves » (Vigner, 1992 : 40).

Être toute à tous, parce que totalement humaine, retenir sur elle le regard confiant des peuples qui croient à la primauté de la pensée et de la justice, exprimer cette justice en leur nom, du droit qu'elle tient de l'avoir définie la première, voilà, n'est-ce pas ?, sa vraie mission. Voilà son héritage et ce que signifie la présence de nos milliers d'étudiants et d'amis (Mauger, dans *EFE*, n° 65, février 1956 : 2).

Elle est fondée sur l'identification entre la religion catholique et la civilisation française, sur la base de leur recherche commune d'un salut universel, par le christianisme pour les uns et la culture pour les autres. La philosophie des Lumières et les idéaux des Révolutionnaires ont en effet repris à leur compte l'idéologie au nom d'un messianisme français qui tend à faire du message porté par la France dans le monde un prolongement laïcisé du message chrétien. Matrice théologico-juridique de l'Occident, née de la rencontre entre le christianisme et le droit juridique romain (Legendre, [2004] 2008 : 19), cette idéologie a cependant été sécularisée et transposée dans la civilisation française des Lumières⁸² et de la Révolution.

Croyance en la venue d'un Messie dans la spiritualité juive, enseignement de la parole du Messie [...] dans la spiritualité chrétienne, le messianisme, par sécularisation, exprime plus généralement l'attente et l'annonce de la réalisation sur terre d'une Cité humaine juste, fraternelle et heureuse, le désir de contribuer à cet avènement, la conviction d'être appelé à y contribuer et de devoir y appeler les autres. Le messianisme caractérise l'ensemble des zéloteurs des religions messianiques, ainsi que les cultures et les peuples qui en sont profondément imprégnés [...] Dans le messianisme chrétien, plusieurs peuples peuvent prétendre montrer sa voie à l'humanité tout entière.

L'imprégnation du peuple de France par la religion chrétienne, dans sa forme précisément la plus universaliste, le catholicisme, s'est accomplie très tôt [...] Ce qui fut au Moyen Âge – dans les croisades – *Gesta Dei per Francos* devint ensuite assimilation entre l'Église catholique et sa « fille aînée », entre la civilisation chrétienne et la civilisation française, entre l'universalité de l'une et celle de l'autre (Arnaud, Guillou et Salon, 2005 : 19-21).

Durant la période étudiée, malgré le poids quantitatif⁸³ de ces institutions religieuses qui forment de nombreux francophones, elles ne développent aucune véritable réflexion pédagogique ni n'élaborent de politique linguistique concertée neuve. C'est la raison pour laquelle aucun discours n'émanant de ces institutions n'a été intégré au corpus. La mise en évidence de leur idéologie constitutive, l'idéologie messianique du français, est cependant nécessaire pour comprendre l'arrière-plan sur lequel se fonde par la suite l'ensemble de la diffusion du français.

⁸² Lumières que Kant définissait comme « la sortie de l'homme de sa minorité, dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui » (Kant, [1784] 2006 : 11).

⁸³ En effet, les écoles religieuses ainsi que l'AIU continuent à enseigner le français à de très nombreux apprenants même après la Seconde Guerre mondiale. Salon donne en 1983 le chiffre d'un million d'élèves scolarisés entièrement ou partiellement en français dans les écoles congrégationnelles, ce qui, précise-t-il, est supérieur au total cumulé des effectifs de tous les autres agents de la diffusion du français, dont les Instituts et Centres culturels français (Salon, 1983 : 83).

1.1.2. Le déclin et l'adaptation au milieu local des écoles congrégationnelles

1.1.2.1. *L'Église, agent patriotique de francisation*

La France, au titre de « fille aînée de l'Église » (Lacordaire, 1841) a su imposer le français comme langue de la chrétienté dans les aires colonisées et en Orient, trouvant dans la religion un partenaire de choix pour favoriser la diffusion de sa langue. Certes, au XIX^e, et plus encore au XX^e siècle, la « mission religieuse n'est pas [...] un agent "légitime" de la colonisation » (Spaëth, 1996 : 44) du fait de la séparation de l'Église et de l'État (1905). Toutefois, pendant des siècles :

fortes [d'une] longue tradition [...] les missions catholiques françaises restent les premières institutions françaises à diffuser la langue et la culture françaises dans de nombreuses régions du monde, par leurs œuvres d'enseignement, de soins et de développement (Salon, 1983 : 83).

Premières par le nombre d'apprenants, les missions religieuses enseignantes forment un ensemble très varié, des écoles catholiques prosélytes à l'« internationale huguenote de la francophonie, fournissant non seulement les cadres intellectuels du français hors de France mais aussi les maîtres et les gouvernantes nécessaires à sa dissémination quotidienne parmi les élites et les bourgeoisies étrangères »⁸⁴ (Frijhoff, 1998 : 12), en particulier en Europe du Nord et aux États-Unis. Mais malgré le rôle important joué par les Protestants pour l'expansion du français aux XVII^e et XVIII^e siècles, et même si quelques écoles protestantes, dirigées notamment par la Société des écoles des missions évangéliques de Paris (créée en 1822), participent encore à la diffusion du français⁸⁵, les écoles catholiques⁸⁶ sont les plus nombreuses, les plus anciennes et les plus efficaces agents de francisation. « Il est clair que l'action missionnaire de la France fut à l'origine de son action culturelle et linguistique [puisque] la langue française [était] bien l'organe de la propagation du catholicisme » (Cortier, 1997 : 45).

La plus ancienne mission catholique enseignante, la *Congrégation pour l'évangélisation des peuples*, plus connue sous la dénomination de la *Propagation de la foi*, a été fondée en 1622

⁸⁴ Frijhoff (1998 : 11) distingue deux moments importants de ces « refuges confessionnels » : la fuite des calvinistes wallons hors des Pays-Bas à partir de 1560 pour échapper à une politique ultra-catholique ; et celle, en France, des huguenots suite à la Révocation de l'Édit de Nantes en 1685.

⁸⁵ Voir la thèse de Zorn (1993), *Le Grand Siècle d'une mission protestante*. Outre la Mission de Paris, on peut citer les Œuvres protestantes de Syrie et du Liban, la Mission suisse en Afrique du Sud, la Société belge des missions protestantes au Congo, ou encore le Comité des Amitiés françaises, associé à la Fédération protestante de France, fondé en 1915. À cause des guerres de religion, beaucoup de réformés ont en effet émigré à l'étranger, participant indirectement au rayonnement de la langue française puisque la prédication et le culte ont continué dans de nombreuses communautés à se faire en français. Cependant, durant l'époque étudiée, l'action éducative de l'Église réformée est peu significative par rapport à celles des missions catholiques, « ne concernant que quelques milliers d'élèves en Afrique et au Liban » (Salon, 1983 : 84). En effet, leurs activités portent davantage sur la diffusion de la pensée protestante, l'aide au développement et la liaison dans la communauté protestante internationale.

⁸⁶ Qui appartiennent à une trentaine d'ordres masculins et une cinquantaine d'ordres féminins.

par le pape Grégoire XV. Mais la plus active fut sans doute l'Œuvre des écoles d'Orient, fondée en 1855 suite à la proclamation de la liberté religieuse dans l'Empire ottoman à la fin de la guerre de Crimée, alors que le Traité de Paris (1856) reconnaissait en la France la protectrice des chrétiens autochtones. L'institution, reconnue Œuvre d'Église en 1856 par le pape Pie IX et rebaptisée « Œuvre d'Orient » – nouvelle nomination qui souligne l'élargissement de son domaine d'action hors du champ scolaire – s'est grandement développée sous la direction de l'abbé Lavigerie (à sa tête de 1857 à 1863), souvent loué par l'Alliance française en raison de son rôle majeur pour la propagation de la langue française (Cortier, 1997 : 44). Après la Seconde Guerre mondiale, l'Œuvre d'Orient s'étend du Levant à l'Europe de l'Est et en Inde. Sa triple mission repose sur des fondements religieux évidents : « témoigner de [la] foi en Jésus-Christ par une démarche de service, travailler à refaire l'unité des chrétiens [...], et enfin [...] aider les chrétiens matériellement » (Legrand, 2010 : 14). La diffusion de la langue n'est donc nullement un objectif en soi mais un outil commode, l'Œuvre d'Orient s'appuyant pour parvenir à ses fins sur les écoles, dans lesquelles elle employait de façon privilégiée le français comme langue de scolarisation. C'est pourquoi elle était soutenue financièrement, au même titre que les autres écoles congrégationnelles, par l'Alliance française. Ainsi, la mission apostolique au Liban avait deux moyens d'action suivant le public visé : « les œuvres de charité pour tous et les écoles françaises pour les enfants » (Lavigerie, cité dans Chabanon, 2010 : 30). Les congrégations, notamment féminines, « se pli[ai]ent sans difficulté, par patriotisme linguistique comme par ses politiques avisées, aux inspections et bientôt aux programmes et aux examens français » (Langlois, 2010 : 107). Celles-ci ont ainsi joué un rôle essentiel dans la lutte contre l'italianisation de la Méditerranée, en faveur de la francisation de la langue et, consécutivement, des mœurs. Lacordaire, évoquant l'Association pour la Propagation de la foi, n'affirmait-il pas que les frères des écoles chrétiennes, mêlant « Dieu à l'enseignement élémentaire », étaient les « apôtres obscurs du peuple de France » (Lacordaire, 1841) ? De même, l'Alliance française invitait à « considérer [ces] missionnaires, en dehors de leurs caractères religieux, comme des agents patriotiques », les invitant à « [faire] des chrétiens pour eux et des Français pour nous » (Alliance française, citée par Cortier 1997 : 43). Le terme de « missionnaire », fréquemment employé au début du XX^e siècle pour désigner les conférenciers de l'Alliance française, institution pourtant non-confessionnelle, renforce encore cette assimilation. Les deux missions, évangélique et patriotique, ont donc longtemps fusionné en vertu des relations historiques liant la France et l'Église. Mais au tournant du siècle, et plus encore suite aux guerres mondiales, les missionnaires de l'Église ont commencé à dissocier leur action de l'œuvre patriotique.

1.1.2.2. *Les causes externes du déclin des écoles catholiques*

Comme les écoles congrégationnelles se sont développées dans le sillage de la colonisation française, elles sont fortement déstabilisées par la guerre et l'effondrement de l'Empire colonial français, qui remet en cause le message universaliste partagé par la France et le catholicisme. La laïcisation de l'enseignement en France en 1882 n'avait d'abord que peu touché l'enseignement du français à l'étranger. Mais la nouvelle loi de séparation de l'Église et de l'État (1905) entraîne la fermeture de nombreuses écoles dans l'Afrique noire française (Capelle, 1990 : 22). La célèbre formule de Gambetta (1877), « l'anticléricisme n'est pas un article d'exportation », est encore moins de mise en 1945, comme en témoigne la réduction des subventions accordées par le MAE aux écoles religieuses⁸⁷ (DGACT, 1960 : 34). À ces raisons se surajoutent d'autres motifs. « Les années d'après-guerre et les décennies suivantes constituent [...] une période d'épreuve pour les congrégations dans un Proche-Orient bouleversé par les guerres, les révolutions, les nationalismes et les intégrismes » (Sorrel, 2010 : 247). Plusieurs établissements religieux ferment sous la pression des nationalismes arabes, comme à Alep en 1936, à Damas en 1945, ou au Caire en 1952. D'autres voient leur programme scolaire, jusqu'alors conforme au programme métropolitain, se nationaliser (Salon, 1983 : 83). De plus, avec le peu d'échos trouvés par le message spirituel dans un monde de plus en plus tourné vers des valeurs matérialistes, à l'origine d'une crise des vocations, le bien-fondé de l'action des écoles confessionnelles dans le monde moderne est remis en cause : « c'est une entreprise qui risque très rapidement de dater, en raison de sa capacité limitée d'adaptation à un monde très mouvant »⁸⁸ (Trimbur, 2010 : 139). Mais, outre ces motifs externes généraux exerçant une influence néfaste sur le réseau des écoles religieuses enseignantes, la diffusion du français par les écoles religieuses est surtout freinée en raison de choix internes.

1.1.2.3. *Vers une évangélisation en langue(s) locale(s)*

Si l'action éducative occupait une part essentielle de la mission des œuvres catholiques à l'étranger, la diffusion du français n'en constituait pas un objectif prioritaire. Le choix du français comme langue de scolarisation s'expliquait par des raisons historiques et politiques rendues de plus en plus caduques par la nouvelle donne internationale. Comme le français était avant tout un médium de l'enseignement, progressivement, il en vint à le céder de plus en plus aux langues nationales, jugées plus à même de diffuser la parole évangélique car plus audibles.

⁸⁷ Les subventions qui leur sont consacrées passent ainsi de 2 443 460 en 1938 à 945 334 francs en 1959 (Sorrel, 2010 : 250).

⁸⁸ Déjà, en 1914, alors qu'une délégation officielle de l'Œuvre d'Orient avait été envoyée au Levant pour « ressusciter une sorte de royaume latin » et francophone (Trimbur, 2010 : 141), le constat était sans appel : « il est [...] bien tard pour rétablir un ordre catholique et français au Levant alors que ses potentialités ne cessent de s'amenuiser avec le temps, et [...] il est devenu nécessaire de passer à un autre registre » (Trimbur, 2010 : 141).

L'Œuvre d'Orient, à l'instar des autres écoles chrétiennes, a ainsi commencé à adopter les langues locales à partir du démembrement de l'Empire ottoman par les nations européennes en 1914, en même temps qu'apparaissaient les premières revendications nationales. Ces mutations instaurent une dissociation entre la langue française et celle de l'Église. L'ouverture aux langues vernaculaires est accréditée par le concile œcuménique de Vatican II (1962-1965), selon lequel « réduire l'annonce de l'Évangile à une seule langue représente [...] une contradiction dans les termes, et ne vouloir tolérer dans l'Église qu'une ou deux langues est un signe de schisme ou d'hérésie⁸⁹ » (Legrand, 2010 : 78). Cette affirmation, qui vise certes avant tout le latin, invalide du même coup le recours systématique au français comme unique langue de scolarisation. Ainsi, pour des raisons à la fois politiques, idéologiques et prosélytes, le français perd de sa superbe dans les écoles religieuses.

Les congrégations ont incontestablement servi de vecteur efficace à la diffusion de la langue française. Mais elles ne pouvaient négliger les autres langues, soit pour les apprentissages élémentaires, soit pour la formation d'élites évoluant dans un contexte de multilinguisme (Langlois, 2010 : 108).

Ainsi, la place accrue accordée aux langues locales dans l'enseignement se fait *a fortiori* au détriment de la langue jusqu'alors dominante, à savoir le français.

1.1.2.4. *L'ingérence de l'État à des fins d'amélioration de l'enseignement*

Malgré ce recul dans les écoles religieuses, ces dernières demeurent des alliés importants de la diffusion du français et l'État sait qu'il aurait tort de les négliger car elles « apportent aux jeunes étrangers, dans beaucoup de pays, la formation de base indispensable, sur laquelle peut se développer ensuite notre action culturelle et technique » (DGACT, 1960 : 34). En 1958, l'enseignement religieux compte 10 congrégations de frères enseignants réunissant 850 000 élèves dans plus de 2 500 écoles et 150 congrégations féminines enseignant à 1 300 000 élèves (DGACT, 1959 a : 41).

L'emploi du français comme véhicule principal de la formation par les congrégations enseignantes garde [...] des bases très solides dans la plupart des pays francisants d'Afrique, ainsi qu'en Égypte, au Liban et dans d'autres pays du Moyen-Orient (Salon, 1983 : 83).

Or, cet atout masque un problème majeur : la qualité de l'enseignement dispensé dans ces écoles, vanté par l'Alliance française à la fin du XIX^e siècle (Melon, cité par Cortier, 1997 : 44), devient l'objet de critiques de plus en plus vives. Le premier *Programme d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques françaises à l'étranger* du ministère des

⁸⁹ D'autant plus qu'en adoptant les langues des autochtones, les missionnaires se rapprochaient du modèle plurilingue apostolique de la Pentecôte, durant laquelle les Apôtres « commencèrent à parler diverses langues, selon que l'Esprit-Saint leur donnait de parler » (*Actes des Apôtres*, chapitre II, 4, Tr. Glaire).

Affaires étrangères évoque « le problème que pose la situation actuelle de nos établissements tenus par nos congrégations » (DGACTION, 1959 a : 22) tandis que le rapport d'activités de 1959 fait état de la dégradation avancée des établissements congrégationnels et de la piètre pédagogie employée, résultant de la mauvaise formation des enseignants et du manque de manuels, de matériel pédagogique et d'équipements adaptés (DGACTION, 1959 b). Alors qu'il semble impératif de rééquiper ces écoles pour qu'elles répondent aux réglementations scolaires, le MAE indique qu'il est impossible de le faire, faute de nouveaux crédits (DGACTION, 1960 : 5). Néanmoins, pour pallier les carences de ces écoles, des bourses de « programmes spéciaux » sont accordées, avec une générosité croissante à partir de 1958. Ces bourses dites de « noviciat » aident des religieux, surtout de Grèce, d'Amérique du Sud et du Proche-Orient, à se former en France sur une période allant d'un à trois ans. L'augmentation de ces bourses (31 en 1958 ; 61 en 1959) témoigne certes de la prise en compte du rôle des établissements religieux à l'étranger dans la diffusion du français et de ses limites mais est surtout une trace de l'ingérence de l'État au niveau pédagogique, même dans la sphère la plus privée qu'est la religion.

1.2. L'Alliance israélite universelle ou l'émancipation par le français

S'il est avéré que les écoles chrétiennes ont beaucoup fait pour la diffusion de la langue française hors de l'Hexagone, il est une autre institution d'obédience religieuse qui a joué un rôle essentiel dans la « francisation » à l'étranger, cette fois à travers la « scolarisation des communautés juives du bassin méditerranéen » (Lévy, 1990 : 97) : l'AIU, qui est, historiquement, la première institution de diffusion extranationale de la langue française.

1.2.1. Une institution francophile soutenue par l'État français

Fondée en 1860 par des Français israélites mais « résolument laïques »⁹⁰ (Lévy, 1990 : 1990), l'AIU implante autour de la Méditerranée un dense réseau d'écoles, d'abord élémentaires puis secondaires, dans une perspective confessionnelle à vocation philanthropique. Son but est avant tout de :

concentrer toutes les forces vives du judaïsme [et de] rassembler tous les cœurs généreux pour lutter contre la haine et les préjugés [et] créer une société de jeunes israélites idéalistes et militants qui se sentiraient solidaires de tous ceux qui souffrent par leur condition de juifs ou tous ceux qui sont victimes de préjugés quelle que soit leur religion [et de faire] enfin que la culture supplante l'ignorance de quelques fanatiques, pour le bien de tous (AIU, *Appel de l'Alliance*, 1860).

Pour mener à bien sa mission de liaison, de protection, d'instruction et de libération du peuple hébraïque, l'AIU s'appuie sur l'œuvre éducative. Elle publie dès 1861 des *Bulletins* portant sur

⁹⁰ À savoir Charles Netter, Narcisse Leven, Isidore Cahen, Eugène Manuel, Aristide Astruc et Jules Carvallo.

son activité, rebaptisés *La Revue des écoles* en 1901 puis le *Bulletin des écoles* en 1905. Elle se dote en outre dès 1867, à Paris, d'une École normale israélite orientale (ENIO) de formation des maîtres dirigée, après la Seconde Guerre mondiale par le philosophe Levinas. Après un essor remarquable, son développement se ralentit malgré l'extension de son domaine d'action à l'enseignement secondaire, professionnel et technique. Après avoir possédé en 1914 deux cents écoles, en 1939, elle n'a plus qu'une centaine d'écoles en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, qui accueillent tout de même environ 50 000 élèves. Ces établissements sont peu touchés par la fermeture des locaux parisiens pendant la guerre. En effet, en 1954, l'AIU ne possède plus que trente écoles mais toujours autant d'étudiants (Honoré et Roz, 1957 : 36).

Comme les écoles catholiques, la mission première de l'AIU n'est pas de diffuser la langue française. Pourtant, elle n'en demeure pas moins employée dès la création comme langue d'enseignement puisque, suivant les statuts originels de l'association, « scolarisation était synonyme de francisation » (Lévy, 1990 : 97-99). Le gouvernement français reconnaît par conséquent dès 1880 l'association d'utilité publique et la place sous la tutelle de l'Éducation nationale. Elle bénéficiait à ce titre de subventions du MAE⁹¹. Ainsi, dans un courrier du 19 octobre 1945 adressé à la DGRC, l'AIU sollicite une aide pour financer ses écoles en Palestine en vertu du fait qu'elles accordent dans leur programme d'enseignement une « place prépondérante au français » (Archives du MAE)⁹². L'AIU rappelle que la France s'est engagée à l'« aider à développer le français dans l'enseignement secondaire soit par la transformation de certaines de [ses] écoles primaires, soit par la création d'autres établissements » (Archives du MAE, *ibid.*). Pourtant, malgré le maintien des subventions, le MAE diminue progressivement le montant des crédits alloués à l'AIU, notamment en raison du renforcement communautaire qui s'opère au sein de l'institution.

1.2.2. Le renforcement communautaire de l'AIU

Entreprise philanthropique, l'AIU est issue de la fusion de l'esprit d'entraide qui anime la communauté juive aux idées révolutionnaires françaises. Les similitudes avec les discours de la Révolution française transparaissent clairement dans le discours programmatique du 11 novembre 1945, qui a pour but de « fixer sa doctrine au lendemain de la guerre » :

L'Alliance israélite, lors de sa création, s'était déclarée universelle. Certes, son siège se trouvait en France ; ses fondateurs étaient Français ; l'influence de la culture française allait prévaloir dans ses établissements scolaires, et toute son œuvre bénéficier de l'éclat d'une France aussi généreuse que forte, dont la langue était, comme elle l'est toujours, le véhicule d'une civilisation désintéressée et humaine.

⁹¹ Plus encore : durant la Seconde Guerre mondiale, et jusqu'en 1942, le Service des œuvres françaises à l'étranger du MAE s'est imposé comme un protecteur de l'institution juive menacée par le régime de Vichy (Grison, 2001).

⁹² Archives du MAE – Courneuve : carton DGRC – Enseignement 1945-1947 / Alliance française.

Est universelle car action universelle, s'adresse aux Juifs du monde entier et car son idéal, hérité des prophètes d'Israël et des apôtres de 1789, débordait les frontières des Nations et le cadre des États (Lettre de l'AIU, dans Archives du MAE)⁹³.

Cette revendication d'universalité est donc réaffirmée en 1945, certes parce que l'institution vise la communauté juive, dispersée aux quatre coins du globe, mais surtout parce qu'elle se place sous la tutelle de la civilisation française érigée en civilisation du genre humain. L'AIU se fait elle aussi le chantre du messianisme français déjà véhiculée par les écoles catholiques. Toutefois, même si son caractère confessionnel n'en demeure pas moins exempt de patriotisme (Lévy, 1990), l'AIU ne vise pas en priorité les intérêts d'une nation mais ceux de la communauté israélite. Ce tropisme va en s'accroissant après le génocide juif. Pendant la guerre, le siège parisien a été gravement atteint : bien que ses écoles continuent à fonctionner dans le monde grâce au soutien des Forces françaises libres, en France, ses dirigeants sont dispersés ou déportés, les biens spoliés et les membres et donateurs se raréfient. En mars 1942, l'association est intégrée de force à l'Union générale des israélites de France (UGIF) jusqu'à ce qu'en 1943 René Cassin ne reprenne les rênes de l'institution en créant un comité provisoire à Londres et Alger. Après la Libération, la renaissance de l'institution passe par la coopération avec d'autres associations juives, comme le Conseil représentatif des institutions juives de France (CRIF), à laquelle elle adhère en juillet 1945 malgré les réticences de certains membres face à ce qu'ils considèrent comme une rupture par rapport à l'orientation originelle⁹⁴. En réalité, bien que l'AIU reste fidèle à son orientation humaniste, elle s'engage avec le CRIF sur un terrain politique miné⁹⁵ qui tend à modifier son rôle dans le champ de la diffusion du français et, consécutivement, ses rapports avec le MAE. Après des décennies d'étroite collaboration, pour des raisons diplomatiques, le MAE se trouve en effet mis en porte à faux par le positionnement de l'AIU sur la question palestinienne. Lévy souligne la dualité de l'institution qui est, à partir de 1945, tiraillée entre « sa vocation universelle [...] et une prise de position dans le cadre de laquelle l'idéologie sioniste tenait une place prépondérante » (Lévy, 1990 : 103). L'AIU continue certes à participer à l'effort d'extension de l'influence culturelle française à l'étranger mais de plus en plus indirectement, éprouvée par la persécution hitlérienne, la guerre israélo-arabe de 1947-1948 puis la prise d'indépendance du Maroc et de la Tunisie, où elle avait de

⁹³ Dossier 0.57.3

⁹⁴ Maurice Leven, en particulier, considère que « maintenir [le CRIF], c'est rien moins que d'admettre une forme de "nationalisme juif", c'est "un abandon", "une renonciation au grand rôle que l'Alliance a joué dans le passé" » (Leven, cité par Nicault, 2010 : 34).

⁹⁵ Nicault cite la déclaration faite par l'AIU lors de la séance du Comité central du 25 juillet 1945 comme la preuve d'un infléchissement politique. « L'Alliance est [...] résolue à demander, pour les Juifs qui y aspirent, sous l'égide des Nations unies et la responsabilité de l'Agence juive pour la Palestine, le droit d'entrée en Palestine » (AIU, citée par Nicault, 2001 : 42). Pour en savoir plus sur le changement d'orientation idéologique de l'AIU, ou du moins sur ses contradictions, voir le chapitre de son article « L'Alliance et la question "palestinienne" » (Nicault, 2001 : 41-48).

nombreuses écoles. Ainsi, « les liens que [les écoles de l’AIU] avaient avec la langue et la culture françaises sont désormais beaucoup moins étroits », les gouvernements locaux ayant souvent intégré les écoles dans leur système scolaire, comme au Maroc, où « celles qui se maintiennent [...] ont progressivement perdu leur caractère francophone » (Lévy, 1999 : 102).

Dans l’avant-propos de la revue d’histoire des juifs de France, *Archives juives* (vol. 34, 2001), qui dresse un bilan de la situation de l’Alliance israélite universelle après 1945, l’historien Kaspi s’interroge quant à savoir si la « foi des Juifs de France dans la coïncidence providentielle des valeurs du judaïsme et de la République » (Kaspi, 2001 : 6) a survécu à la découverte de la persécution du régime de Vichy. Les contributeurs apportent une réponse nuancée à cette question, soulignant la permanence de l’attachement de l’AIU aux valeurs humanistes de la France, toujours portée par la France libre, malgré une « plus grande affirmation juive » qui est bien plutôt, après la Seconde Guerre mondiale, « un retour aux sources [qu’] une remise en cause radicale de leurs pratiques et de leur mode de pensée » (Kaspi, *ibid.* : 7). Pourtant, en dépit de la permanence de cet attachement affectif et idéologique à la France, le désengagement progressif de l’institution par rapport à la diffusion de la langue française est bel et bien engagé.

1.2.3. De la langue de scolarisation à la langue étrangère privilégiée

Alors que le français était initialement la langue quasi-exclusive de l’enseignement dans les écoles de l’AIU, sa place tend dès 1918 à se réduire pour répondre aux exigences locales. Il est en effet concurrencé par les langues vernaculaires des communautés juives accueillies par l’AIU (Spaëth, 2010 a : 45). Le rôle de l’institution dans la diffusion du français devient donc plus marginal, le statut du français oscillant entre langue seconde de scolarisation, « langue véhiculaire principale de la formation générale et professionnelle » et « langue étrangère bénéficiant d’un “enseignement renforcé” » (Salon, 1983 : 85), très rarement obligatoire, comme c’est notamment le cas en Israël. Malgré ce déclin du français dans l’institution, l’apport de l’AIU dans la diffusion du français est indéniable. C’est une œuvre « dont l’importance ne saurait être sous-estimée et qui, s’étalant à la fois dans le temps et dans l’espace, présente un caractère original, peut-être même unique dans les annales de l’enseignement du français » (Lévy, 1990 : 97). Elle donne en effet à voir avec plus encore d’acuité que les écoles catholiques l’idéologie traditionnelle du messianisme français, reprise dans le discours colonial et dont on trouve encore la marque aujourd’hui. Nonobstant, les discours émanant de cette communauté discursive ne font pas partie de notre *corpus*, car, au lendemain de la guerre, l’AIU est avant tout « un indice de l’histoire des juifs de France » et ne l’est qu’ « incidemment [...] de la

diffusion du français » (Spaëth, 2010 b : §1). En outre, compte tenu du recul de la place du français dans ses écoles, qui devient une simple discipline scolaire, qui plus est de plus en plus secondaire, les bulletins de l'institution de l'époque ne présentent pas de réel intérêt pédagogique dans ce domaine spécifique. Sans compter que l'AIU se caractérise par une grande hétérogénéité de pratiques, aux antipodes de l'effort de rationalisation et d'homogénéisation de la didactique du FLE qui animait alors les autres acteurs du champ. « S'adaptant et se transformant au gré des conditions changeantes de temps et de lieu, les méthodes, les manuels et les programmes offrent la plus grande variété (Lévy, 1990 : 97) ». Ainsi, la pédagogie de l'AIU n'a eu qu'une influence très modérée sur l'élaboration de la didactique du FLE, son âge d'or en tant qu'agent de la diffusion du français datant d'avant la Seconde Guerre mondiale.

1.3. La Mission laïque, exportatrice d'une École française adaptée au contexte local

Dans le contexte de laïcisation de la France, pour contrecarrer l'influence des écoles religieuses, un réseau scolaire international alternatif a été développé par les partisans de Jules Ferry : la Mission laïque française (MLF) dont les écoles, conformes au modèle métropolitain, cherchent malgré tout à s'adapter au contexte local.

1.3.1. Approche diachronique : une institution semi-publique en stagnation

La Mission laïque française, association privée reconnue d'utilité publique en 1907, a été fondée le 9 juin 1902 à Paris par des Républicains partisans de l'école laïque⁹⁶, anciens élèves de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, désireux de « créer une organisation autonome dont le but sera[it], dans le cadre de l'expansion culturelle de la France, d'exporter l'école républicaine officielle, avec sa langue, son esprit et ses valeurs profondes » (Thévenin, 2002 : 7). Le premier président, Pierre Foncin, se trouvait être aussi secrétaire général d'une institution aux buts proches, l'Alliance française, fondée deux décennies auparavant. Il n'est donc pas surprenant que « les buts et le programme ne diffèrent pas fondamentalement de l'Alliance française, si l'on fait exception de l'exigence de laïcité » (Cortier, 1997 : 47). La MLF ne s'est donc pas développée en concurrence avec sa devancière, mais en complémentarité. Certes parce qu'elle défend la laïcité comme pierre de touche de son action mais surtout parce qu'elle vise un public cible distinct : depuis la fondation de son premier lycée à Salonique en 1906, la MLF gère en effet des établissements scolaires, français ou franco-étrangers. Alors que l'AF enseigne

⁹⁶ Parmi les fondateurs, principalement professeurs, directeurs d'école ou inspecteurs, se trouvaient notamment Pierre Foncin, Pierre Deschamps, Maurice Kuhn, Henri Gordon, Laurent Devinat, Clotaire Baudrillard et Henri Ferrier, Sophie-Germain de Paris, Marie-Jeanne Delhomme et Madame Chopin-Streicher.

le français comme discipline, aux adolescents et adultes hors du système scolaire, la MLF enseigne du cycle primaire au secondaire des disciplines non linguistiques en langue française, qui se trouve donc médium de l'enseignement.

Dans la première partie du siècle, la MLF a fait preuve d'un grand dynamisme, en particulier dans l'entre-deux-guerres durant lequel elle a étendu son réseau autour de la Méditerranée et en Orient. Mais le Gouvernement de Vichy et les conflits qui ont agité la Méditerranée orientale pendant la Seconde Guerre mondiale ont bouleversé l'institution. Officiellement dissoute en 1940, la MLF survit cependant pendant la guerre grâce à l'action de Marcel Fort, directeur du lycée d'Alexandrie, qui, d'Égypte, a continué à gérer le réseau. De plus, une continuité est assurée à la présidence : l'homme politique et académicien Édouard Herriot la préside de 1930 à sa mort en 1957, avant qu'Émile Bollaert, son chef de cabinet et ancien ministre de l'Instruction publique, ne lui succède. La présence d'hommes politiques influents dans son conseil d'administration témoigne des relations entre l'institution et l'État, qui vont croissant. La renaissance de l'institution dans l'après-guerre se fait dans un esprit de coopération renforcé avec le nouveau gouvernement : « les liens établis très tôt [avec ce dernier] faciliteront l'apparition de rapports particuliers et privilégiés de la Mission avec le Département des Relations culturelles du ministère des Affaires étrangères » (Thévenin, 2002 : 151). Dans la première décennie suivant la Seconde Guerre mondiale, le réseau d'écoles s'articule principalement autour de l'Égypte, qui réunit à elle seule en 1956 neuf établissements sur seize et 10 000 étudiants sur 16 000⁹⁷. La crise du canal de Suez (1956), qui aboutit à la fermeture de ces établissements, est donc un véritable séisme pour l'association qui entre à partir de ces années dans « une période de marasme où la MLF doit repenser son rôle dans le cadre de la coopération culturelle et de la francophonie » (Mayeur-Jaouen, 2005 : 100). Le réseau souffre en outre, comme tous les autres agents privés et publics de la diffusion du français, de l'exacerbation du nationalisme pendant la décolonisation. Pour relancer son expansion, la MLF accentue dans un premier temps la collaboration avec les établissements locaux, suivant les recommandations de la politique culturelle du MAE⁹⁸.

⁹⁷ Les élèves de la ML sont passés de 7 644 en 1939 à 8 917 en 1947 (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 61) puis à 14 000 en 1951 (Herriot, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 195 : 1). À la forte croissance de l'après-guerre succède une très faible augmentation avant la fermeture brutale des écoles égyptiennes.

⁹⁸ Mais le véritable renouveau de la MLF ne s'opère qu'à partir de 1965 avec la création d'un nouveau type d'établissements, les écoles de sociétés destinées aux enfants d'expatriés, renouveau qui s'accompagne d'une rénovation de l'esprit de la MLF. Changement d'orientation qui fait dire à Mayeur-Jaouen dans son compte rendu de l'ouvrage de Thévenin (2002), *La Mission laïque française à travers son histoire 1902-2002* – utile mais partisane histoire de l'institution – qu'à partir de ce nouvel essor « l'impression dominante est, à la vérité, que la spécificité de la Mission laïque s'est quelque peu perdue à l'heure de la coopération culturelle » (Mayeur-Jaouen, 2005 : 100).

1.3.2. Une adaptation de l'École de Jules Ferry aux autochtones

L'objectif de la MLF était de concurrencer les écoles congrégationnelles en proposant une alternative à l'enseignement religieux qui était parfois la seule option dans de nombreuses zones. Néanmoins, la MLF partage avec l'AIU et les écoles catholiques la même idéologie messianique : elle fonde toute sa mission autour de l'École républicaine française conçue comme dispensatrice de valeurs élevées et désintéressées. Mais l'institution repose sur le refus d'une transposition exacte de l'École française dans le système éducatif indigène : la majorité des enseignants sont d'ailleurs des nationaux⁹⁹, recrutement qui facilite l'adaptation aux conditions locales. L'enseignement religieux, par son prosélytisme, est rejeté en raison de la déculturation qu'il induit par l'assimilation à des valeurs chrétiennes occidentales en rupture avec celles des indigènes. Née dans le contexte colonial, sous l'impulsion du gouverneur Pierre Deschamps chargé en 1898 d'organiser l'enseignement à Madagascar, la MLF tente ainsi d'articuler les idéaux républicains aux exigences de la colonisation, dans le respect de la culture locale. La MLF est à l'image du Palais d'Argent de Tananarive, qui conciliait harmonieusement la culture malgache et l'apport architectural français. Deschamps établit donc :

ce qu'il convient de faire et d'éviter en matière d'éducation quand l'éducateur et l'élève ne sont pas de même « race » ; ce qu'il convient de faire, élever l'indigène en ne lui apportant de l'extérieur que ce qu'il peut assimiler sans cesser d'être lui-même ; ce qu'il faut éviter, lui apporter un vêtement qui le dépare parce qu'il n'est pas fait pour lui (Hiram [pseudonyme de Deschamps], 1956 : 24).

Autrement dit, la MLF cherchait à contrecarrer, dans les colonies puis dans l'ensemble du bassin méditerranéen, le poids des écoles religieuses puis de la colonisation comme puissance assimilationniste, qui dispensaient un enseignement peu adapté aux besoins éducatifs réels des autochtones et à leur culture. Ainsi, bien avant que l'Unesco et l'Europe ne modifient l'idéologie de la diffusion du français par une gestion plus équilibrée du contact des langues, la MLF fait figure d'avant-garde. En cela, elle ressemble au :

modèle linguistique et éducatif de l'AIU [qui] favorise une contextualisation souple, où le français est, de fait, envisagé dans le contact des langues et des cultures. [Alors que] 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 (Spaëth, 2010 b : 68).

La théorie éducative de la MLF fait du respect des cultures et langues en contact un principe de base, d'autant plus important que ses écoles s'inscrivaient dans des contextes de diglossie¹⁰⁰,

⁹⁹ En 1956, par exemple, 251 enseignants sont français (dont 201 détachés de l'Éducation nationale) et 565 sont des enseignants locaux (Honoré et Roz, 1957 : 36).

¹⁰⁰ Sur la diglossie, voir *infra* chapitre 5 - 1.3.3. La diglossie : réalité sociolinguistique de l'idéologie de la domination linguistique.

dans lesquels le français, variété haute, coexistait avec des langues vernaculaires, ravalées au rang de variétés basses.

Comme les écoles congrégationnelles, la MLF œuvre aussi en faveur de la diffusion de la langue et de l'esprit français sans que celle-ci n'en constitue l'objectif prioritaire. La langue française est considérée comme un moyen, particulièrement efficient, pour favoriser le développement de l'éducation, le dialogue des cultures et l'association des peuples :

le français, langue étrangère, n'est qu'un des aspects des objectifs poursuivis par l'Association puisque la Mission laïque est moins préoccupée de l'outil lui-même qu'attachée à une forme de présence scolaire à l'étranger adaptée au terrain d'accueil [...] La production de méthodes et la méthodologie ont toujours été considérées, au sein de l'Association, comme un moyen mis au service d'un objectif plus large (Bancilhon, 1984 : 149).

C'est sans doute la raison pour laquelle la question des spécificités de la didactique du français dans le contexte allophone n'était pas au cœur des préoccupations de la MLF, même si elle a eu dès l'origine le souci de former ses enseignants, prenant ainsi acte de la différence existant entre le contexte métropolitain et colonial. Son école Jules-Ferry, fondée en 1903, préparait les candidats partant enseigner dans les colonies et à l'étranger suivant une pédagogie dite « coloniale », c'est-à-dire avant tout pratique et expéditive, à laquelle la didactique du FLE emprunte beaucoup¹⁰¹. Mais l'école a été fermée lors de la Première Guerre mondiale et n'a pas rouvert, le ministère des Colonies prenant ensuite en charge la formation des instituteurs envoyés dans l'Empire français. Le bulletin de la MLF, publié après la guerre sous le nom de *Dialogues*, témoigne du questionnement encore limité sur la didactique du FLE et sur la nécessité de le rénover.

1.3.3. La revue de la Mission laïque : *Les Dialogues* (1951-1954)

1.3.3.1. *La revue au fil du siècle : une dimension pédagogique limitée*

La publication d'une revue par la MLF remonte au début du XX^e siècle, la première paraissant dès 1904 : la *Revue de l'enseignement français colonial* (1904-1906) est rebaptisée *Bulletin de la Mission laïque* en 1907, avant de devenir la *Revue de l'enseignement du français hors de France* de 1920 à 1940. Interrompue pendant la guerre, elle est à nouveau mais brièvement publiée de 1951 à 1954 sous le titre *Les Dialogues – Revue des problèmes culturels et de l'enseignement dans le monde*, dont les treize numéros font partie de notre corpus. La publication de la revue est suspendue suite aux crises touchant le Moyen-Orient qui entraînent la fermeture, la réquisition voire la destruction de nombreux établissements. Elle ne reprend

¹⁰¹ Sur la pédagogie coloniale, voir *infra* chapitre 4 - 3.1.1.2. La pédagogie coloniale, adaptation de la MD.

qu'en 1972, sous le titre *Dialogues – Bulletin de liaison des professeurs français à l'étranger*. L'évolution du titre est éloquente quant à l'orientation de la revue, du champ couvert et du public visé : d'un projet initial axé sur l'enseignement de la langue française dans les colonies, la MLF s'ouvre à une aire géographique plus vaste, à savoir le monde. De plus, la précision quant au domaine de spécialisation de la revue – à savoir l'enseignement – s'efface dès 1940 pour laisser place à la dimension interculturelle et à l'échange, au cœur de l'idéologie de la MLF. Le titre *Les Dialogues* signifie que la revue « se placera résolument sur un terrain de contact, de coopération et d'échanges avec les nations amies, dont nous avons tant à apprendre » (Herriot, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 2). Le souci pédagogique devient progressivement moins central : le titre tient alors davantage du symbole que de la description du champ, rejetant dans le sous-titre les indications sur la double spécialité (culture et enseignement) et le terrain d'observation (le monde). En réalité, la revue reste assez généraliste et n'aborde que ponctuellement la question de la diffusion ou de l'enseignement en français, plus rarement encore celle de l'enseignement du français. Ainsi, elle privilégie les sujets culturels de civilisation, française et autre. Bien que le sous-titre de la revue souligne sa vocation pédagogique, la question de la langue française n'y occupe pas de place centrale puisqu'il s'agit plus largement de traiter de « l'enseignement dans le monde ». La dernière et plus récente version de la revue confirme cette tendance interculturelle tout en gommant encore davantage l'aspect pédagogique en faveur de la fonction de liaison entre les membres du réseau.

La revue originelle s'était fixé un double objectif : d'une part diffuser les idées de la MLF et informer les adhérents de ses activités et d'autre part « donner à *l'enseignement* laïque un organe qui lui [avait] manqué » jusqu'alors, et plus précisément à l'enseignement colonial (Thévenin, 2001 : 43). Pour remplir son rôle de liaison au sein du réseau, la revue fournissait des informations sur les établissements du Proche-Orient, des indications sur la vie universitaire en France et dans les pays où elle était implantée. Elle s'apparentait aussi aux revues savantes, avec des articles « de haute valeur » dans lesquels d'« éminentes personnalités » publiaient leurs réflexions et résultats de leurs études (Herriot, *ibid.* : 1). Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, l'aspect pédagogique était plus marqué, la revue ayant :

une tendance forte à relayer des positions modernistes sur le français et les autres langues (simplification de l'orthographe, prise de position contre le purisme, *etc.*). C'[était] aussi le lieu de la rationalisation progressive de la leçon de langage, comme mise en place concrète de la méthode directe (Spaëth, 2010 d : 46).

Cette orientation se modifie après la Libération. La dimension pédagogique devient secondaire, la revue se donnant un but plus large et humaniste, à l'instar de l'association elle-même, à savoir

« serv[ir] d'organe à [...l']œuvre de paix et d'amitié » (Herriot, *ibid.* : 2). Si elle fournit aux professeurs de la MLF et du réseau français une tribune pour s'exprimer et partager leurs pratiques, celle-ci reste limitée. Ce mutisme signale l'absence de diffusion dans le champ des premiers travaux de rénovation de la didactique du FLE (comme le français élémentaire) qui sont peu voire pas pris en considération par cet agent pourtant très proche du MAE.

1.3.3.2. *Une revue pour (et par) les professeurs français de l'étranger*

Le public visé par la revue est explicitement désigné par le président de la MLF dès le premier numéro des *Dialogues*, à savoir « nos professeurs répandus à travers le monde où ils enseignent notre langue et notre culture dans le respect des traditions des pays qui les ont accueillis et appelés » (Herriot, *ibid.* : 2). Mais Herriot vise aussi un lectorat étranger francophile, « nos amis étrangers » (Herriot, *ibid.*). « Nous avons l'ambition, dans la deuxième partie de cette Revue, de donner sous une forme brève des renseignements utiles aux professeurs français à l'étranger et d'une façon plus générale à tous nos amis de l'étranger » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 47). Pourtant, malgré ce désir d'élargir le lectorat de la revue, elle reste écrite par des Français et pour des Français¹⁰². Même si les amis de l'étranger sont aussi invités à lire la revue, ils n'en constituent nullement le lectorat principal. Comme le souligne Reboullet (1984 : 108), cette focalisation sur les professeurs français est confirmée par les enquêtes menées¹⁰³ par la revue et par les comptes rendus de réunions réunissant à Paris les directeurs d'Instituts français à l'étranger (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 58-62) et les proviseurs de lycées français (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 59-65). L'absence d'articles mentionnant les professeurs de français à l'étranger confirme ce francocentrisme. Ainsi, malgré les velléités de dialogue avec l'altérité de la MLF, est manifeste :

une idéologie élitiste sous-jacente et implicite (la qualité et le prestige de notre culture sont tels que nous sommes plus demandés que demandeurs ; ce qui est bon pour les Français est bon nécessairement pour les autres Nations ; le professeur local de français mérite notre attention dans la mesure où il s'assimile ou peut être assimilé à un professeur français (Reboullet, 1984 : 109).

La participation de cet enseignant français est en revanche vivement sollicitée dès les premiers numéros : « cette Revue n'aura de sens que si elle devient véritablement une œuvre collective [...] Nous demandons [...] à nos lecteurs de nous aider à tenir une rubrique »

¹⁰² Tendance confirmée par la suite comme le suggère le sous-titre de la deuxième version des *Dialogues* en 1972, devenu le *Bulletin de liaison des professeurs français à l'étranger* visant à « apport[er] à tous les personnels des documents nécessaires à leur réflexion » (Thévenin, 2002 : 197).

¹⁰³ Enquêtes réalisées dans les jardinières d'enfants des lycées et écoles françaises à l'étranger dans le n° 3 d'avril 1952 et auprès des géographes français détachés dans les universités étrangères dans le n° 5 d'octobre 1952 et n° 6 de janvier 1953.

(Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 47), sur le modèle de la tribune des *Cahiers pédagogiques de l'Enseignement du second degré*. Ainsi, les lecteurs sont invités à communiquer :

les principales conclusions qu'ils ont dégagées de leur séjour à l'étranger [pour] offrir à tous les professeurs français exerçant à l'étranger le moyen d'entrer en communication avec leurs collègues et de faire part de leurs expériences [...] Ce serait un grand encouragement, dans une tâche que nous croyons utile, que de recevoir critiques et suggestions (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 49).

Malgré la volonté initiale du comité d'édition de donner la parole aux Français comme aux étrangers, les contributeurs des *Dialogues* sont, à quelques rares exceptions près, non seulement français mais aussi « d'honnêtes hommes » (Reboulet, 1984 : 107), c'est-à-dire issus des hautes sphères politiques et intellectuelles, assez conservatrices car très institutionnalisées. Se côtoient ainsi, entre autres, académiciens (Herriot, Pasteur Valléry-Radot, de Broglie), universitaires et intellectuels (Guillemin et Chinard), conservateurs de musée (Parot), hauts fonctionnaires (Gal) et écrivains (Lapie), au détriment des praticiens.

1.3.3.3. Une revue, miroir du MAE

La revue *Les Dialogues* ne couvre que quatre années mais elle apporte cependant un éclairage intéressant du fait de la proximité qui existe entre le MAE et la MLF, en laquelle on peut voir un organe du MAE. En effet, elle est « à bien des égards, topique [car] quoique la revue ait été créée par la Mission laïque, elle est, c'est son originalité, largement inspirée par la Direction générale des Relations culturelles » (Reboulet, 1984 : 107). Plusieurs hauts fonctionnaires participent en effet à sa rédaction, à l'instar des deux historiens Marx¹⁰⁴ et Touchard¹⁰⁵ qui figurent au comité de rédaction. Cette forte implication dans la revue de membres très actifs au MAE fait ainsi dire à Reboulet que *Les Dialogues* sont :

le reflet des orientations qui prédominaient à cette époque, au célèbre cinquième étage du Quai d'Orsay [...] [et que ce reflet est] l'homologue d'une structure institutionnelle hiérarchisée (au sommet, nos instituts et centres culturels ; en second plan, nos lycées et collèges : sous une forme sporadique, notre intégration dans le système universitaire local) (Reboulet, 1984 : 107-108).

¹⁰⁴ Le rédacteur en chef, Marx est certes professeur mais c'est avant tout un diplomate, ancien directeur du Service des œuvres françaises au MAE de 1933 à 1940 et conseiller technique de Laugier, directeur de la DGRC entre 1945 et 1950. « Jean Marx joua pendant les vingt années [de l'entre-deux-guerres] un rôle de premier plan dans la définition et la conduite de la politique culturelle du Quai d'Orsay » (Salon, cité par Reboulet, 2001 : 122). Reboulet s'interroge ainsi : « s'il n'y avait pas eu Jean Marx, où en serions-nous ? À l'évidence, le processus d'étatisation de la politique culturelle extérieure ne serait pas aussi avancé qu'il l'est. Et la situation de la langue française en serait plus mal assurée » (Reboulet, 2001 : 127).

¹⁰⁵ Touchard, responsable de la rubrique pédagogique, a lui aussi un double profil. Après avoir enseigné à l'Institut français de Buenos Aires en 1946, il est devenu maître de conférences à l'Institut d'études politiques de Paris. En plus de son rôle dans la Commission française pour l'Unesco, il a été collaborateur du directeur de la DGRC, Baillou, de 1947 à 1954.

Ce périodique est donc utile pour compléter le *corpus* d'archives provenant du MAE, afin de mettre en évidence les représentations et la politique de diffusion à un moment où celles-ci sont moins nombreuses.

1.3.3.4. *Une structure binaire à dominante culturelle*

Le sous-titre « revue des problèmes culturels et de l'enseignement dans le monde » indique bien la structure binaire de cette dernière, qui est constituée de deux rubriques. La première, plus développée avec une cinquantaine de pages, traite d'aspects culturels sous la forme d'études savantes, sur des sujets variés. Ce sont :

des articles originaux provenant d'écrivains, d'hommes politiques, de grands artistes, de personnalités universitaires, de savants, de médecins, de techniciens illustres de la France et de l'étranger, apportant le témoignage de leur pensée et le résultat de leur recherche sur les grands problèmes qui, dans l'ordre culturel, préoccupent l'opinion publique internationale. Cette tribune libre accueillera les étrangers amis de la France comme des Français. Elle aura un caractère objectif fondé sur le respect de la liberté et des opinions d'autrui (Herriot, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 2).

La rubrique, tenue par des « personnalités hautement qualifiées », se veut « miroir » ou « vitrine » (Reboulet, 1984 : 107) de la France et de sa culture. Néanmoins, une certaine ouverture aux cultures étrangères y est manifeste¹⁰⁶. La deuxième partie de la revue, dirigée par Touchard, est intitulée soit « problèmes culturels » soit « problèmes culturels et pédagogiques » suivant les points abordés. Cette quinzaine de pages porte plutôt sur les difficultés générales rencontrées du fait du contact des langues et des cultures que sur des points précis de pédagogie. La diffusion du français dans sa réalité politique y est plus fréquemment traitée.

Deux brèves rubriques terminent la revue. La rubrique « nouvelles culturelles », nommée parfois dans les derniers numéros « nouvelles culturelles et Unesco » (5 pages environ), relate les événements culturels ayant eu lieu dans l'Hexagone. La sous-rubrique sur l'Unesco fait un bref compte rendu des éléments liés à l'institution internationale susceptibles d'intéresser les enseignants français à l'étranger. Dans la dernière rubrique, qui revient sur les publications françaises essentielles, « Études bibliographiques » ou « Bibliographie » (5 pages environ), aucun ouvrage pédagogique n'est évoqué, comme le souligne à raison Reboulet (1984 : 108). Seuls sont présentés quatre livres de grammaire et de linguistique dans *Les Dialogues*, n° 7 d'avril 1953.

¹⁰⁶ Si la plupart des articles traitent en effet de la culture française, plusieurs d'entre eux restent très généraux (« La recherche scientifique et le monde moderne » de Longchambon, dans *Les Dialogues*, n° 13, novembre 1954), alors que d'autres traitent spécifiquement des cultures étrangères, et ce dès le premier numéro, comme l'article sur Avicenne, « un grand médecin arabe », de Pasteur Valléry-Radot, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951).

1.3.3.5. *La rubrique pédagogique : une approche généraliste*

Non seulement la partie consacrée à l'enseignement est réduite à portion congrue par rapport aux pages culturelles, mais encore elle ne porte pas spécifiquement sur les problèmes didactiques du français aux étrangers puisque l'enseignement prodigué par la MLF concerne toutes les matières, d'où cette désignation générique de « revue consacrée à l'enseignement à l'étranger » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 51). En outre, les articles sur l'enseignement de la langue et la culture françaises côtoient des articles sur l'enseignement et apprentissage d'autres langues, comme « la langue arabe et ses difficultés » (Leconte, dans *Les Dialogues*, n° 12, août 1954). L'ambition dans cette seconde partie était en effet de « décri[re] et résum[er] périodiquement les expériences nouvelles dans tous les domaines de la culture » (Herriot, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 195 : 2). Touchard, compte tenu de la diversité des situations dans le réseau de la MLF, se refuse à adopter une doctrine pédagogique spécifique, vue comme une aporie, en privilégiant la confrontation d'expériences empiriques :

il serait important de contribuer à rompre l'isolement dans lequel se trouvent souvent les professeurs détachés à l'étranger en donnant aux professeurs de même discipline l'occasion de faire part de leurs difficultés et de leurs recherches, de communiquer les résultats de leurs expériences.

C'est ce libre dialogue que la revue *Dialogues* voudrait chercher à établir, en consacrant quelques pages de chaque numéro aux lettres de ses lecteurs. Est-il trop ambitieux d'évoquer à cet égard la formule qui a fait le succès des *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* ? Les problèmes concernant les divers ordres d'enseignement, les différentes disciplines, les principaux types d'établissements à l'étranger pourraient être successivement examinés [...]

Il peut sembler ambitieux ou illusoire d'ouvrir une rubrique pédagogique dans une revue consacrée à l'enseignement à l'étranger. L'enseignement à l'étranger est en effet d'une diversité qui paraît défier la pédagogie : il ne saurait être question de standardiser nos méthodes et de préconiser l'application intégrale en Amérique ou en Extrême-Orient de procédés qui ont fait leurs preuves en Espagne ou en Grèce (Touchard, *ibid.* : 51).

Le mode de contact souhaité avec le lecteur – horizontal et non vertical – abonde dans le sens de ce refus de la prescription. Contrairement à d'autres revues pédagogiques, la revue *Les Dialogues* ne propose pas de leçon pratique de français et reste assez vague sur les problèmes pédagogiques, sauf dans « l'enquête sur les jardins d'enfants à l'étranger » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952) qui décrit avec précision le déroulement de certains cours. Les autres articles restent de l'ordre des principes généraux, à l'instar de « la télévision éducative » (Kahan-Rabecq, dans *Les Dialogues*, n° 11, mai 1954).

Malgré l'orientation progressiste donnée par Touchard (1984 : 107), la rubrique pédagogique des *Dialogues* tient donc davantage d'un « échange d'expériences » (Reboulet, 1984 : 108) que d'une réelle tentative pour élaborer une pédagogie du FLE universaliste,

comme c'est le cas par la suite avec la méthodologie audio-visuelle¹⁰⁷. C'est là l'intérêt principal de cette revue, même s'il ne se révèle qu'en creux.

1.4. L'expansion de l'Alliance française : entre politique et didactique, l'agent double du MAE

L'association de l'Alliance française, « premier grand acteur privé non religieux » (Salon, 1983 : 85) du champ est considérée, après la Seconde Guerre mondiale, comme « la plus importante des associations » ayant pour objet l'expansion de la langue française, « et celle dont l'action est la plus étendue » (Roz et Honoré, 1957 : 35)¹⁰⁸. Selon son ancien secrétaire général, Jacq, l'institution est un « baromètre de la francophilie [qui] enregistre une demande spontanée, non institutionnelle, de langue et de culture françaises » (Jacq, 2008 : 67). Elle peut être considérée comme l'initiatrice de la politique culturelle moderne (Chaubet, 2003) et a joué un rôle important comme terrain d'expérimentation en matière d'enseignement du français dans la première partie du XIX^e siècle mais aussi au XX^e siècle grâce à son École pratique, « école-pilote » (Mauger, dans *EFE*, n° 87, juin 1958 : 6). En revanche, dans la seconde partie du siècle, elle tend à se rapprocher des services gouvernementaux chargés de la diffusion du français et se fait davantage l'écho et la messagère de leurs avancées pédagogiques qu'elle n'en est l'instigatrice.

1.4.1. L'Alliance française en diachronie : un réseau à reconstruire

L'AF, créée en juillet 1883 à l'initiative de Paul Cambon associé à des patriotes laïcs (Ferdinand de Lesseps, Louis Pasteur, Ernest Renan, Jules Verne et Armand Colin), est une « association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger ». Elle a pour objectif de rendre à la France son « image de marque internationale » (statuts de l'AF, cités par Bruézière, 1983 : 11) ternie par la défaite de Sedan et d'étendre son influence dans le monde. Elle fut la première institution à se donner pour tâche principale la promotion de la langue et de la culture françaises à l'étranger, à une époque où l'action culturelle gouvernementale était encore insignifiante. De ce fait, l'institution :

révèle surtout aux yeux de l'historien tout un pan de l'histoire culturelle des relations internationales [...] En effet, la politique culturelle extérieure moderne fut, sinon inventée, du moins façonnée par les acteurs de l'Alliance parisienne, au cours du dernier tiers du XIX^e siècle, dans le contexte de renouveau politique et moral caractéristique de l'après 1870 (Chaubet, 2004 : 763).

¹⁰⁷ Sur la méthodologie audio-visuelle, voir infra chapitre 4 - 3.2. La méthodologie audio-visuelle ou le FLE à l'épreuve de la technique.

¹⁰⁸ En 2016, l'AF reste un agent majeur de la diffusion et de l'enseignement du français avec 464 000 enseignants travaillant dans ses 819 comités répartis tout autour du monde. Chiffres tirés du site de la Fondation de l'Alliance française, <http://www.fondation-alliance.fr>, consulté en août 2016).

Même si le cœur de l'AF bat à Paris, là où se situent la maison-mère et l'École pratique du boulevard Raspail, les bras armés de l'AF sont ses centaines de comités étrangers de droit local (centres culturels et le plus souvent enseignants) dispersés dans le monde, dirigés par des équipes franco-étrangères. Les moyens d'action, définis en 1884, placent l'éducation au cœur de sa mission :

- Fonder et subventionner des écoles françaises, ou introduire des cours de français dans les écoles qui en sont dépourvues ;
- Former des maîtres, au besoin en créant des Écoles normales ;
- Distribuer des récompenses propres à assurer la fréquentation des écoles ;
- Donner des prix ou des bourses de voyage aux meilleurs élèves ;
- Encourager les publications pouvant seconder l'œuvre de l'Alliance, et, en particulier, celles qui ont un caractère pédagogique ;
- Publier un bulletin périodique ;
- Organiser des conférences et autres moyens divers de propagande (Bruézière, 1983 : 11).

Après la Libération, ses domaines d'action restent inchangés à savoir « l'enseignement, la diffusion de l'imprimé français, les voyages de conférenciers et d'étudiants et la création de groupements nouveaux » (Blancpain, 1947 b). Même si l'Alliance a toujours eu à cœur de diffuser à la fois la langue et la culture, la mission d'enseignement devient après la guerre son levier d'action principal, à l'instigation du nouveau secrétaire général, Marc Blancpain, qui n'a de cesse de marteler cette priorité : « nous croyons que c'est là notre tâche première, celle qui assure notre avenir et donne tout leur sens à nos autres manifestations » (Blancpain, cité par Bruézière, 1983 : 42 ; voir aussi Blancpain, 1976 : 6).

Le terrain de prédilection de l'AF se situait initialement dans les colonies et dans les territoires sous tutelle française, en particulier l'Algérie et la Tunisie, où elle s'est longtemps substituée à une administration coloniale défailante sur le plan éducatif. Quant à l'implantation à l'étranger, elle resta longtemps très sporadique malgré un grand succès en Espagne, surtout en Catalogne, dès 1884. Mais suite à l'organisation scolaire de l'Afrique par l'État français, l'Alliance s'est redéployée plus largement avant que la guerre n'atteigne durement l'association, contrainte de fermer son siège parisien et de réduire son réseau à peau de chagrin. À la réouverture des locaux en 1944, l'avenir de l'AF est source d'inquiétude, sa direction faisant le constat de l'attiédissement du sentiment francophile. « L'Alliance, qui a la charge de propager [la langue française], d'en montrer non seulement la beauté, mais l'utilité, va avoir de la peine à justifier sa propre raison d'être », d'autant qu'elle sort de la guerre « diminuée, ruinée, éprouvée à tous points de vue » (Bruézière, 1983 : 133-134)¹⁰⁹. Après une extension extraordinaire, certes mise à mal par la Première Guerre mondiale et la crise économique qui

¹⁰⁹ Il ne reste alors que quatre comités en France et seulement 14 000 élèves dans les 700 comités et les 800 écoles soutenus par l'association (chiffres donnés dans la *Revue de l'Alliance française*, n° 1, janvier 1945).

sévit en Europe dans l'entre-deux-guerres, l'association entre alors en même temps que la France dans une phase de reconquête, afin de reconstruire son réseau et, dans une perspective plus ambitieuse, qui rejoint celle du gouvernement, de réanimer une francophilie moribonde¹¹⁰. Rapidement, plusieurs comités se reforment en province et de nouveaux se constituent dans des aires partiellement francophones hors de l'Hexagone ; dans le Maghreb (notamment au Maroc), en Afrique noire (Afrique occidentale française et Afrique équatoriale française) et dans l'Océan indien. Ailleurs, la situation est hétérogène. L'Europe du Nord maintient un riche réseau et, en Amérique du Sud, l'AF est d'une prospérité qui fait du continent un véritable bastion francophone, fleuron de l'institution. En Argentine, en 1951, elle possède quarante et une filiales dans lesquelles 11 000 personnes apprennent le français, dont 3 179 à Buenos Aires (La rédaction, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 69). En revanche, pour des raisons politiques, l'AF reste longtemps absente des pays de l'Est, de l'Allemagne et de l'Autriche. De même, les *junior* Alliances ne se développent que tardivement en Amérique du Nord. Après la phase de reconstruction, qui dure environ cinq ans, commence toutefois une « ascension ininterrompue » (Bruézière, 1983 : 147), de 1950 à 1967, durant laquelle l'École pratique de l'AF parisienne s'impose à la fois comme école pour les apprentis francophones et comme centre de formation des enseignants de français du monde entier.

1.4.2. L'AF de Paris, vitrine et modèle de l'enseignement du FLE

1.4.2.1. *Les cours de l'École pratique avant 1945*

Même si, d'un strict point de vue numérique, l'efficacité de l'AF se mesure à l'aune des comités hors de France, c'est l'AF de Paris, et plus particulièrement son École pratique (ci-après EP), qui joue un rôle majeur dans l'histoire du FLE. En effet, avant que le MAE n'endosse cette responsabilité, elle s'est imposée comme un des principaux lieux de rationalisation du champ. Pour autant, elle n'a pas réussi à harmoniser la didactique du FLE, un fossé perdurant entre le siège central et les alliances du monde.

Le redéploiement de l'AF après la Première Guerre, aussi bien en Europe de l'Est qu'en Amérique du Sud, conduit à une forte diversification du réseau, et à un écart nécessaire entre l'AF de Paris qui reste une sorte de laboratoire méthodologique et toutes les autres Alliances. Dans ces dernières, l'appropriation du français s'effectue strictement en situation hétéroglotte et la légitimité de cette appropriation reste encore profondément liée à la connaissance de la littérature française. Par ailleurs, la reconnaissance de l'échec relatif de l'AF dans les colonies l'amène à s'en détourner radicalement, au moment où, précisément,

¹¹⁰ Le courrier adressé le 13 août 1945 par le docteur Alvaro R. Vazquez, président du comité de l'AF de Montevideo, au ministre de France à Mexico, illustre bien le recul de l'AF dans une zone pourtant réputée pour sa francophilie, « les filiales de l'intérieur [ayant été] pratiquement dissoutes après le désastre de 1940 » (Archives du MAE de la Courneuve). Toutefois la Libération marque le début d'une renaissance, grâce notamment aux subventions accordées par le MAE permettant la réorganisation et la création de nouvelles Alliances (Archives du MAE, *ibid.*).

l'enseignement primaire commence à s'organiser en Afrique occidentale française (AOF) sur le calque français et la leçon de langage (Spaëth, 2010 a : §11).

L'AF, qui ouvre à Paris des cours d'été (1894) puis une École pratique (1919), participe à améliorer l'enseignement du français langue étrangère, certes dans son réseau mais surtout dans le champ. Rapidement, cette école qui visait initialement à enseigner le français aux étrangers « se transforme, tout naturellement, en Centre pédagogique » (Bruézière, 1983 : 160), « sorte d'École normale des professeurs de français à l'étranger » (Brunot, 1897, cité dans Bruézière, 1983 : 35) assurant une formation initiale pour les aspirants professeurs mais aussi continue auprès de ceux déjà en activité. La formation professionnelle était sanctionnée par le *Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français* et le *Certificat d'assiduité* (devenus respectivement *Diplôme supérieur* et *élémentaire*). Toutefois, durant les premières décennies, ces cours de professorat sont restés assez traditionnels du point de vue méthodologique, tenant davantage du perfectionnement linguistique et culturel que de la réelle formation pédagogique¹¹¹.

1.4.2.2. Après 1945 : des outils de formation variés

Fermée pendant l'Occupation, l'EP rouvre ses portes en 1944 et a tout de suite un franc succès, attirant jusqu'à 20 000 élèves en 1954 (Roz et Honoré, 1957 : 35) puis 5 600 mensuellement en 1960 (Bruézière, 1983 : 155). L'AF prend alors conscience « que l'enseignement du français aux étudiants et adultes étrangers suppose des méthodes spécifiques mais ses fondateurs se trouvent en butte à une forte résistance autour d'eux, ils ne rencontrent que le scepticisme et, d'abord, celui des éditeurs... » (Blancpain, 1976 : 6). Les cours de professorat, créés en 1948 et validés par le *Brevet d'aptitude à l'enseignement hors de France*, accordent une place accrue à la dimension didactique dont le programme est régulièrement publié dans le bulletin pédagogique, *L'Enseignement du français hors de France*. L'EP bénéficie en outre du succès commercial des quatre tomes du manuel réalisé par le directeur pédagogique Gaston Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises* (1953), vendu à plusieurs millions d'exemplaires. De plus, à partir de 1956, des stages pédagogiques annuels puis biannuels sont organisés à Paris attirant un nombre croissant d'enseignants étrangers. Même si son secrétaire général, Blancpain souligne que « l'Alliance n'est pas une église pédagogique » et affirme que « la pédagogie est d'abord un art » (Blancpain, 1976 : 7), se manifeste à travers la multiplication des outils pédagogiques (bulletin pédagogique ; cours de professorat ; manuels publiés sous son patronage) une volonté de rationalisation de

¹¹¹ Les cours dispensés étaient les suivants : littérature classique et moderne, institutions de la France contemporaine, grammaire de la langue française, diction et élocution (Bruézière, 1983 : 34). Voir aussi « Pratiques et méthodologies à l'Alliance française », dans Cortier, 1997 : 760-767. L'orientation était cependant déjà contemporaine et orale.

l'enseignement même si les dirigeants de l'AF n'ont cependant de cesse de souligner la nécessité d'une adaptation au contexte et au public. L'absence de directives fermes et officielles émanant de l'AF de Paris fait que les orientations concernant la didactique du français et les moyens de diffusion tiennent davantage de l'incitation et de la recommandation, malgré des éloges réguliers de la méthode directe¹¹² et de l'enseignement d'un français pratique et oral. Bien que l'institution se garde d'avoir un rôle prescripteur dans le domaine pédagogique, elle n'en demeure pas moins, grâce à ses divers outils de formation, une figure d'autorité s'imposant comme modèle à suivre pour des enseignants bien souvent livrés à eux-mêmes et avides de conseils. L'AF de Paris prépare donc le terrain à l'institutionnalisation de la discipline¹¹³.

1.4.3. Ancrage idéologique : du patriotisme au dialogue avec l'Autre

L'AF était à l'origine animée d'un fort sentiment « patriotique », l'adjectif étant l'épithète la plus fréquemment employée pour désigner l'institution jusqu'à la Première Guerre mondiale (Cortier, 1997 : 124). « Étendre la langue française, c'est étendre la patrie » affirmait en guise de programme l'académicien et co-fondateur Victor Duruy lors de la première Assemblée générale en 1884. Cortier met en lumière les ressorts patriotiques du discours de l'institution dans ses premières décennies démontrant qu'il s'agit d'une œuvre de « propagande qui coïncide avec la doctrine nationaliste de l'État français [...], lorsqu'il prépare le redressement de la France, face à l'Allemagne, et la grandeur de la France dans le monde, face aux autres puissances » (Cortier, 1997 : 82). Certes, comme son nom et sa structure juridique en témoignent – les AF du monde étant régies par les lois du pays d'implantation et les comités d'administration composés en majorité d'étrangers gérant le budget à leur guise – , l'AF était conçue dès l'origine comme un lieu de rencontre entre Français et étrangers francophiles, un pont entre les hommes pratiquant « le culte de l'amitié internationale » (Bruézière, 1983 : 239). Mauger se félicite en effet de ce que, « s'il est une ambition à laquelle la France demeure attachée, par-dessus tout, c'est l'amitié des autres peuples » (Mauger, dans *EFE*, n° 65, février 1956 : 2). Mais, au-delà de ce discours rhétorique et consensuel, l'AF ne se cachait pas de ses motivations patriotiques reconnues à juste titre comme telles par l'État. La commission chargée de préparer la participation du ministère des Colonies à l'Exposition universelle de 1900 insiste sur le fait que « le patriotisme est également à la base [des écoles religieuses] et [de l'Alliance française] » (Challamel, cité par Spaëth, 1996 : 60). Bien qu'édulcoré, il reste un soubassement idéologique qu'il faut prendre en compte pour comprendre l'action de l'AF, même après 1945,

¹¹² Sur la méthode directe, voir *infra* chapitre 4 - 3.1.1. Le legs de la méthode directe.

¹¹³ Salon affirme en revanche qu'en 1983 l'AF de Paris « se borne à jouer le rôle de "centrale de service", de circulation de l'information et de centre d'accueil des personnalités étrangères » (Salon, 1983 : 86).

car il demeure vivace chez les dirigeants de l'AF parisienne, tel le secrétaire général Blancpain¹¹⁴. Ce patriotisme s'ouvre toutefois de plus en plus à l'altérité, ouverture qui va en s'accroissant avec l'influence des organisations internationales et les revendications nationalistes. Comme les autres institutions du champ, l'AF n'échappe à l'idéologie messianique : la lutte contre la barbarie, les apports des lumières de la civilisation, l'instauration d'un monde plus juste et fraternel « fonctionneront comme des pôles d'organisation et de structuration idéologiques dans le Bulletin » (Spaëth, 1998 : 44) et l'institution dès sa création. Ainsi, l'AF revendique de plus en plus « son sens de l'autre, sa philosophie du “pas vers l'autre” » (Greffet, 1984 : 147). Elle suit donc la même évolution que les institutions sœurs, convaincue comme le disait le général de Gaulle que « c'est par de libres rapports spirituels et moraux, établis entre nous-mêmes et les autres, que notre influence culturelle peut s'étendre à l'avantage de tous et qu'inversement peut s'accroître ce que nous valons » (De Gaulle, 1966 : 23). Bien que l'AF reste soucieuse de défendre les intérêts de la France, arguant du caractère universel de sa civilisation, dès le sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'AF de Paris qui accueille des « amis » du monde entier ainsi que les comités étrangers – en vertu de leur statut qui exige un président étranger – infléchissent progressivement leur idéologie en faveur d'un plus grand dialogue avec la culture autre¹¹⁵.

1.4.4. Un organe officieux de la politique culturelle

Si les liens initiaux entre l'AF et l'AIU se distendent, les deux associations poursuivant des buts de plus en plus distincts suite à la Seconde Guerre mondiale¹¹⁶, en revanche, la coopération avec l'État français, entamée dès sa création, non seulement perdure mais s'étend. L'Alliance française et les administrateurs coloniaux travaillaient en effet de concert (Cortier, 1997 : 39). « Au sein de l'AF se noue une collaboration active entre réseaux privés et agents du ministère des Affaires étrangères, du ministère des Colonies et du ministère de l'Instruction publique » (Rosseli, 1996 : 74). Le rôle supplétif de l'AF au tournant du XX^e siècle est considérable dans les colonies, où l'absence de politique éducative étatique se faisait douloureusement sentir.

¹¹⁴ Ses articles et ses ouvrages sur la France et sa civilisation (1957, 1960 et 1972) résonnent de forts accents patriotiques.

¹¹⁵ Toutefois, chaque alliance restant libre de sa gestion et une francophilie mâtinée de dédain pour des cultures minorées étant de bon aloi dans certaines sociétés élitistes, ce dialogue n'a pas toujours été une réalité. Quoi qu'il en soit, un siècle après sa création, son idéologie moderne peut se résumer ces termes : « liberté, réciprocité, créativité, fraternité, forment l'“esprit de l'Alliance” », (Salon, 1983 : 87), l'accent étant à présent définitivement mis – théoriquement du moins – sur l'échange avec l'altérité et l'enrichissement réciproque.

¹¹⁶ Alors que dans ses premières années plusieurs membres figurent simultanément dans les conseils d'administration des deux institutions (le Grand Rabbin de Paris, Zadoc Kahn, Joseph Reinach et Ferdinand Dreyfus...), cette polyvalence ne se retrouve pas après 1945.

Plus encore que les contrées étrangères, notre domaine colonial a été l'objet de la sollicitude de l'Alliance française [...] Ainsi, l'Alliance française est, aux colonies, la collaboratrice de l'État français, qui est assuré de trouver chez elle le complément des ressources indispensables pour faire ce qui lui paraîtra le plus utile (Challamel, cité par Spaëth, 1996 : 60).

Ouverte à un moment où aucun dispositif public ne prenait en charge la diffusion culturelle, l'AF, reconnue d'utilité publique en 1886, fait figure de « grand ancêtre de la diffusion du français, notamment sur son versant politique » (Spaëth, 2010 b : 49) et représente dans le domaine du FLE un « organe majeur, médiateur entre le pouvoir politique et les acteurs du champ scolaire » (Spaëth, 1996 : 67). Certes, les comités à l'étranger sont statutairement indépendants de l'AF de Paris et *a fortiori* de l'État français. Dans ces conditions, tout « ce qui ressemblerait à une ingérence, non seulement du gouvernement français, mais encore du siège parisien de l'Alliance, serait condamné et provoquerait maintes démissions et protestations vigoureuses » (Salon, 1983 : 86). Mais malgré l'autonomie proclamée des comités de l'étranger, garantie par leur indépendance financière, les liens avec la maison-mère du boulevard Raspail et les ambassades de France sont soigneusement entretenus grâce à de fréquentes collaborations. Le bulletin pédagogique les *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine* en témoigne, revue publiée sous les auspices conjoints de l'AF et de l'Institut français de Buenos Aires. De plus, par tradition, un membre de l'ambassade (souvent l'attaché culturel ou linguistique) est nommé d'office président d'honneur du comité local. Bien que « cela ne signifie pas [...] qu'il soit l'instigateur de toutes les décisions » (Cortier, 1997 : 27), il est évident que ce représentant officiel est susceptible d'y avoir une influence, renforcée dès 1945 par les premiers détachements de personnel enseignant du ministère des Affaires étrangères et de l'Éducation nationale dans les Alliances françaises (Cortier, 1997 : 30).

Mais cette collaboration entre le MAE et l'AF est surtout visible à Paris. De fait, le directeur des Œuvres françaises à l'étranger a toujours été de droit membre du conseil d'administration de l'Alliance française parisienne tandis que le statut de président d'honneur de l'association est réservé au président de la République française. Enfin, depuis sa création, de nombreux hommes politiques et fonctionnaires figurent au conseil d'administration de l'AF de Paris. En 1945, on y retrouve des députés comme Paul Bastid ou Louis Chevalier, l'ancien ministre André Honnorat, ainsi que de hauts fonctionnaires dont le gouverneur général Delavignette et l'ambassadeur Léon Noël qui deviennent d'ailleurs vice-présidents de l'AF en 1949. La proportion d'hommes politiques au conseil d'administration augmente encore à partir de 1961. Comme le montre l'assemblée générale du 2 juin, deux d'entre eux sont d'anciens membres du comité ayant établi le *Programme d'expansion et de reconversion des actions*

culturelles et techniques à l'étranger, à savoir le ministre plénipotentiaire Jean Baillou et le directeur général de l'Enseignement supérieur Gaston Berger. Cette représentation de hauts fonctionnaires est bien entendu favorable à l'homogénéisation de la politique de diffusion de la langue et des idéologies linguistiques dans le champ.

Malgré ses revendications de neutralité, l'AF s'impose donc comme un organe semi-officiel de l'État, bien conscient de l'atout que l'institution privée pouvait représenter. « Le mode d'action privé a été choisi dans un premier temps pour permettre à l'État et au gouvernement d'agir mieux que l'État ne pouvait le faire » (Cortier, 1997 : 26), sans risque d'être taxé d'ingérence. Dans un discours prononcé en 1947 en présence de représentants du MAE, le président de l'AF Duhamel rappelle la haute valeur de l'AF pour l'État. Alors que les services culturels liés aux ambassades et les Instituts culturels français se trouvent prioritairement dans les capitales, il insiste sur le fait que l'AF « est partout où d'autres organismes ne trouveraient pas leur place » (Duhamel, 1947 : 7) et qu'elle y occupe un rôle complémentaire par rapport au réseau étatique. Si elle n'est pas une « émanation des ministères français » (Duhamel, *ibid.*) et qu'elle conserve une « indépendance légitime » (Blancpain, 1947 b), elle représente néanmoins pour le gouvernement français un « instrument irremplaçable » (Duhamel, *ibid.* : 8). Par conséquent, même si les subventions se font plus rares à partir de 1945 (Cortier, 1997 : 28), le MAE encourage et accompagne les efforts de l'AF par un soutien logistique et humain, qui témoigne de leur « bonne entente », loin de se borner « au domaine financier » (Blancpain, *ibid.*). Le MAE confirme cette complémentarité, vantant l'« organisation [...] essentielle qu'[est] l'Alliance française » (DGACTION, 1959 a : 22). Cette nécessité de déléguer à des partenaires locaux la promotion du français se fait sentir encore plus vivement avec les premières revendications nationalistes accompagnant la décolonisation¹¹⁷. Sans réduire l'AF à un simple organe exécutif du MAE, il est cependant certain que des liens étroits existent entre l'institution privée et le Quai d'Orsay¹¹⁸.

Toutefois, l'AF demeure une institution plus ancienne et traditionnelle, et donc plus hiératique d'un point de vue idéologique que ne l'est le jeune département du MAE, plus prompt à composer avec la modernité à laquelle il appartient. En dépit d'une volonté progressiste

¹¹⁷ Greffet, secrétaire général de l'AF de 1978 à 1988, confirme l'avantage que peut encore apporter à l'État le caractère local de l'AF car, « en ces temps de quête angoissée de leur identité culturelle, les peuples ont tendance à rejeter ce qui est importé, voire imposé de l'extérieur. On supporte de moins en moins [...] que tel ou tel pays étranger accroisse son influence culturelle à travers des structures qui lui appartiennent en propre » (Greffet 1984 : 147).

¹¹⁸ La convention signée en 1981 par l'AF et le MAE, officialisant ces liens, « viendrait davantage confirmer des relations, entériner des faits et une similitude de vues déjà existantes, à l'étranger surtout, plutôt que de préfigurer de nouveaux rapports » (Cortier, 1997 : 30). Cet accord tend à faire disparaître les différences, en termes d'activités et de publics visés, entre AF et Instituts culturels français à l'étranger (Trova, 1994, cité par Cortier, 1997 : 28).

fréquemment affirmée, et peut-être aussi pour bien souligner sa spécificité et son indépendance de pensée par rapport au gouvernement, l'AF intègre plus lentement les innovations pédagogiques provenant du MAE et du ministère de l'Éducation nationale. Mais son bulletin pédagogique, dans lequel contribue régulièrement Gougenheim, un des théoriciens du français fondamental, participe à homogénéiser le champ.

1.4.5. Le bulletin institutionnel de l'Alliance française

1.4.5.1. *Un double rôle de liaison et de diffusion culturelle*

L'AF de Paris a ajouté à ses activités culturelles et pédagogiques une intense activité éditoriale : ses bulletins institutionnels couvrent en effet presque la totalité du XX^e siècle. Afin de mener à bien sa mission qui consiste à maintenir et développer le goût pour la langue et la pensée françaises, l'AF avait en effet notifié dans ses statuts originaux sa volonté de « publier un bulletin périodique » (statuts de 1884, cités par Bruézière, 1983 : 11). Cette publication fait donc partie des pierres angulaires de sa mission : « le Bulletin est l'organe de [sa] propagande » (Cortier, 1997 : 54) et constitue un instrument nécessaire compte tenu de la structure éclatée du réseau. Au cours du siècle, ce bulletin de liaison fut régulièrement modifié et connut plusieurs avatars en raison de la situation historique ou de changements internes : *Bulletin de l'Alliance française* (1883-1914) ; *Bulletin de guerre* (1914-1919) ; *Bulletin de l'Alliance française* (1919-1939) ; à nouveau *Bulletin de guerre*¹¹⁹ (1939-1944) ; *Revue de l'Alliance française – nouvelle série* (1944-1952), puis *Bulletin mensuel d'information de l'Alliance française* à partir de 1961. Hormis les *Bulletins de guerre*, tous les titres ancrent le bulletin de liaison dans une réalité institutionnelle et non dans une discipline particulière. Tributaire des aléas budgétaires, le bulletin voit à plusieurs reprises évoluer sa fréquence de parution (mensuelle, trimestrielle ou irrégulière pendant la guerre) ainsi que le nombre de ses pages et de ses rubriques, quand sa publication n'est pas tout bonnement suspendue comme entre 1952 et 1961. Son format s'étend de quelques feuillets à peine pour le *Bulletin d'information de l'Alliance française* (ci-après *BIAF*) à une trentaine de pages pour la *Revue de l'Alliance française* (ci-après *RAF*). Si les rubriques des bulletins varient, celle qui traite de l'actualité des Alliances¹²⁰ est incontournable,

¹¹⁹ Les *Bulletins de guerre* ont un statut à part : en effet, ils délaissent la dimension culturelle et associative en faveur d'une analyse de l'actualité et des événements dans une visée de propagande. Elle entretient cependant l'idéologie messianique comme le souligne Jules Gauthier, président de l'Alliance française pendant la Seconde Guerre mondiale. « L'Alliance vous dit, sur les causes de cette guerre, sur la volonté qu'a eue la France de l'éviter, sur les procédés de nos ennemis [...], toute la vérité. En la disant, elle ne défend pas seulement la cause de la France, que vous aimez, elle défend la justice éternelle, la civilisation, la sainteté des traités, la liberté de tous les peuples. Elle reste fidèle à son programme de progrès humain par la propagation de la langue française. Elle a donc décidé de vous adresser, deux fois par mois, un Bulletin par lequel vous serez tenu au courant, sans commentaires, avec le seul souci de vous éclairer, de tout ce qui peut vous permettre de juger sainement le rôle et la situation matérielle et morale de la France » (Jules Gauthier, cité par Bruézière, 1983 : 82).

¹²⁰ Les informations sur l'actualité dans les Alliances sont regroupées dans une rubrique intitulée « La vie de l'association » (*RAF*), « Nouvelles des Alliances » ou « L'Alliance française dans le monde » (*BIAF*).

constituant d'ailleurs à elle seule le corps du bulletin sous sa forme la plus resserrée, en 1961. En sus de cette rubrique, peuvent être publiés des articles savants sur la civilisation française (avec une dominante littéraire, artistique et culturelle) ainsi que quelques articles spécifiques sur la présence et le rayonnement du français à l'étranger. La rubrique bibliographique, quant à elle, apparaît et disparaît suivant les exigences économiques.

La *Revue de l'Alliance française*, publiée au sortir de la Seconde Guerre mondiale, permet avant tout, comme les publications précédentes, de maintenir un contact entre les membres dispersés en relatant les activités des différentes Alliances, « trait d'union entre [les] œuvres à l'étranger et [leurs] membres français » (Duhamel, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 2). Sa fonction communautaire est donc primordiale, faisant de cette publication l'un des ciments du réseau. Le bulletin est un instrument qui « s'attach[e] à maintenir les liens de sympathie et d'estime qui exist[ent] entre membres et adhérents des comités et à défendre les traditions et les intérêts de l'Alliance française dans le monde entier » (Lapaire, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 8). Plus encore peut-être que les bulletins précédents, la *RAF* place au cœur de sa mission ce remaillage nécessaire. Cette nouvelle publication vise à ressouder, entre l'Alliance mère de Paris et les amis de la France qui peuplent les Alliances à l'étranger, des liens distendus par plusieurs années de guerre, comme le soulignent l'appel de l'amitié de Duhamel et l'exhortation de Blancpain à « réchauffer l'amitié du monde » (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 24). Le bulletin cherche aussi le plus souvent de jouer le rôle de revue culturelle, l'AF étant désireuse par ce biais d'« informer le lecteur de l'actualité littéraire et culturelle en France » (Bruézière, 1983 : 86) et de proposer des études savantes sur des sujets culturels variés tout en diffusant une certaine idéologie de la langue française, plus conservatrice cependant que celle du bulletin pédagogique.

1.4.5.2. *De la Revue culturelle de l'Alliance française (1944-1952) au Bulletin mensuel d'information (1961)*

Après la remise symbolique de l'association par la Fédération britannique aux mains du président Duhamel le 4 septembre 1944, quelques mois seulement sont suffisants pour faire paraître la « nouvelle série » de la *Revue de l'Alliance française*, sous la direction d'Hugues Lapaire. La publication est suspendue sept ans plus tard pour des raisons financières. La *RAF* est destinée à un large public francophone : en premier lieu aux membres de l'Alliance (professeurs, élèves et anciens élèves) mais aussi, compte tenu de la place importante réservée aux articles savants, à tout amateur de la culture française. Revue généraliste culturelle, elle ne contient aucun discours sur la politique linguistique et peu d'articles sur l'enseignement des

langues en raison de leur caractère trop spécialisé. Les rares articles de type méthodologique sont d'orientation publicitaire, visant à promouvoir l'École pratique. Au-delà de sa vocation communautaire, la revue s'impose donc comme un périodique avant tout culturel qui cherche à illustrer le génie français sous ses formes les plus variées et à justifier sa diffusion autour du globe. Musique, architecture, littérature, politique, peinture, théâtre, science : divers aspects de la culture française sont abordés, en dépit d'une orientation plus littéraire qui doit sans doute autant aux représentations traditionnelles de la France à l'étranger qu'au profil du rédacteur en chef, Lapaire, ancien vice-président de la Société des gens de lettres. Plusieurs articles sont prétextes à faire l'éloge de la langue française, souvent à l'occasion d'un état des lieux du français dans le monde puisque jusqu'au n° 25 de février 1947, une rubrique aborde cette question à travers des articles traitant le fait francophone par zone géographique. Celle-ci est complétée ponctuellement par quelques panégyriques explicites en faveur du français¹²¹. La *RAF* traite aussi des actualités culturelles et artistiques en France (« Chronique des livres », « à travers les expositions », « la Chronique de Paris », « la vie spirituelle des provinces de France », *etc.*). Une brève chronique (environ cinq pages à partir de 1947), intitulée « l'Alliance française à travers le monde », fait le point sur l'actualité des comités à l'étranger (ouverture de nouvelles Alliances, nominations, manifestations culturelles, visites de conférenciers ou de personnes importantes, *etc.*). S'en suit une chronique bibliographique portant sur toutes les principales publications françaises, principalement dans le domaine des sciences humaines (architecture, politique, psychologie, littérature, *etc.*).

Si la publication du bulletin de liaison reprend en 1961, après presque dix ans d'interruption, ce *Bulletin mensuel d'information de l'Alliance française* est réduit à peau de chagrin. Il ne s'agit plus que d'un simple « bulletin d'information » de quatre pages, au grand dam de Blancpain¹²². La partie culturelle (études et articles savants) a de fait complètement disparu. Ce *BIAF* n'est constitué que d'une courte lettre du secrétaire général, Blancpain, qui fait office d'éditorial, ainsi que de sommaires « nouvelles des Alliances ». Dans sa lettre, Blancpain aborde, suivant les caprices de l'actualité ou les siens, des sujets variés.

¹²¹ À l'instar de celui-ci soulignant que la langue française « s'est imposée à l'esprit de tous les peuples librement, irrésistiblement, par la puissance de propagation qu'elle porte en elle et qui est comparable à celle de la lumière, [qui] s'est imposée à leur cœur par sa fidélité au génie même de la race dont elle a suivi, pas à pas, gloire par gloire, l'immortelle aventure » (De Flers, dans *RAF*, n° 3, mars 1945 : 13).

¹²² « Ce bulletin est trop modeste pour qu'on embouche, à son propos, une trompette glorieuse. Il est trop modeste et nous souffrons de cette modestie : nous voudrions être assez riches pour lui donner deux fois, trois fois, quatre fois plus de pages : ainsi pourrions-nous plus souvent mettre à l'honneur chacune des 1 200 Alliances qui, à travers le monde, s'efforcent chaque jour de faire de leur mieux » (Blancpain, dans *BIAF*, n° 100, avril 1969 : 1).

Dans ces publications institutionnelles, rares sont les articles portant sur l'enseignement et la diffusion du français. En effet, parallèlement au bulletin de liaison, est publié un bulletin pédagogique, *L'Enseignement du français aux étrangers*, qui se charge de traiter ce thème.

1.4.6. *L'Enseignement du français aux étrangers (1948-1979) : un outil pédagogique insolite*

Le « bulletin pédagogique [de l'AF] à lui seul mériterait un travail de thèse » (Cortier, 1997 : 19). De fait, dominant le champ du FLE au début de sa publication, il donne à voir l'évolution des pratiques et des idéologies, même si son rôle diminue avec l'émergence de nouveaux pôles de réflexion pédagogique. Seul, surtout pendant une période d'étude aussi courte que la nôtre, il serait cependant d'un intérêt limité car :

le questionnement [de l'AF] n'est pas fondamentalement nouveau. Il reprend, centré sur un plan culturel et pédagogique, dégagé de sa signification politique, le thème du messianisme français, largement utilisé dans la politique coloniale de la fin du 19^e siècle. Il reste que ce cadre n'est pas suffisamment généraliste, il reste trop académique pour rendre compte des aspects sociologiques de l'enseignement du français aux étrangers (Spaëth, 1999 : 76).

Mais malgré ses limites, il n'en conserve pas moins un intérêt majeur.

1.4.6.1. *Un bulletin pour les professeurs dans et hors du réseau des AF*

En janvier 1948, l'AF publie pour la première fois *L'Enseignement du français aux étrangers - Bulletin pédagogique* (ci-après *EFE*), en « supplément » à la *Revue de l'Alliance française*, n° 37. Si dans son acception usuelle « supplément » porte le sème dénotatif d'ajout et d'augmentation, peut-être l'AF réactualise-t-elle de même le sens vieilli, de « ce qui supplée à une insuffisance, à un manque en s'ajoutant, en remplaçant » (définition du *TLFi*). En effet, cette nouvelle publication confère une dimension pédagogique à la *RAF* à qui elle faisait défaut. Le bulletin pédagogique est présenté en ces termes :

Pour nos écoles de l'étranger et de l'Union française

Le zèle, la compétence des Professeurs de nos divers cours sont assez réputés pour que je n'aie pas besoin de les rappeler. Mais je sais aussi que, surtout lorsqu'ils sont isolés des plus grands centres, ils aimeraient connaître les méthodes, les initiatives de leurs collègues afin d'y confronter les leurs.

Pour donner aux cours d'Alliances plus de cohésion et d'unité, pour faciliter la tâche des maîtres et enrichir leur information, j'ai demandé au Directeur de l'École de Paris d'organiser, avec ses Professeurs, la publication régulière de TEXTES, de LEÇONS, de COMPTES RENDUS de toute sorte, où ils mettraient à disposition de leurs collègues le fruit de leur expérience (Blancpain, dans *RAF*, n° 34, octobre 1947 : 18).

Le titre du bulletin *L'Enseignement du français aux étrangers*, qui ne varie pas pendant ses trente années de publication, précise très explicitement son objet d'étude, à savoir l'enseignement du français destiné à un public non-francophone. Le complément « aux étrangers » indique bien qu'il y a une réelle prise de conscience de la spécificité de l'enseignement à ce type d'apprenants, notamment par rapport à la pédagogie du français langue

maternelle. Cependant, le terme « enseignement » laisse aussi entendre que les méthodologies n'ont pas encore été formalisées suivant une didactique harmonisée et suggère par son flou terminologique une pluralité d'approches¹²³. Il s'agit d'une publication spécialisée adressée aux enseignants, à vocation avant tout pragmatique.

[Le rédacteur en chef et ses collaborateurs] en ont fait un guide du professeur dans son travail quotidien et, avant tout, un bon outil. Le Bulletin ne prétend pas remplacer les revues et les hebdomadaires littéraires, les publications de vulgarisation historique ou scientifique, les quotidiens français ou les revues d'information publiées par les Services officiels [...] *L'Enseignement du français aux étrangers* n'est pas un fourre-tout mais une publication technique (Blancpain, dans *EFE*, n° 138, mars 1964 : 7).

L'*EFE* associe discours de type méthodologique et matériel d'enseignement ou leçons « prêtes à l'emploi ». Le rattachement institutionnel du bulletin pédagogique est très fort mais, alors que la *RAF* et le *BIAF* insistaient dans leur intitulé sur cette origine, le bulletin pédagogique gomme cette appartenance dont il cherche progressivement à s'affranchir, afin de s'adresser à un public plus vaste, au-delà du réseau. De fait, le bulletin a rapidement élargi son lectorat. Ainsi, pour le recevoir gratuitement, il suffit :

- [d']enseigner le français dans un établissement français ou étranger, public ou privé,
- [d']adresser [sa] demand[e] à M. le Secrétaire général (Blancpain, dans *EFE*, n° 138, mars 1964 : 2).

Bien qu'à l'origine le Bulletin ait été conçu pour les professeurs des Alliances, l'Alliance parisienne a pris l'habitude, ensuite, de l'envoyer à tous les enseignants qui en faisaient la demande. Ainsi, alors que le nombre total de professeurs en AF n'est que de 1 600, l'*EFE* est diffusé en 1960 à 5 500 abonnés puis à 9 000 en 1964¹²⁴.

Comme la méthode Mauger, destinée à l'origine aux élèves de l'École pratique et à ceux des Alliances, mais qui a aussi été utilisée sur les bancs des établissements scolaires du second degré à l'étranger, le bulletin dépasse rapidement les bornes originelles et touche un public plus vaste que celui visé initialement (Bruézière, 1983 : 16).

L'*EFE* a donc servi de modèle pédagogique à une communauté enseignante très large à l'étranger et a permis de diffuser de nouvelles pratiques.

1.4.6.2. Objectif de la revue : associer théorie et pratique

Deux cent trente-deux numéros paraissent jusqu'en décembre 1979 aux Éditions Privat, sous la direction de Gaston Mauger, directeur de l'École pratique de l'AF de Paris qui a marqué de son empreinte l'institution¹²⁵, puis de Maurice Bruézière. Dans le cadre de notre travail, seuls les 163 premiers numéros sont étudiés, soit de 1948 à 1962. Le succès du bulletin est perceptible

¹²³ Par opposition, par exemple, à un titre du type « enseigner le français par la méthode directe ».

¹²⁴ Son succès ne cesse d'ailleurs de se confirmer, même après la parution du *Français dans le monde* (1961), puisqu'il est tiré et distribué gratuitement sur demande à 12 000 exemplaires en 1967 et à 17 000 exemplaires en 1978.

¹²⁵ Voir « Gaston Mauger 1898-1978 », l'annonce du décès de cette figure emblématique de l'AF de Paris (Bruézière, dans *EFE*, n° 231, octobre-novembre 1978 : 1).

certes au travers du nombre croissant d'abonnés mais aussi de l'évolution de la publication : d'abord publié de façon irrégulière, il devient bimensuel puis mensuel à partir du n° 11 (février 1950) et s'étoffe, passant de quatre à huit pages à partir du n° 26 de novembre 1951, trouvant sa forme définitive, qu'il conserve peu ou prou tout au long de la période étudiée¹²⁶.

Il s'articule autour de deux rubriques centrales qui finissent par se confondre. La première, initialement nommée « culture et pédagogie » avant de perdre rapidement toute dénomination, traite de la langue, de la pédagogie ou éventuellement de la culture française suivant une approche théorique et thématique. Elle porte le plus souvent sur la didactique du français, abordée à travers la présentation théorique de cours, d'exercices ou d'activités ou de conseils en vue des examens de l'Alliance, destinés aux apprenants comme aux futurs professeurs : « la dissertation littéraire », « l'enseignement de la grammaire au cours de professorat », « la littérature au cours de professorat » ou « la récitation des textes », *etc.* Quelques articles exposent des points de vue personnels sur certaines approches pédagogiques, avec cependant l'aval institutionnel puisque, à quelques exceptions près, les rédacteurs sont issus de l'EP de l'AF parisienne. Dans cette première rubrique figurent aussi de nombreuses dissertations ou compositions littéraires (suivant une approche savante et non méthodologique) sur des thèmes de civilisation en vue de l'acquisition du *Brevet d'aptitude à l'enseignement du français hors de France*. Quelques rares articles plus généraux abordent la diffusion ou la nature de la langue française. Une sous-rubrique, « Entretiens sur la langue française », tenue par Lamaison, revient sur des difficultés de langue susceptibles de poser problème aux étrangers. À partir du n° 36 (octobre 1952) et jusqu'à la fin de la publication, le bulletin propose en outre en prologue une notice historico-lexicale de Gougenheim sur « la vie des mots ». Cette première rubrique, un peu fourre-tout, se caractérise surtout par son caractère culturel et savant, même si l'enseignement y est parfois abordé sous un angle plutôt théorique.

La deuxième rubrique, « la classe de français » est en revanche plus pratique. Elle propose au moins deux leçons types en guise de modèle : les articles s'intitulent en général « la leçon » / « le cours » / « la classe de » avec une complémentation précisant le niveau (pour les débutants, au cours moyen, au 4^e degré, au cours avancé, pour les enfants, *etc.*) et / ou la compétence visée. Les compétences privilégiées sont la grammaire, le vocabulaire et la conversation pour l'expression orale. Plus rarement sont proposés des modèles de cours de littérature ou de phonétique. Plusieurs articles portent sur un type spécifique d'exercice ou

¹²⁶ Cependant, une ou deux fois par an, les numéros consacrés aux sujets des examens de l'AF, aux corrigés et aux noms des lauréats (à partir de mars 1950) dérogent à cette structure habituelle.

d'activité : assez régulièrement sur la phrase française ainsi que sur la traduction, la dictée, *etc.* D'autres s'apparentent davantage à des fiches de grammaire descriptives (« Études des temps passés de l'indicatif » ; « l'emploi de tout » ; « de-des »). S'ajoutent à ces différents articles des corrigés types d'exercices plus littéraires, comme des commentaires, des compositions ou des explications de texte qui s'apparentent à ceux de la première rubrique. De temps en temps sont en outre présentés des avis de publication de revues ou d'ouvrages pédagogiques en lien avec l'enseignement du français, publiés généralement sous le patronage de l'AF comme le manuel *Langue et civilisation françaises* de Mauger, mais pas uniquement, comme en témoigne la promotion faite de la revue *Le Français dans le monde*¹²⁷. La deuxième rubrique se conçoit donc d'abord comme un complément voire le prolongement pratique de la première partie¹²⁸. Mais la répartition théorie / pratique est loin d'être toujours respectée et cette perméabilité des rubriques explique sans doute leur disparation, à partir du n° 39 de mars 1953, au profit d'articles associant théorie et pratique.

1.4.6.3. *Une (vaine) ambition dialogique pour un refus doctrinaire*

Le bulletin s'achève sur une tribune des lecteurs, renommée « Courrier des lecteurs » (à partir de l'*EFE* n° 90 de décembre 1958), où les « amis » de l'AF sont invités à « exprim[er] leurs vues... ou leurs critiques » (Alliance française, dans *EFE*, n° 25, octobre 1951 : 4). Le comité de rédaction réaffirme à de nombreuses reprises sa volonté de faire de l'*EFE* un espace de dialogue et d'ouverture. L'emploi des pronoms de l'énonciation de la première et de la deuxième personnes du pluriel cherche à mettre en scène linguistiquement ce dialogue fictif avec le lecteur, comme c'est le cas dans la rubrique « Entretiens sur la langue française » : « vous remarquez » ; « nous ne pensons pas » ; « pouvez-vous », *etc.* (Lamaison, dans *EFE*, n° 41, mai 1953). Dans le premier numéro du bulletin, Mauger souligne le caractère horizontal de cet échange qui place en théorie sur un pied d'égalité professeurs de l'AF de Paris et professeurs étrangers.

Nous n'avons d'autre dessein que de mettre à leur disposition une expérience qui corrobore la leur, et de faire avec eux un fructueux échange de méthodes [...] Ce premier fascicule, ce premier essai, n'est autre chose qu'un libre entretien avec nos amis des « Alliances », proches ou lointaines. Même si nous ne leur apprenons rien qu'ils ne sachent déjà ou n'aient expérimenté eux-mêmes, nous considérons comme un précieux avantage d'avoir obtenu leur audience et sollicité leur critique (Mauger, dans *EFE*, n° 1, janvier 1948 : 1).

¹²⁷ En outre, quelques rubriques culturelle apparaissent et disparaissent, à l'instar de « Rien n'est plus jeune qu'une vieille chanson » (*EFE*, n° 60), qui traite du folklore français.

¹²⁸ Ainsi, l'*EFE* n° 3 d'avril 1952 aborde d'abord d'un point de vue théorique « l'application de l'Alphabet phonétique international à l'enseignement du français » puis « la phonétique pratique dans la classe de débutants », avec une mise en œuvre pratique de ce qui a été vu précédemment dans le numéro.

Le champ lexical du partage et de la collaboration est omniprésent dans ce texte à valeur programmatique. Cette volonté d'établir un contact avec le lecteur en l'exhortant à participer est un *leitmotiv* du bulletin pédagogique :

Amis de l'Étranger, écrivez-nous, n'hésitez pas à nous soumettre vos réflexions et vos vœux (Alliance française, dans *EFE*, n° 3, mars 1948 : 4).

Nous accueillons avec intérêt tous les articles, commentaires, et questions que nos amis voudront bien adresser à M. le Directeur de l'École Pratique (Alliance française, dans *EFE*, n° 36, décembre 1952 : 8).

Nous faisons appel à tous nos amis professeurs de français à l'étranger, pour qu'ils nous adressent des articles relatifs à l'enseignement du français. Leur collaboration, que nous considérons comme *nécessaire*, sera accueillie avec la plus vive gratitude. Aidez-nous à faire de ce bulletin un lien vivant entre tous ceux qui veulent la diffusion de la langue et de la culture françaises (Alliance française, dans *EFE*, n° 43, octobre 1953 : 8).

Les demandes peuvent aussi être plus insistantes (Mauger, dans *EFE*, n° 26, novembre 1951 : 1) et cette requête est réitérée tout au long de la publication.

C'est d'entendre **vos critiques**, c'est de connaître **vos vœux**, que nous avons besoin. N'hésitez pas, je vous en prie, à les formuler. Ils seront accueillis avec empressement, avec gratitude. Un des axiomes de l'École pratique est qu'il n'y a pas de pédagogie sans liberté de discussion.

Et puis, faites-nous l'honneur de nous adresser des articles, le compte rendu de vos classes ou des expériences que vous avez tentées. Nos professeurs parisiens collaborent de leur mieux à ce « Bulletin », mais vous avez pu constater récemment, par d'excellents articles venus d'Espagne ou de Turquie, quelle source de renouvellement sont, pour nous tous, les avis et les conseils de nos collègues étrangers (Mauger, dans *EFE*, n° 88, octobre 1958 : 1).

Il y a donc un refus clairement formulé de la prescription pédagogique. La revue de l'*EFE* se montre ouverte au dialogue, mais sans beaucoup de succès. L'étude des contributeurs indique en effet que ces sollicitations restent largement lettres mortes : à quelques exceptions près, les contributions des professeurs étrangers se limitent à des questions linguistiques ou à des remarques pédagogiques ponctuelles dans le courrier des lecteurs¹²⁹ plutôt qu'à de véritables discours méthodologiques ou exposés de leurs propres pratiques. Les auteurs des articles de l'*EFE* sont quasiment tous professeurs, conférenciers ou membres du jury de l'EP¹³⁰. Le lecteur est bien invité à occuper le rôle de co-énonciateur, mais c'est un privilège dont il ne se saisit pas. Ce manque d'implication des professeurs étrangers, pourtant très nombreux, est le signe de l'insécurité pédagogique (bien plutôt que linguistique) des enseignants de FLE signalant une carence de formation dans le domaine qui réfrène toute velléité de participation. C'est aussi un indice de la reconnaissance tacite de la figure d'autorité que représente l'AF de Paris dans le champ.

¹²⁹ « Le Courrier des lecteurs », espace réservé aux questions des lecteurs, traite surtout des questions d'ordre linguistique, tout comme les « entretiens sur la langue française ».

¹³⁰ Sur toute l'année 1957 comme en 1962, seul un rédacteur n'est pas issu de l'EP, et ils ne sont que trois dans ce cas en 1959.

Si monolithisme pédagogique il y a dans l'*EFE* (Reboulet, 1984 : 109), il résulte davantage de l'homogénéisation propre à toute institution enseignante (qui doit suivre un programme spécifique, en vue d'examens harmonisés, et suivant une approche globale commune) et non d'une réelle volonté dogmatique. L'AF cherche certes à se positionner comme un lieu de conceptualisation, dont l'EP est le laboratoire, mais qui laisse toute sa place à l'expérience individuelle de l'enseignant et donc une certaine flexibilité méthodologique. À ce titre, le choix initial du terme « bulletin » au lieu de « revue » est éloquent car il indique la modestie de l'entreprise¹³¹. Les rédacteurs en chef du bulletin, fins pédagogues, se gardent bien d'imposer leurs vues de façon catégorique : leur discours, souvent modalisé, est plus suggestif que jussif. Les propositions d'exploitation pédagogique du *CLCF*, tomes III et IV (Bruézière et Mauger), nuancées par le conditionnel et autres modalisateurs, en témoignent.

Le moment nous semble venu de préciser comment nous concevons l'utilisation et la portée respectives des deux volumes destinés aux classes supérieures. Il va sans dire que les réflexions ci-après ont la valeur d'une opinion parmi d'autres, et que, désireux, certes, d'aider quelques collègues à organiser leur travail, nous serions désolés de paraître imposer à tous nos vues personnelles [...] Voilà ce que nous dirions s'il fallait dégager nettement le rôle et la portée des deux volumes et faciliter ainsi la tâche de nos collègues. Mais, ne craignons pas de le répéter, nous connaissons assez la qualité et l'étendue de leur compétence pour supposer qu'ils ajusteront sans peine le contenu des tomes III et IV aux besoins de leurs élèves. Qu'ils ne se croient pas obligés de faire un sort à tous les textes, à tous les exercices (Bruézière et Mauger, dans *EFE*, n° 104, mai 1960 : 2-4).

Cette volonté de réduire la parole – non pas seulement des enseignants de l'AF parisienne mais des directeurs de l'EP de Paris aussi auteurs du manuel – au simple rang de point de vue illustre la prise en compte des variables dues à la diversité des contextes d'enseignement.

Bien que notre but soit le même, je sais que des différences sensibles apparaissent entre notre École de l'étranger et notre École pratique [...] Pourtant, bien des contacts restent possibles entre les Écoles de l'étranger et la nôtre (Mauger, dans *EFE*, n° 1, janvier 1948 : 1).

L'opposition méthodologique entre l'enseignement du français en France (contexte hétéroglotte) et à l'étranger (contexte homoglotte) se double en effet à l'étranger, d'une balkanisation des contextes comme le rappelle l'article « à milieux différents, méthodes différentes » (Noström et Ropa, dans *EFE*, n° 94, avril 1959 : 2-4) mettant en regard l'enseignement en Suède et en République dominicaine. Certes la prise en compte du contexte et la liberté pédagogique font, encore aujourd'hui, partie de l'ADN de la discipline FLE¹³².

¹³¹ Ainsi, dans l'éditorial de Blancpain « Vaines questions », du *BIAF* n° 170 de février 1975, le secrétaire général établit entre ceux-ci une distinction franche : il invite « les Alliances du monde qui éditent un bulletin – même simplement ronéotypés – ou, à plus forte raison, une revue » à l'envoyer à Paris. La revue est donc perçue comme plus approfondie que le bulletin, « publication périodique de dimension plus réduite ou de périodicité moins fréquente qu'une revue et rendant compte des activités d'une société » (définition du *TLFi*). Le bulletin se distingue donc de la revue par un contenu plus limité ou superficiel ou une fréquence d'édition moindre. Ce sous-titre générique disparaît d'ailleurs rapidement de la première page de l'*EFE* même si « le bulletin » demeure le titre officieux couramment employé au sein de l'AF.

¹³² En effet, ce refus du dogmatisme est une constante dans le champ du FLE (et plus généralement de la pédagogie) qui privilégie la préconisation à la prescription. C'est encore le cas dans le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001), qui vise d'abord

Toutefois, la modestie des auteurs de matériel pédagogique et des dirigeants d'institutions enseignantes et la crainte de formaliser les pratiques signalent en creux le manque de stabilité d'un champ qui cherche à se définir.

1.4.6.4. *L'EFE, émanation d'une école modèle : l'École pratique*

Malgré l'autonomie accordée par le siège central aux autres Alliances, l'EP donne bien son orientation pédagogique à l'ensemble du réseau.

L'École de Paris est pour nous, au premier chef, l'école centrale et l'école modèle de l'Alliance française, c'est elle qui doit inspirer, et qui inspire véritablement, cet enseignement du français que l'Alliance distribue dans le monde entier (Blancpain, cité par Bruézière, 1999 : 161).

Or, l'*EFE* est une émanation directe de cette école. Mauger, jusqu'en 1959, puis Bruézière sont successivement à la fois rédacteur en chef du bulletin et directeur de l'établissement. De plus, les rédacteurs du bulletin, « linguistes éprouvés, chercheurs et enseignants » (Blancpain, dans *EFE*, n° 138, mars 1964 : 2), en sont presque tous des collaborateurs réguliers ou ponctuels : Mauger et Lamaison pour la grammaire ; Fouché pour la phonétique ; Bouton pour les stages pédagogiques ; et Gougenheim pour le lexique, pour ne citer que les contributeurs les plus fréquents. Ainsi, contre le gré du comité de rédaction, peut-être, le bulletin pédagogique fait bien office de vitrine de l'EP, permettant une large diffusion à son approche pédagogique. Faute de parvenir à mutualiser les expériences de chacun, l'*EFE* expose les pratiques qui ont fait leurs preuves à Paris, orientant de ce fait les autres AF dans la mise en place de cours similaires aboutissant à une certaine homogénéisation des pratiques. Celle-ci est perceptible à travers la publication régulière de tests de niveau (dits d'orientation), des résultats, sujets et corrigés d'examens de l'AF de Paris (brevet d'aptitudes, diplôme supérieur, certificat de français commercial, *etc.*)¹³³ et bien entendu des cours de professorat annuels ou des stages

à « encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions [...] il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser » (COE, 2001 : 4). Voir aussi Coste (2007 a ; 2007 b ; 2009). Après un premier effet de standardisation, les efforts pour contextualiser le *CECRL* se multiplient cette dernière décennie, comme en témoigne par exemple l'ouvrage dirigé par Castellotti et Nishiyama (2011) sur l'enseignement du français en Asie du Sud-Est.

¹³³ Compte tenu de son rôle de vitrine, on ne s'étonnera pas que l'*EFE* remplisse aussi un but promotionnel. Le bulletin, qui a une fonction conative, permet de faire connaître l'École pratique dans le monde entier, d'y attirer des étudiants et d'accroître son prestige. Un de ses buts implicites reste d'inciter le professeur-lecteur à adopter la méthodologie de l'EP voire à s'y rendre lui-même pour suivre les cours de professorat ou les stages pédagogiques. Des articles informatifs sur « Les activités de l'École pratique de Paris » (Alliance française, dans *EFE*, n° 47, février 1954), sur les différents cours proposés et le plan d'études sont régulièrement republiés, par niveau et dans le détail des contenus (Alliance française, dans *EFE*, n° 17, novembre 1950). Ce plan d'études précise les différents cours donnés au cours élémentaire du premier et second degrés ; au cours moyen des premier et second degrés et au cours supérieur. Il précise la progression pédagogique en détaillant les points abordés en grammaire, vocabulaire et récitation et les types d'exercices ou de devoirs. De nombreux encarts publicitaires émaillent le bulletin à l'instar de celui-ci : « L'ÉCOLE PRATIQUE DE PARIS, la plus ancienne, la moins chère des Écoles françaises pour étrangers, est en rapports officiels avec l'Université de Paris. OUVERTE TOUTE L'ANNÉE. Demandez le prospectus, 101, bd Raspail (6^e) » (Alliance française, dans *EFE*, n° 21, mars 1951). L'*EFE* fait en outre la promotion des publications de son directeur qui servent de base à l'enseignement à l'EP, à l'instar du manuel *Langue et civilisation françaises* de Mauger dont plusieurs extraits sont

pédagogiques estivaux. Durant ces derniers, les professeurs sont invités à des observations de classe à l'EP. Cette volonté d'en faire d'une part un laboratoire de recherche et un exemple à imiter est fréquemment réaffirmée.

Si l'École [pratique] ne constituait pas en elle-même le laboratoire le plus complet que l'on puisse imaginer pour l'étude des problèmes que pose l'enseignement du français langue étrangère, notre stage ne pourrait avoir la portée que les faits lui reconnaissent.

Ce privilège nous impose des obligations auxquelles nous nous soumettons volontiers : poursuivre un travail permanent d'observation, de recherche, d'élaboration dans le domaine pédagogique qui est le nôtre (notre participation aux activités des organismes français qui se consacrent aux mêmes problèmes, notre souci de les associer autant que possible à nos stages, prouvent notre détermination à cet égard), informer nos collègues de l'étranger et les intéresser à nos efforts (Bouton, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 3).

Ainsi, malgré un ambition dialogique, ce bulletin amorce déjà l'institutionnalisation de la didactique du français langue étrangère, en délimitant le champ et en diffusant une idéologie d'un français pratique et vivant et les pratiques corrélées.

1.4.6.5. *Du monolithisme pédagogique à un questionnement sur les pratiques : les stages pédagogiques*

La surreprésentation des professeurs de l'EP dans le bulletin aboutit logiquement à une certaine uniformisation pédagogique. C'est une des limites de la revue.

Si l'orientation du bulletin est nettement affirmée, elle reste toujours très monolithique : les principes pédagogiques (n° 41, mai 1953), la progression des études, la démarche didactique, le matériel pédagogique utilisé, les procédures d'évaluation sont celles de l'École pratique de l'Alliance [...] En somme, s'il y avait précédemment [dans le bulletin *Les Dialogues* de la Mission laïque] la tentation d'assimiler le professeur étranger de français à un professeur français détaché, il y a maintenant celle de l'assimiler à un professeur d'Alliance. L'équité oblige cependant à dire que l'Alliance française n'en est pas responsable ; elle n'avait pas mission impérative d'apporter son assistance aux professeurs locaux ; elle y contribue en offrant gratuitement son bulletin. À charge, pour ceux qui le reçoivent, d'y choisir leur part (Rebouillet, 1984 : 109).

L'homogénéité est assurée conjointement par le directeur de l'AF et le Conseil pédagogique de l'AF qui :

veille [...] à maintenir une unité de méthode, d'esprit, de programmes dans la préparation aux examens de l'Alliance française à l'étranger et à Paris [...] Les corrigés d'examens à faire paraître au Bulletin Pédagogique [sont] préparés par le Conseil pédagogique, la rédaction du bulletin restant de la compétence exclusive du Directeur de l'École Pratique (Blancpain, dans *EFE*, n° 89, novembre 1958 : 1).

Toutefois, à partir de 1956 et plus encore de 1960 – année qui coïncide avec le changement de rédacteur en chef, Mauger cédant sa place à Bruézière –, un infléchissement est notable en faveur d'une plus grande ouverture aux innovations pédagogiques permettant de mieux :

rendre compte de la structuration du domaine. À côté d'articles classiques sur la grammaire, la littérature, quelques autres rendent compte de l'émergence officielle d'une interrogation relative aux problèmes de méthode et à la place du français dans le monde (Spaëth, 1999 : 76).

publiés avec ou sans proposition d'exploitation pédagogique (Alliance française, dans *EFE*, n° 39, mars 1953) ; des tableaux muraux édités par l'AF de Paris (Alliance française, dans *EFE*, n° 36, décembre 1952) ou encore des cours par correspondance (Alliance française, dans *EFE*, n° 64, janvier 1956 et Alliance française, dans *EFE*, n° 125, novembre 1962).

Cette ouverture est principalement perceptible dans les comptes rendus des stages pédagogiques d'été qui réunissent à l'AF de Paris des professeurs de français du monde entier, qui enseignent majoritairement hors du réseau de l'AF. De 1956 à 1962¹³⁴, ces stages témoignent des différentes options pédagogiques existantes, des interrogations agitant le monde du FLE et des idéologies dominantes. Ces articles apportent un précieux regard croisé sur la pédagogie du FLE, qui se distingue de celui trop unilatéral de l'AF parisienne¹³⁵.

Les stages pédagogiques, de deux à six semaines, commencent en 1955, à l'initiative de Bouton, professeur à l'EP et responsable du centre d'information scientifique et technique de l'AF. Réunissant au début une quarantaine d'enseignants étrangers de français, travaillant principalement dans l'enseignement national et non dans le réseau, ils connaissent un franc succès, accueillant 183 enseignants en 1961 en provenance de 35 pays. Le but, à la fois culturel et pédagogique, est :

de prendre ou de reprendre un contact nécessaire avec tous les aspects actuels de la vie culturelle française ; d'échanger avec d'autres collègues venus du monde entier [ses] expériences pédagogiques tout en profitant de l'inépuisable terrain d'observation que constitue l'École pratique (Alliance française, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 7).

Ils s'articulent autour de trois axes. La programmation générale est constituée de conférences sur la culture française au « présent », sur la pédagogie suivant une approche traditionnelle (grammaire, littérature) comme moderne (cours de phonétique et même d'orthophonie en 1962 ; cours sur « le français d'aujourd'hui » avec l'étude des « tendances de la langue (parlée et écrite) » et du « style de quelques romanciers actuels » suivant une approche stylistique (Bouton, dans *EFE*, n° 109, janvier 1961 : 2). Mais l'intérêt de ces stages réside surtout dans :

les échanges pédagogiques, [...] sortes de colloques, où chaque stagiaire, plutôt que d'écouter des exposés magistraux, fait connaître son point de vue, reçoit des suggestions ou des critiques et peut ainsi éclairer des problèmes fondamentaux (Bouton, *ibid.* : 3).

Les comptes rendus de cette tribune pédagogique permettent de mesurer les évolutions idéologiques et méthodologiques. Malgré la permanence de cours assez traditionnels d'un point de vue pédagogique (explications de texte « à la française » pour comprendre l'esprit de

¹³⁴ Au début, ces stages occupent une place modeste par rapport aux cours de langue dispensés à l'EP. L'AF de Paris propose d'abord, en plus des cours estivaux traditionnels, des « conférences spéciales » (Alliance française, dans *EFE*, n° 68, mai 1956 : 8), organisées pour les professeurs de français étrangers autour de formations sur l'explication de textes, la traduction, la pédagogie. À partir de 1957, avec l'ajout de cours sur la phonétique et les visites d'information à orientation scientifique et technique, ils trouvent leur forme définitive.

¹³⁵ Bouton prend d'ailleurs soin, sans pour autant les rejeter, de se dissocier (et l'AF de Paris à travers lui) des positionnements des participants : les participants « sont parvenus à dégager, au sujet de certains problèmes, des opinions moyennes ; celles-ci nous semblent présenter assez d'intérêt pour être portées à la connaissance de nos lecteurs. Bien entendu, les lignes qui suivent n'engagent pas directement la responsabilité du Bulletin Pédagogique et de son Directeur, et encore moins de l'École pratique. Nous nous contentons de traduire aussi fidèlement que possible la pensée de nos stagiaires » (Bouton, dans *EFE*, n° 100, janvier 1960 : 2).

l'enseignement français), l'approche littéraire orientée vers la littérature contemporaine, les entretiens pédagogiques et les visites aux principaux centres techniques et industriels manifestent une volonté de « rajeunir » (Bouton, dans *EFE*, n° 71, novembre 1956 : 2) non seulement l'image de la France mais aussi du français à enseigner et des pratiques. Grâce à ces comptes rendus, à partir de la fin des années 1960, on peut considérer à l'instar de Reboullet que « le professeur étranger de français existe donc bien et affirme avec vigueur son originalité » (Reboullet, 1984 : 109) et plus encore participe à modifier l'équilibre entre les idéologies linguistiques.

1.5. Bilan sur les acteurs privés traditionnels de la diffusion du français

La diffusion du français dans le monde est, historiquement et quantitativement, le fait d'agents privés : les écoles religieuses, en particulier catholiques, l'Alliance israélite universelle, l'Alliance française – seule institution à faire de la diffusion du français son objectif premier – et la Mission laïque française. Toutes ont en commun de partager l'idéologie du messianisme français, sur lequel elles s'appuient pour justifier la diffusion de la langue et de la culture françaises à l'étranger. Bien qu'à ce messianisme s'ajoutent d'autres idéologies (religieuses pour les écoles catholiques et l'AIU ; laïque pour la MLF ; patriotique pour l'AF), c'est un substrat idéologique qui imprègne l'ensemble du champ du FLE, même après la Seconde Guerre mondiale. Tout l'enjeu de la diffusion rénovée du français porte justement sur l'adaptation de ce messianisme humaniste à la nouvelle *noosphère*. L'étude de l'évolution des agents privés dans le champ montre que les écoles congrégationnelles et l'AIU délaissent progressivement la diffusion du français en faveur de leur mission première. En revanche, l'AF et, dans une moindre mesure, la MLF poursuivent leur mission sous la tutelle de plus en plus marquée du ministère des Affaires étrangères. La prééminence de l'AF se justifie par son réseau international qui ne cesse de croître mais plus encore parce que, en s'interrogeant sur la formation des enseignants des AF du monde, elle contribue à structurer – encore modestement, certes – la didactique du FLE grâce à la publication de son bulletin pédagogique, *L'Enseignement du français aux étrangers*, vitrine de l'École pratique, et surtout aux stages pédagogiques. Tout privés qu'ils soient, ces quatre acteurs n'en entretiennent pas moins des liens étroits avec l'État français qui, dès le début du siècle, « progressivement, [...] investit cet espace et institutionnalise ces réseaux » (Zarate, 1999 : 67), son implication allant croissant. Les acteurs principaux de la diffusion du français à l'extérieur à cette époque, à savoir l'AF et la MLF, forment une communauté homogène dont le cœur se trouve à Paris, mais dont les réseaux tentaculaires couvrent le monde entier. « L'expérience coloniale et les institutions

éducatives qui en découlent obéissent à une vision géopolitique centrifuge de l'étranger : c'est à Paris que se constituent les lieux de la légitimité scientifique qui assurent ensuite la diffusion des savoirs hors des frontières » (Zarate, *ibid.* : 67), mouvement allant du centre à la périphérie. Ce tableau diachronique des agents privés au mitan du siècle permet de mettre en évidence la structuration du champ grâce à l'étatisation.

2. Renforcement du dispositif étatique sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères

Malgré leur rôle essentiel, la constitution de la didactique du FLE n'est pas uniquement imputable aux acteurs privés enseignant le français aux étrangers, loin s'en faut.

L'enseignement du français aux étrangers résulte de la systématisation historique et institutionnelle d'une volonté plus ancienne de la part de la France d'exporter sa culture et sa langue [...] En dehors d'un problème purement pédagogique ou linguistique, l'exportation de la langue, sous quelque forme que ce soit, procède d'une volonté politique et culturelle forte et centralisée (Spaëth, 1996 : 15).

Le fascicule qui expose *Le Projet culturel extérieur de la France* (DGRCSST, 1983) abonde dans ce sens en soulignant les spécificités de la diffusion de la langue en France.

L'État joue un rôle prépondérant dans la détermination et la conduite de la politique culturelle extérieure [...] L'autre particularité du système français [...] réside dans la responsabilité directe du Ministère des Relations extérieures, au sein duquel la Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques [anciennement la DGRC] assure traditionnellement la définition et la gestion de programmes sectoriels (DGRCSST, 1983 : 137).

La politique culturelle et linguistique extérieure française est en effet prise en charge par un département attribué au MAE, département qui :

va au sortir de la Seconde Guerre mondiale initier le mouvement de restructuration des relations culturelles extérieures et rendre possible un certain nombre de projets directement liés à l'élaboration du champ de l'enseignement du français langue étrangère (Spaëth, 1996 : 305).

Pour ce faire, il est aidé par le ministère de l'Éducation nationale qui assure l'expertise pédagogique. Bien que mises en place dès le début du XX^e siècle, les structures étatiques chargées de l'expansion culturelle et linguistique n'ont trouvé leur forme moderne et pleinement efficiente qu'après 1945.

2.1. Renforcement institutionnel de la politique linguistique au MAE

2.1.1. La politique éducative de propagande du modeste Service des œuvres françaises à l'étranger (1909-1920-1944)¹³⁶

La politique linguistique extérieure est restée jusqu'au XX^e siècle presque entièrement aux mains des organismes privés – écoles religieuses, AIU et AF –, lorsqu'elle ne dépendait pas uniquement d'individus isolés qui se chargeaient de leur propre chef (parfois involontairement) de faire rayonner la langue et la culture françaises dans les cours étrangères ou parmi les élites, en particulier européennes, à l'instar de Voltaire auprès de Frédéric II de Prusse et Diderot auprès de Catherine II¹³⁷. En plus des missionnaires évangélisant en français,

¹³⁶ Ce service a en effet été conservé pendant le gouvernement de Vichy, sous la direction successive de Claude Breart de Boisanger (1940-1941), de Jean de Hauteclouque (1941), de Jean Rivière (1941-1942) puis de Georges Poirier (1942-1944).

¹³⁷ Pour aller plus loin concernant l'histoire de l'action culturelle extérieure avant 1945, voir *L'Action culturelle de la France dans le monde* (Salon, 1981), qui dresse un panorama très complet de la politique culturelle française à l'étranger de ses origines

des protestants fuyant les persécutions ou des ordres religieux bannis de France par les décrets de 1880 et de 1904, les personnalités du monde des lettres et des arts et les précepteurs d'enfants furent ainsi les premiers acteurs de la diffusion du français dans le monde. À son apogée, l'État laissa donc son prestige rayonner spontanément à l'étranger, avec l'aide opportune de ces agents privés, en limitant son propre rôle à celui de parcimonieux mécène et de discret coordinateur. Rigaud, ministre des Affaires culturelles sous Pompidou, fait remonter à 1515 le concept de « diplomatie culturelle », née des retombées culturelles et linguistiques de la signature du traité entre François I^{er} et Soliman le Magnifique concernant les chrétiens d'Orient, tout en considérant les campagnes napoléoniennes comme une préfiguration de la coopération culturelle et scientifique (Rigaud, 1995 : 147). Ce n'est pourtant qu'au début du XX^e siècle qu'est mis en place le premier dispositif étatique chargé spécifiquement de l'action culturelle extérieure. Mais ce fut sous une forme embryonnaire rendant son action peu efficiente. À partir de 1910, deux services se chargent concomitamment de l'action culturelle extérieure : l'Association française d'expansion et d'échanges artistiques pour le domaine culturel et le Bureau des écoles et des œuvres françaises à l'étranger (ci-après BOFE) pour le domaine éducatif, ce qui marque « la naissance d'une politique culturelle extérieure officielle, articulée autour d'une défense des écoles de langue française » (Chaubet, 2006 : 66). Ce bureau est le premier des « moyens administratifs nécessaires à la conduite d'une politique culturelle adaptée à la situation nouvelle » (Salon, 1983 : 27) dont s'est doté le ministère. Créé par décret le 4 août 1910 au ministère des Affaires politiques et commerciales, le BOFE¹³⁸ n'a cependant joué qu'un rôle très limité dans la diffusion du français. C'est avant tout un :

coordinateur [...] qui n'a en rien une mission de direction non plus que de gestion. Il oriente, évite aux bonnes volontés de se recouper. Il soutient les initiatives [...] Surtout sa présence témoigne de l'existence non pas, certes, d'une politique mais d'une réflexion active sur l'expansion intellectuelle, qui est en ce temps un trait propre à la France (Baillou, 1984 : 24).

Il se développe dans l'entre-deux-guerres¹³⁹ et se consolide en devenant le 15 janvier 1920 le Service des œuvres françaises à l'étranger (ci-après SOFE)¹⁴⁰, à l'occasion de la réorganisation de la « Propagande française » à la fin de la Première Guerre mondiale.

Dès le début du Ministère Millerand, est sorti le Service actuel des œuvres françaises à l'étranger, dont la base est, en somme, constituée par l'ancien Bureau des écoles du Ministère des Affaires étrangères et par

à 1980, ainsi que *La Politique culturelle française et la diplomatie de la langue. L'Alliance française (1883-1940)* (Chaubet, 2003) qui traite spécifiquement de la politique linguistique au prisme de l'Alliance française, jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale.

¹³⁸ Ce Bureau connut une première forme éphémère, sous la direction de Paul Gauthier, de 1909 à 1910 sous le nom de Service des écoles et des œuvres françaises à l'étranger.

¹³⁹ En 1918, le BOFE est réorganisé et devient le Bureau des travaux spéciaux, des écoles et des œuvres françaises à l'étranger (1918-1920) avant de trouver sa forme plus ou moins définitive.

¹⁴⁰ Le SOFE fut dirigé successivement par Gaston Kahn (1920), Albert Milhaud (1920-1921), Jean Giraudoux (1921-1924), Émile Naggiar (1924-1925), Fernand Pila (1925-1933) et Jean Marx (1933-1940).

un ensemble de petits services qui avaient été organisés en vue de la propagande de guerre et qui ne subsistaient qu'à l'état de vestiges dispersés (MAE, 1920 : 47).

Le SOFE était composé de quatre sections : la section artistique et littéraire¹⁴¹ ; la section du tourisme et des sports ; la section universitaire des écoles ; et la section dite des œuvres diverses, soutenant les associations n'appartenant pas aux autres sections et en premier lieu l'AF et la MLF¹⁴². La section universitaire des écoles était la plus à même d'instituer une réelle politique linguistique, notamment par le moyen d'accords culturels bilatéraux. En charge du réseau scolaire et culturel français à l'étranger et de la coopération universitaire, elle devait assurer :

le maintien des écoles françaises déjà existantes, l'aide donnée à l'enseignement du français dans les écoles nationales des différents pays, l'envoi de professeurs français dans les Universités étrangères et même dans l'enseignement secondaire étranger, la conclusion de conventions scolaires, de contrats, d'échanges universitaires entre la France et les différentes nations, la création d'un certain nombre de petits instituts français où les professeurs délégués [...] dans les universités viendront faire des conférences, où les clubs d'étudiants français tiendront les réunions, où l'on pourra enfin ouvrir de petites bibliothèques de littérature française (MAE, 1920 : 48-49).

En dépit de la variété affichée de ses domaines d'attribution, l'action du SOFE en faveur de l'enseignement primait largement sur les autres actions, absorbant 80 % des crédits (Salon, 1983 : 28)¹⁴³. Concrètement, sa mission consistait à coordonner les actions des ministères de l'Outre-mer et de l'Éducation nationale avec celles des différentes œuvres françaises dans le monde (écoles catholiques, AIU, AF et MLF), ainsi qu'à soutenir financièrement, par la distribution de subventions, les écoles ou associations propageant la langue et la pensée françaises. « Le nouveau service [du SOFE] devait-il être autre chose, en effet, qu'un service de centralisation et de liaison ? » (MAE, 1920 : 48), s'interrogeait-on alors. Comme le BOFE, il n'avait pour but que de « coordonn[er] tant bien que mal toutes [les] initiatives éparses » (Rigaud, 1992 : 148), gérant en outre l'organisation des visites à l'étranger des universitaires et professeurs, écrivains, artistes et autres représentants de la France. Le MAE lui doit cependant la création des premiers postes de conseillers ou d'attachés culturels dans les ambassades de France¹⁴⁴. Le plus souvent universitaires, plus rarement diplomates de formation¹⁴⁵, ils avaient à la fois une fonction administrative, diplomatique (par exemple favoriser l'instauration de

¹⁴¹ Chargée non seulement de diffuser la pensée et les idées françaises en informant les étrangers quant à la vie littéraire, artistique et scientifique française, mais aussi de tenir informés les Français des grandes idées venant de l'étranger.

¹⁴² En dépendaient ainsi, entre autres, des œuvres aux buts aussi variés que le Comité catholique de propagande, le Comité de propagande pour l'Espagne ou l'Association nationale d'expansion économique.

¹⁴³ Cette priorité budgétaire en faveur de l'éducation reste un invariant de la politique culturelle car, même après la Seconde Guerre mondiale, c'est encore au réseau des Centres culturels et des établissements français à l'étranger qu'est consacrée la majorité des crédits alloués à la DGRC.

¹⁴⁴ La création de ces postes témoigne de l'intérêt croissant accordé à la politique culturelle en sus de la coopération militaire et économique. En effet, les attachés militaires existaient depuis la fin du Second Empire ; les attachés financiers depuis 1906 et les attachés commerciaux depuis 1919.

¹⁴⁵ Ces postes, attribués à des fonctionnaires extérieurs au MAE (enseignants, du premier degré au supérieur) se sont multipliés à partir de 1945. Aujourd'hui, leur recrutement répond à des règles quelque peu différentes et les profils sont plus variés.

cours de français dans l'enseignement local), et pédagogique jouant parfois à l'étranger un rôle équivalent à celui de l'inspecteur d'académie en France.

Initialement, le SOFE, constitué à la fois d'agents issus du corps diplomatique et consulaire et de personnel enseignant détaché, conciliait deux pans de l'action à l'étranger jugés complémentaires : l'action éducative et la propagande. De fait, à l'origine, l'expansion culturelle et linguistique était essentiellement conçue comme un moyen d'action politique zélé, très apprécié car peu coûteux et moins sujet à controverses.

Nos universités et nos écoles à l'étranger sont de véritables foyers de propagande en faveur de la France ; elles constituent une arme aux mains de nos pouvoirs publics. C'est pourquoi le ministère des Affaires Étrangères et ses agents de l'extérieur doivent contrôler les initiatives, inspirer et favoriser à tout prix la pénétration intellectuelle française, avec la conviction qu'elle est une des œuvres les plus sûrement efficaces de notre action à l'étranger, et qu'elle est [...] l'un des moyens les plus riches en ressources et les moins discutables de notre politique extérieure (MAE, 1920 : 49).

L'accent belliqueux donné par la métaphore guerrière est conforté par l'exhortation à la conquête, fût-elle intellectuelle, des autres nations. Il y a une réelle volonté de séduire, de (con)vaincre les esprits afin d'influencer les bénéficiaires pour en faire des partisans de la France. La politique culturelle originelle est donc bien assumée comme une œuvre de propagande patriotique, allant bien au-delà de la simple visée informative¹⁴⁶.

Entre l'information et la propagande, il y a au moins une différence de degré et d'intention. L'information se veut information, c'est-à-dire communication de données dont l'informé fera ce qu'il veut. Elle s'adresse à la seule intelligence qu'elle entend meubler de connaissances. L'intelligence jugera. La propagande se veut propagande, c'est-à-dire influence sur celui à qui elle s'adresse. Elle veut convaincre (Salleron, 1965 : 37).

Bien qu'après la guerre les discours du MAE soient largement expurgés du terme « propagande »¹⁴⁷, il convient de garder à l'esprit ce soubassement de la politique culturelle patriotique, s'apparentant à celle de l'AF originelle¹⁴⁸.

Sous sa forme primitive, le service chargé de l'action linguistique et culturelle pâtissait d'une part de sa modestie (en termes de moyens financiers et humains puisque le SOFE ne comptait que neuf fonctionnaires en 1939) et d'autre part de l'absence d'une réelle politique, malgré la définition de quelques lignes d'action. À partir de 1937, des réunions annuelles réunissent les directeurs d'Instituts français dans le but de mettre en place un programme commun (Chaubet, 2006 : 275) mais cette ambition de rationalisation se limite au réseau

¹⁴⁶ Mais le lien entre information et propagande est ténu, à tel point qu'on pourrait estimer « que l'on ne peut plus concevoir information sans propagande » (Ellul, 1952 : 476).

¹⁴⁷ Même si le terme continue à apparaître çà et là, surtout dans les documents internes, comme pour évoquer par exemple, « la propagande collective » (DGACTION, 1959 a : 7) des échanges culturels.

¹⁴⁸ Voir « Propagande pour l'Alliance française : du modèle religieux au modèle patriotique » dans Cortier, 1997 : 53-94.

culturel et scolaire français, élitiste, insuffisant pour assurer la pérennité du rayonnement français à l'étranger.

Diffuse, pragmatique, multiple, cette action [du SOFE], bien qu'animée par une volonté continue d'affirmer et de soutenir la présence dans le monde de la langue, de la pensée, de l'art français, en utilisant de multiples canaux d'influence, n'a cependant pas fait l'objet, jusqu'en 1945, d'une organisation systématique et centralisée (Rigaud, 1995 : 148).

La crise du français dans le monde, déjà latente avant 1939 mais exacerbée par les années de guerre, pousse l'État dans ses retranchements et provoque la création d'une structure plus organisée, destinée à optimiser la politique linguistique : la Direction générale des relations culturelles. C'est en effet dans la deuxième partie du XX^e siècle que la prise en charge de la diffusion de la langue par l'État commence à répondre à une politique harmonisée et cohérente.

2.1.2. La création de la DGRC (1945), réponse à la crise du français

2.1.2.1. *Un instrument de rénovation du prestige national*

La perte de prestige de la France comme puissance internationale est l'une des principales causes de la mise en œuvre d'actions linguistiques de défense et de promotion du français. De même que la création de l'AF et de la MLF correspond à une tentative pour enrayer une crise de confiance suite à la défaite de Sedan, la création d'un nouveau département ministériel pour prendre en charge la diffusion de la langue en 1945 est une réponse à la crainte française du déclin, qui passe notamment par celui de sa langue¹⁴⁹. Ce sentiment de recul du français dans le monde est exacerbé par le morcellement linguistique de l'Europe (Meillet, 1918) et de l'Empire français qui entraîne une concurrence culturelle aux niveaux national et international. « C'est l'existence de la concurrence linguistique, et plus précisément la prise de conscience de cette concurrence, qui amènent l'intervention politique » (Daoust et Maurais, 1987 : 16). La France, coupée du monde durant l'Occupation, le gouvernement de Vichy ayant rompu tous les échanges intellectuels internationaux et porté de surcroît une grave atteinte à l'idéologie messianique, doit « réchauffer l'amitié du monde » (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, 1945 : 24). Les institutions privées, affaiblies par la guerre et confrontées à de grands bouleversements, ne sont plus capables seules d'assumer la diffusion de la langue. Bien que jalouse de son indépendance, l'AF réclame le soutien de l'État.

Le Gouvernement français se doit d'aider notre effort ; sans cette aide nos moyens seraient réduits, mais cette aide n'a jamais abouti et ne devrait jamais aboutir à une mise en tutelle. L'enseignement français à l'étranger n'est pas le serviteur d'un État (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, 1945 : 26).

¹⁴⁹ Sur la création de la DGRC, voir *infra* chapitre 2 - 2.1.2. La création de la DGRC (1945), réponse à la crise du français.

Les stratégies de diffusion doivent donc être repensées en prenant en compte les paramètres géopolitiques contemporains et la nouvelle *épistémè* mondiale.

Au sortir de la guerre, les Français sont quasi unanimes pour décider par le référendum du 21 octobre 1945 de la fin de la III^e République. La seconde mouture du projet d'une nouvelle Constitution acceptée le 27 octobre 1946 est l'occasion d'une réorganisation du MAE qui précède la redéfinition de sa politique culturelle qui :

fut d'abord un rêve d'intellectuels, s'éprenant d'un État fort, l'image inversée de la III^e République jugée aboulique et divisée. Ce fut ensuite une compensation officielle à la défaite de 1940, puis à la retraite de l'Empire, et un rempart fictif contre la contagion des mœurs et des loisirs américains (Fumaroli, 1992).

En janvier 1947 s'achève l'année de tâtonnements politiques du Gouvernement provisoire et les institutions de la IV^e République se stabilisent sous la présidence de Vincent Auriol. La création en 1945, au sein du ministère des Affaires étrangères, de la Direction générale des relations culturelles (DGRC), rebaptisée Direction générale des affaires culturelles et techniques (ci-après DGACTION) en 1956¹⁵⁰, compte parmi les innovations politiques de l'après-guerre témoignant d'un fort investissement du champ culturel à l'étranger par l'État, en termes financiers et humains¹⁵¹. Avant la Seconde Guerre mondiale, le MAE était organisé selon un principe de répartition géographique fondé sur l'interdépendance du politique avec les autres domaines¹⁵². Mais devant les incohérences de ce système, l'ordonnance d'avril 1945 opère une refonte complète du ministère : la répartition méthodique prime sur la répartition géographique, qui n'est maintenue que pour les Affaires allemandes et autrichiennes. Sont ainsi créées au sein de l'administration centrale la Direction générale des Affaires économiques, financières et techniques et la Direction générale des relations culturelles qui se scinde elle-même en deux entités : le Service de l'enseignement, des missions scientifiques et des œuvres à l'étranger d'une part et les échanges culturels d'autre part. Elle est dirigée successivement par Henri Laugier (1945-1947), Louis Joxe (1947-1952), Jacques de Bourbon-Busset (1952-1956), Roger Seydoux (1956-1960) et Jacques Basdevant (1960-1968). Ce département reste éminemment politique.

Le culturel devient un des facteurs de la puissance lorsqu'il permet d'accumuler un capital de confiance de nature à renforcer le crédit politique d'une nation, voire à infléchir, sur le moyen terme, les dures pesanteurs démographiques et économiques (Chaubet, 2004 : 763).

¹⁵⁰ Elle est rebaptisée Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques (DGRCSST) en 1969.

¹⁵¹ En 1953, trente-huit fonctionnaires travaillent à la DGRC (Outrey, 1953 : 724) et ils sont 250 en 1960, gérant 14 000 enseignants, experts, agents culturels à l'étranger (DGACTION, 1961 : 3).

¹⁵² « En tout pays, commerce et politique vont aujourd'hui de pair et réagissent l'un sur l'autre [...] On aboutit logiquement à la répartition géographique ; les questions politiques, commerciales, financières, contentieuses d'un groupe de pays seront traitées dans leur ensemble par un service où seront mêlés les diplomates et les consuls » (Berthelot, 1907 : 3265).

La création de la DGRC montre ainsi la prise de conscience de ce que la rénovation nationale et la reconquête du prestige d'antan passent certes par le redressement de l'économie française, mais aussi par la revalorisation de la langue et de la culture françaises à l'extérieur.

2.1.2.2. *En diachronie : de la DGRC à la DGACT*

Malgré cette restructuration administrative et l'augmentation des moyens, l'activité principale de la DGRC durant sa première décennie se fait dans la continuité de l'action du SOFE, d'autant plus que la DGRC reste une « création empirique » (DGACT, 1961 : 3) qui s'inspire de l'expérience plutôt qu'il ne la précède. Dans les premières années, elle poursuit donc son mécénat auprès des associations et écoles promouvant le français en leur apportant un soutien financier et organisationnel accru. Baillou, d'abord directeur du Service de l'enseignement puis directeur-adjoint de la DGRC, retraçant les évolutions et les caractéristiques des différentes sections du département durant sa première décennie, en définit ainsi les missions et l'organisation :

celles-ci comportaient d'abord l'enseignement du français à l'étranger, sous le double aspect de la conception, de l'orientation et de l'animation pédagogique et d'autre part, de la gestion des établissements et du personnel ; l'on comptait à cet effet trois secteurs géographiques et une section du personnel. Il s'y ajoutait un service des bourses pour des étrangers en France et pour des Français à l'étranger ; enfin une section des Œuvres (principalement les hôpitaux), des missions scientifiques et des fouilles archéologiques (Baillou, 1984 : 25-26).

Conception, orientation et animation pédagogique sont les axes majeurs définissant la politique culturelle de la DGRC, avant la mise en place d'une planification rationalisée. Dans ses premières années, le département se chargeait principalement de la gestion, administrative plutôt que pédagogique, des établissements dont elle avait la charge, à savoir instituts culturels et établissements scolaires à l'étranger. La DGRC tâche avant tout de « renouer le fil des amitiés perdues, [et d'] adapter [la] politique à un nouvel environnement international » (Baillou, 1984 : 25). De l'aveu même de la DGACT, cette première reconquête se fait cependant sans rupture nette avec les actions précédentes puisque les anciennes colonies n'avaient alors pas encore accédé à l'Indépendance, ne modifiant pas en profondeur les méthodes de diffusion ni les représentations linguistiques malgré quelques tendances déjà latentes comme la volonté de démocratiser le français et l'intérêt croissant pour les sciences et techniques.

La politique culturelle extérieure est directement tributaire des bouleversements géopolitiques et ce sont eux qui ont provoqué la redéfinition de ses objectifs. Avec la prise d'indépendance des anciens protectorats et colonies, la DGRC doit intégrer de nouveaux pays auparavant gérés par le ministère d'Outre-Mer. Si l'Indochine est indépendante depuis les Accords de Genève en 1954, le Laos, le Vietnam et le Cambodge, gérés auparavant par le

Ministère des États associés, ne sont rattachés à la DGRC qu'en 1957, tout comme le Maroc et la Tunisie qui perdent leur statut de protectorats français cette même année. En revanche, l'Algérie et les États africains et malgache issus de la Communauté dépendent du ministère de la Coopération et du développement. Les relations avec ces cinq nouveaux pays décolonisés, et plus particulièrement avec le Maroc et la Tunisie, qui absorbent une grande partie des crédits octroyés, changent considérablement la donne car ils deviennent une priorité pour le ministère. La diffusion du français dans ces aires où le français est langue seconde¹⁵³ impose une redéfinition des moyens d'action. L'intégration de ces nouveaux pays :

entraîn[e] une *modification de l'équilibre interne* des services, les amenant à réorienter leurs perspectives de travail, l'ampleur des besoins rapidement apparus dans d'autres régions [...] incit[e] l'administration à prendre l'initiative de prévoir à long terme et d'ordonner selon un plan le développement de son action (DGACT, 1961 : 4).

Ainsi, en 1957 la DGRC s'associe au service de la Coopération technique internationale pour devenir la Direction générale des affaires culturelles et techniques, développant de plus en plus la dimension de coopération technique. La rédaction du premier *Programme quinquennal d'expansion et de reconversion des actions culturelles et techniques*, qui couvre les années 1958-1962, est la première tentative de rationalisation de la politique culturelle de la France à l'extérieur pour répondre à ces nouveaux enjeux avec un redéploiement et une modernisation des moyens d'action qui définissent durablement la politique culturelle française¹⁵⁴. Celui-ci se donne pour objectif de rendre plus cohérente et efficace l'action du département central grâce à une étude prospective.

C'est la première fois que l'État décide d'agir dans ce domaine suivant un plan établi pour plusieurs années [...] Il n'est plus possible de compter seulement, pour assurer [l']influence [française], sur le cours normal des choses et sur les initiatives isolées ; il faut mettre en œuvre une action concertée et isolée [...] [autour d'un] programme d'ensemble pour une efficacité maximum [grâce à des] efforts concertés (DGACT, 1959 a : 1-2-9).

L'intérêt du premier plan d'expansion de l'action culturelle extérieure – insolite en France comme dans le monde – provient tout d'abord de son élaboration elle-même qui témoigne de la volonté d'harmonisation de la diffusion du français, grâce à la formulation d'orientations officielles communes. Il a aussi le mérite d'explicitier l'idéologie linguistique et les moyens politiques et didactiques privilégiés.

¹⁵³ Sur le français langue seconde, voir *infra* chapitre 1 - 1.1. Précisions terminologiques : français langue étrangère, français langue seconde, francophonie.

¹⁵⁴ Les lignes directrices tracées dans le premier PERACT restent identiques dans le deuxième plan d'expansion de 1964-1969 : « aucun de ces objectifs n'est démodé et ils doivent continuer à inspirer notre action culturelle à l'étranger. Il faut toutefois les prendre en considération dans une optique nouvelle, compte tenu de l'évolution générale du monde » (DGACT, 1968 a : 4).

2.1.3. Un Programme d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques françaises à l'étranger (1958-1962) à géométrie variable

2.1.3.1. *Un programme par zone et moyen d'action*

Après la refonte de la DGRC en DGACT, sur proposition du ministre des Affaires étrangères, Christian Pineau, le Conseil des ministres réunit en 1957 un comité chargé d'établir un *Programme d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques françaises à l'étranger* afin d'en préciser les orientations qui manquaient de clarté.

Il apparaissait, [...] depuis plusieurs années, que ce foisonnement de moyens d'action et la variété des publics étrangers – qui, en s'étendant géographiquement et surtout socialement, vont en se différenciant de plus en plus – appelaient une enquête générale sur nos activités tant publiques que privées : seul un tableau exhaustif des méthodes et des résultats pouvait montrer ce qui était efficace, ce qui était possible, ce qui devait être encouragé par priorité. C'est là l'origine de la constitution, en juillet 1957, d'un comité de hauts fonctionnaires, qui devait soumettre à l'approbation du Gouvernement le rapport (DGACT, 1959 a : 3).

Le PERACT a été élaboré avant le transfert à la Direction Générale des affaires étrangères du Maroc, de la Tunisie et des pays issus de l'Indochine française. Toutefois, ayant nécessité une année d'élaboration, il prend déjà en considération les spécificités de ces pays et anticipe les lignes d'action qui s'accusent par la suite, comme le révèlent les rapports d'activités.

L'intitulé du PERACT expose de prime abord les deux axes principaux qu'il va chercher à concilier : étendre et (re)convertir l'action culturelle. À la volonté de s'inscrire dans une continuité s'ajoute celle de mutation, sachant que « la reconversion doit [...] accompagner l'expansion [et qu'] elle est loin de pouvoir toujours la précéder » (DGACT, 1957 a : 4). Dans cette optique de reconversion, le PERACT propose des aménagements susceptibles à long terme d'infléchir et de modifier les idéologies linguistiques et l'ensemble de la politique culturelle et linguistique. « Il s'agit de conquérir de nouveaux publics en offrant une nouvelle image du français, langue des échanges ordinaires et langue des sciences et des techniques et pas seulement langue de grande civilisation pour élites cultivées » (Coste, 2008 b¹⁵⁵). Face au foisonnement des actions imposé par l'hétérogénéité des situations, le MAE a jugé nécessaire de faire grâce au PERACT le point sur l'efficacité de ces méthodes afin de déterminer des priorités. Dix séances plénières (en sus des réunions spécifiques pour les commissions spécialisées) sont donc organisées d'octobre 1957 à juin 1958, aboutissant à un rapport d'une soixantaine de pages, établi par Bernard Tricot : le *Programme d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques françaises à l'étranger* (DGACT, 1959 a), accompagné d'une estimation budgétaire détaillée. Celui-ci est approuvé par le Conseil des ministres le 10

¹⁵⁵ Article en ligne non paginé.

septembre 1958. Malgré son caractère officiel, en réalité, la valeur programmatique le cède à la valeur réflexive voire symbolique : « le Comité a jugé [...] utile de soumettre l'ensemble de notre action culturelle et technique dans le monde à une réflexion critique » (DGACT, 1959 a : 14) et non à l'émission d'un programme impératif.

Le PERACT, constitué de trois chapitres – la politique culturelle générale, les formes et les moyens d'action – aborde l'action culturelle par activité puis par zone géographique. Il définit ainsi des objectifs prioritaires, prenant en compte les bouleversements consécutifs à la guerre et la concurrence qu'elle a entraînée dans le domaine de la culture entre les grandes puissances, la DGACT se donnant pour missions de :

faire connaître l'ensemble de la vie culturelle française ; varier notre action pour répondre aux besoins de publics très divers et faire pénétrer notre influence dans les régions lointaines, dans les pays de régime différent du nôtre, ainsi que dans les pays neufs ; défendre et étendre le domaine de la langue française ; mener cette action en liaison avec notre politique étrangère proprement dite (DGACT, 1961 : 3).

Tout en réaffirmant son rôle de coordinateur, le PERACT cherche à établir « des priorités entre nos différentes activités, comme entre les pays où elles s'exercent » (DGACT, 1961 : 3-4). Ses objectifs globaux restent toutefois de « développer notre coopération technique avec les autres pays [...] ; conserver et étendre notre influence culturelle [...] ; diffuser la langue française » (DGACT, 1959 a : 12-13). Bien que de prime abord seul le dernier objectif semble être en rapport avec la diffusion linguistique, en réalité, les deux premiers objectifs y participent aussi puisque le français est le médium privilégié non seulement de la diffusion culturelle¹⁵⁶ mais aussi de la coopération technique¹⁵⁷. Il convient en revanche d'adapter le français à ces buts spécifiques. Ces trois objectifs, vagues, sont précisés en fonction des zones géolinguistiques, étant entendu qu'« une nette distinction doit être faite entre nos anciens territoires protégés ou coloniaux et les autres pays » (DGACT, 1959 a : 12). La DGACT distingue en effet trois zones : les pays déjà ouverts à l'influence française (Amérique du Nord, Europe) où le français est langue étrangère par tradition ; les pays n'entretenant jusqu'alors peu voire pas de relations avec la France et où le français est langue étrangère mais n'a pas d'une histoire particulière ; et les nouveaux États nés du démantèlement des empires coloniaux français, anglais et soviétique, les anciennes colonies et protectorats français occupant dans cette catégorie une place privilégiée. À partir de 1959, le Maroc, la Tunisie, le Laos, le Cambodge et le Vietnam font d'ailleurs l'objet, dans les rapports d'activités de la DGACT, d'un traitement à part. Cette tripartition masque en réalité une opposition binaire entre « les pays de même niveau que le

¹⁵⁶ Sur la primauté de l'enseignement sur la diffusion culturelle, voir *infra* chapitre 3 - 2.3.3.2. Primauté de l'enseignement sur la diffusion culturelle.

¹⁵⁷ Sur la coopération technique, voir *infra* chapitre 4 - 2. La coopération technique française : de la science à l'éducation.

nôtre et de même civilisation [qui] doivent naturellement retenir aussi [l']attention, mais appellent la mise en œuvre de formules souvent différentes » (DGACT, 1959 a : 4) et les pays en voie de développement issus de l'Empire français, prioritaires. Le couple pays développé / pays en développement fonde la politique linguistique moderne. Cette planification à géométrie variable permet la coexistence de différentes représentations du français, suivant une répartition géopolitique idéologique.

2.1.3.2. *Planifier la langue : une aporie ?*

La politique culturelle de la DGACT repose sur une planification non impérative mais indicative, se définissant par sa fonction :

d'incitation intellectuelle par l'information, la prévision cohérente et la réduction des aléas [...] Bien qu'« ardente obligation », le plan¹⁵⁸ ne saurait devenir un objet de dévotion mystique, ni la prospective une religion du futur. La planification indicative exige néanmoins un minimum d'intégration sociologique des groupes à l'œuvre commune. La foi qui, à cet égard, se révèle nécessaire, n'est autre que celle de la bonne volonté des parties en présence (Courthéoux, 1968 : 793).

Le PERACT sert ainsi avant tout d'état des lieux et de guide, utile pour clarifier les efforts de tous les agents du champ sans chercher à leur imposer un cadre impérieux. En effet, le décideur-prescripteur (ici le MAE) n'a qu'un pouvoir limité sur les récepteurs-destinataires (les pays bénéficiaires et les associations privées). C'est pourquoi :

sauf à s'inscrire dans une conception quasi dictatoriale de la politique linguistique, il convient de penser toute action d'aménagement des langues, de leur statut et de leurs relations comme supposant des rapports entre des partenaires divers et exigeant des formes de négociation, d'ajustement, de gestion dans la durée. Les usages des langues ne relèvent pas des mêmes régulations que le contrôle de qualité des produits alimentaires ou la diffusion des médicaments... (Coste, 2008 b).

En conséquence, plus les acteurs de la diffusion du français sont proches du pouvoir central, plus l'influence du PERACT est susceptible d'être grande, la planification s'exerçant mieux dans les Instituts français, qui lui sont directement subordonnés, qu'à l'Alliance française. Les Instituts et Centres culturels sont ainsi plus enclins à véhiculer l'image rénovée de la France et du français, et les pratiques pédagogiques associées prônées par le MAE. L'AF, soucieuse de conserver son indépendance mais demeurant ouverte aux innovations pédagogiques, prend bien acte des recommandations du MAE et des avancées de ses centres de recherche, mais de façon plus rétroactive.

Loin d'imposer un programme inflexible, la DGACT se contente de proposer les principaux axes à suivre. La reconversion est présentée comme un « effort de longue haleine,

¹⁵⁸ Défini ainsi par Courthéoux.

dont le PERACT ne trace que les lignes directrices et le cadre général » (DGACT, *Note sur les « priorités »* : 1¹⁵⁹). La DGACT vante :

[le] caractère pratique et complet, [...] très souple et très concret d'un plan qui [...] ne vise à préciser, ni en théorie, ni dans le détail, ce que doit être notre action culturelle et technique, mais bien à déterminer des méthodes en fonction d'objectifs très généraux (DGACT, 1959 b : 4).

Elle insiste dans son rapport d'activités sur le fait que le « programme » n'est :

[ni] un texte de planification, [ni] une « charte » doctrinale, [ni] un document budgétaire, du type « loi-programme » [...] Il ne prévoit pas pour cinq ans, comme le ferait un plan véritable, un certain nombre d'activités dépendant les unes des autres et dont la réalisation corrélative conditionnerait l'obtention des moyens financiers nécessaires (DGACT, 1959 b : 4).

Cette limitation de la portée du PERACT est posée parce que le MAE est bien conscient qu'une planification culturelle prescriptive est de toute façon impossible.

Il va de soi qu'on ne saurait planifier l'action culturelle, même celle de l'État, qui n'est après tout en ce domaine qu'une sorte d'explorateur, et pas le plus important, des œuvres et de la pensée française. Quant à fixer une doctrine sur le fond même, sur le contenu de notre influence culturelle ou technique, il ne pouvait naturellement en être question (DGACT, 1959 b : 4).

Calvet souligne lui aussi l'aporie de la planification linguistique en le liant à la nature même du fait linguistique.

En effet, l'utilisation même de ce terme de planification classe la langue du côté des choses planifiables, l'école, la natalité, le développement, la construction, *etc.*, du côté des phénomènes sur lesquels le pouvoir a prise, qu'il peut diriger, orienter. Et jamais n'est posé le problème, pourtant central, que je formulerai ainsi : quel est le degré de **planificabilité** de la langue ? [...]

La planification exige 1/ que la langue change 2/ que les rapports entre les langues puissent changer et 3/ que l'homme puisse intervenir *in vitro* sur 1 et 2. Or la linguistique a toujours plutôt dit que c'était impossible : la linguistique est descriptive et non prescriptive [...] L'évolution, qu'il s'agisse de l'évolution de la langue ou des rapports entre les langues, relève du fait social et non pas de l'intervention dirigiste : le linguiste l'explique mais ne la provoque pas. C'est pourquoi l'idée même de planification linguistique constitue comme un défi à la linguistique (Calvet, [1987] 1999 : 158-159).

La DGACT souligne en effet à de nombreuses reprises l'ambition non prescriptive du PERACT, justifiée par l'absence de réel pouvoir de l'État sur les destinataires. Conscient de l'impossibilité d'une réelle planification linguistique et éducative à l'extérieur, sur un terrain (l'étranger) et dans un domaine (la langue et la culture) échappant à son pouvoir, la DGACT cherche donc surtout à orienter les différents acteurs de la diffusion du français dans le sens d'une modernisation des moyens et à leur donner un cadre commun souple afin de préciser l'idéologie – ou l'esprit – de la politique culturelle. La DGACT le définit modestement comme :

¹⁵⁹ Archive non datée.

un ensemble de directives concernant, pour ainsi dire de l'extérieur et d'après le seul critère de l'efficacité pratique, nos méthodes d'action et établissant entre elles et entre les pays où elles sont appliquées, certaines préférences, certaines priorités (DGACTION, 1959 b : 4).

Ce sont ces préférences qui déterminent l'idéologie dominante dans le champ du FLE.

2.1.3.3. *Un bilan positif*

L'exécution d'un plan exige une bonne information et une participation effective des partenaires, qui dépend largement, dans le cas d'une planification indicative, du bon vouloir des destinataires. Compte tenu de ces limites, il peut sembler délicat d'évaluer l'impact du PERACT dans le champ. Le *Groupe d'études sur le plurilinguisme européen* (GEPE) de l'Université de Strasbourg a fait des propositions pour rationaliser la pratique d'évaluation des politiques linguistiques :

on a donc proposé de répertorier des jugements évaluatifs centrés sur les concepts de « réussite » ou « d'échec ». Ceci implique aussi de répertorier leur présence, leurs déclinaisons, les définitions explicites ou implicites de ces concepts, de relever les arguments qui sont avancés pour justifier ces jugements, les données qui sont éventuellement fournies et qui servent de références (Truchot, 2008¹⁶⁰).

Ces évaluations à partir du champ lexical de la réussite et de l'échec restent toutefois sujettes à débat car :

il semble qu'on les trouve surtout dans les discours profanes, et que dans les discours « évaluatifs » professionnels, leur emploi est rarement appliqué globalement à « une politique linguistique ». On trouve mention de la « réussite de telle action » : mais que signifie « réussir une action » ? Est-on toujours sûr que cela ne signifie pas : « réussir à mener une action » (même si cette action reste sans effet !) ? Bref, il y aurait lieu de débusquer une certaine ambiguïté – voire parfois une duplicité – de l'expression « réussir une action » (Eloy, 2008)¹⁶¹.

Il est toutefois possible de s'appuyer sur ces principes méthodologiques :

- les discours d'évaluation sont à aborder en relation à leurs conditions de production ;
- l'évaluation des politiques linguistiques est fonction des objectifs assignés à ces politiques ;
- il y a à s'interroger sur la pluralité des acteurs et leurs pratiques effectives (Coste, 2008 b).

Coste recommande ainsi de mettre en évidence les buts visés (quantifiables ou non) par la politique linguistique, sachant qu'ils ne sont pas toujours exprimés clairement¹⁶², afin de déterminer s'ils ont bien été atteints.

La question se pose de ce qui, en termes de résultats, est appréciable, éventuellement mesurable, et selon quels critères. Des objectifs formulés en termes quantitatifs et en relation à un échéancier précis, par exemple : former X professeurs de telle langue étrangère en Y années, ou augmenter de 30 % en 5 ans le

¹⁶⁰ Article en ligne non paginé.

¹⁶¹ Article en ligne non paginé.

¹⁶² La définition des objectifs visés n'est pas toujours aussi simple qu'il y paraît en politique linguistique. « C'est un truisme de dire que l'évaluation n'a de sens que si des objectifs ont été définis, dont on peut estimer ensuite qu'ils sont atteints ou non, ou, si l'on se situe en amont ou en cours, qu'ils sont atteignables ou en voie d'être atteints. Or, dans le domaine des politiques linguistiques, il n'est pas rare que les objectifs demeurent un tant soit peu flous. Ou bien qu'ils soient à détente multiple [...] Quand les objectifs se situent à plusieurs niveaux, que certains sont affichés et que d'autres restent, sinon cachés, du moins inexprimés, sur quels aspects et à quel(s) niveau(x) l'évaluation et les discours peuvent-ils s'ancrer ? » (Coste, 2008 b).

nombre des boursiers étrangers accueillis dans des universités françaises au titre d'une politique linguistique de formation en français de futures élites d'autres pays (Coste, *ibid.*).

Les rapports d'activités – l'expression même étant synonyme de « bilan » et d'« évaluation » pour Eloy (2008) – sont les principaux lieux d'évaluation du PERACT, d'autant plus que ce dernier n'a pas fait l'objet de rapports d'experts extérieurs¹⁶³. Son contrôle est donc effectué grâce à des « documents de mise en œuvre », pour reprendre la terminologie de Truchot, soit des évaluations internes¹⁶⁴.

Les rapports émanant des organismes, quand ils existent, qui sont chargés de la mise en œuvre d'une politique linguistique appartiennent à un genre différent. Ils ont la forme de comptes rendus d'activité. Ils ont pour fonction d'informer, mais aussi le plus souvent de démontrer ou de justifier [...] L'argumentation dans ce genre de document est en grande partie différente de celle des rapports d'experts (Truchot, *ibid.*).

Certes il faut les consulter avec précaution en raison de leur caractère partisan. Mais ces rapports annuels d'activités du MAE, publiés à partir de 1959 et assortis de bilans chiffrés détaillés, affirment la réussite du PERACT. Ce dernier représente ainsi un :

cas relativement clair d'évaluation centralisée, sur critères précis et en fonction d'objectifs opérationnels spécifiés à l'avance [...] Les programmes étant quantifiés, l'exécution hiérarchique, avec des décideurs investis d'une autorité certaine, des rapports demandés régulièrement aux postes à l'étranger, l'évaluation devient pleinement institutionnelle et chiffrée dans les bilans annuels d'activité de la direction générale des Relations culturelles, scientifiques et techniques. Les résultats peuvent ainsi être jaugés à l'aune des objectifs prévisionnels par les décideurs eux-mêmes (Coste, *ibid.*).

Le Second plan quinquennal (1964-1969) est aussi l'occasion d'un bilan évaluatif positif de la planification récente, soulignant « l'effort d'harmonisation et de regroupement » (DGACT, 1964 c : 2) réalisé par la DGACT¹⁶⁵.

L'examen des résultats obtenus montre que les objectifs de ce premier Plan ont été, dans l'ensemble, atteints et parfois même dépassés. Dans tous les domaines de la vie intellectuelle et dans tous les pays, le prestige et l'influence de la France se sont accrus. En outre, notre action culturelle a été mieux coordonnée, plus soutenue, mieux équilibrée (DGACT, 1964 b : 3).

Certes les acteurs du champ regrettent l'absence de ligne directrice ferme (tout en craignant un excès de centralisation, ce qui peut aboutir à une quadrature du cercle) mais le consensus semble se faire sur deux points précis : la réalisation des objectifs visés en termes numériques (ce que

¹⁶³ « Des évaluations officielles autres ne sont en fait pratiquées que lors de périodes de remise en question et de révision éventuelle du dispositif d'ensemble, quand, à la demande du ministre ou du chef de gouvernement ou de parlementaires, une sorte d'audit est confié à une personnalité (haut fonctionnaire ou autre) » (Coste, 2008 b).

¹⁶⁴ Truchot (2008) propose la classification suivante pour l'évaluation des politiques linguistiques : l'évaluation institutionnelle faite dans les rapports d'experts mandatés et extérieurs (travaillant cependant souvent en collaboration avec l'organisme) et les documents de mise en œuvre issus d'une expertise interne ; les prises de position des acteurs sociaux, soit l'évaluation effectuée par des acteurs appartenant à la sphère politique, médiatique, intellectuelle ou économique.

¹⁶⁵ Une note technique publiée en interne par le Service des échanges culturels déplore cependant l'absence de stratégie globale soulignant qu'il reste à mettre en place « l'organisation générale qui, tout en évitant un excès de rigidité et de centralisation, assurerait une vue d'ensemble, une impulsion commune » (DGACT, 1964 c : 1).

confirment les rapports d'activités), et la rationalisation des actions communes sous la houlette d'un coordinateur puissant, le MAE.

Dispositif très centralisé, le « Quai » peut donner des consignes précises aux différents postes, imposer aux instituts et centres culturels l'ouverture d'enseignements audiovisuels pour débutants en français, financer des stages de perfectionnement en France pour enseignants étrangers de français, offrir des bourses d'études et de séjour à des spécialistes de différents pays et domaines dans des universités et des entreprises françaises (Coste, *ibid.*).

Plus de deux décennies plus tard, le directeur de la DGACT de l'époque, Seydoux, se félicite de l'inflexion nouvelle donnée à la politique extérieure grâce à cet outil. Il affirme que « les orientations de la politique culturelle [ont été] très sensiblement modifiées » (Seydoux, 1984 : 38), bien qu'il souligne la résistance que les recommandations du PERACT ont et risquent encore d'entraîner¹⁶⁶, notamment dans le domaine de l'enseignement.

[Elles] ne seront pas acceptées facilement par les conseillers culturels et par de nombreux professeurs à l'étranger. Plusieurs années seront nécessaires pour que les nouvelles méthodes soient comprises et adaptées, compte tenu de l'environnement local (Seydoux, 1984 : 38).

La reconversion de la diffusion du français et de son enseignement exige en effet du temps. En revanche, cette prise en charge étatique avait reçu un accueil chaleureux dans les médias grand public¹⁶⁷ en France.

Le plan quinquennal est, dans l'ensemble, approuvé par la presse qui en publie de larges extraits. M. Girod de l'Ain, qui y consacre un article détaillé dans *Le Monde* du 12 septembre 1959, note que c'est le premier programme à long terme proposé par les Affaires étrangères [...] « Cette formule d'action indirecte à long terme (recommandée par le plan) est moins conforme à notre conception traditionnelle. Mais c'est la plus propre à étendre le rayonnement de notre pays dans un monde en mouvement où, inexistantes hier, de nouvelles élites sont moins préoccupées de lire Molière dans le texte que d'apprendre à répondre à leurs propres problèmes » (Girod¹⁶⁸, cité par Seydoux, 1984 : 37).

Toutefois, ces jugements vagues et subjectifs en restent à « la désignation, la nomination ordinaire des réalités, nomination qui n'est ni analytique, ni méthodique, ni quantifiée, c'est de la langue ordinaire, c'est aussi l'évidence de la langue ordinaire, c'est plutôt de l'allusion que de l'analyse » (Eloy, *ibid.*). C'est donc principalement au niveau des enseignants et des institutions de diffusion du français que l'efficacité du PERACT peut réellement se mesurer. La lecture des revues montre qu'ils ne prennent pas position directement sur le PERACT (dont

¹⁶⁶ D'où un renouvellement nécessaire du personnel détaché pour mettre en place des hommes formés en conséquence et prêts à accueillir ces nouveautés. De cette époque date la politique de renouvellement des effectifs, les postes de détachés étant limités dans le temps. Quant aux frondeurs, ils semblent avoir été évincés, comme le rapporte Coste : « certains directeurs d'instituts, voire conseillers culturels, qui avaient quelque peu résisté à l'ouverture de cours pour débutants et à ce qu'ils percevaient comme une dévalorisation de leur rôle, virent un terme mis à leur mission par la "Centrale" du ministère parisien » (Coste, 2008 b).

¹⁶⁷ « La question se pose de savoir jusqu'où étendre la recherche de jugements évaluatifs. Doit-on seulement prendre en compte les évaluations d'acteurs ou de personnalités considérés comme étant représentatifs, ou peut-on aussi inclure les jugements formulés dans la "société civile" ? Jusqu'à quel point sont-ils représentatifs ? » (Truchot, 2008). Comme le GEPE, nous estimons qu'il est bon d'inclure les acteurs sociaux, tout à fait aptes à en apprécier la réussite, d'autant plus lorsqu'ils en sont les acteurs, comme les enseignants dans notre cas.

¹⁶⁸ Article paru dans *Le Monde* du 12 septembre 1959.

ils n'ont, semblent-ils, qu'une connaissance sommaire malgré la publication tardive de quelques articles dans les revues comme « L'action culturelle française à l'étranger » de Basdevant dans les *CPEFAL*, n° 15 de mai 1962 ou « La politique culturelle de la France » dans *Le FDLM*, n° 10 de juillet-août 1962. Qu'importe puisque l'évaluation de l'action éducative du PERACT se fait davantage à l'aune des pratiques pédagogiques, au niveau des « récepteurs » (au statut toutefois ambigu car ils sont tout à la fois les acteurs indispensables de cette politique et ses destinataires). L'efficacité de la politique éducative du PERACT (portée et diffusée par les laboratoires de recherche pédagogiques du MAE et du MEN) se mesure par l'adoption des nouveaux outils et méthodes conçus et préconisés par le MAE. La question essentielle est donc de savoir « comment les “destinataires” de cette politique et les usagers du français (enseignants étrangers, publics culturels traditionnels, nouveaux publics) reçoivent [...] ces orientations » (Coste, *ibid.*). Si le bilan institutionnel peut être partiellement fait à partir de l'analyse des rapports et des discours officiels, celui-ci doit surtout être précisé par l'analyse des pratiques méthodologiques des enseignants.

2.2. Le réseau français à l'étranger, entité bicéphale scolaire et culturelle

Dans sa mission de diffusion et d'enseignement de la langue française à l'extérieur, le MAE peut, certes, s'appuyer sur les agents privés mais aussi sur le vaste et protéiforme réseau français des établissements scolaires et des Instituts et Centres culturels français à l'étranger. Les liens que ces établissements entretiennent avec la France sont très variés puisqu'ils vont de la gestion totale au simple soutien, régulier (détachement de personnel) ou ponctuel (subventions, aide à l'équipement, formations...). Le Service de l'Enseignement et des œuvres de la DGACT, chargé de l'action éducative¹⁶⁹, en plus de subventionner les établissements privés et d'organiser des missions d'enseignement de moyenne durée, gère le réseau scolaire et culturel français à l'étranger. Il « a pour tâche de favoriser et de développer les activités d'enseignement français à l'étranger, de recruter et de gérer le personnel qui s'y consacre, ainsi que d'administrer ou d'assister les établissements où cet enseignement est donné » (DGACT, 1961 : 7). Ce sont les services culturels des ambassades de France, où officient les conseillers et attachés culturels, qui relaient à l'étranger la DGACT. À ces activités de gestion de personnel et d'administration s'ajoute une dimension pédagogique puisque le Service de l'Enseignement participe à l'élaboration des programmes et des *curricula* et qu'il « étudie, en relation bien entendu avec le ministère de l'Éducation nationale, les problèmes posés par leur orientation

¹⁶⁹ Ce service gère aussi la Commission des fouilles archéologiques.

pédagogique, et leur alloue d'importantes dotations de matériel d'enseignement » (DGACT, 1961 : 7). Si le réseau scolaire français, calqué sur le modèle français, est demeuré peu innovant d'un point de vue pédagogique malgré une ouverture à l'influence étrangère, les Centres culturels ont joué un rôle plus important dans le champ, comme relais de la rénovation pédagogique engagée au Quai d'Orsay. Les publications pédagogiques émanant de ces établissements constituent ainsi un angle d'approche privilégié pour suivre l'élaboration de la discipline FLE, à l'instar de la revue novatrice *La Classe de français* de l'Institut français de Mayence, et des *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine* publiés par celui de Buenos Aires.

2.2.1. Un réseau scolaire sur le modèle métropolitain de plus en plus ouvert à l'influence étrangère

Les écoles, collèges et lycées du réseau scolaire français à l'extérieur peuvent avoir des statuts divers. Le réseau regroupe en effet des établissements de catégorie très différente : ceux régis directement par le MAE, ceux qui dépendent des œuvres françaises telles l'AF, la MLF ou les écoles confessionnelles (Comité catholique, Comité protestant, AIU)¹⁷⁰, et enfin les lycées franco-étrangers plus ancrés dans le système éducatif local et surtout implantés dans les anciens protectorat et colonies. Tous sont susceptibles de recevoir des aides financières et d'accueillir des professeurs détachés du MAE.

Les premiers lycées français à l'étranger furent fondés dès la fin du XIX^e siècle : à Istanbul, (lycée de Galatasaray en 1868), à Rome (1902), à Bruxelles (1907), à Londres (1915), *etc.* Sous l'autorité du MAE, le réseau regroupe en 1960 trente établissements, principalement basés en Europe et dans les protectorats¹⁷¹. Initialement conçus pour accueillir les enfants d'une part des Français expatriés soucieux de leur donner une scolarité à la française (avec le baccalauréat à la clef) et d'autre part l'élite francophile, ces établissements se conformaient très largement aux programmes et aux directives de l'Éducation nationale. En principe, l'enseignement était fait en français par des professeurs français détachés et le français était enseigné suivant une didactique du français langue maternelle. Ce sont donc des établissements laissant peu d'espace à la réflexion sur l'enseignement du français à un public allophone, même si l'ouverture de

¹⁷⁰ En 1960, on comptait quarante et un établissements privés qui réunissaient 32 000 élèves pour 392 professeurs français. L'AF en possédait neuf, au Chili, en Colombie, au Mexique, en Éthiopie et à l'île Maurice ; la MLF sept, en Éthiopie, en Iran, au Liban, au Soudan, en Syrie, en Grèce, et au Viêt-Nam ; l'AIU quatre, en Iran, en Israël et au Maroc ; le Comité catholique et le Comité protestant n'en possédaient qu'un seul chacun, respectivement à Montréal (Collège Stanislas) et à Beyrouth. À ceux-ci, il faut rajouter les établissements de São Paulo, de Rio de Janeiro, de Bogota, de Montevideo, de Mexico et d'Helsinki (Basdevant, 1984 : 46-47).

¹⁷¹ Soit huit au Maroc, cinq en Tunisie, cinq au Viêt-Nam et un à Berlin, Vienne, Bruxelles, Madrid, Barcelone, Londres, Lisbonne, Rome, Sarrebruck, Montréal, Phnom-Penh et Pondichéry.

sections étrangères témoigne de la prise de conscience de la nécessaire adaptation au terrain. « L'époque où les établissements français de l'étranger pouvaient se considérer comme la réplique exacte de nos Instituts d'Université ou de nos lycées de la métropole peut être considérée comme révolue » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, octobre 1951 : 59). Cette exigence d'adaptation, formulée dès la réunion des directeurs d'Instituts culturels de 1950, s'accroît pendant la décolonisation¹⁷². Même si, en 1960 le MAE manifeste le désir d'y opérer un « redressement dans le domaine pédagogique » (DGACT, 1961 : 12), les programmes et les méthodes continuent jusqu'en 1962 (et au-delà) à se calquer dans l'ensemble sur le modèle métropolitain ou, au mieux, selon la méthodologie directe¹⁷³. En reprenant le modèle français, les établissements se contentaient d'ailleurs de satisfaire un public en quête d'éducation à la française.

En raison de l'attachement manifesté [...] à la culture française traditionnelle, notre enseignement y est apprécié dans la mesure même où il est un enseignement authentiquement français et équivalent à l'enseignement métropolitain. Aussi ne s'agit-il nullement d'en modifier les grandes lignes et les caractères essentiels, mais de procéder aux adaptations et aux réajustements indispensables, tels que l'exige une situation nouvelle (DGACT, 1961 : 12).

Ces établissements ne constituent donc pas un terrain d'observation et d'expérimentation très favorable pour l'épistémologie du FLE, à cette époque du moins, contrairement au réseau culturel.

2.2.2. Le réseau des Instituts et Centres culturels français : entre tradition et innovation

Outre les établissements scolaires, le MAE s'appuie depuis le début du siècle sur d'autres institutions dont elle a la gérance, institutions à vocation à la fois culturelle et éducative : les Instituts et Centres culturels, qui « répondirent au besoin de multiplier ces témoins et supports de collaboration intellectuelle internationale qu'étaient les Écoles françaises » (Salon, 1983 : 143). Alors que le réseau des établissements scolaires vise exclusivement les élèves du système éducatif, les Instituts français (ci-après IF) et Centres culturels français (ci-après CCF) s'adressent à un public non-scolaire, c'est-à-dire soit universitaire soit en marge de toute formation initiale. Initialement, alors que les IF formaient un pont entre les universités françaises et locales, les CCF donnaient des cours aux adultes hors du parcours scolaire ou

¹⁷² Sur le développement des lycées franco-étrangers, voir *infra* chapitre 5 - 1.4.1. Dans le réseau culturel français : le développement des établissements franco-étrangers.

¹⁷³ Il existe des classes d'adaptation pour rattraper le retard d'élèves étrangers désireux d'intégrer le lycée sur le tard où l'apprentissage de la langue française se fait selon la méthode directe, sur le modèle de ce qui se fait en France pour l'enseignement des langues étrangères (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 61).

universitaire. Les IF, initialement conçus comme des émanations de l'Université française, ont cependant beaucoup évolué depuis leur création.

Le premier établissement du réseau culturel, annexe de l'Université de Grenoble, ouvre ses portes en 1907, à Florence. Suivent ceux de Naples, Madrid, Barcelone et Londres. Ils se multiplient dans l'entre-deux-guerres dans les pays d'Amérique du Sud et de la Petite Entente (la Tchécoslovaquie, le Royaume de Yougoslavie et le Royaume de Roumanie). En 1960, on dénombre quarante-quatre IF, auxquels s'ajoutent quatre-vingt-douze CCF (Basdevant, 1984 : 46). Leur implantation ne répondait nullement à une quelconque stratégie globale mais était « plus l'effet d'une croissance organique, quasi végétale, que d'un plan savamment conçu et machiavéliquement exécuté, que d'un impérialisme organisé ou d'une politique d'ensemble » (Salon, 1983 : 149). En effet, bien souvent, c'est la population locale ou les autorités des ambassades qui œuvraient en faveur de l'ouverture ou du maintien de ces établissements, souvent très appréciés. Ils avaient pour mission initiale de permettre aux étudiants et chercheurs français de poursuivre leurs formations et recherches dans le pays étudié, avec pour « intention de manifester concrètement et avec éclat l'intérêt de la France pour la haute culture – le plus souvent ancienne – de ses partenaires » (Salon, 1983 : 143). En parallèle, ils proposaient des cours de langue et des conférences sur la civilisation française aux étudiants étrangers. Le public était alors majoritairement étudiant et l'enseignement associé à des conférences, des manifestations artistiques, des projections de films, des auditions de disques et à la mise à disposition de livres et de revues. Durant leurs premières années d'existence, ils avaient pour avantage d'être plus facilement miscibles dans le pays d'accueil que les missions commerciales ou militaires et de moins heurter les sensibilités nationalistes, offrant ainsi l'image d'une politique d'influence moins agressive. C'est sur cet argument (et sur l'argument financier) que s'appuie le *Rapport à la Chambre des députés du Budget du ministère des Affaires étrangères* de 1920 pour expliquer la multiplication de ces établissements, « centre[s] de clubs français, bibliothèques françaises ouvertes à tous ceux, français ou étrangers qui voudront la consulter, centre[s] de ralliement des amitiés françaises, centre[s] de conférence, d'exposition, etc. » (MAE, 1920 : 50). Les professeurs français des universités et des lycées venaient y dispenser leur enseignement à une élite francophile principalement friande de culture littéraire française. Mais la Seconde Guerre mondiale et la décolonisation viennent modifier leurs missions. La revue *Les Dialogues* de la MLF rend compte de la « réunion de directeurs des Instituts français à l'étranger », organisée conjointement par la DGRC et le Service universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-mer, afin de « définir l'orientation générale de notre politique

culturelle et de préciser la mission actuelle de nos instituts » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 58), qu'il apparaît nécessaire de réajuster. En effet, suite à l'intégration de professeurs français dans les universités étrangères, les IF se sont émancipés de l'Université française. Ainsi coupés de leurs liens avec l'enseignement supérieur, leur rôle est devenu plus flou et s'est parfois confondu¹⁷⁴ avec celui des Alliances françaises avec lesquelles ils se trouvaient parfois en concurrence directe conciliant, comme elles, diffusion linguistique et culturelle pour un public non-scolaire. Leur mission change donc avec, à partir du tournant des années 1950, la « nouvelle vague » (Salon, 1983 : 143) qui aboutit à la « seconde génération » (Dauge, 2001¹⁷⁵) des IF. La DGACT a ainsi entrepris « une tâche complexe et de longue haleine qui tend à faire évoluer la formule de [ses] grands Instituts à l'étranger, notamment en Europe » (DGACT, 1960 : 6), « en réorientant [leur] activité [...] vers la formation de professeurs locaux de français » (DGACT, 1960 : 5)¹⁷⁶. Mais les établissements des réseaux français ont un coût de fonctionnement beaucoup plus élevé pour l'État que celui des AF, autofinancées. C'est la raison pour laquelle, compte tenu de leurs similitudes, le réseau des AF tend à se substituer à celui des IF et CCF, avec la bénédiction de l'État¹⁷⁷, comme en Argentine où l'Institut français de Buenos Aires est transformé en une très prospère AF.

On veut, en résumé, moins d' « établissements » et davantage « d'actions culturelles » au sens large. Si la Direction générale est invitée à conserver son patrimoine immobilier (lycées, instituts, centres culturels) elle est priée, sauf exception, de ne pas l'accroître (Seydoux, 1984 : 37).

Dans le PERACT, la DGACT insiste sur son rôle de coordination et de stimulation, préférant dans la mesure du possible déléguer l'action culturelle.

Les services chargés des relations culturelles et techniques ont relativement moins qu'autrefois à gérer des établissements et des administrations de style classique, mais ils ont plus à susciter et regrouper des initiatives, à mettre en œuvre des techniques modernes de diffusion, à accueillir et guider des étudiants et des techniciens, à coopérer avec les services étrangers, *etc.* (DGACT, 1959 a : 24).

Les IF et CCF, bien qu'administrés par le MAE, jouissent en réalité d'une certaine autonomie. Leurs missions (telles qu'elles sont définies lors de la réunion de directeurs d'établissement dans Touchard, *Les Dialogues*, n° 1 d'octobre 1951 ou dans le PERACT)

¹⁷⁴ Salon constate d'ailleurs qu'« ils se sont banalisés » (Salon, 1983 : 43) à cause de leur multiplication et de la confusion entre Instituts et Centres culturels qui prennent à présent pareillement en charge l'enseignement de la langue et l'animation culturelle.

¹⁷⁵ Rapport en ligne non paginé.

¹⁷⁶ Sur la formation de professeurs locaux, voir *infra* chapitre 4 - 2.3. La formation des enseignants de français ou la coopération technique éducative.

¹⁷⁷ Ce rapprochement entre AF et Instituts français, en plus de brouiller les pistes, pose quelques problèmes. Cortier note par exemple qu'au Mexique il y a « un dédoublement de l'image de la France » (Cortier, 1997 : 31) : alors que les AF sont associées au mercantilisme et au conservatisme, l'IF serait considéré comme plus ouvert au dialogue interculturel, à la création artistique et littéraire, et plus progressiste. Toutefois, en réalité, chaque situation diffère et il est difficile de définir avec exactitude les spécificités des deux réseaux dans l'absolu car chaque établissement (IF, CCF et AF) a été façonné par une histoire, un contexte et des personnalités dirigeantes qui ont pu y laisser leur empreinte.

demeurent assez larges. Les dirigeants doivent adapter en fonction du contexte la politique à suivre, en s'inspirant des préconisations du MAE. « En réalité, l'action [...] reste menée par des hommes, des groupes d'hommes qui disposent d'institutions » (Salon, 1983 : 91-92). Or, ces hommes, outre les quelques centaines de personnalités importantes dans ce domaine œuvrant de France, ce sont surtout les très nombreux agents culturels français à l'étranger qui travaillent dans les réseaux privés ou publics. Ils exercent une action locale, plus ou moins étendue, de l'établissement au pays. Directeur d'un centre ou d'un lycée français à l'étranger, responsable pédagogique, chef d'édition d'une revue, enseignant... Ce sont les véritables chevilles ouvrières de la diffusion du français dans le réseau, qui échappe en grande partie à la politique linguistique définie au ministère. Certains ont imprimé leur marque dans l'histoire du FLE, grâce à des initiatives d'ordre personnel qui ont dépassé le cadre local. C'est le cas en particulier de Charles Muller, le directeur d'édition de la revue pédagogique de l'Institut de Mayence *La Classe de français*.

2.3. Les revues des IF, espace de formation des professeurs locaux

2.3.1. La Classe de français de l'IF de Mayence (1950-1959)

Plusieurs établissements du réseau culturel français ont publié des bulletins, mais la plupart d'entre eux se contentaient de servir de liaison entre les membres en diffusant des informations sur leurs activités. Celui de l'Institut français de Mayence, *La Classe de français* (ci-après *LCF*) se distingue de ces périodiques par son caractère progressiste, par le fort soutien dont il a bénéficié de la part du MAE, et par son importance dans le champ du FLE.

2.3.1.1. *L'Allemagne : un terrain propice à la publication d'une revue pédagogique*

Après l'Armistice, l'Allemagne vaincue et jugée gangrenée par le nazisme est considérée comme un terrain d'action prioritaire où une œuvre éducative civilisatrice est nécessaire. L'Unesco, dans le cadre de son programme d'éducation aux adultes, affirme qu'il « s'agit de considérer l'Allemagne, dans ce domaine, comme une région moins développée et d'inculquer à l'Allemand le sens des droits de l'homme » (Unesco, 1949 : 11). Il faut accorder « une attention particulière [...] aux pays qui ont été corrompus par une politique néfaste d'isolement, et spécialement au peuple allemand » (Unesco, *ibid.* : 6). Au nom du messianisme français, la diffusion du français se présente comme à même de répondre à cet impératif. Mais la publication de la revue pédagogique *La Classe de français* répond aussi plus pragmatiquement à une demande locale. Les attentes étaient en effet importantes de la part des professeurs allemands, désireux de (re)découvrir la civilisation française moderne et de recourir

à une pédagogie rénovée du français. Cependant, l'intérêt du MAE pour l'Allemagne est aussi dû à des motifs politiques et économiques, dans le contexte de la construction européenne qui en fait un potentiel partenaire commercial de choix. Enfin, la lutte d'influence qui s'exerçait dans la zone frontalière, où les contacts des langues étaient sujets à tension, nécessitait une action linguistique renforcée. Pour toutes ces raisons, l'Allemagne fait figure de terrain de prédilection pour le MAE, pays auquel a été consacré, pendant plusieurs années après la guerre, le département spécifique des Affaires allemandes. Les services culturels de l'ambassade de France bénéficiaient donc de moyens renforcés en hommes et en crédits, hérités du gouvernement militaire mis en place dans la Zone française d'occupation (Muller, 1984 : 103-104). Une partie de cette manne a ainsi pu être employée à la réalisation, en 1950, d'une « excellente revue » vantée par l'*EFE* (Alliance française, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 7), *La Classe de français - Revue pour l'enseignement du français*.

2.3.1.2. Caractéristiques et structure de la revue

Le directeur d'édition, Charles Muller, présente *a posteriori* l'ambition de la revue en ces termes :

cette petite revue [...], dans un monde en reconstitution, essaya d'apporter aux professeurs de français une documentation pratique, une mise à jour des connaissances, une information honnête sur les publications et les travaux qui pouvaient les intéresser et les aider dans leur tâche (Muller, 1984 : 104).

L'Alliance française de Paris, qui en vante les mérites dans son propre bulletin pédagogique, insistait quant à elle sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'un « cours méthodique de langue ou de littérature » et que la revue ne visait à « se substitue[r] à aucun des ouvrages en usage dans l'enseignement mais [qu'elle] s'effor[çait] de les **compléter** et de les prolonger » (Alliance française, dans *EFE*, n° 56, février 1955 : 8). Les deux revues institutionnelles ne sont nullement en concurrence, bien au contraire, puisque plusieurs contributeurs de *LCF* travaillaient à l'AF de Paris (comme Bouton) ou publiaient régulièrement dans les deux revues pédagogiques (comme Gougenheim).

Chaque numéro est constitué de trois parties distinctes. La première partie de la revue s'articule autour d'un thème socioculturel, qui peut être littéraire, technique, social, *etc.*¹⁷⁸ Ce thème est présenté par des textes documentaires suivis de quatre extraits d'écrivains contemporains¹⁷⁹. Ces derniers font l'objet d'explications portant principalement sur le lexique et la langue et parfois sur la civilisation. Une brève étude lexicale complète parfois cette

¹⁷⁸ Par exemple, les sujets abordés durant l'année 1957 sont les suivants : l'aéronautique française ; les quais de Paris ; le cinéma et la France ; l'Auvergne ; la littérature féminine ; Albert Camus, prix Nobel de littérature.

¹⁷⁹ Entre autres Bazin, Bosco, Camus, Colette, Daninos, Henriot, Mauriac, Romains, *etc.*

documentation (par exemple le vocabulaire de l'aéronautique, du cinéma, *etc.*). À cette partie thématique qui offre des ressources pédagogiques presque clef en main s'ajoute une deuxième partie portant sur la linguistique à laquelle contribuaient des spécialistes – parmi lesquels Gilbert, Gougenheim, Imbs, Le Bidois, Robert, Straka et Thérive. Cette rubrique fait état des avancées de la recherche susceptibles d'intéresser les professeurs de français, accordant une attention particulière au structuralisme et à la langue contemporaine.

Trois brèves rubriques complètent la revue. « Le Courrier des lecteurs », qui fut aux dires même de Muller sa plus grande réussite, répond aux interrogations des professeurs sur des points de langue et sur la norme linguistique : grammaire, vocabulaire, prononciation, syntaxe, *etc.*¹⁸⁰ La rubrique « Les Tribunaux du langage » fait quant à elle la revue des chroniques linguistiques de la presse française, suivie de « notes bibliographiques » sur les ouvrages en lien avec la langue ou la culture françaises¹⁸¹. Muller se flatte de ce qu'« enseignants et éditeurs suivaient ces appréciations, et il est permis de penser qu'elles ont contribué, dans ce domaine limité, à orienter producteurs et consommateurs sur les marchandises les plus saines » (Muller, 1984 : 105). Mais ces comptes rendus de manuels ou de matériel d'enseignement ne permettent cependant que très ponctuellement de mettre au jour des tendances pédagogiques ou idéologiques car la plupart des critiques portent sur les erreurs linguistiques ou lexicales comme l'illustre « Erreurs et horreurs » du « Courrier des lecteurs » de *LCF*, n° 5 (octobre 1952 : 44-45). Ce sont en réalité surtout des analyses faites « du point de vue de la qualité de la langue » et « les questions pédagogiques, volontairement, ne sont pas abordées » (Reboulet, 1984 : 110). Ce refus de prise de position témoigne une fois encore du refus doctrinaire qui domine le champ, alors que *Le Français dans le monde* (1961) prend plus fermement parti dans la partie bibliographique.

2.3.1.3. *Un outil à visée pratique unanimement apprécié*

Le titre *La Classe de français* et le sous-titre *Revue pour l'enseignement du français* inscrivent clairement la revue dans le champ spécialisé de la pédagogie de la langue française, mais sans qu'aucune mention ne soit faite des spécificités liées au contexte géolinguistique. En revanche, le titre désigne le public visé : les enseignants de langue et les apprenants. Plus précisément, contrairement à la revue de la MLF qui ciblait un public d'enseignants français, *LCF* vise principalement les « étrangers qui enseignent notre langue » (Muller, 1984 : 103).

¹⁸⁰ Ce courrier des lecteurs dépassait cependant largement les bornes du périodique puisqu'en réalité une réponse personnalisée était apportée à toutes les lettres. Une grande partie de l'« originalité » de la revue (Muller, 1984 : 104) et de son succès est à mettre sur le compte de ce « contact suivi et confiant avec le lecteur » (Muller, *ibid.*).

¹⁸¹ Chaque année, dans les numéros de décembre, un *index verborum* reprenait le vocabulaire de l'année.

Bien que la revue ait initialement été conçue pour les professeurs allemands, forte de son succès, sa diffusion s’est ensuite élargie à tous les pays où « les missions culturelles voulurent bien signaler la revue aux enseignants locaux » (Muller, 1984 : 104), dans des pays proches (Autriche, Espagne, Grande-Bretagne, Italie, Suède, Suisse, France, et surtout Belgique, Luxembourg et Hollande) comme dans des régions plus lointaines (Canada, Union française, USA)¹⁸². Le titre ne fait d’ailleurs aucunement mention du rattachement institutionnel de la revue, preuve de son ambition universalisante confirmée par l’extension de la zone de diffusion.

De 1950 à 1952, dix numéros du bulletin ronéotypé de l’IF de Mayence ont été distribués gratuitement en République fédérale d’Allemagne. Le modeste bulletin devient en mars-avril 1952 un périodique plus largement diffusé, publié par la Librairie des Méridiens à Paris, à raison de huit puis de six numéros par an. Le nombre d’abonnements culmine à environ 4 000, sachant qu’un abonnement par une institution est susceptible de toucher de nombreux enseignants. Malgré des lecteurs toujours aussi fidèles, faute de soutien administratif et financier, la publication cesse en décembre 1959, laissant une collection de cinquante-deux cahiers.

Ce n’était ni l’épuisement de la matière, ni une désaffection de notre public qui nous dictait cette retraite [...] Après plusieurs années d’expérience, nous devons bien constater que notre entreprise n’était pas de celles qui forcent la sympathie des bureaux, et que sa disparition y passera sans doute inaperçue (Muller, 1984 : 105-106).

La revue de l’IF de Mayence se revendique d’emblée comme une revue essentiellement pratique, le titre faisant figure de synecdoque associant l’espace de la salle de cours au lieu éditorial. De fait, la revue publie principalement du matériel pédagogique directement exploitable en classe, en plus des articles théoriques, notamment sur la linguistique appliquée à l’enseignement des langues. Le discours méthodologique est réduit à portion congrue, au profit du matériel pédagogique brut. Par conséquent, bien que la cible privilégiée soit le lectorat enseignant, la revue peut aussi éventuellement être utilisée par des apprenants autodidactes ou simplement les francophiles soucieux d’entretenir leurs connaissances linguistiques ou culturelles¹⁸³ : « elle s’adresse aux professeurs de français de tous les pays. Elle intéresse également les étrangers qui désirent entretenir ou perfectionner leur connaissance de la langue » (Alliance française, dans *EFE*, n° 56, février 1955 : 7). *LCF* est une revue connue et reconnue par les autres acteurs de la diffusion du français. Ainsi, l’*EFE* de l’AF la « recommand[e] instamment à [ses] lecteurs » (Alliance française, dans *EFE*, n° 56, février 1955 : 8) tandis que

¹⁸² Précisions données dans l’encart publicitaire publié sur la page intérieure de couverture de *LCF*, n° 2, mars-avril 1957.

¹⁸³ La diffusion ne se faisait d’ailleurs pas seulement sous la forme d’une revue : les « textes commentés [étaient] livrables en feuilles volantes (sans le commentaire destiné aux maîtres) » (Muller, 1984 : 05).

la MLF en vante les qualités dans *Les Dialogues*. Plus encore : la revue du *Français dans le monde* reconnaît sa filiation avec ce prédécesseur, matérialisée par sa collaboration avec Muller.

M. Charles Muller rédacteur pendant neuf ans d'une revue qui nous est un modèle, a été un conseiller judicieux et les lecteurs de *La Classe de Français* seront heureux d'apprendre qu'il veut bien répondre au courrier des lecteurs dans notre revue (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 2).

La revue de *LCF*, bien que peu connue aujourd'hui, donne à voir une approche pédagogique qui cherche à se désolidariser de pratiques traditionnelles devenues inadaptées et promeut une idéologie rénovée du français, plus pratique, contemporain et oral.

2.3.2. Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Amérique latine de l'IF et l'AF de Buenos Aires (1957-1962)

Outre la revue pédagogique publiée par l'IF de Mayence, plusieurs autres bulletins à vocation pédagogique ont été édités par des IF ou des AF. Parmi ceux-là, les *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Argentine*, publiés de 1957 à 1962 sous les auspices de l'IF de Buenos Aires, méritent un intérêt particulier, tant à cause du contexte de publication que de leur contenu. Preuve de la bonne collaboration entre le public et le privé qui illustre la communauté de vues, ces cahiers couvrant presque toutes les années 1950, permettent d'évaluer l'efficacité de la politique éducative et linguistique et de contrôler la bonne diffusion et la réception des recherches pédagogiques effectuées à Paris. En effet, contrairement à l'AF de Paris, l'IF et l'AF de Buenos Aires ne prétendent nullement à un rôle de précepteur ni de rénovateur. En revanche, ils jouent à merveille le rôle de relais souhaité par le MAE.

2.3.2.1. *L'Argentine, un bastion de la francophonie ébranlé*

Après la guerre, l'Argentine est, avec le Proche-Orient, l'un des « bastions de la langue française » (Bourbon-Busset, 1984 : 30). Le territoire argentin, et plus largement sud-américain, est particulièrement favorable à sa diffusion et à son enseignement, que ce soit dans le système éducatif local, dans le réseau culturel français ou celui de l'Alliance française.

L'Alliance française y est fortement implantée depuis 1893, au point que Reboullet affirme qu'en 1957 les comités d'Argentine « président aux destinées de la plus grande et de la plus puissante des Alliances françaises du monde, et peut-être de toute organisation analogue, française ou non » (Reboullet, 1957 : 14). La guerre n'a eu que peu d'emprise sur elles et, en 1949, le réseau argentin de l'AF compte toujours 40 filiales enseignant le français à 7 900 élèves, dont 3 400 à l'AF de Buenos Aires, à laquelle Mauger rend spécialement hommage dans l'*EFE* (Mauger, dans *EFE*, n° 65, février 1956 : 1-2). Les chiffres vont croissant : les élèves

sont 12 976 en 1952, dans 56 Alliances et une quinzaine d'annexes ; 15 000 en 1954¹⁸⁴ et 17 000 en 1957 (Firmin et Roz, 1957). Quant à l'Uruguay, ce petit pays frontalier qui entretient des liens étroits avec l'Argentine, l'AF y a un siège central et 18 sections provinciales. Outre ce dense réseau d'Alliances, l'Argentine possède un dynamique IF, issu de l'Institut français d'études supérieures (IFES) créé en 1942 à Buenos Aires.

La guerre finie, le dispositif de politique culturelle extérieure qui se met en place en France autour de la DGRC prend en compte dans sa stratégie l'expérience développée par des institutions comme l'IFES qui avaient été ouverts çà et là dans le monde. Par décision de l'administration française, en 1954, l'IFES est dissous et à sa place est érigé l'Institut français de Buenos Aires. Désormais, celui-ci est soutenu par des subventions officielles et son directeur est nommé par le MAE. Placé sous le patronat des universités de Paris et de Bordeaux, l'institut délivre alors des Diplômes élémentaires et supérieurs. Les transformations sociales qui ont lieu dans l'Argentine du début des années 1960, mais surtout le virage imposé à la PLEF [politique linguistique extérieure française] sous le gouvernement De Gaulle¹⁸⁵ expliquent la discrète disparition de l'Institut Français vers 1963 (Varela, 2006 : 161).

Avant sa disparition, l'Institut, qui n'enseigne qu'à un millier d'élèves, joue surtout un rôle de coordination et de formation. En association étroite avec l'AF, il publie une revue pédagogique et organise des stages pédagogiques à destination des professeurs de français d'Amérique du Sud, notamment issus du système éducatif argentin. En effet, à l'école argentine, le français a longtemps joui d'un statut de première langue étrangère, loin devant les autres langues¹⁸⁶. À partir de 1942, il est proposé dans le secondaire à côté de l'anglais et de l'italien. Cette concurrence linguistique, à imputer au rapprochement latino-américain, a pour conséquence un premier recul (Varela, *ibid.* : 163), trace de la crise du français dans le monde. Celle-ci pousse les enseignants à rénover leurs pratiques, à l'incitation de l'AF mais surtout de l'IF, relais du MAE. Cette évolution idéologique et méthodologique est particulièrement évidente dans les *Cahiers pédagogiques*.

2.3.2.2. *Des Cahiers pédagogiques à visée formative*

Cette forte concentration d'enseignants de français, dont la quasi-totalité est argentine, associée au renouveau pédagogique prôné par le gouvernement argentin, pousse les professeurs à se réunir et à s'organiser afin de mutualiser et d'améliorer leur enseignement. Ainsi, l'AF de Buenos Aires, en partenariat avec l'IF, « fait œuvre nouvelle [...] en 1945 quand elle organis[e] le premier de ces “stages pédagogiques” qui ont connu depuis une fortune extraordinaire » (Blancpain, dans *Le FDLM*, n° 120, avril 1976 : 6). La DGACT mentionne elle aussi ces stages

¹⁸⁴ Chiffres tirés de la rubrique des « Nouvelles culturelles » de plusieurs numéros des *Dialogues*.

¹⁸⁵ À savoir le remplacement des IF par les AF, moins coûteuses.

¹⁸⁶ Le français attire dès le XIX^e siècle, époque où « l'anglais ainsi que le français sont également enseignés comme langues étrangères dans les établissements où se forme l'élite portègne, tels le Collège des sciences morales ou les cours préparatoires pour l'université. Or, vers les années 1830, toute la bourgeoisie cultivée maîtrise parfaitement le français littéraire – ce qui est évident à la lecture de ses écrits aussi bien publics que privés. L'apprentissage n'a pas seulement lieu en contexte scolaire, mais aussi en milieu familial, au moyen de cours particuliers, ou bien au contact des livres ou de la bonne société. À défaut de ces moyens, ceux qui aspirent à s'intégrer dans ce cercle restreint ont recours à l'auto-apprentissage » (Varela, 2006 : 151).

« organisés à l'intention des professeurs de français du second degré dans divers pays d'Amérique du Sud avec le concours des autorités locales » (DGACT, 1960 : 7). Le stage de 1953, organisé par l'IF et l'AF de Buenos Aires à Sierras grandes (Córdoba), ne réunit que trente professeurs, majoritairement argentins. Mais la publication de comptes rendus dans le bulletin pédagogique à partir de 1958 en améliore grandement la diffusion.

L'IF avait publié dès 1953 cinq numéros d'un *Bulletin d'information aux professeurs de français*, suite à la réception de matériel pédagogique envoyé par le MAE. Un modeste *Bulletin pédagogique des professeurs de français*¹⁸⁷ était ensuite paru de 1955 à 1956 mais il avait été jugé insuffisant par rapport aux besoins des enseignants. Une nouvelle mouture, plus dense, composée d'une trentaine puis d'une cinquantaine de pages, est donc diffusée à la fin de la décennie : d'octobre 1957 à mai 1962 sont publiés seize numéros de ces *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Argentine* (ci-après *CPEFA*), renommés en avril 1959 *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Amérique latine* (ci-après *CPEFAL*¹⁸⁸). Le premier numéro des *CPEFAL* est publié en octobre 1957 à la demande de professeurs argentins de français, suite à l'un des stages pédagogiques organisés par l'IF de Buenos Aires dont ils sont donc un des prolongements directs. Ils cessent en mai 1962, incapables de lutter contre *Le Français dans le monde* qui adopte un positionnement éditorial similaire au leur, mais avec des moyens supérieurs. Les *CPEFAL*, publiés de façon irrégulière (tantôt biannuelle tantôt trimestrielle), sont distribués à environ 500 abonnés. Ce chiffre peut sembler très faible par rapport à ceux de *LCF*, et plus encore au *Français dans le monde*, mais ces *Cahiers*, mis à disposition de l'équipe enseignante dans les établissements, ont assurément touché un public beaucoup plus large. Ils sont destinés aux enseignants des AF et des IF mais surtout des universités et des établissements scolaires argentins, les contributions lors des stages pédagogiques soulignant la forte représentation de ces enseignants locaux. La diffusion s'étend rapidement d'Argentine à « toute l'Amérique latine » (La rédaction, dans *CPEFAL*, n° 5, avril 1959 : 2), d'où l'élargissement géographique évoqué par le changement de sous-titre de la revue, justifié par les similitudes de l'enseignement dans les zones hispanophones américaines : « l'enseignement du français n'est-il pas le même en Argentine, au Chili, en Uruguay ? » (La rédaction, *ibid.*). Cet effort de généralisation vers la fin des 1950 est un indice de l'ambition universalisante du champ du FLE en pleine élaboration.

¹⁸⁷ Nos recherches effectuées en Argentine n'ont malheureusement pas permis de retrouver ces bulletins. Ils semblent ne pas avoir été conservés, contrairement aux *CPEFAL*, dont la collection est disponible à la bibliothèque de l'Université de La Plata.

¹⁸⁸ Par commodité, à l'exception des références bibliographiques qui seront plus précises, nous avons systématiquement utilisé l'abréviation *CPEFAL* pour renvoyer à cette revue de façon générale.

2.3.2.3. *La réception de la politique éducative française à l'aune de la revue franco-argentine*

Dans l'adresse liminaire du comité de rédaction au lecteur, les objectifs des *CPEFAL* sont ainsi définis :

- 1/ Fournir sur des points pédagogiques précis des suggestions, des informations, des comptes rendus, des mises au point, des exemples.
- 2/ Faciliter à chacun l'enrichissement d'une culture directement utilisable par la publication d'études linguistiques et littéraires.
- 3/ Permettre aux professeurs de français, qui trop souvent travaillent dans un sentiment d'isolement, de s'entraider en se communiquant leurs problèmes d'enseignement ou les résultats de leurs recherches (La rédaction, dans *CPEFA*, n° 1, octobre 1957 : 2).

L'objectif culturel, qui s'appuie sur la publication d'études savantes, répond à une demande explicite des enseignants mais il demeure en réalité beaucoup moins important que l'objectif pédagogique. La revue ambitionne *in fine* de favoriser et de rationaliser l'enseignement du français à l'échelle nationale voire supranationale en créant un « lien entre tous ceux qui s'intéressent à l'étude du français » (La rédaction, dans *CPEFAL*, n° 5, avril 1959 : 2).

À partir du deuxième numéro, un « Courrier des lecteurs » fait office de libre tribune et offre la possibilité d'un échange sur les problèmes pédagogiques ou linguistiques rencontrés par les enseignants. Comme les autres revues pédagogiques, le comité de rédaction n'a de cesse de solliciter la participation des lecteurs, avec un succès cependant tout aussi mitigé : « avouons-le franchement, nos lecteurs nous écrivent peu » (La rédaction, dans *CPEFAL*, n° 5, avril 1959 : 44). Toutefois, bien plus que les autres revues pédagogiques de l'époque, les *CPEFAL* apparaissent comme le fruit d'un travail véritablement collectif réunissant à la fois acteurs publics et privés, et professeurs français et argentins. Cette collaboration est objectivée par la fusion en 1959 des cours de l'IF et de l'AF de Buenos Aires. « L'unification des enseignements jusqu'alors dispensés par chacun de ces organismes a permis une concentration des efforts et a abouti à une rentabilité accrue de ce complexe culturel » (DGACTION, 1961 : 10). Les *CPEFAL* (La rédaction, *ibid.*) accordent une place particulièrement importante aux professeurs étrangers de français, de profils très divers et non pas uniquement à des professeurs formatés par une institution donnée (comme c'est le cas dans l'*EFE* ou *Les Dialogues*). Les professeurs étrangers sont donc très représentés, à tous les niveaux de l'enseignement et en provenance de structures variées : bien que la majorité travaille en Alliance française – en particulier à Buenos Aires – et à l'IF portègne, de nombreux contributeurs sont issus d'écoles primaires, de collèges, d'universités argentines ou encore d'écoles de formation pour les maîtres. Très ponctuellement, des Français ayant un poste à responsabilité dans le champ de la diffusion du français contribuent aux cahiers, à l'instar de Couchond, Inspecteur général adjoint

de l'AF. Quelques rares articles littéraires sont de la main de professeurs d'université française, comme Etiemble ou Pottier. Les contributeurs réguliers sont peu nombreux¹⁸⁹ et n'interviennent pas systématiquement, ce qui laisse davantage de place à la confrontation des expériences et des points de vue d'une revue « alimentée par les apports personnels des professeurs qui s'intéress[ent] à son existence » (La rédaction, *ibid.*).

La revue, émanation de l'IF, se fait le relais de la politique linguistique et éducative française, et cherche à influencer en douceur les représentations et les pratiques des enseignants locaux. En effet, le comité de rédaction, présidé par Jacques Fauve, directeur-adjoint de l'IF et attaché culturel de l'ambassade de France en Argentine, « se réserve [...] le droit de décider de l'opportunité de telle ou telle publication » (La rédaction, dans *CPEFA*, n° 1, octobre 1957 : 2), exerçant par ces choix éditoriaux une certaine standardisation de la pédagogie préconisée, encore visible lors des commentaires prescriptifs lors des stages pédagogiques. Comme beaucoup de contributeurs sont argentins, ces numéros révèlent la tension idéologique et pédagogique entre la tradition pédagogique argentine et les innovations proposées par la France, avant que ne s'exprime un mouvement d'ouverture plus franc aux avancées françaises suite à la formation, en France, de plusieurs enseignantes argentines qui se chargent de relayer ce qu'elles y ont appris. Ces cahiers représentent donc un instrument de mesure particulièrement utile pour évaluer l'impact de la politique linguistique et éducative française à l'étranger, loin du centre névralgique du champ du FLE, à savoir Paris. Ils présentent un contrechamp particulièrement intéressant et font office de contrôle indirect du PERACT puisqu'ils sont publiés juste au moment de sa mise en œuvre.

2.3.2.4. *Le primat de la pédagogie pratique et théorique*

Le format des *CPEFAL* n'est pas sans rappeler celui de *LCF* mais, comme la revue franco-allemande, ce sont sans doute les *Cahiers pédagogiques du second degré*, largement distribués en France aux enseignants du secondaire, qui ont probablement servi de modèle comme le suggère le clin d'œil intertextuel du titre. Chaque numéro, d'environ cinquante pages, est composé de deux parties très inégales : une première rubrique, dite « documentation générale », est réservée aux études ou à des textes de conférences s'étant tenues à Buenos Aires, c'est-à-dire d'un ou deux articles traitant de la langue et de la culture françaises. Cette partie culturelle occupe dans le bulletin une place mineure et disparaît d'ailleurs à partir de mai 1961.

¹⁸⁹ Parmi eux figurent plusieurs Argentins bien qu'il y ait une majorité de Français : Mendioroz, secrétaire de rédaction et professeure à l'Université de la Plata ; Stecca, enseignante d'une École normale de Rosario ; Rival, professeur à l'IF de Buenos Aires ; Raffoul, professeur à l'AF de Buenos Aires ; et la phonéticienne Vallet, professeure à l'Institut national de langues vivantes de Buenos Aires. Tous les autres contributeurs n'apparaissent qu'à une seule reprise, le plus souvent à l'occasion du compte rendu de leur intervention lors de stages pédagogiques.

Cette rubrique savante est complétée à partir du n° 3 d'août 1958 par la réédition de la chronique linguistique du *Monde*, « Défense de la langue française » du linguiste Le Bidois.

La seconde rubrique, intitulée « documentation pédagogique », regroupe pêle-mêle du matériel pédagogique tel que des modèles de leçons (« la classe de vocabulaire »), des corrigés type pour les exercices littéraires (« explication de texte »), des fiches grammaticales sur des points de langue spécifiques (« point de grammaire : le futur du passé », dans *CPEFA*, n° 2, juin 1958), des articles sur la phonétique (« Comment prononcer PLUS », dans *CPEFA*, n° 2, juin 1958 ; « la liaison des voyelles nasales », dans *CPEFAL*, n° 5, avril 1959) mais aussi des discours méthodologiques sur l'enseignement du français langue étrangère. Ce sont surtout les comptes rendus des stages pédagogiques – qui retranscrivent de façon synthétique les interventions des participants et les débats qui s'en sont suivis – qui constituent les discours les plus pertinents dans la perspective qui est la nôtre.

La posture des *CPEFAL* est explicitement formulée dans les éditoriaux. Le comité de rédaction regrette que « la part faite à la littérature [soit] sans doute encore trop importante, la partie pratique encore assez peu développée » (La rédaction, dans *CPEFA*, n° 2, juin 1958 : 2) et manifeste sa volonté de modifier son approche pédagogique en faveur d'une approche renouvelée. « Il [faut] insister davantage sur le côté pratique de l'enseignement du français » (La rédaction, *ibid.* : 2). Les *CPEFAL* cherchent aussi à pallier les lacunes des manuels, comme en publiant deux cahiers spéciaux uniquement dédiés aux exercices de grammaire, directement exploitables en classe (Voir *CPEFAL*, n° 8, octobre 1959 et *CPEFAL*, n° 9, avril 1960). Cette mise à disposition de matériel pédagogique – le comité de rédaction incitant cependant les enseignants à s'affranchir des manuels et à le créer eux-mêmes –, s'accompagne aussi d'une véritable réflexion théorique, notamment à l'occasion des stages pédagogiques, occasion de débats et de « discussions, souvent vives » portant sur « des problèmes pédagogiques concrets » (Fauve, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 2). Les comptes rendus de ces échanges en partie spontanés donnent à voir la « quintessence et la moelle » (Fauve, *ibid.*) d'interventions qui échappent aux contraintes imposées lors de la rédaction d'un article. Le courrier des lecteurs est complété par une brève notice bibliographique et une liste des ouvrages reçus par l'IF de Buenos Aires.

2.4. Bilan sur le renforcement du dispositif étatique sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères

Malgré quelques traces d'une forme de diplomatie culturelle antérieure, ce n'est qu'à partir du XX^e siècle que l'action des acteurs privés en faveur de la diffusion du français dans le

monde est véritablement complétée par celle des services publics français, et plus spécifiquement du ministère des Affaires étrangères. L'implication de l'État français, d'abord limitée et indirecte, n'a eu de cesse au cours du siècle de se renforcer et de s'institutionnaliser, passant de la coordination à la définition d'objectifs et de moyens d'action. Il faut attendre la fin de la Seconde Guerre mondiale et la prise de conscience de l'intérêt de l'expansion culturelle comme outil d'influence pour que l'État se décide à doter le MAE d'un département puissant dédié exclusivement à la diffusion culturelle et linguistique : la Direction générale des relations culturelles (DGRC). Durant sa première décennie, son rôle se limite à soutenir les agents privés, tout en développant son réseau scolaire, dont les établissements dispensent une éducation sur le modèle métropolitain, et le réseau des Instituts français et Centres culturels, plus sensibles aux particularités de l'enseignement en contexte allophone. La restructuration de la DGRC en Direction générale des affaires culturelles et techniques (DGACTION) en 1956 est l'occasion de rationaliser la politique de diffusion culturelle et linguistique. Si les grandes orientations de cette dernière sont déjà latentes dans les années précédentes, ce n'est que dans la deuxième partie des années 1950, qu'elles se dessinent nettement, avec la mise en place d'un *Programme quinquennal d'expansion et de reconversion des actions culturelles et techniques* (1958-1962). Plus que véritable programme, cette planification à fonction incitative est surtout prétexte à interroger la politique actuelle et à expliciter les axes de rénovation de la politique culturelle extérieure et de la représentation du français. Les archives du MAE de cette période permettent de mettre en évidence une tentative inédite d'aménagement linguistique à l'extérieur, révélant de ce fait les idéologies linguistiques dominantes. Malgré un rôle modeste sur le court terme, qu'il s'était lui-même assigné, il donne surtout à voir la tentative de rationalisation de la politique de diffusion du français.

Le plan [...] a établi des coordinations, défini des références, fixé des ambitions, déterminé de nouvelles habitudes de pensée. Hors de doute que sans lui l'expansion culturelle aurait été moins soutenue et moins équilibrée. L'effort culturel porte rarement des fruits immédiats. Il implique la durée : le plan d'expansion culturelle est la traduction administrative de cette évidence (Basdevant, cité par Seydoux, 1984 : 39).

Ainsi, il contient déjà en germe de nombreuses tendances encore aujourd'hui actuelles. Les revues pédagogiques des structures institutionnelles dépendant du MAE, *La Classe de français* (1950 à 1959) de l'IF de Mayence et les *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine* (1957-1962) de l'IF et de l'AF de Buenos Aires, fournissent toutes deux des contrechamps de choix pour étudier l'effet réel de la politique linguistique française et mesurer l'évolution des idéologies et des pratiques pédagogiques.

3. L'expertise pédagogique au ministère de l'Éducation nationale, partenaire privilégié de la DGACTION

3.1. Une action culturelle commune aux différents agents publics

3.1.1. La nécessaire complémentarité des agents publics

La gestion de l'action culturelle extérieure est centralisée au sein d'un même service administratif au MAE, à savoir à la DGACTION, néanmoins, malgré cet effort de regroupement, certaines zones géographiques ou certains domaines de compétence lui échappent. Son action était alors complétée par celle d'autres services et d'autres ministères : « la DGRC prétendait en la matière être le chef d'orchestre mais non le seul exécutant » (Baillou, 1984 : 26). Une pluralité d'organismes publics participait alors – et participe encore – à la diffusion du français dans le monde et le MAE se félicitait, avec un optimisme que certains ont nuancé, de ce que « la diversité de ces structures réalisait une parfaite complémentarité » (Baillou, *ibid.* : 27). Les services et ministères étaient en réalité si perméables que la « centralisation [était] toutefois plus apparente que réelle » (DGRCS, 1983 : 138). Quoi qu'il en soit de ces luttes de pouvoir, la collaboration interministérielle s'impose comme une nécessité.

S'il est une constatation générale qui se dégage de cette revue des activités passées [du rapport d'activité de 1958] et de ces efforts permanents d'adaptation aux conditions changeantes des publics étrangers, c'est bien celle de la nécessité de renforcer toujours plus la coordination des mesures et la coopération des services.

Dans le cadre même de la Direction générale des Affaires culturelles et techniques, l'efficacité dépend pour une large part de la combinaison entre les activités complémentaires de l'information culturelle générale, de l'enseignement, des échanges artistiques et de la coopération technique. Notre action culturelle à l'étranger est une [...] L'interpénétration est la règle et le but de la politique culturelle [...] Il est clair que les relations culturelles et techniques, si elles relèvent au premier chef des Affaires étrangères, exigent le concours d'à peu près toutes les activités nationales et, par conséquent, des Administrations compétentes (DGACTION, 1959 a : 18-21).

L'ensemble de ces activités ne sauraient, par leur ampleur et leur complexité même, être menées avec efficacité que dans le cadre d'une liaison toujours plus étroite entre le Ministère des Affaires étrangères et les autres administrations, c'est-à-dire avant tout le ministère de l'Éducation nationale pour l'enseignement [...] Un contact permanent doit être assuré, en outre, pour l'Afrique, avec le Secrétariat d'État pour les Affaires de la Communauté (DGACTION, 1960 : 35).

La politique de diffusion du français résulte en effet de l'action conjointe de l'ensemble des agents publics à l'étranger (IF, CCF, ambassades), des ministères (MAE, MEN mais aussi ministère des Affaires culturelles, le Secrétariat d'État aux affaires économiques, la Direction de la documentation du Secrétariat général du Gouvernement) ainsi que des organismes de

coopération¹⁹⁰ (DGACT, 1959 a : 19). Ainsi, l'action de la DGACT en matière d'échanges culturels généraux :

ne trouve [...], quels que soient les moyens employés, sa pleine efficacité que si elle est menée en liaison avec les efforts entrepris par le Département dans d'autres domaines, l'enseignement ou la coopération technique : c'est ainsi que la radio et la télévision prolongent l'action de nos lycées par des cours de français préparés par le Centre audio-visuel de Saint-Cloud (DGACT, 1959 a : 6).

Cette multiplication des organismes intervenant dans la diffusion du français s'explique par une structure étatique complexe, voire nébuleuse, qui repose sur une répartition par zone et par compétence. La Communauté française, les pays étrangers indépendants (à partir de 1956 les protectorats du Maroc et de la Tunisie ; en 1959 les pays de l'ancienne Indochine) et l'Algérie étaient ainsi gérés par des services distincts. Les différentes restructurations et refontes de ces services entre 1945 et 1962 illustrent les tâtonnements d'une politique culturelle qui se cherche et la difficile répartition des rôles entre les différents départements et ministères. Le renforcement de la coordination entre ces administrations, encore limitée durant les premières décennies de la DGRC, devient une des exigences essentielles du PERACT. Au niveau des individus, la polyvalence des personnalités marquantes de l'histoire du FLE à cette époque, tel Reboullet, est un indice de cette coopération interministérielle.

Les pionniers du CREDIF et du BELC sont tout à la fois des enseignants, des formateurs, des chercheurs, des producteurs de matériaux pédagogiques, des intervenants dans l'action de politique linguistique, des experts pour diverses administrations centrales. La séparation des rôles s'opérera peu à peu (Coste, 1998 : 83).

Selon Porcher, ces pères fondateurs du champ se sont toutefois davantage soucié du terrain que de la recherche pure : « les chercheurs (concepteurs) lancés dans la didactique du français langue étrangère, ont fait le choix de coller au terrain, de mêler formation et recherche, d'être à la fois théoriciens et praticiens » (Porcher, 1984 : 251) procédant ainsi à une « valorisation du pratique et de l'opérationnel » (Porcher, *ibid.*). Quoi qu'il en soit, c'est sans doute cette approche globale de la part des institutions et des hommes qui a rendu possible l'émergence d'une discipline, qui ne peut se concevoir comme parfaitement autonome des autres champs.

3.1.2. Politique culturelle, linguistique et éducative : un rapport d'inclusion

Tout comme le champ du FLE entretient des rapports étroits avec les champs connexes, la politique linguistique ne peut se concevoir comme indépendante des autres champs

¹⁹⁰ Notamment le Conseil supérieur de la coopération technique, le Comité du livre, le Comité des publications scientifiques, la Commission des fouilles, la Commission nationale pour l'Unesco, le Comité des missions, le Conseil de l'action artistique, le Comité des programmes de la RTF, la Commission de contrôle et la Commission de la prime à la qualité pour le cinéma.

politiques. La politique linguistique est ainsi englobée dans un champ plus vaste : la politique culturelle.

Une politique linguistique est nécessairement aussi culturelle [...] [car] une langue est l'objet et le moyen d'un apprentissage, l'objet et le moyen d'une culture. Il est donc de pure logique que celle-ci soit inscrite dans celle-là [...] Une politique linguistique ne [peut] pas être indépendante d'une politique culturelle (Faro-Hanoun et Porcher, 2000 : 120).

Cette affirmation est plus vraie encore sans doute en France, où le français est traditionnellement perçu comme une langue de culture. La diffusion du français, indissociable de la diffusion d'une culture, passe donc nécessairement par des actions de promotion culturelle menées certes par le ministère des Affaires étrangères mais aussi par le ministère de la Culture. Ainsi, l'enrichissement du *corpus*¹⁹¹ ne peut se concevoir sans mise en place d'une politique de diffusion du livre ; de même, l'enseignement de la civilisation repose et procède de la promotion de la culture française. Politique linguistique et culturelle apparaissent donc tantôt comme complémentaires, tantôt comme subséquentes mais quoi qu'il en soit articulées l'une à l'autre suivant un cadre politique et idéologique partiellement commun. Toutefois, la diffusion de la langue et de la culture est aussi susceptible de poursuivre des objectifs propres.

Qu'[une politique linguistique] comporte nécessairement une dimension culturelle, n'est nullement contradictoire avec le fait qu'existe une politique culturelle en soi, intrinsèque, qui, à son tour, pourrait envelopper une politique linguistique qui ne ferait que l'accompagner.

En vérité donc, politiques linguistiques et politiques culturelles englobent des territoires où elles sont en partie séquentes et en partie séparées (Faro-Hanoun et Porcher, *ibid.* : 125).

Ce rapport d'inclusion-exclusion explique des tentations contradictoires entre diffusion culturelle et linguistique, dues à des représentations parfois antagonistes. Compte tenu de ce caractère ontologiquement culturel de la politique linguistique, il est indispensable de la recontextualiser dans le cadre plus global de la politique culturelle¹⁹².

De plus, lorsque les interventions ont lieu sur le statut et la gestion de l'enseignement, la politique linguistique ne peut évidemment pas se concevoir indépendamment de la politique éducative, qui est un des moyens d'action les plus efficaces pour influencer les usages sociaux et modeler la conscience collective. L'école est le lieu privilégié de l'application de la politique linguistique au niveau du statut comme du *corpus* car elle articule le niveau micro (les pratiques individuelles et de classe) au niveau macro (la législation et les recommandations institutionnelles). La politique éducative en matière de langue est donc logiquement un sous-

¹⁹¹ Sur les actions sur le *corpus*, voir *supra* chapitre 1 - 3.2. Un triple moyen d'action : interventions sur le statut, le *corpus* et l'éducation.

¹⁹² Sur le rapport entre politique culturelle et linguistique, voir *infra* chapitre 3 - 2.3.3.1. Imbrication des missions de diffusion culturelle et linguistique.

champ spécialisé de la politique linguistique, ce qui fait du ministère de l'Éducation nationale le partenaire privilégié de toute diffusion de la langue.

3.2. La question éducative : l'apanage du ministère de l'Éducation nationale

3.2.1. Le ministère de l'Outre-mer (1946-1949) ou la tentation de l'assimilation pédagogique dans la Communauté française

La diffusion linguistique dans l'étranger désigné comme traditionnel par le MAE (c'est-à-dire où le français est simple langue étrangère) répond à une idéologie et à une pédagogie différentes de celles de la Communauté française. Cette distinction est objectivée par la répartition administrative. Le MAE se chargeait uniquement des pays autonomes (dont la Tunisie et le Maroc à partir de 1956 et les États issus de l'Indochine française), l'Outre-mer ne relevant pas de son domaine de compétence, d'où des politiques linguistiques et éducatives différentes. L'Empire colonial était à l'origine géré par le ministère des Colonies, auquel s'est substitué en 1946 le ministère de l'Outre-mer. En 1949, celui-ci disparaît et le Service de coordination de l'enseignement dans la France d'Outre-mer fusionne avec le Service universitaire des relations avec l'étranger (SURE) du MEN, devenant le SUREOM (Service universitaire des relations avec l'étranger et de l'Outre-mer). En 1958 est créé le Secrétariat d'État à la Communauté. Ces remaniements successifs, dus aux événements historiques et politiques de la décolonisation, témoignent des tergiversations étatiques quant à la prise en charge de ces zones et favorisent la réflexion pédagogique.

Ce sont les transformations successives affectant le Ministère de la France d'Outre-mer, au cours de la décennie qui mène aux indépendances des pays africains, qui vont déterminer à la fin des années cinquante la possibilité d'une nouvelle configuration politico-culturelle à laquelle va participer le Ministère de l'Éducation nationale (Spaëth, 1996 : 305-306).

Avant que ces territoires ne soient reconnus comme des aires géolinguistiques spécifiques, la politique éducative du ministère des Colonies illustre la tentation d'assimilation qui animait la France colonialiste¹⁹³. Alors qu'à l'origine la pédagogie coloniale (hors enseignement aux élites) se fondait sur une pédagogie expéditive basée sur l'oral, l'éducation dans l'Union et la Communauté tend à devenir une simple transposition du modèle métropolitain.

¹⁹³ *A contrario*, dans les protectorats, plus encore après leur émancipation, (Maroc, Tunisie et États issus de l'ancienne Indochine), la politique tenait davantage de l'associationnisme et s'effectuait dans un plus grand respect des cultures indigènes (Salon, 1983 : 29).

Depuis quelques années, tout en restant dominé en théorie par les mêmes préoccupations, cet enseignement a évolué en fait vers une assimilation de plus en plus poussée vers l'enseignement métropolitain qui l'a quelque peu éloigné des buts qu'il s'était primitivement fixés (Davesne, 1932, cité par Spaëth, 1998 : 146).

Cette tendance s'exacerbe au fil du XX^e siècle. Le démembrement progressif de l'Empire français, de la fin du Code de l'Indigénat¹⁹⁴ en 1946 à l'Indépendance de l'Algérie en 1962¹⁹⁵ constitue une période de transition qui est l'occasion d'un questionnement renouvelé sur l'enseignement dans les pays en voie de développement. Mais, malgré le changement de statut juridique de l'Empire colonial devenu l'Union française à la Conférence de Brazzaville (1946) et les recommandations de l'Unesco en faveur de l'enseignement en langues locales, les autorités françaises continuent dans un premier temps à prôner un enseignement de la langue sur le modèle du français langue maternelle, suivant les recommandations ministérielles. Spaëth souligne la position paradoxale du gouvernement français qui y impose une « normalisation de l'enseignement » (Spaëth, 1999 : 74).

En Afrique, deux positions concurrentes s'affirment simultanément : celle qui tend, sur le plan institutionnel à ajuster l'enseignement sur celui qui est dispensé en France et celle qui tend, sur le plan socio-culturel, à affirmer une identité africaine autonome. Rappelons que la réforme constitutionnelle de 1946 en avait été suivie d'un certain nombre d'autres dans l'enseignement en AOF qui devaient ajuster celui-ci sur le modèle métropolitain (Spaëth, 1999 : 74).

Les recommandations officielles imposaient d'« organiser l'enseignement en AOF sur les mêmes bases que dans la Métropole » (Lettre du 6 décembre 1946 du gouverneur général Barthes aux gouverneurs des territoires de l'AOF, citée dans Capelle, 1990 : 40). Pour autant, derrière ce monolithisme pédagogique apparent, il y a dès la fin du XIX^e siècle des tentatives pour y adapter l'enseignement du français. Mais elles sont plus le fait de personnalités marquantes et actives – inspecteurs ou enseignants œuvrant sur le terrain – que d'une réelle politique éducative émanant du gouvernement¹⁹⁶. Ainsi, l'inspecteur Davesne, auteur du manuel de français *Mamadou et Bineta*, publié en Afrique francophone de 1930 à 1993, regrettait dès l'entre-deux-guerres cette absence de prise en compte des spécificités locales¹⁹⁷. Bien que l'action éducative ne relève pas exclusivement de ses prérogatives, le ministère de l'Outre-mer intervenait en effet fréquemment dans la politique éducative en Afrique

¹⁹⁴ Le Code de l'Indigénat, adopté en 1881, établissait une ségrégation entre citoyens français (les colons) et sujets français (les colonisés) et imposait des travaux forcés aux autochtones et aux travailleurs immigrés. Il fut aboli le 7 avril 1946, sauf en Algérie où il perdura jusqu'en 1962.

¹⁹⁵ L'Empire devient l'Union française avec la Constitution de 1946 puis Communauté française avec celle de 1958. L'Indochine française se démembré (1954) et les protectorats tunisien et marocain s'émancipent totalement en 1956. Les territoires d'Outre-mer prennent leur indépendance à partir de 1958 (la Guinée) et pour la majorité d'entre eux en 1960 (Madagascar, le Soudan, le Sénégal, le Congo, le Gabon, la Mauritanie, le Tchad, la République centrafricaine, la Côte d'Ivoire, le Dahomey, la Haute-Volta et le Niger).

¹⁹⁶ Sur cette période de l'histoire de la diffusion du français, voir d'une part la thèse de Spaëth (1996) qui constitue une riche étude analytique en diachronie jusqu'à nos jours et le témoignage de première main du recteur Capelle (1990) en AOF.

¹⁹⁷ Sur la coopération éducative franco-africaine, voir *infra* chapitre 5 - 2.2.4. Développement de la coopération éducative franco-africaine.

francophone, au grand dam du MEN qui en avait la charge. Le Directeur général de l'enseignement en AOF de 1947 à 1949, le recteur Jean Capelle, témoigne d'ailleurs à plusieurs reprises de ce qu'il considère comme une ingérence néfaste (Capelle, 1990). Conservateur, le ministère de l'Outre-mer entravait les efforts de rénovation pédagogique dans ces zones. Sa refonte en SUREOM facilite donc l'intégration de nouvelles approches pédagogiques et la mise en place d'une coopération éducative multilatérale, prémices de la francophonie¹⁹⁸.

3.2.2. L'homogénéisation progressive de la gestion éducative dans les différents pays issus de l'Empire colonial

D'un point de vue strictement linguistique, le contexte d'enseignement et d'apprentissage dans la Communauté française et dans les pays nouvellement indépendants est similaire puisque dans ces deux aires le français est langue non-maternelle. Pourtant, compte tenu du statut politique de chaque zone en fonction de leur degré d'autonomie plus ou moins grand par rapport à la France et de leur gestion administrative distincte, la langue française n'y occupe pas du tout les mêmes fonctions et ne répond par conséquent pas aux mêmes principes de diffusion. Dans les protectorats français devenus indépendants, le français est français langue seconde, « langue étrangère *privilegiée* » (Cuq, 1991 : 133) en particulier à l'école, où le français demeure un médium essentiel de l'apprentissage, malgré des politiques nationales de plus en plus favorables aux langues véhiculaires ou identitaires. Ainsi, la France ne peut qu'agir en marge du système éducatif (dans le réseau culturel et scolaire français ou associatif) ou alors négocier avec les États pour encourager l'usage du français dans les écoles nationales. En revanche, dans l'Union ou la Communauté, la France conserve son ascendant jusqu'aux indépendances. Le français y est langue officielle et les programmes scolaires sont peu ou prou ceux de la métropole, en dépit de quelques ajustements, certes de plus en plus nombreux au fil de la décennie. Or, avec l'émancipation des territoires colonisés, la donne change considérablement : la situation s'homogénéise pour l'ensemble des territoires décolonisés qui, en 1962, répondent aux mêmes enjeux que la Tunisie, le Maroc ou les pays de l'ancienne Indochine bénéficiant initialement d'un traitement à part. Ainsi, la DGACT rend compte dans le rapport d'activité de 1959 des problèmes posés par l'intégration au Service de l'Enseignement du MEN de la Mission universitaire en Guinée (DGACT, 1960 : 7). Progressivement, ces nouveaux pays vont donc passer sous la gestion de la DGACT. La création d'une structure transversale facilite la mise en œuvre d'une gestion commune de la question éducative dans ces différentes zones.

¹⁹⁸ Sur la coopération multilatérale, voir *infra* chapitre 5 - 2.1.3. Multipolarité de la francophonie idéologique.

En adéquation avec la Constitution de 1958 affirmant l'égalité entre la République et la Communauté française, et suivant les préconisations du PERACT, le ministère de l'Éducation nationale crée en 1959 la Direction de la coopération avec la communauté et l'étranger (ci-après DCCE), issue d'une nouvelle fusion de la Direction de l'enseignement et de la Jeunesse du ministère de la France d'Outre-Mer et du SUREOM.

Dans les années 1958-1959, le ministère de l'Éducation nationale a dû faire face à une demande brusquement et considérablement accrue de prestations de tous ordres à mettre au service de la coopération culturelle internationale. Les suites de la décolonisation, le développement rapide de l'action des organisations internationales, l'intensification, à l'échelle mondiale, des programmes d'expansion culturelle du gouvernement français appelaient des ressources et des méthodes de travail adaptées : la création, en 1959, de la Direction de la coopération avec la communauté et l'étranger répondait à la volonté de doter notre ministère de l'outil permettant de faire face à cette situation nouvelle (Auba et Canteau, 1984 : 53).

Hessel, ancien chef du Service de coopération technique de 1956 à 1959, en prend la direction. Ce service, employant environ 200 personnes, est chargé à la fois de l'action éducative dans l'étranger traditionnel et dans la Communauté française. Outre le recrutement et le suivi pédagogique et administratif des fonctionnaires détachés (gérés par la sous-direction du personnel), la DCCE se chargeait des échanges universitaires et des accords culturels et éducatifs bilatéraux (franco-étrangers) et multilatéraux (relations avec l'Unesco et, à partir de 1962, avec le Conseil de l'Europe). La sous-direction de la formation et de la coopération se chargeait spécifiquement des relations avec les États d'Afrique noire francophone et de Madagascar¹⁹⁹. Dans ce dernier domaine, apparenté à l'aide technique, la DCCE collaborait étroitement avec le Secrétariat d'État du ministère de la Coopération. Ce Secrétariat, fondé en 1960, avait pour rôle de gérer le Fonds d'aide et de coopération et d'accompagner « la longue mutation qu'impliquait l'accession à l'indépendance des États francophones d'Afrique et de Madagascar » (Beis, 1984 : 62). Grâce à sa position centrale, la DCCE :

jouait un rôle d'expert et de médiateur, contribuant à définir la politique du ministère en matière d'action internationale, guidant l'utilisation des ressources disponibles et assurant les liaisons nécessaires avec les départements ministériels responsables, tout particulièrement avec la Direction générale des affaires culturelles et techniques (Auba et Canteau, 1984 : 53).

Maillon indispensable entre les services français et les hommes sur le terrain, elle a notamment œuvré à la diffusion du français par sa politique intense de formation, touchant à la fois les boursiers étrangers (par l'octroi de bourses universitaires et techniques) en France, les enseignants français détachés en coopération dans les nouveaux États indépendants (par l'organisation de stages), et les professeurs étrangers par des formations continues (par l'envoi

¹⁹⁹ Mais la coopération universitaire avec les États africains francophones et Madagascar continuait quant à elle à être du ressort de la Direction des enseignements supérieurs.

d'enseignants sur place et l'organisation de stages en France). Mais pour ce faire, la DCCE s'est appuyée sur les recherches effectuées au sein de centres de recherche pédagogique innovants, principalement le CREDIF, grâce auquel le MEN s'impose comme le véritable détenteur de l'expertise pédagogique.

3.3. Les instituts étatiques de recherche et de formation en français, langue étrangère

En dépit du rôle essentiel joué par le MAE pour la diffusion de la langue dans le monde, celui-ci se défaussait très largement sur le MEN pour les questions proprement pédagogiques telles que l'élaboration des programmes, la création de matériel pédagogique ou la formation des enseignants. Il est reconnu comme lieu de l'expertise pédagogique. L'article 11 de la loi du 18 mai 1946, créant plusieurs conseils d'enseignement dont le Conseil supérieur de l'Éducation nationale (CSEN), précise en effet que ce dernier « est obligatoirement consulté et donne un avis sur toutes les questions d'intérêt général concernant l'enseignement ou l'éducation, quel que soit le département ministériel qu'elles intéressent » (Capelle, 1990). Ainsi, le MAE, le ministère de l'Outre-mer et le MEN se complètent et leurs actions se recoupent à tel point qu'il est parfois difficile de distinguer leurs prérogatives respectives. En effet, de nombreuses activités de la diffusion du français mettent en jeu des compétences interministérielles, comme la gestion conjointe du réseau scolaire français à l'étranger par le MAE et le MEN. La répartition des rôles demeure pourtant en théorie assez tranchée : si le MEN joue à cette époque un rôle essentiel, c'est avant tout comme animateur de la recherche en didactique du français à l'étranger et comme promoteur d'une pédagogie du FLE rénovée, par son activité de formation. En effet, de ce ministère dépendait le *Centre d'étude du français élémentaire* (CEFE), fondé sous l'impulsion de l'Unesco, et devenu le *Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français* (CREDIF). Ce laboratoire précurseur dans le champ du FLE, en raison de son approche novatrice et de l'émulation qu'il a provoquée, a posé les premières balises de la discipline FLE.

Concomitamment à la création de la DGRC a été créé au MEN le Service universitaire des relations avec l'étranger (SURE), chargé des relations culturelles avec le département du MAE. En 1949, le SURE fusionne avec les Affaires allemandes et autrichiennes du MAE ainsi qu'avec le Service de coordination de l'enseignement dans la France d'Outre-mer pour former une nouvelle entité, le Service universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-mer (SUREOM). Chargé de l'enseignement supérieur à l'étranger (recrutement des enseignants, gestion de leur carrière, inspection, accueil et gestion des boursiers), il a aussi :

pour mission d'orienter et de coordonner l'action de tous les services placés sous l'autorité du ministre de l'Éducation nationale pour toutes les questions que pose la diffusion de la culture française, et plus spécialement l'organisation, le fonctionnement, le développement de l'enseignement français hors de France. Il est en conséquence l'organisme de liaison entre les différentes directions du ministère de l'Éducation nationale et, d'une part, le ministère des Affaires étrangères dont dépend la Direction générale des affaires culturelles et techniques, d'autre part, le ministère de la France d'outre-mer dont dépend la Direction de l'enseignement et de la jeunesse (Roz et Honoré, 1957 : 78).

Toutefois, la variété des acteurs gouvernementaux de l'action linguistique et éducative à l'extérieur – et les prérogatives accordées au MEN sur la question pédagogique – a donné lieu à certaines polémiques. Les missions du MEN étaient ainsi parfois jugées redondantes par les services du MAE, qui voyait parfois d'un mauvais œil un tel dédoublement.

Le ministère de l'Éducation nationale a créé un Service universitaire des Relations culturelles avec l'étranger, dont l'activité paraît exactement doubler celle de notre propre Direction générale des relations culturelles, laquelle est pourtant, en très grande majorité, composée de fonctionnaires du cadre de l'enseignement (Outrey, 1953 : 725).

Mais la refonte du MAE et la réorganisation de la DGRC en 1956 modifient les relations interministérielles en faveur d'une plus grande complémentarité et d'une meilleure lisibilité des missions de chacun. Ainsi, progressivement, chaque ministère s'impose dans le champ avec ses propres spécificités. En raison de son ouverture sur l'extérieur et de son rôle de coordinateur, la DGACT reste le maître d'œuvre de la diffusion du français à l'étranger tandis que le MEN est reconnu comme le véritable artisan de la pédagogie du français à l'étranger. « Ce serait une formule un peu prosaïque, mais non pas inexacte, que de dire que le ministère des Affaires étrangères “exporte” ce que “produisent”, avec l'appui de l'ensemble des pouvoirs publics, l'intelligence et le goût français » (DGACT, 1959 b : 19). Cette affirmation, valable en premier lieu pour les produits culturels (livres, émissions de radio, films, *etc.*), vaut aussi pour les outils pédagogiques produits par le MEN que le MAE se charge de faire connaître et de diffuser auprès des professeurs de français étrangers.

3.3.1. Un regain d'intérêt scientifique pour la pédagogie en France

La pédagogie est longtemps restée, en France, un domaine peu investi par l'État, ce qui a entretenu le maintien de pratiques traditionnelles, comme l'explication de texte dans l'enseignement du français langue maternelle comme étrangère²⁰⁰. Néanmoins, cette tradition

²⁰⁰ « Lorsqu'un étranger interroge sur les institutions françaises de recherche pédagogique, le premier mouvement est de dire que la France ignore à peu près complètement ce genre d'activités. Et, de fait, la pauvreté des services qui s'en occupent, la limitation de leurs entreprises, l'absence ou la rareté des chaires de pédagogie, et plus encore, le scepticisme à l'égard d'une telle recherche, justifieraient cette réponse [...] La pédagogie tourmente pourtant beaucoup les éducateurs français, au moins autant que les autres. Et la sorte d'expérimentation continue que constitue la pratique pédagogique, la mise au point à travers les siècles de certains enseignements, la transmission normale de maître à disciple des meilleurs procédés ont conduit à des méthodes souvent enviées et parfois uniques, comme celle de l'explication de textes. Tel est le fonds de tradition sur lequel s'appuie la pédagogie française » (Gal, 1954 : 1).

et cet empirisme s'avèrent insuffisants après la Seconde Guerre mondiale compte tenu de la nouvelle conjoncture internationale.

Nous sommes à une époque où le progrès des sciences pédagogiques et psychologiques et le caractère expérimental de tout savoir ne peuvent être ignorés des éducateurs. Enfin, l'apparition de nouvelles disciplines, l'évolution rapide de certaines matières d'enseignement et des attitudes psychiques chez l'enfant comme chez les adultes, l'extension même de la fonction éducatrice à l'égard des familles, du milieu et de la profession, exigent une forme d'adaptation plus rapide : la lenteur des processus anciens n'est plus permise (Gal, 1954 : 1).

Cette carence en pédagogie générale était plus vive encore pour celle du français langue étrangère. C'est pourquoi le MEN se dote en 1954 d'un Service des recherches pédagogiques pour les pays en voie de développement, au sein de l'Institut pédagogique national, anciennement Centre national de documentation pédagogique (CNDP)²⁰¹. La création du CNDP ainsi que la publication à partir de 1954 du *Courrier de la recherche pédagogique*, sont des signes forts de l'intérêt croissant accordé à la pédagogie en France, d'un point de vue scientifique et non plus seulement empirique. Ce service pédagogique a participé très activement à l'élaboration et à l'adaptation des méthodes et des programmes d'enseignement, en France mais aussi à l'étranger, ainsi qu'à la rénovation des pratiques en FLE. Dans cette optique, plusieurs laboratoires de recherche pédagogique ont été ainsi constitués pour améliorer la diffusion du français dans le monde : le Centre de recherche sur l'enseignement et sur la diffusion du français (CREDIF), le Bureau d'étude et de liaison pour la diffusion du français dans le monde (BEL) et le Centre de recherche et d'étude pour l'enseignement de la civilisation (CREC). Ces trois entités « doivent assurer, en France, le développement des fondations théoriques et pratiques de l'enseignement du français ainsi que la formation des professeurs » (Spaëth, 1996 : 306), relayée par les différents agents du FLE, en particulier par les revues.

3.3.2. L'approche universalisante du CEFE / CREDIF (MEN) : la méthodologie audio-visuelle

Le plus ancien institut de recherche pédagogique étatique se donnant pour objet d'étude le FLE, est le Centre d'étude du français élémentaire (ci-après CEFE), dépendant du SUREOM, et hébergé dès 1951 à l'École normale supérieure (ci-après ENS) de Saint-Cloud. Ce centre est dirigé par le professeur de la Sorbonne Gougenheim, assisté du linguiste Sauvageot, professeur à l'École de langues orientales et membre de la Commission française de l'Unesco. Ils sont entourés entre autres de Rivenc (certifié de lettres modernes), du linguiste croate Guberina, et

²⁰¹ Celui-ci était issu de la fusion du Musée pédagogique du MEN (1878), de la bibliothèque, de la phonothèque et de la cinémathèque associés ainsi que du Service des publications de l'Éducation nationale. Ce centre existe toujours aujourd'hui : l'Institut national de recherche pédagogique, devenu en 2010 l'Institut français d'éducation, est hébergé à l'École normale supérieure de Lyon. Y sont conservées de nombreuses archives liées à la recherche pédagogique en français langue étrangère.

de Benveniste (linguiste et professeur au Collège de France) et de Michea. Comptent encore parmi les membres du CEFE le directeur de l'ENS Vettier et son secrétaire général Canac, signe de la forte implication de l'ENS dans le projet.

Le CEFE, dirigé initialement par Abraham, Inspecteur général de l'Instruction publique et directeur du SURE, est né de l'idée de Gougenheim et de Sauvageot d'établir un « français élémentaire », renommé en 1959 « français fondamental » (ci-après FF), consistant en la liste des mots les plus fréquents en français, afin d'en faciliter l'acquisition par les étrangers (Canac, 1984 : 77). Cette ambition s'inscrit dans le prolongement des recommandations émises par l'Unesco en 1947 lors d'une réunion d'experts sur l'éducation dans les pays en voie de développement concernant la mise en place d'une éducation de base et d'une formation accélérée aux grandes langues internationales de civilisation²⁰². L'outil du français élémentaire a servi à concevoir du matériel pédagogique, notamment le manuel *Voix et images de France*²⁰³. Rebaptisé en 1959 Centre de recherches et d'études sur l'enseignement et sur la diffusion du français (ci-après CREDIF), il a poursuivi dans cette perspective, privilégiant toujours une approche spécifique, la linguistique appliquée et la linguistique de la parole (Guberina) ; un outil, l'audio-visuel ; une aire géolinguistique, les pays en voie de développement et en particulier l'Afrique francophone (malgré une généralisation de la méthode partout dans le monde) ; et un rythme d'apprentissage, à savoir accéléré et facile. En raison de son intense activité pédagogique et des principes qui l'animaient, il a grandement participé à rénover l'idéologie linguistique du français, en revalorisant l'image – auparavant dénigrée – d'un français pratique, oral et contemporain. Jusqu'à la création en 1959 du Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL), il a imposé seul son expertise dans le domaine de l'enseignement du français à l'étranger. Se trouvant « au cœur de la vaste rosace qui produisait les outils, les manuels, encadrait les stages, les sessions d'études, fournissait les conseillers pédagogiques, animait les colloques » (Hessel, 1984 : 52), il est demeuré un acteur majeur dans le champ du FLE, compte tenu de son rôle de pionnier et de prescripteur, et ce jusqu'en 1996.

Le CREDIF pâtissait cependant de son approche universalisante et monolithique, qui ne prenait pas en considération les différences de contexte d'enseignement et d'apprentissage, ni la langue maternelle de l'apprenant. D'aucuns ont pointé ses limites, à l'instar de l'ancien

²⁰² Le compte rendu de cette réunion est classé dans les archives de l'Unesco sous l'intitulé « Réunion d'experts en matière d'éducation de base » du 17 avril 1947 : Éducation-Documents, 1947-1950.

²⁰³ Sur le français fondamental, voir *infra* chapitre 4 - 3.3.2. Approche lexicologique : élaboration du français fondamental et sur *Voix et images de France*, voir *infra* chapitre 4 - 3.3.2.3. *Voix et images de France* (1961), consécration du français langue vivante.

inspecteur en AOF, Capelle, qui a alors proposé au MAE de mettre en place, non en concurrence mais en complément, un autre institut de recherche pour l'enseignement du français à l'étranger.

3.3.3. Le BEL ou l'approche comparatiste

En 1959, la DGACT, en partenariat avec le MEN, se dote d'un nouvel organisme chargé d'étudier les problèmes posés par l'enseignement du français aux publics non-francophones : le Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL), dirigé par Capelle, lieu de synergie interministérielle. En effet, ce service technique de l'Association pour l'étude des moyens d'enseignement et de diffusion de la langue française (dépendant de la DGACT) était rattaché au Secrétariat d'État à la Coopération et au Centre international d'études pédagogiques (CIEP) du MEN²⁰⁴. Ses missions, définies dans le rapport d'activité de 1959 de la DGACT qui notifie sa création, sont :

- 1° de rassembler la documentation la plus complète possible sur les méthodes et les techniques d'enseignement du français dans le monde, d'analyser ces documents et de créer un centre d'information pédagogique pour les professeurs de français à l'étranger²⁰⁵ ;
- 2° d'élaborer des plans destinés à orienter l'enseignement du français en fonction des conditions particulières à chaque type de pays, de proposer des programmes et des directives adaptés aux différents niveaux et aux différentes catégories de public ;
- 3° de coordonner et de provoquer l'étude, l'élaboration et la réalisation de méthodes et la production de matériel pédagogique destinés à cet enseignement ;
- 4° de contribuer à la préparation des professeurs avant leur départ, au perfectionnement de ceux qui sont déjà en fonction et à la formation des professeurs étrangers²⁰⁶ ;
- 5° de pourvoir à leur information par les moyens appropriés (brochures, publications, *etc.*) (DGACT, 1960 : 4-5).

Information, formation, liaison, ingénierie pédagogique, coordination et diffusion : voilà les nombreuses tâches assignées au BEL, qui s'apparentent de prime abord à celles du CREDIF, reproche d'ailleurs souvent adressé au MAE (Argaud, 2001 : 184). Capelle (1984 : 101) souligne cependant la spécificité du BEL en arguant que les deux centres s'adressaient à des publics différents : apprenants de français pour le CREDIF ; enseignants et décideurs pour le BEL. Ils avaient en outre des objets d'étude distincts : alors que le CREDIF travaillait surtout sur le lexique et l'audio-visuel, le BEL s'orientait davantage vers les études de grammaire et de phonologie. Mais en réalité, c'est surtout son approche pédagogique qui divergeait de celle du CREDIF : le BEL posait d'emblée les particularismes locaux à la base de sa réflexion

²⁰⁴ Le Comité de direction était présidé par le directeur de la DGACT. En faisaient aussi partie les directeurs de la Coopération avec la communauté et l'étranger, de l'Institut national pédagogique, de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, du Service de l'enseignement et des œuvres et le secrétaire général de la Commission française pour l'UNESCO. Il réunissait en outre un petit nombre de spécialistes des problèmes linguistiques et pédagogiques.

²⁰⁵ Ce grand centre de documentation, rue Lhomond, regroupait en 1961 pas moins de 2 000 documents sur l'enseignement du FLE (manuels, ouvrages de linguistique, pédagogie et de psychologie, revues, matériel pédagogique divers, indications bibliographiques, fiches critiques).

²⁰⁶ Son service de stages en organisait une quarantaine annuellement, parmi lesquels le stage d'été dont était responsable Quemada au Centre de linguistique appliquée de Besançon (à partir de 1961), ou encore le stage de formation des « orienteurs pédagogiques » ou attachés linguistiques.

pédagogique, établissant « des programmes et des directives adaptés aux différents niveaux et aux différentes catégories de public [...] en fonction des conditions particulières à chaque type de pays » (DGACT, 1960 : 5). Il a ainsi accompagné l'élaboration de manuels pour l'enseignement primaire au Laos, en Tunisie ou encore en Grande-Bretagne. Il privilégiait une approche contextualisée et comparative du FLE²⁰⁷, contrairement au CREDIF.

Le BEL ne pouvait que refuser les solutions de type universel, l'adhésion à une théorie unique ou le choix exclusif d'une technologie. Il a donc misé sur l'approche comparatiste, l'élaboration de matériels spécifiques, la recherche de moyens compatibles avec les situations étudiées (Capelle, 1984 : 102-103).

La coexistence de ces deux institutions pédagogiques illustre la tension entre deux approches pédagogiques possibles de l'enseignement du français à l'étranger, universelle ou contextualisée, apportant de ce fait deux réponses contraires à la question de la prise en compte de la langue et de la culture d'origine dans l'apprentissage du français langue étrangère²⁰⁸.

3.3.4. Le CREC et l'enseignement de la civilisation

Au CREDIF et au BEL s'adjoint un troisième centre de recherche : le Centre de recherche pour l'enseignement de la civilisation (CREC) est créé en 1958 comme une émanation de l'Institut d'études françaises de l'Université de la Sarre. Imaginé et dirigé par Michaud, qui en fut la figure de proue, il participait de la politique de modernisation de l'image de la France à l'étranger réclamée par la DGACT qui souhaitait un :

effort de modernisation de notre action culturelle générale [...], par la présentation à l'étranger des aspects les plus vivants, et parfois les moins reconnus, de l'activité intellectuelle française (sciences et techniques), [...] et le rajeunissement de notre influence artistique (DGACT, 1959 b : 3).

Cette approche civilisationnelle ne doit cependant pas occulter l'ambition pédagogique que nourrissait Michaud, qui refusait que la civilisation se limite à être « un simple auxiliaire pédagogique au service de l'enseignement de la langue, son prolongement et son complément » (Michaud, 1984 : 242). Il souhaitait faire de l'enseignement de la civilisation une discipline autonome avec une véritable légitimation scientifique et théorique (Argaud, 2001 : 80), empruntant à l'anthropologie structuraliste et à la sociologie. Son but était d'instaurer une pratique pédagogique de la civilisation qu'il envisageait sur ce mode : « pratiquer une approche interdisciplinaire des problèmes, subordonner le détail à l'ensemble, déceler sous la réalité brute d'un phénomène ou d'un évènement ses connotations et sa signification latente » (Michaud,

²⁰⁷ La théorisation de la prise en compte de la diversité en classe face aux limites de l'universalisme méthodologique reste cependant un champ récent de la didactique du FLE, datant des années 2000 (Huver, 2013 ; Castellotti et Moore, 2008) : ces travaux portent en particulier sur l'identification des cultures éducatives des apprenants ou plutôt de leur « diversité formatives » comme Debono, Huver et Peigne (2013 : 146) se proposent de l'appeler pour mieux mettre en évidence la pluralité des expériences et des apprentissages propre à chaque individu.

²⁰⁸ Sur l'approche comparée, voir *infra* chapitre 5 - 1.4.3. L'approche comparée, un pas vers la culture autre.

1984 : 244). Le CREC et le BEL ont fusionné en 1966 dans une nouvelle entité, le BELC, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger, preuve s'il en est besoin que l'enseignement de la langue et de la civilisation ne peuvent pas s'envisager comme deux champs distincts.

3.4. Délimitation du champ du FLE : la revue *Le Français dans le monde* (1961)

3.4.1. *Le Français, langue étrangère*, numéro spécial des Cahiers pédagogiques de l'enseignement du second degré (mai 1957), préfiguration du FDLM

Outre les revues spécialisées publiées par les institutions chargées de la diffusion du français (AF, MLF, Instituts français), après la guerre, d'autres revues ont abordé ponctuellement le thème de l'enseignement du français à l'étranger. Parmi celles-ci, il en est une qui a marqué l'histoire du FLE : le numéro spécial *Le français, langue étrangère* des *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du second degré* de mai 1957. Ces *Cahiers pédagogiques* (1948-1961) d'abord publiés par l'Association nationale des éducateurs des classes nouvelles de l'enseignement du second degré²⁰⁹, sous le patronage du MEN, se positionnent dans une perspective progressiste de l'enseignement en France²¹⁰. La revue, destinée aux professeurs français de lycée de toute matière, se donnait pour tâche de diffuser les résultats des recherches pédagogiques récentes réalisées en France. Le numéro de mai 1957 sur le français, langue étrangère, a été dirigé par Reboullet, « gaullien, cartésien et fier de la mission mondiale de la France » (Chevalier, 1998 b : 202). Cette orientation idéologique fait, selon Argaud (2001 : 154), de ce numéro – et plus tard du *Français dans le monde* dont il prend aussi la direction – un projet éminemment patriotique, qui vise *in fine* à redorer l'image et le prestige de la France dans le monde. Participent à ce numéro des professeurs français ayant une expérience dans l'enseignement du français à l'étranger mais aussi des professeurs étrangers de français issus de vingt pays différents, d'où une grande diversité de points de vue sur la question. Ce numéro, « qui apparaît comme la première tentative de délimitation officielle du FLE » (Spaëth, 1999 : 76), a pour but de faire le point sur cette discipline en émergence, qui dit pour la première fois son nom. Il regroupe des articles très divers, classés dans les rubriques suivantes : « les usagers », « les méthodes » (le terme renvoyant à la fois aux méthodes en tant que procédés et aux méthodologies en tant que formations historiques), « la littérature », « la

²⁰⁹ Ils sont publiés à partir de 1953 par le comité universitaire d'information pédagogique et rebaptisés en 1961 *Cahiers pédagogiques*.

²¹⁰ Sur les classes nouvelles et leur influence sur le champ du FLE, voir *infra* chapitre 4 - 3.1.3. Les réformes des classes nouvelles en France : la méthode active, modèle pour le FLE.

civilisation », « les moyens », « les professeurs » et « à travers le monde », qui dresse un panorama, non-exhaustif certes mais très diversifié, de la situation de l'enseignement du français dans de nombreux pays et des difficultés qu'y rencontrent les enseignants. Ce numéro se veut pour ces derniers « un motif, un lieu de rencontres » qui donne l'occasion d'« une confrontation » dans le but d'un nécessaire « perfectionnement des méthodes » (Reboulet, 1957 : 4). Reboulet souhaitait éviter, sous prétexte de faire œuvre collective, d'aboutir à « ce résultat dérisoire : des méthodes pédagogiques les plus contradictoires, indifféremment employées çà et là » (Reboulet, *ibid.*). Il avoue cependant ne pas pouvoir échappé aux oppositions dans le traitement du sujet, « foisonnement qui, à l'époque, surprit » et qui faisait figure de « curiosité » (Reboulet, 1984 : 111), comme le souligne ce compte rendu dans *LCF*.

Il est impossible de tenter ici un résumé de cette documentation où, du reste, des doctrines et des expériences dissemblables sont libéralement juxtaposées. Il ne s'en dégage aucune théorie officielle mais l'image vivante et multiple d'une réalité plus mouvante que jamais (La rédaction, dans *LCF*, n° 5, septembre-octobre 1957 : 313).

Le rédacteur en chef cherche à concilier l'approche généralisante et la prise en compte des variables contextuelles. « Nous voulons seulement amorcer l'étude de quelques problèmes pédagogiques. Ces problèmes pédagogiques sont généraux et doivent être envisagés d'un point de vue central. Mais ils prennent dans chaque pays des caractères particuliers » (Reboulet, 1957 : 130). Pourtant, c'est pourtant bien le tableau d'une pédagogie globale du français à l'étranger qui apparaît en filigrane. Malgré la mise en garde sur les divergences pédagogiques suivant le contexte, la rubrique « à travers le monde » dément ce positionnement. « Sont traités sur le même plan, d'un point de vue uniquement pédagogique, l'enseignement du français dans des aires géopolitiques aussi différentes que la Belgique, la Grande-Bretagne, le Liban, et l'Afrique Noire française » (Spaëth, 1996 : 295). Cette approche s'apparente donc à celle du CREDIF :

Le traitement universel de la langue, *via* la pédagogie et l'effet naturalisant²¹¹ du procédé est particulièrement frappant et s'inscrit fondamentalement dans l'approche universaliste d'un enseignement du français (Spaëth, 1999 : 76-77).

Ce numéro est cependant important en raison de la visibilité qu'il donne au FLE dans la sphère officielle française (contrairement à l'*EFE* qui était distribué dans le réseau de l'Alliance et à l'étranger ; et aux *CPEFAL* et à *LCF*, officiels certes mais à la diffusion trop limitée), dont il cherche à déterminer les spécificités de l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Ce travail est facilité par la grande participation de professeurs de français étrangers, moins prisonniers de l'héritage pédagogique que constituent pour les Français leur propre

²¹¹ C'est-à-dire que l'Afrique est considérée comme française.

apprentissage du français comme langue maternelle et leur formation comme enseignant suivant le parcours traditionnel du MEN. Dans *Le Français dans le monde, Revue de l'enseignement du français hors de France* (1961), Reboullet procède en revanche à des choix pédagogiques et idéologiques plus affirmés qui contribuent à définir le champ, dans le sens d'une rénovation des pratiques et représentations linguistiques.

Face à l'arrêt forcé de la publication de *LCF*, Muller, son directeur éditorial, déplorait le manque d'investissement des pouvoirs publics dans la recherche pédagogique du français à l'étranger et se montrait pessimiste quant à l'avenir, « amère prévision, heureusement, [...] démentie » (Muller, 1984 : 105). Suite à la plainte de Le Bidois dans *Le Monde* du 6 janvier 1960, constatant « avec consternation que cette excellente revue va cesser de paraître » et exhortant les organismes officiels à réagir, la DGACT s'organise. L'idée de faire une revue pédagogique avait déjà été énoncée dans les *Cahiers pédagogiques* de mai 1957, l'introduction de Reboullet pouvant se lire comme une « anticipation du *Français dans le monde* » (Argaud, 2001 : 157).

C'est à nous qu'il appartient de forger l'outil qui permettra une heureuse application de ces principes, de créer un centre de coordination capable de vaincre cet ennemi quotidien du professeur de français : son isolement professionnel. Une telle institution comprendrait d'abord un centre de documentation [...] Cet organisme pourrait remplir sa seconde fin qui serait l'information. Une information assurée par contact direct avec les professeurs étrangers ou français séjournant en France, par correspondance et par la publication régulière d'un bulletin de liaison (Reboullet, 1957 : 8-9).

Les autres revues du champ n'étaient donc pas perçues comme suffisamment fédératrices. Le projet est concrétisé par le BEL, l'impulsion décisive venant du directeur de la DGACT, Seydoux. La publication de la revue s'inscrit en effet parfaitement dans le cadre de la politique linguistique officielle se fixant comme objectif principal d'« aider les enseignant nationaux et [...] de faire élargir et améliorer l'enseignement du français » (Seydoux, cité par Reboullet, 1984 : 111). Le premier comité de rédaction, constitué de Charpentrat, Hignette, Lacape, Reboullet, et Rivenc se réunit le 27 mai 1960, quelques mois après le comité de patronage auquel Blancpain participe, représentant l'AF. La revue est confiée au soin de Reboullet, qui se trouve être à la fois directeur d'édition et directeur-adjoint du BEL. Le mensuel *Le Français dans le monde* paraît pour la première fois en mai 1961, marquant officiellement l'émergence de la discipline FLE, dans la voie ouverte par les autres revues pédagogiques.

3.4.2. Une revue destinée à l'ensemble du champ

La vocation pédagogique et le domaine de spécialité de la revue *Le Français dans le monde* (ci-après *Le FDLM*) est très clairement explicitée par le sous-titre : *revue de l'enseignement du français hors de France*. Malgré sa filiation avec le MAE, la revue ne se

targue d'aucun rattachement institutionnel, *Le FDLM* se plaçant dans une perspective globale, désireuse de toucher les professeurs de toute nationalité, dans et hors du réseau français, au sein ou en marge du système scolaire.

L'objet initial envisagé était de constituer un organe de liaison entre la DGACT et les professeurs français à l'étranger, et de leur fournir quelques-uns des éléments nécessaires à leur métier d'enseignement de la langue française. Très rapidement il a été décidé que cette revue s'adresserait non seulement aux professeurs appartenant aux cadres de l'Administration française, mais aussi à tous les professeurs de l'Alliance française et des congrégations religieuses et également aux professeurs étrangers de langue française (extrait du Comité de patronage du 9 mai 1960, cité par Reboullet, 1984 : 112).

Cette ambition de toucher un public élargi est réaffirmée dans le premier éditorial.

Les lecteurs que nous aimerions atteindre et aider sont ceux qui ont pour tâche de faire connaître la langue et la culture françaises dans le monde, qu'ils soient étrangers ou français, qu'ils exercent dans les universités, les établissements primaires, secondaires et techniques étrangers, dans les écoles, lycées et collèges français à l'étranger et dans la Communauté ou dans les alliances, centres culturels et instituts français (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 2).

De fait, le nombre d'abonnés témoigne du succès de la revue auprès d'un très large public puisqu'il y avait en 1962 8 578 abonnements²¹², une partie d'entre eux étant souscrite par les ministères mais le gros du lectorat étant constitué d'institutions ou d'enseignants étrangers (Reboullet, 1984 : 112). Or, selon Reboullet, ce chiffre devait être multiplié par cinq pour avoir une idée plus juste du nombre de lecteurs, plusieurs abonnements étant pris par des bibliothèques ou des institutions. Il y aurait donc eu dès les débuts de sa publication environ 43 000 lecteurs²¹³, soit environ 30 % des enseignants, sachant qu'aux débuts des années 1960, le nombre de professeurs de français dans le monde était estimé à 137 000 (soit 17 000 professeurs français détachés et 120 000 professeurs locaux, selon la DGACT, 1961 : 5).

3.4.3. Structure de la revue : de la théorie à la pratique

Reboullet avait déjà tracé les grandes lignes de la revue dans les *Cahiers pédagogiques* de mai 1957, à valeur programmatique.

Sans vouloir fixer avec rigidité les cadres d'une telle revue, nous souhaitons formuler cette indication : le choix des chroniques serait établi davantage d'après les techniques d'enseignement – en nombre réduit – que d'après les thèmes de notre action culturelle qui sont illimités puisqu'ils doivent évoquer toutes les activités présentes ou passées de la France. Ce pourrait être des chroniques sur la conférence ou l'exposition ; [...] les techniques audio-visuelles (comptes rendus d'expériences, enquêtes sur le film français à l'étranger et son influence) ; le théâtre [...] ; les publications (comptes rendus des travaux de pédagogie de la langue française parus en France ou dans les universités étrangères) ; les expériences d'enseignement (méthodes d'enseignement, et leur évaluation, enquêtes sur les difficultés propres aux étudiants de langue anglaise, allemande, espagnole, etc.) ; l'image de la France (enquêtes d'opinion publique sur les préjugés concernant notre pays, thèmes pour cours de civilisation française, programme de semaine française) ; la vie des établissements français de l'étranger, etc. (Reboullet, 1957 : 8).

²¹² Le nombre d'abonnements ira croissant, culminant à 17 000 abonnés en 1972.

²¹³ Sachant qu'un fichier de 71 000 personnes avait été établi, chacune ayant reçu gratuitement les deux premiers numéros de la revue.

Le comité de patronage s'inspire grandement de ce projet initial, structurant la revue autour de deux axes : les études de spécialistes et la documentation utile en classe. Si comme toutes les autres revues pédagogiques antérieures et contemporaines, le rôle de liaison et la volonté de créer une communauté sont fondamentaux, la revue joue principalement un rôle de « documentation » et de formation et « appar[âit] comme un instrument d'autoformation des enseignants » (Moirand, 1988 : 23). Toutefois, les *CPEFAL*, *LCF* et dans une moindre mesure, surtout à partir de la fin des années 1950, l'*EFE* nourrissait la même ambition formatrice. Ainsi, *Le FDLM* brille surtout par son efficacité et non par son caractère insolite. Il témoigne surtout de l'aboutissement de la longue maturation entamée au début des années 1950.

La synthèse thématique des six premiers numéros faite par *Le FDLM*, de caractère exemplaire, met en évidence l'orientation résolument pédagogique de la revue, au détriment des sujets culturels.

Pédagogie linguistique, pédagogie de la littérature, perfectionnement des professeurs, l'enseignement du français hors de France
Leçon de langage, leçon de vocabulaire, initiation à la lecture, initiation à la récitation, initiation à la rédaction
Phonétique, lexicologie, grammaire, analyse grammaticale
La classe de conversation, explication de textes, les moyens audio-visuels, les centres d'études du français, la correspondance scolaire
Littérature contemporaine, présentation d'œuvres, civilisation française, travaux pratiques de civilisation
La vie théâtrale française, le cinéma, les stages en France, les examens, bibliographie (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 6, janvier 1962 : 49).

Certes, la civilisation française occupe une part importante dans la revue, comme le souligne Argaud (2001), l'actualité culturelle restant un thème incontournable pour tenir informés les professeurs de français éloignés de la France. Mais c'est surtout la langue comme objet linguistique et pédagogique qui est au cœur de la revue. Cohabitent des articles théoriques et pratiques sur l'enseignement, relevant des dernières recherches dans ce domaine.

La revue est composée de trois rubriques : études et enquêtes ; chronique ; dossiers pédagogiques. « Études et enquêtes » répond à l'objectif suivant :

apporter une information sur la recherche (en pédagogie, en linguistique, *etc.*) mais aussi sur la situation du français dans le monde, selon des approches ou des angles de vision actualisés, plus réalistes, moins béats que celles ou ceux de trop de documents officiels²¹⁴ et officieux (Reboullet, 1984 : 112).

Elle cherche donc à jeter un regard neuf et objectif sur la diffusion et l'enseignement du français hors de France²¹⁵. La deuxième rubrique regroupe, comme l'indique son intitulé, des

²¹⁴ Cette velléité d'aborder l'enseignement sous un angle objectif, malgré le caractère institutionnel de la publication, est une des caractéristiques du *FDLM*.

²¹⁵ L'enseignement est abordé dans cette rubrique par objet d'enseignement et de façon plus théorique (Ex. : l'enseignement de la civilisation, l'enseignement de la littérature française...). Des études de linguistique appliquée ouvrent l'horizon vers une pédagogie des langues vivantes modernisée (Ex. : le mot isolé en français parlé, la stylistique...). Les articles portant sur la

« chronique[s] » plus ou moins régulières sur l'actualité culturelle, pédagogique voire politique propres à intéresser les professeurs de français : « en France », « dans le monde », « les livres », « la scène », « les films », « un prix », « le saviez-vous ? », « la Tribune » ou « le Courrier des lecteurs », qui a, comme dans *LCF*, un grand succès, et surtout la rubrique consacrée exclusivement aux « moyens audio-visuels ». Elles sont somme toute peu originales, exception faite de cette dernière qui témoigne de l'intérêt croissant pour les nouvelles technologies dans le champ du FLE. La troisième rubrique recensant des « dossiers pédagogiques » est résolument pratique et fournit des exemples de leçons classées par exercice ou compétence : initiation à la récitation, à la lecture, à l'explication de texte à la française, à la rédaction ou encore leçon de vocabulaire... Des fiches de grammaire descriptive sont publiées, toujours suivies d'une brève exploitation pédagogique. En effet, la dimension pratique reste essentielle. Le but de la revue était de « fournir une documentation pour la classe avec des suggestions, des modèles d'utilisation pédagogique. Tout devait être pédagogique ou, si l'on me permet ce néologisme, "pédagogisable" » (Reboulet, 1984 : 112). Si une partie du matériel pédagogique est peu innovante, portant sur des explications de textes ou empruntant certaines leçons de l'EP de l'AF à partir du *CLCF* (École pratique de Paris, dans *Le FDLM*, n° 1 : 37-39), d'autres comme « la leçon de langage » se distinguent du lot en rompant avec l'approche par compétence pour croiser les objectifs (Pélissié, dans *Le FDLM*, n° 5, décembre 1961 : 29). Une autre originalité de la revue réside dans l'approche critique de la rubrique bibliographique, recensant les principaux ouvrages parus sur la langue, la civilisation et surtout l'enseignement du français. En effet, pour Reboulet, l'absence d'analyse critique de la méthode des outils pédagogiques « a pu paraître, dans les dernières années de la décennie cinquante, une faiblesse » (Reboulet 1984 : 110) et c'est une lacune que *Le FDLM* s'efforce de combler. Par cet arbitrage, *Le FDLM* se positionne d'emblée comme le détenteur de l'autorité scientifique dans le champ du FLE, participant du même coup à asseoir la discipline en la normalisant.

3.4.4. Lieu de synthèse et d'innovation malgré son caractère officiel

Le succès de la revue s'explique certes par sa qualité et sa rigueur scientifique mais aussi par les moyens financiers, humains et techniques importants mis à sa disposition (Reboulet, 1984 : 111). Elle a en effet bénéficié des compétences et du soutien des grandes maisons d'édition privées, Hachette et Larousse, qui lui ont accordé un important crédit à ses débuts, l'envoi gratuit des deux premiers numéros à 71 000 professeurs ayant permis de faire à cette

civilisation française privilégient quant à eux les thèmes surtout contemporains, principalement littéraires (Ex. : étude sur la jeunesse de Montherlant, la littérature de jeunesse...) et artistiques (Ex. : le cinéma, la musique), au détriment des thèmes scientifiques.

nouvelle publication une publicité massive. Mais ce qui a permis d'assurer la pérennité de ce succès tient aussi au fait que *Le FDLM* a su s'imposer comme un « lieu de rencontre privilégié où tout était possible » (Rivenc, cité par Reboullet, 1984 : 106). Sur le modèle des *Cahiers pédagogiques* de mai 1957, il était en effet ouvert à l'innovation et à la « confrontation des opinions et des expériences [...] essentielle au progrès de toute pédagogie » (*Le FDLM*, n° 1, cité dans *EFE*, n° 115, octobre 1960 : 8). La revue a su ainsi attirer et ménager une tribune libre aux acteurs les plus importants du champ, d'où qu'ils viennent (*LCF*, *AF*, *CREDIF*, *etc.*), qui ont participé à l'émulation. Pour autant, cette ouverture s'accompagnait d'une certaine standardisation des pratiques favorables au français courant, orale et pratique. Défi ardu que celui d'entretenir ainsi le sentiment de liberté pédagogique dans un cadre aussi formel et structuré, mais que *Le FDLM* a brillamment relevé.

La longue inertie qui a présidé dans la pédagogie des langues vivantes – au bénéfice de la méthodologie grammaire-traduction pendant plusieurs siècles puis de la méthodologie directe pendant quelques décennies – serait due à l'absence :

– en France comme dans le reste de l'Europe – de lieux d'accumulation et de confrontation du savoir théorique et expérimental en DLVE [didactique des langues vivantes étrangères]. Ce qui explique sans doute en partie que des innovations apparemment décisives restent ponctuelles, isolées puis se perdent pendant des siècles avant d'être redécouvertes, et que les rares systèmes élaborés qui apparaissent [...] restent fortement marqués par la spéculation et l'individualité de leurs auteurs (Puren, 1988 : 40-41).

Or, toutes les conditions sont réunies après la Seconde Guerre mondiale pour l'émergence d'une didactique innovante en FLE. Aux côtés des acteurs privés traditionnels, une prolifération d'organismes publics soutenus par des institutions internationales se donne pour mission commune la rénovation de l'enseignement du français à l'étranger. *Le FDLM* en est la vitrine. Œuvre collective, il fait la synthèse et (ré)concilie les efforts de tous les autres acteurs étatiques du champ.

[*Le FDLM*] apparaît dès lors comme un relais ministériel à triple entente, il fait partie du plan de la DGACT, patronné par la DCCE et la direction de la coopération culturelle et technique du Secrétariat d'État à la coopération. Son Comité directeur est directement issu des nouvelles institutions (BEL, CREC), son rapport au CREDIF, bien que moins décisif est essentiel surtout par la collaboration régulière de Gougenheim et la présence de P. Rivenc. Elle constitue une médiation efficace entre organismes de recherche CREDIF, BEL, CREC, et un public large d'enseignants et peut aussi apparaître comme le trait d'union entre le domaine de la recherche et celui de la pédagogie (Spaëth, 1999 : 83).

Malgré la surreprésentation de l'État au comité²¹⁶, la revue se veut ouverte aux agents privés, en particulier aux enseignants eux-mêmes. En effet, le comité de patronage de la revue

²¹⁶ Le Comité de rédaction regroupe des membres des différents ministères : Beis, du ministère de la Coopération ; Hignette, ancien attaché culturel du MAE ; Lacape de la Direction de la Coopération avec la Communauté et l'étranger ; Raillard de la DGACT ; Rivenc du CREDIF (MEN) et Reboullet du BEL (MAE).

précédant sa publication avait réuni pas moins de dix-huit associations de diffusion de la pensée française, représentant tous les acteurs œuvrant dans le domaine du français hors de France à cette époque : à la sphère publique s’ajoutaient les agents privés (l’AF avec Bruézière et Blancpain, l’Institut catholique avec Sablé mais aussi l’AIU, la MLF et le comité protestant) ainsi que l’institution internationale de l’Unesco. De plus, plusieurs rédacteurs du *FDLM* appartiennent à l’EP (Bruézière, Bouton, Hameau) : le premier numéro publie ainsi une « leçon de vocabulaire dans une classe de débutants [...] de l’EP de l’AF » (École pratique, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 37-39). Tous les autres agents majeurs du champ à l’époque – français, à de rares exceptions près, comme Guberina²¹⁷ – ont été sollicités pour s’associer au projet du *FDLM*. Reboullet a notamment demandé conseil à l’ancien rédacteur en chef de *LCF*, Muller, reconnu comme précurseur, comme il s’en félicite. « Si l’expérience [de *LCF*] a contribué à préparer le terrain et à tracer la voie, ceux qui, avec un peu d’imagination et beaucoup de conviction lui ont consacré leur temps ne l’auront pas fait en vain » (Muller, 1984 : 106). Les IF, à l’instar de celui de Buenos Aires, doivent renoncer faute de subventions aux publications locales en faveur de cette revue fédératrice.

De nombreuses publications périodiques du genre de la nôtre ont, depuis bien des années, vu le jour çà et là, dans le vaste monde, à mesure qu’un Institut, un Centre culturel, un établissement d’enseignement éprouvait le besoin de donner forme stable et plus ample à son action, d’unir ses amis et élèves à l’aide d’un bulletin qui jouait le rôle d’un messenger pour le centre et d’une tribune pour ses amis lointains et dispersés. Mais l’ensemble de ces bulletins, cahiers et autres revues faisait une troupe hétérogène et bariolée, où la bonne volonté parfois – mais pas chez nous – dépassait de beaucoup la qualité technique. C’est Paris qui désormais se chargera de l’entreprise, en lui fournissant les ressources – financières, morales et intellectuelles – incomparablement plus riches et mieux adaptées à la fin recherchée.

Nos modestes cahiers baissent donc pavillon devant « Le Français dans le monde », grande et excellente revue [...] Nos Cahiers meurent en beauté : vive *Le Français dans le monde* (Gagnaire, dans *CPEFAL* n° 16, 1962 : 2).

L’AF promeut elle aussi cette revue fédératrice, à laquelle elle participe, « heuru[se] de saluer [...] la naissance d’une nouvelle revue, spécialement destinée à faciliter le travail de tous ceux qui sont chargés de diffuser et d’enseigner “le français dans le monde” » (Alliance française, dans *EFE*, n° 115, octobre 1961 : 8). Si l’*EFE* se maintient, contrairement aux *CPEFAL*, c’est d’une part parce que la revue fonctionnait avec des fonds propres et d’autre part parce qu’elle répondait à des exigences institutionnelles internes spécifiques : le programme, les cours, les

²¹⁷ Cette omniprésence française est perceptible du côté des contributeurs dans les premiers numéros. De mai 1961 à novembre 1962, les collaborateurs du *FDLM* sont quasiment tous français : enseignants en université française ou étrangère, dans les Instituts français, écoles de langue française (EP de l’AF) et éventuellement d’autres écoles de langues parisiennes ou membres des centres de recherche publics (BEL, CREDIF, CREC, CNRS). Malgré une volonté de dialogue et d’échange, dans les premières années, à l’instar des autres revues précédentes, les contributeurs étrangers restent très peu nombreux : le premier professeur étranger ne publie que dans le quatrième numéro et ils ne sont que cinq en tout (principalement des universitaires) pendant toute la première année. Cette quasi-absence de professeurs étrangers, en dépit des sollicitations toujours réitérées de toutes les revues pédagogiques, montre bien qu’à l’époque la réflexion pédagogique dans le domaine du FLE était centralisée en France.

niveaux et même les outils pédagogiques, étant imposés en raison de l'harmonisation des examens à l'échelle internationale.

Associations privées et organismes publics prennent donc tous part, de près ou de loin, à la rédaction du *FDLM*, « œuvre collective » réalisée en « collaboration » de sorte à « faire de cette revue la plus universelle des revues françaises » (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 3). Ainsi, la revue :

peut être comprise comme la résultante des différentes volontés administratives évoquées précédemment, des circonstances historiques qui ont favorisé une relative autonomie de l'apprentissage des langues et des volontés particulières de certains acteurs du champ du FLE (Spaëth, 1996 : 318).

Malgré la mainmise de l'État sur la revue, Reboullet a affirmé à plusieurs reprises avoir bénéficié « d'une grande liberté de mouvement » et n'avoir en aucun cas été bridé par la DGACT²¹⁸ (Reboullet, cité par Moirand, 1988 : 23). Mais sans doute est-ce que parce que les vues du comité de rédaction et celle de la DGACT se rejoignaient heureusement, que ce soit d'un point de vue idéologique ou pédagogique.

3.4.5. Le FLE, un champ en voie de stabilisation

Dans les années 1950, le FLE entre dans sa première phase d'élaboration. Il avait longtemps manqué d'homogénéité malgré des tentatives croissantes pour harmoniser des pratiques disparates, notamment à l'AF ou dans les Instituts français. L'importance accordée par les rédacteurs en chef des différentes revues (*L'EFE*, *Les Dialogues*, les *CPEFAL*) au dialogue et à la participation des lecteurs est symptomatique de la délimitation encore floue du champ au début de la décennie. Toutefois, à la fin des années 1960, les contours incertains et mouvants du champ commencent à se stabiliser grâce à plusieurs éléments : l'objet FLE apparaît de plus en plus clairement, jusqu'à être enfin nommé en 1957 ; les nombreux agents éparpillés du champ sont réunis sous l'égide d'un acteur dominant, la DGACT, grâce au renforcement de la politique linguistique ; des outils efficaces sont élaborés et diffusés par des moyens de diffusion performants : revues spécialisées, en premier lieu *Le FDLM*, et stages pédagogiques.

La fin de la Deuxième Guerre mondiale semble marquer [pour la didactique du français langue étrangère] une véritable naissance. Bien entendu, il ne saurait être question ici de penser que rien n'avait été fait avant. L'amnésie des origines historiques est un phénomène psycho-social trop classique pour qu'on se laisse prendre à son piège. En outre, des travaux connus existaient en effet antérieurement.

²¹⁸ Reboullet déplore cependant discrètement dans une entrevue accordée à Moirand que : « la composition d'origine [du comité de rédaction ait] laissé libres les méthodologues du BELC et du CREDIF (seuls représentants de la "méthodologie de l'enseignement du FLE") d'infléchir les contenus vers une didactique à laquelle il n'a jamais totalement adhéré, parce que destinée plutôt aux formateurs d'enseignants, conseillers pédagogiques, attachés linguistiques qu'aux enseignants de français étrangers » (Moirand, 1988 : 27).

Il n'empêche. La systématisation didactique, dans notre discipline, date d'une trentaine d'années, si l'on accepte de prendre en compte la création de revues spécialisées (en tout ou en partie), de formations *ad hoc*, d'une multiplicité de matériels pédagogiques, de la pluralité des institutions explicitement consacrées à ce problème, bref, la mise en place d'un ensemble de moyens divers, plus ou moins coordonnés entre eux, mais indiscutablement vectorisés vers un objectif commun qui est « l'invention » de la didactique du français langue étrangère (Porcher, 1984 : 250).

Le traitement de l'enseignement du français aux étrangers, d'empirique, s'est rationalisé de plus en plus tandis que progressaient les recherches dans ce domaine grâce aux centres étatiques. Cette nouvelle scientificité lui permet de se constituer en discipline relativement autonome et reconnue au niveau institutionnel, notamment universitaire. Même si le premier centre de didactique des langues n'a été fondé à l'Université de Grenoble qu'en 1974, on peut relever à l'époque plusieurs traces de cette universitarisation. Un CAPES de lettres modernes mention « étranger » est créé en 1952 (et supprimé en 1980) ; le Centre de linguistique appliquée est ouvert en 1958 à Besançon ; l'École de formation des professeurs de français à l'étranger est rattachée à la Sorbonne ; le nombre d'examens universitaires réservés aux étudiants étrangers ne cesse d'augmenter²¹⁹ à partir de 1959, année où le Rectorat de Paris institue trois diplômes certifiant le niveau en français des étrangers sous le sceau de la Sorbonne, diplôme qui « deviendra sans doute un des plus précieux instruments de la diffusion de notre langue » (DGACT, 1960 : 6)²²⁰.

Parallèlement à cette universitarisation, s'imposent les premiers référents dans ce domaine : des spécialistes (Gougenheim ; Mauger ; Reboullet ; Capelle ; Guberina ; *etc.*) ; des institutions (la DGACT ; l'AF de Paris ; le CEFÉ-CREDIF ; le BEL) ; des outils (les rubriques pratiques des revues pédagogiques ; les manuels comme le *Cours de langue et de civilisation françaises* et *Voix et images de France* ; le français fondamental, *etc.*) ; et enfin des relais, sans lesquels cette élaboration disciplinaire resterait vaine (les revues ; les formations). Les revues à diffusion internationale (comme l'*EFE*, *LCF* ou *Les Dialogues*) et les bulletins diffusés à l'échelle nationale ou régionale (comme les *CPEFAL*) ont en effet joué un rôle essentiel dans l'élaboration du champ en permettant de réunir et de former la communauté jadis éclatée des enseignants du FLE, en particulier étrangers, et en diffusant une méthodologie plus unifiée : la méthodologie audio-visuelle. Organe de diffusion des avancées disciplinaires, comme en témoigne la place centrale de la linguistique appliquée et de la méthodologie audio-visuelle dans ses pages, *Le FDLM* est un efficace levier d'action aux mains de l'acteur le plus puissant

²¹⁹ *Le FDLM* en dénombre 25 en 1961 (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 3, septembre-octobre 1962 : 25).

²²⁰ Aujourd'hui, après avoir conquis l'université, en s'imposant progressivement comme une filière à part entière, la didactique des langues-cultures, et en particulier du FLE, a ainsi enfin « atteint sa pleine maturité académique, même si l'institution universitaire tarde encore parfois à le reconnaître » (Coste, 2012 : §1), l'instauration en 2014 d'une mention FLE au CAPES de lettres pouvant être vue comme le point d'orgue de sa légitimisation institutionnelle.

du champ au terme de l'étatisation de la diffusion de la langue à l'étranger. Sans cette domination institutionnelle, il est probable que les innovations pédagogiques auraient été d'une part moins bien diffusées et, faute de stimulation et d'émulation, moins approfondies.

3.5. Bilan sur l'expertise pédagogique au ministère de l'Éducation nationale, partenaire privilégié de la DGACT

MAE, MEN, ministère de l'Outre-mer puis de la Coopération : « c'est l'action concomitante des trois ministères précités qui va être déterminante à la fin des années cinquante » (Spaëth, 1996 : 306) pour la constitution de la discipline FLE. Alors que la DGACT semble être de prime abord le grand agent de la diffusion du français à l'étranger, il apparaît rapidement que celle-ci implique en réalité au niveau étatique des institutions très variées, et sans cesse remaniées²²¹ en fonction des événements historiques et politiques. Les services, départements, secrétariats, et centres de recherche foisonnent à tel point que les missions des ministères en viennent à se recouper dans les premiers temps d'existence de la DGACT. Mais le MEN trouve vite son champ d'action privilégié : l'expertise pédagogique, tandis que le MAE prend à son compte la gestion et coordination de la politique linguistique. Même si les acteurs privés ne sont pas exclus de la réflexion pédagogique – l'AF notamment est très représentée – la prise en charge étatique de la recherche sur l'enseignement du français à l'extérieur tend à en faire un objet institutionnel fortement investi par les services publics. Ce sont en effet ses trois centres de recherche, le CREDIF, le BEL et dans une moindre mesure le CREC, qui ont joué un rôle fondamental dans l'autonomisation et l'institutionnalisation du FLE, par leur intense activité de recherche, de création de matériel pédagogique et de formation. Leur action a donné les fondements scientifiques nécessaires à la discipline, action soutenue par la revue *Le FDLM* qui s'impose à partir de 1961 comme le périodique de référence, confortant la domination idéo-pédagogique dans l'ensemble du champ, en faveur d'un français plus oral et contemporain. Portée par l'ensemble des acteurs du champ, bien que la revue se défende de vouloir s'imposer comme « bible pédagogique » (Reboulet 1984 : 114), elle a définitivement joué un rôle essentiel dans la constitution de la discipline FLE, ayant « d'emblée un statut exemplaire puisqu'elle relie conjointement [...] domaine public et [...] secteur privé, qui pour la première fois dans le domaine unissent leurs forces » (Porcher, 1995 : 12). Ainsi, sa publication témoigne

²²¹ Les institutions en rapport avec la promotion et l'expansion de la langue française foisonnant dans la deuxième moitié du siècle. Voir *infra* l'annexe 3 « frise chronologique de l'histoire "à tiroirs" du FLE entre 1944 et 1962 » qui dresse un panorama historique des principales étapes de l'institutionnalisation de la politique linguistique française extérieure au niveau français et international.

du début de l'élaboration concertée de la discipline FLE, déjà en germe dans les précédentes revues.

CHAPITRE 3 – La crise du français, langue de culture, en voie de résolution

« La notion de crise s'est répandue au XX^e siècle à tous les horizons de la conscience contemporaine. Il n'est pas de domaine ou de problème qui ne soit hanté par l'idée de crise : le capitalisme, la société, le couple, la famille, les valeurs, la jeunesse, la science, le droit, la civilisation, l'humanité » (Morin, 1976 : 149)... La langue n'échappe pas à cette tendance. La crise du français, dont le champ du FLE se fait l'écho après la Seconde Guerre mondiale, est liée d'une part à la prise de conscience de l'inadéquation entre les méthodes traditionnelles encore dominantes dans l'enseignement du français, conçu comme une langue de culture, due à la nouvelle conjoncture géopolitique internationale et à la conscience collective d'après-guerre. La résolution de la crise du français doit donc passer par un repositionnement idéologique quant à l'objet d'enseignement, point de départ d'une véritable rénovation pédagogique encouragée et soutenue par la politique linguistique étatique. Étudier la crise de la langue française nécessite une approche résolument transversale car, envisagée dans sa dimension idéologique, elle « s'inscrit [...] dans le contexte d'une culture du langage dont l'historicité spécifiée [...] se construit dans la relation entre théories linguistiques, politiques des langues et enseignement des langues » (Chiss, 2006 : 245). Ainsi cette crise linguistique doit-elle être traitée non comme un fait dont il conviendrait de décrire les modalités historiques – même si le contexte situationnel est une donnée incontournable en analyse du discours – mais comme une représentation dominante dans le champ du FLE dans l'immédiat après-guerre. Cette crise de la langue masque celle l'enseignement du français à l'étranger et de l'enseignement général en France : c'est pourquoi elle est indissociable de la question pédagogique.

1. Une crise à la confluence du fait historique et de l'idéologie

1.1. Internationalisation de la crise du français en 1945

1.1.1. Le phénomène en diachronie depuis le XIX^e siècle

Bien que le contexte géolinguistique diffère, les crises répétitives du français dans les pays francophones permettent d'inscrire l'idéologie de la « crise du français » dans une perspective diachronique. Plus encore : revenir sur ces dernières permet de préciser le sens du syntagme. Meillet (1909) voit en la disparition à l'oral du passé simple au profit du passé composé un des symptômes de la deuxième grande crise du français langue maternelle, qui succédait à celle de 1860-1870 relayée par les linguistes Darmesteter, Linné et Bréal. De son côté, Brunot entérine ce constat dans son ouvrage sur *L'Enseignement du français, ce qu'il est, ce qu'il devrait être* (1909), avant que les médias généralistes et spécialisés ne s'emparent de cette inquiétude²²². Dans l'entre-deux-guerres, le linguiste Bally s'interroge de façon plus systématique, lors d'un cycle de cinq conférences publiques données à l'Université de Genève, sur la crise du français en Suisse (Bally, [1931] 2004). Son analyse porte sur la situation en Suisse romande, mais elle déborde en réalité ces frontières régionales. Son ouvrage « reste emblématique de la relation qui unit les thématiques de la “crise dans la langue” et de la “crise dans la transmission de la langue”, idéologie linguistique récurrente en francophonie et ailleurs » (Chiss, 2004 : IX), d'hier à aujourd'hui. Durant la décennie suivant la Libération, de nouveaux cris d'alerte se font entendre, tel celui de l'académicien Siegfried dont la conférence « la crise de la langue française dans le monde » (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 191-197) est largement diffusée dans l'ensemble le champ du FLE (Mission laïque, Alliance française, ministère des Affaires étrangères). La crise du français que donne à voir l'après-guerre s'inscrit donc dans une « conjoncture pérenne » (Savatovsky, 2006 : 217) qui rejoint celle, plus générale, de la crise des langues, « phénomène récurrent, c'est-à-dire une espèce assez singulière de crise, une crise endémique, permanente » (Savatovsky, *ibid.* : 217).

1.1.2. La crise du français comme langue étrangère en 1945

Au sortir de la guerre, le sentiment de crise dont est atteint le français est renforcé par l'état de la France de l'après-guerre qui « souffre » (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 195) et est « comparable à une belle créature dont quelque bête cruelle aurait sucé tout le sang » (Duhamel, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 2). Dans ce contexte de recul international

²²² Voir les articles d'Agathon dans le journal *L'Opinion* du 23 juillet et du 13 et 17 août 1910 et « la crise du français » de Faguet dans *La Revue des deux mondes* du 15 septembre 1910.

la nouvelle crise linguistique opère un changement de paradigme. Ce qui tenait auparavant de la crise didactique nationale – qu'on peut résumer en l'idée suivante : le français s'abâtardit notamment à cause de la médiocrité de l'enseignement – se transforme en crise linguistico-économique internationale – autrement dit le français, instrument de pouvoir commercial ou politique, ne séduit plus les étrangers. En effet, les langues du monde sont soumises elles aussi aux fluctuations du marché, selon l'attrait qu'elles exercent ou non, et qu'on peut mesurer à l'aune de leur succès dans l'enseignement scolaire. C'est ce que Calvet désigne comme le « marché aux langues » :

il y a des monnaies non convertibles, avec lesquelles on ne peut pas acheter des dollars ou des euros, comme il y a des langues d'usage restreint, des *langues non convertibles*. . . On voit que nous sommes confrontés à la valeur en quelque sorte marchande des langues, à un *marché aux langues*, comme il existe des marchés aux épices, aux fleurs ou aux oiseaux. Sur ce marché les langues, comme les monnaies n'ont pas de parité fixe, elles peuvent se déprécier, être dévaluées ou, au contraire, gagner de la valeur (Calvet, 2002 : 10).

Cette dépréciation du français à l'échelle internationale qui est tributaire de celle de la France est exacerbée par le phénomène de mondialisation qui accroît le phénomène de concurrence linguistique.

Il est plausible d'estimer que la situation de 1945 donne lieu à une double et somme toute brutale prise de conscience. D'une part, la défaite initiale et l'occupation durable du pays, son effacement relatif de la scène internationale et son passage au rang de puissance moyenne sont de nature à modifier l'idée que s'en faisaient des groupes étrangers, francophiles ou non. D'un autre côté, ces mêmes événements ne peuvent qu'affecter nombre de Français qui, auparavant, restaient convaincus de la vocation quasi messianique d'un pays éclairant le monde, lui montrant la voie et lui disant, en français, le juste (Coste, 1998 : 76).

Les causes comme les symptômes de la crise du français en 1945 ne sont pas donc pas analogues à ceux des précédentes crises linguistiques qui, puisqu'elles concernaient exclusivement le français langue maternelle, s'exprimaient au niveau national.

Les voix sont unanimes et péremptoires dans les premières années qui suivent la Libération pour évoquer « la gravité de la crise qui menace le français dans le monde » (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 197) la langue pâtissant du déclin de la France elle-même et de l'affaiblissement des institutions participant de son expansion. Au sortir de la guerre, l'AF dresse un sombre état des lieux du rayonnement français en faisant le bilan de ses activités enseignantes et culturelles dans son réseau à l'étranger.

Aujourd'hui, malgré toute la foi qui nous anime, nous craignons fort que ce déclin ne se soit précipité. Nous connaissons assez les hommes pour savoir que, si le malheur approfondit la fidélité des meilleurs, il détache et éloigne le grand nombre.

Notre défaite momentanée, nos quatre ans de nuit, nos quatre ans d'isolement et de prison ont certainement accusé nos défauts et permis à la malveillance d'exercer ses ravages. Certains de nos amis de naguère, parce que leur amitié pour nous était déjà chancelante, ont entrepris, ce n'est pas douteux, notre impitoyable procès (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 25).

De même, si l'académicien Siegfried fait au début des années 1950 un « tableau [...] pessimiste » de la situation de la France et de sa langue dans le monde, il craint cependant « qu'on ne puisse lui reprocher d'être inexact [...] Il y a une crise de la langue française dans le monde. Il vaut mieux l'admettre et envisager les choses telles qu'elles sont » (Siegfried, *ibid.* : 194-191), la MLF manifestant son inquiétude face à « ce problème si important » (La rédaction, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 191). Après une première phase d'amélioration dans l'immédiat après-guerre, sous l'effet du regain des institutions traditionnelles jusqu'alors entravées dans leurs actions, la diffusion du français stagne même dans les pays francophiles, comme en Argentine où « la progression magnifique de l'enseignement du français [...] dans les deux années qui ont suivi la Libération » (Reboulet, 1957 : 14-15) décroît rapidement, surtout proportionnellement aux progrès de l'anglais²²³. De même, au Brésil, alors que la France était perçue en 1914 comme « la mère Patrie », son image a été fortement altérée par les conflits à tel point que, « pendant la guerre il nous est arrivé d'entendre dire que le français était une langue morte » (Garfunkel, 1957 : 77).

Il est particulièrement malaisé de circonscrire dans le temps avec précision les bornes de cette crise du français à l'extérieur. Une telle périodisation serait d'autant plus vaine que le sentiment de crise varie suivant les locuteurs, les contextes géolinguistiques évoqués et les critères d'évaluation retenus, allant du nombre effectif d'apprenants francophones à la vitalité des réseaux de diffusion du français en passant par des jugements subjectifs tirés d'une expérience personnelle. Comme toute maladie chronique, elle fluctue au fil du temps, les périodes de rémission précédant des rechutes plus ou moins sévères²²⁴. Néanmoins, entre 1945 et 1962, l'optimisme va croissant de telle sorte que le tournant des années 1950 marque une confiance retrouvée quant à l'avenir de la langue française dans le monde, qui est notamment à mettre sur le compte de la rénovation de son enseignement.

1.1.3. Une idéologie linguistique, une réalité didactique

Les multiples occurrences dans les discours de la crise du français langue étrangère ne suffisent cependant pas à l'ancrer du côté de la réalité objective. En effet, plus encore qu'un fait historique, la crise est à envisager avant tout « comme une idéologie linguistique » (Chiss,

²²³ Le DICIFRAN (organisation pour la diffusion de la civilisation française) est ainsi créé pour soutenir le français face à l'anglais. Il exhorte à « faire un effort pour réagir contre la tendance à négliger l'enseignement du français, qui occupait auparavant une place de choix dans la formation culturelle argentine » et qui disparaît peu à peu des écoles à cause de la préférence, surtout institutionnelle, donnée à l'anglais. « Le français est négligé dans les nouvelles écoles pilotes et, jadis obligatoire, il est supprimé des programmes de certaines Écoles normales, comme celle de Santa Fe » (Dicifran, dans *CPEFAS*, n° 14, octobre 1961 : 44).

²²⁴ Ainsi, un colloque organisé par le Conseil international d'études francophones en janvier 2014 à Chicago s'interrogeait en ces termes : « crise du français, impact sur la francophonie ? ».

2006 : 233-246), à interpréter au prisme de la sociolinguistique. L'historien Caron n'était pas dupe de ce caractère imaginaire puisque, s'interrogeant sur la nature de la crise du début du XX^e siècle, il tempérait : « véritablement, cette assertion semble fondée plutôt sur des impressions vagues que sur des constatations précises » (Caron, 1911 : 62). Sans nier qu'elle puisse rencontrer une vérité historique, explorer la thématique de la crise du français implique de l'envisager non pas en tant que fait avéré mais comme représentation, susceptible d'influencer la diffusion du français, en imposant une rénovation des pratiques pédagogiques et politiques en guise de résolution. Cette prééminence de la dimension idéologique sur la dimension factuelle est d'autant plus essentielle que, comme le rappelle Bally, ce phénomène de crise est indissociable de l'évolution des langues : il a existé « avec plus ou moins d'acuité, de tout temps et sur toute l'étendue du territoire linguistique [et] [...] tient à l'existence même des grandes langues de civilisations » (Bally, [1931] 2004 : 15). Ce qui revient à dire que « le terme de *crise* se révèle impropre en matière de langage parce que la réalité qu'il dénote n'est rien d'autre que l'état normal de toutes les langues de culture en évolution » (Savatovsky, 2006 : 217). Dans la mesure où la crise est un événement normal de toute évolution linguistique, alors le terme a surtout une valeur subjective, la crise du français étant pour Bally « le produit d'une illusion, une pure "apparence" » (Savatovsky, 2000 : 28).

Néanmoins, elle reste symptomatique d'une crise bien réelle de l'enseignement de la langue, que ce soit au niveau national ou international, signe que « le niveau de la culture générale est en baisse sensible, que les jeunes gens formés par l'enseignement public sont de moins en moins aptes à classer leurs idées, peut-être à en avoir, en tout cas à les exprimer » (Caron, 1911 : 62). Cette équivalence est soulignée par Chiss : la crise de 1930 « est crise de la langue et crise de l'enseignement de la langue » (Chiss, 2006 : 234) qui est bien, elle, « une réalité tangible » (Savatovsky, 2006 : 218). Il n'en est pas autrement en 1945, sinon que la crise est à l'échelle mondiale puisque c'est non seulement l'enseignement des langues en France (langues maternelle et vivantes) mais aussi du français dans le monde qui est à redéfinir. Cette crise de l'enseignement du français est clairement identifiable à la fin de la guerre, à travers des données chiffrées, telles que le nombre d'apprenants francophones, de professeurs de français à l'étranger, ou encore de la vitalité des institutions enseignant la langue française²²⁵. C'est pourquoi, en toute logique, les réponses apportées à cette crise de la langue portent

²²⁵ Dresser un tel panorama de la situation du français dans le monde est l'objectif des études publiées sous le titre *La Langue française dans le monde*, initiées par M. Blancpain dès 1951 (Voir « La langue française dans le monde », dans *EFE*, n° 22, avril 1951 : 1-3) et éditées aujourd'hui aux Éditions Nathan sous les auspices de l'Organisation internationale de la Francophonie.

prioritairement sur le plan éducatif, grâce à une réforme en profondeur de l'enseignement du français comme langue étrangère, inspirée des réformes éducatives de la pédagogie générale en France.

L'analyse de la crise du français peut donc s'effectuer à un triple niveau : linguistique, politique et didactique. Le but de ce chapitre est de clarifier les rapports que les locuteurs du champ du FLE entretiennent avec le français, et de mettre en évidence l'image qu'ils en ont, même si elle est fautive car « l'idée selon laquelle la langue serait en crise appartient à [cette image], à [cet] ensemble de représentations » (Savatovsky, 2006 : 218). Or, il apparaît que la crise du français est intimement liée à une remise en cause non pas tant du français lui-même que du français comme langue de culture.

1.2. « Langue de culture » : un concept protéiforme

1.2.1. Une idéologie traditionnelle dominante

Au sortir de la guerre, les choix politiques et didactiques en matière de linguistique reposent encore largement sur la représentation traditionnelle du français héritée du XVII^e siècle, *quand l'Europe parlait français* (Fumaroli, 2001) :

le français devenu hégémonique en Europe à partir des traités de Westphalie en 1648, était une langue en elle-même incommode, difficile, aristocratique et littéraire, comme le latin de Cicéron ou le grec de Lucien, inséparable comme ses ancêtres antiques d'un « bon ton » dans les manières, d'une « tenue » en société, et d'une qualité d'esprit, nourrie de littérature, dans la conversation (Fumaroli, 2001 : 23).

Cette image d'un français érigé en latin du monde moderne est elle-même composée d'une constellation de représentations participant à imposer la langue française – plus encore que toute autre langue – comme un « assemblage indissoluble d'un idiome et d'une culture » (Cuq et Gruca, 2005 : 9). De ce fait, l'idéologie linguistique de la crise du français est :

solidaire [...] des autres ensembles discursifs, ces thématiques plus ou moins diffuses, [...] étiquetées sous forme doctrinale *a posteriori* (le « purisme »), labellisées sous forme de locution comme prêt à penser (« le génie de la langue française »), exprimées par une métaphore-concept (« la vie du langage ») ou par une « théorie » (Chiss, 2006 : 233).

Le syntagme attributif « français langue de culture », *leitmotiv* qui cristallise toutes les images archétypales associées au français traditionnel, recouvre en réalité plusieurs représentations proches mais qu'il est utile de différencier. Tout d'abord cette expression renvoie au français « langue d'une grande civilisation », idiome national de la France dont elle serait l'artefact culturel. Pourtant, paradoxalement, le français jouit aussi de la représentation traditionnelle de langue seconde de culture universelle, idéologie ébranlée par la montée de la concurrence culturelle internationale. Poussée à son comble, la représentation du français langue de

civilisation – français comme universelle – aboutit à celle du français « langue-culture », selon laquelle la langue donnerait à voir le monde à travers un prisme linguistico-culturel propre à la civilisation humaniste dont elle est issue. « Nos universités sont pleines d'étrangers qui viennent apprendre, avec le français, toute une manière de penser et de vivre », se rengorge l'académicien Siegfried (dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 196). Cette représentation noue inextricablement langue et culture, nécessitant de penser la diffusion culturelle et linguistique comme un tout. Enfin, suivant une représentation largement partagée, d'Érasme au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), l'expression « français langue de culture » rappelle la fonction formative de toute langue étrangère pour l'apprenant. Mais il apparaît que le français est considéré comme une langue éducative de prédilection, à l'instar du latin aux siècles précédents dont il a hérité des vertus humanistes. Perméables, ces représentations (langue de la civilisation française, érigée en culture universelle, langue-culture et langue hautement formative) se recourent ou s'imbriquent. Pendant les années 1950, toutes sont remaniées – sans cependant être totalement effacées de l'imaginaire collectif – pour mieux correspondre au monde moderne.

1.2.2. Un lieu commun à expliciter

Les occurrences du syntagme « langue de culture » pour qualifier le français se retrouvent pendant toute la période étudiée, faisant figure de *leitmotiv* dans les discours du MAE comme dans les revues pédagogiques. L'écrivain et président de l'AF, Duhamel, réaffirme avec insistance ce *topos* lors de l'assemblée générale de 1947 : « le français est une langue de culture, ce que personne n'oserait nier [...] Assurément, le français est une langue de culture. La langue française est même, dans l'état présent du monde, la première des langues qui prétendent à ce titre » (Duhamel, 1947). Cette représentation traverse toute l'époque étudiée : *Le FDLM* la reprend en effet dès son premier numéro en évoquant « les grandes langues de culture et de civilisation – dont en Europe le français est le type » (Walter, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 11) tandis que l'article de Senghor du n° 311 d'*Esprit* de novembre 1962 porte sur « le français, langue de culture » (Senghor, 1962 : 836-844). La dimension culturelle du français est considérée comme une évidence, que nul ne saurait remettre en cause. Cette assertion s'apparente à l'*endoxa*²²⁶, croyance tenue pour admise non seulement par le plus grand nombre (la *doxa*) mais aussi par des experts légitimes (en l'occurrence ici, des personnalités du domaine de la culture comme les savants, les lettrés, les académiciens, les professeurs, *etc.*) faisant

²²⁶ L'*endoxa* est définie par Aristote comme l'ensemble des « idées admises, [...] opinions partagées par tous les hommes, ou par presque tous, ou par ceux qui présentent l'opinion éclairée, et pour ces derniers par tous, ou par presque tous, ou par les plus connus et les mieux admis comme autorités » (Aristote, *Topiques*, I.1).

autorité. Or, comme le soulignait Ginzburg ([1986] 1989 : 291), le lieu commun ou l'aphorisme exprime la reconnaissance unanime par une communauté discursive donnée de la domination d'une idéologie²²⁷. Cette rhétorique du poncif pour mettre en évidence cette représentation du français est très caractéristique de l'idéologie du français langue de culture. Argumenter cette affirmation paraît inutile aux locuteurs du champ tant le français jouit de ce statut par tradition.

Le syntagme « français langue de culture », pour récurrent qu'il soit, conserve toutefois des contours terminologiques flous. En effet, l'expression mérite d'être précisée tant la relation entre ces deux notions n'est pas aussi évidente qu'elle le semble de prime abord. Dans le champ actuel des sciences du langage, l'expression « langue de culture » désigne au sens large une langue qui jouit dans un pays donné d'un statut privilégié sans pour autant avoir de reconnaissance officielle : il peut s'agir d'une langue très présente dans la sphère éducative, religieuse, médiatique ou alors d'une langue à laquelle est attaché un certain prestige social dans les contextes de diglossie où coexistent de façon déséquilibrée deux variétés linguistiques. Pourtant :

si ce couple constitue sans doute un concept en anthropologie linguistique ou en sociologie interactionnelle, en didactique, il n'en est pas un. En didactique des langues, c'est une relation complexe qui semble actuellement indispensable [...] Cette relation, avec la variation de sens du mot culture, sert de variable idéologique (Spaëth, 2014 a).

La polysémie du terme « culture », qui peut être entendu dans sa réalité collective ou individuelle, offre des angles d'approche distincts pour aborder ce concept : la langue française peut être envisagée comme une langue de culture à plusieurs titres. Le français est, suivant un mouvement idéologique centripète, langue de culture parce qu'il est lié à un peuple, à une histoire et à une civilisation spécifiques, en l'occurrence la civilisation française. Or, cette dernière a pour caractéristique de prétendre au statut de culture universelle en raison de la mission messianique et humaniste dont elle se targue. Par extension, le français est ainsi conçu comme une « langue seconde de culture » universelle, au même titre que, jadis, le latin. En outre, de l'idéologie de langue de culture poussée à son paroxysme est née la représentation du français langue-culture, qui fait de la langue une sorte de lunette culturelle portant en elle une vision du monde inhérente à la culture à laquelle elle est liée. Enfin, la « culture » peut aussi renvoyer à une réalité individuelle, qui tient au développement personnel conséquent à la formation de l'esprit. Le français jouit de ce fait dans le champ d'une image hautement formative. C'est sous ces différentes représentations que la crise du français se manifeste, chacune d'entre elles exigeant une réponse adaptée.

²²⁷ Sur les traces, voir *supra* chapitre 1 - 4.2.4. Le paradigme indiciaire : du discours individuel à l'histoire des idées.

1.3. Bilan sur une crise du français à la confluence du fait historique et de l'idéologie

Ce troisième chapitre aborde la crise du français non pas comme une réalité historique dont il s'agirait d'attester le bien-fondé mais comme une idéologie linguistique qui, dans les premières années de l'après-guerre, hante les différentes communautés de la diffusion du français. Agents publics comme privés s'accordent pour faire le constat d'un recul du français dans le monde : même si la hantise de ce déclin perdure en partie jusqu'en 1962, elle s'estompe progressivement au fil du temps, le cédant à un optimisme que les acteurs du champ nuancent compte tenu de l'essor simultané des autres langues. Toutefois, toute idéologique qu'elle soit, cette peur se nourrit d'une crise didactique véritable face à la prise de conscience de l'inadaptation des méthodes traditionnelles d'enseignement. Selon notre hypothèse, celle-ci résulte du statut idéologique de l'objet d'enseignement, le français comme langue de culture. Cette représentation traditionnelle induit des approches pédagogiques et des objectifs peu compatibles avec l'*épistémè* et la nouvelle conjoncture internationale. En effet, cette conception impose une diffusion culturelle trop axée sur la « culture cultivée » (Morin, 1969 : 12), c'est-à-dire littéraire et artistique, qui plus est classique, et des pratiques pédagogiques se focalisant sur l'écrit dans une visée uniquement formative et culturelle. En effet, l'expression de « langue de culture » est polysémique, selon l'acception retenue du mot « culture ». Celui-ci peut avoir soit un sens collectif, très proche du terme « civilisation », lorsque le procès est pris dans son sens perfectif et achevé, soit un sens individuel et être assimilable à la culture générale et à la formation personnelle, lorsque le procès est pris dans son sens imperfectif et évolutif. Ce mot est par conséquent à appréhender selon une perspective plurielle : soit le français est envisagé comme la langue de la civilisation – en l'occurrence la civilisation française, érigée en civilisation humaine – offrant un accès privilégié à cette dernière, quand ce n'est pas la seule voie possible en raison du lien insécable entre la langue et la culture ; soit comme une langue humaniste permettant d'accéder à un niveau supérieur d'élévation, grâce à la formation de l'esprit et de la personnalité. Cette opposition terminologique offre ainsi des axes distincts pour décrypter les tenants et les aboutissants de la crise du français, qui peut être lue comme le signe d'un véritable désamour pour la langue et ce qu'elle représente affectivement.

Plutôt que d'opposer « valeur informationnelle » [pour la langue de culture] et « valeur communicationnelle » [pour la langue de service], [Siouffi a choisi] d'appeler langue de culture, du point de vue de l'utilisateur, une langue faisant l'objet d'un choix spécifique, d'un travail, d'une recherche, d'une attribution de valeur [...] Pour ce qui est du « sentiment de la langue », son importance est à relier au fait que les langues de culture sont la plupart choisies dans un goût, une motivation spécifiques. L'usage des langues de culture modernes ne répond pas, ainsi, à une contrainte (contrainte sociale, politique, ou purement véhiculaire) mais s'articule à des désirs, des rêves, des imageries (Siouffi, 2010 : 26).

Quoi qu'il en soit, que cette crise soit la conséquence de celle de la civilisation française ou d'un problème didactique, elle remet en cause le bien-fondé de l'éducation à la française, encore tout empreinte d'humanisme.

2. Le français, langue d'une civilisation sur le déclin

Pour comprendre dans quelle mesure le français est une langue en crise, il est nécessaire de l'envisager non pas comme entité isolée mais comme une réalité mouvante définie avant tout par le biais du contact des langues.

Il paraît difficile de faire une histoire sociale du français, au-delà de l'histoire de la langue elle-même, sans, même en creux, faire surgir les rivalités politiques, idéologiques, linguistiques et culturelles qui semblent depuis si longtemps la traverser, que ce soit face au latin (durant la grammatisation du français), aux patois (durant la francisation des Français), à l'allemand (durant l'introduction des langues vivantes au lycée et après 1870), à l'arabe et aux « langues indigènes » et aux créoles (durant la colonisation), plus récemment, à l'anglais (dans le mouvement de globalisation) (Spaëth, 2010 c : 6).

Or, le contact des langues n'est rien d'autre qu'une façon de se définir par rapport à l'altérité, notamment suivant un rapport dominant / dominé.

Aborder la question du français au contact des langues c'est [...] explorer un espace singulier de relation/confrontation à l'altérité. Frontalier par nature, cet espace est plastique, difficile à saisir concrètement au-delà des pratiques langagières particulières, il est souvent le lieu de représentations très normées articulées autour de l'idée de maîtrise du français (Spaëth, 2010 c : §1).

C'est pourquoi afin d'aborder la question du français, comme langue d'une civilisation en crise, il est essentiel d'interroger les liens entretenus par le français et plus largement la France, dont elle est la langue de civilisation, avec les autres cultures linguistiques : régionales, francophones ou étrangères.

2.1. Précision conceptuelle : le français, langue de civilisation

Selon les tenants de l'idéologie de la langue de culture, « une langue ne saurait être étudiée en dehors du contexte culturel dont elle est l'expression » (Pottier, dans *CPEFAL*, n° 7, septembre 1959 : 7). Cette dimension culturelle se niche dans l'étude de la langue elle-même, notamment dans le vocabulaire, comme en témoigne l'article du linguiste Pottier qui explique le lexique par l'Histoire.

L'étude proprement linguistique reflète assez fidèlement les grandes lignes de l'évolution des rapports entre les hommes. Il s'agit bien d'une science humaine non seulement amusante par son côté anecdotique, mais aussi pleine d'enseignements pour l'histoire de notre civilisation (Pottier, *ibid.* : 22).

Bien qu'étymologiquement à entendre au sens individuel, le terme « culture » a pris dans l'usage moderne français un sens étendu. Il renvoie à présent couramment à la notion collective, en tant qu'apogée du développement d'une communauté donnée, intemporel ou transitoire, global ou partiel. La culture est donc dans cette optique totalement détachée de l'individu et s'appréhende comme une réalité socio-historique, très proche de la notion de « civilisation », comme l'illustre la définition donnée par l'Unesco.

Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (Unesco, 1982)²²⁸.

En ce sens, « culture » est donc synonyme de « civilisation », les deux termes appartenant au même paradigme globalisant. La langue est un des traits distinctifs propre à toute civilisation à tel point que « le goût qu'on a en Europe pour les Français est inséparable de celui qu'on a pour leur langue » (Rivarol, 1784 : 52). L'idée selon laquelle la langue française est liée à la diffusion culturelle affleure en palimpseste dans tous les discours, quelle que soit leur origine discursive.

Il est [...] important de réaliser que langue et culture vont de pair : il n'y a jamais eu d'expansion du français sans qu'il existât au préalable une base fertile constituée par l'action politique, l'économie, la prédominance scientifique, l'expansion culturelle (Frijhoff, 1998 : 17).

Le français est « “une langue de civilisation”, comme disent les linguistes, c'est-à-dire une langue qui [...] exprime les sentiments et les idées de notre temps, et l'héritage d'une culture quasi-millénaire » (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 1). L'étroitesse de la relation qui unit la langue et la civilisation dont elle est issue érige même le français au statut de « grande langue de civilisation » (Blancpain, 1984 : 67), comme le clame à plaisir Blancpain. Au moyen d'une hypallage²²⁹, l'adjectif mélioratif « grand », attendu pour qualifier la civilisation, se trouve associé au français, transférant ainsi à la langue le crédit accordé à la civilisation qui l'a produite. Toute stylistique qu'elle soit, cette expression illustre une posture idéologique et politique majeure dans le champ : défendre la culture et la langue françaises est alors, dans les esprits, réductible à une seule et même action. Le français est à lui seul le symbole de la France et de la civilisation française.

Au lendemain de 1945, même au sortir d'une guerre qui a affaibli la France et le rayonnement international du français, la langue reste fortement identifiée au pays. Relever celui-ci, c'est aussi redonner sa pleine voix à celle-là ; et ce par une action centrée, centralisée, mobilisant les ressources disponibles (Coste, 1998 : 75).

De ce fait, l'attrait pour la langue a partie liée à celui que nourrissent les étrangers pour sa culture et, par extension, à l'admiration qu'ils ont pour le pays lui-même. Même si le prestige historique de la France est un patrimoine sur lequel les agents de la diffusion du français peuvent compter, il apparaît que celui-ci ne suffit plus, notamment pour conquérir les nouvelles générations. La diffusion du français est tributaire de la conjoncture mondiale et géopolitique.

²²⁸ Article en ligne non paginé.

²²⁹ Cette figure de construction de l'échange consiste à « attribuer à un objet l'acte ou l'idée convenant à un objet voisin » (Morier, [1961] 1998 : 534).

Quelque humilité qu'on en éprouve, quelque amertume aussi parfois, le destin de la langue française ne se confond pas avec la volonté et les réussites de ceux qui ont mission d'enseigner cette langue à l'étranger. Il se joue au niveau de ces grands confits historiques (Reboulet, 1957 : 4).

C'est pourquoi la thématique du déclin de la langue française est très fréquemment associée à celui de la France de l'après-guerre, la crise de la langue étant un symptôme du recul géopolitique du pays dans le monde. En effet, d'aucuns expliquent l'expansion d'une langue hors des frontières nationales par le prestige national et même matériel, à savoir :

[les] puissances démographiques, [l']importance politique et [la] richesse économique des groupes humains dont c'est la langue commune primitive. Les grandes « langues internationales » seraient ainsi celles des nations prolifiques et conquérantes, des aristocraties militaires, des pionniers, des administrateurs et des commerçants (Teyssier, dans *Les Dialogues*, n° 11, mai 1954 : 108).

La désaffection des étrangers pour le français résulterait ainsi de leur désintérêt pour un pays qui n'a pas su ou pu s'adapter au monde contemporain, notamment à cause de l'immobilisme causé par la guerre. Dans cette optique, pour redynamiser la diffusion du français, deux stratégies antagonistes se font jour, que les agents de la diffusion vont tenter de concilier : à l'image traditionnelle d'une civilisation éternelle qui échapperait à toute contingence en vertu de ses valeurs universelles, diffusées par les hommes de lettres, les Lumières et la Révolution française, se sur-imprime une nouvelle représentation plus ancrée dans la civilisation moderne. Sans pour autant renoncer à la culture cultivée, à la base de la diffusion du français classique, les agents du champ prennent conscience de la nécessité de la moderniser. Compte tenu du lien étroit qui associe langue et civilisation françaises, il est admis qu'il faut agir non seulement à travers l'enseignement mais aussi par la diffusion culturelle afin de donner à la culture de la France une image plus contemporaine. Son caractère faussement immuable et intemporel contient en germe des risques de sclérose. La France, figée dans un passé peu attractif pour une nouvelle génération avide de nouveauté, doit donc procéder à la rénovation de sa propre image afin de pouvoir asseoir l'enseignement de sa langue sur des bases solides.

Produit civilisationnel forgé au cours des siècles, le français est conçu comme le vecteur privilégié pour accéder à l'ensemble des connaissances transmissibles et livresques de cette civilisation. Cet objectif culturel l'emporte même parfois sur la communication.

Notre but ne sera pas tant de faire emmagasiner à l'étranger un grand nombre de mots nouveaux, que de lui faire acquérir de nouvelles idées, de nouvelles connaissances dans le domaine social, littéraire, philosophique, artistique. Notre étudiant sera alors à même de frotter son esprit contre le nôtre, et profitera de cette masse d'idées et de connaissance que notre langue exprime depuis tant de siècles, s'il est vrai qu'elle ait contribué, plus qu'aucune autre, à répandre dans le monde les idées les plus larges et les plus généreuses (De Vos, dans *EFE*, n° 69, juin 1956 : 8).

Avant l'émergence dans la deuxième partie des années 1950 de l'idéologie francophone reposant sur la déterritorialisation du français²³⁰, l'attrait pour la langue française était ontologiquement lié à celui des apprenants pour son berceau civilisationnel, à savoir la France. Or, l'image d'Épinal de l'Hexagone ressort très écornée par des années d'Occupation et la politique collaborationniste du régime de Vichy. Il faut donc, pour pallier ce désintérêt, rénover la représentation de la France à l'étranger en confirmant son statut de grande civilisation moderne. Compte tenu des liens étroits liant langue et civilisation, la crise du français donne à voir la crise de la nation qui en porte l'étendard. Suivant cette représentation ultra-territorialisée du français, langue de France, la promotion de la langue se confond avec celle de la France, servant ainsi *in fine* les ambitions patriotiques françaises. C'est pour cette raison que l'État investit de façon croissante dans la politique linguistique, forme de propagande plus acceptable pour les pays bénéficiaires. Diffusion linguistique et culturelle tendent donc à se rejoindre voire à se confondre. *A fortiori*, tous les pans qui constituent la civilisation française au sens large, aussi éloignés paraissent-ils de prime abord de la langue française, sont susceptibles d'être englobés dans la politique linguistique : les belles-lettres certes, mais aussi tous les autres domaines de la connaissance (des arts aux sciences), ainsi que les mœurs au quotidien. La façon dont le matériel pédagogique à fins linguistiques aborde la culture française²³¹ est par conséquent directement tributaire de la représentation dominante de la civilisation française elle-même. Rénover l'idéologie de la langue française passe donc nécessairement par la rénovation de l'image d'une France vieillissante. Cette modernisation de la langue de culture passe certes par l'actualisation de la culture littéraire et artistique, traditionnellement attachée au français, mais aussi par la modification même de la notion de civilisation qui tend de plus en plus à renvoyer à la réalité socioculturelle de la culture française.

2.2. Vision ptoléméenne du monde francophone : le français, langue de France

En vertu de son origine historique, la langue française – issue du dialecte picard devenu langue de la Cour du roi de France – est bien un produit culturel déterminé géographiquement. Pourtant, en 1945, le français est bel et bien employé comme langue véhiculaire voire officielle – sous la contrainte impériale, le plus souvent – sur tous les continents, Océanie exceptée. On parle français bien au-delà des frontières hexagonales : en Belgique, en Suisse, en Italie, au

²³⁰ Sur la déterritorialisation, voir *infra* chapitre 5 - 1.1. La diffusion du français à l'heure de la mondialisation.

²³¹ Comme le souhaitait Michaud, directeur du CREC, cette inclusion de la civilisation dans l'enseignement du français comme discipline spécifique sera théorisée, mais plus tard, sous l'expression « enseignement de la civilisation ». Voir entre autres Porcher, 1994 ; Argaud, 2001 ; Zarate, 2004. Nous n'évoquons pas ici les spécificités de cet enseignement.

Québec, en Afrique noire, au Maghreb, dans l'Indochine française... La réalité du fait francophone était cependant mal reconnue au sortir de la guerre avant que les pays de l'Empire ne prennent leur indépendance. Prédomine alors dans un premier temps la représentation ethnocentrique et monolingue d'un français érigé en langue de la civilisation française, et uniquement de celle-ci, dont il est le véhicule privilégié et exclusif. Mais en tant que chasse gardée de la France, aucune autre civilisation n'osant alors encore prétendre à cette appropriation, il devient de plus en plus fragile.

2.2.1. Rejet des langues vernaculaires en France et dans l'Empire

L'identité entre langue et nation françaises trouve sa source dans la tradition jacobine de francisation du territoire, généralisée sous la Révolution française avec la chasse aux dialectes. Des *Serments de Strasbourg* en 842, signés par les fils de Charlemagne en langue vernaculaire, au rajout en 1992 de l'article 2 à la Constitution de 1958, stipulant que « la langue de la République est le français » (ce qui était néanmoins déjà le cas *de facto*), la politique intérieure en matière de langue est marquée par l'unification linguistique et la construction d'une idéologie monolingue. Elle débute, de façon concertée, par l'Ordonnance de Villers-Cotterêts signée par François I^{er} en 1539, imposant le français comme langue administrative et juridique au détriment du latin. En raison de cette construction politico-historique, le français va être surinvesti comme artefact culturel et logiquement désigné comme « le véhicule naturel » (Garcia, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 4) de la civilisation française, tandis que les langues régionales vont être dénigrées comme vestiges de l'obscurantisme. Bien avant la modification de la Constitution en 1992²³², le Rapport de l'abbé Grégoire sonne en 1791 le début de la charge contre les langues régionales, encore très usitées sur le sol national. Cette unification se fait au prix d'une stigmatisation de ces systèmes linguistiques présentés comme rétrogrades, au sens politique et intellectuel, à rebours du français vanté comme outil de libération et d'élévation, suivant la mystique messianique. « La féodalité qui vint en fuite morceler ce beau pays, y conferva foigneusement cette difparité d'idiômes comme un moyen de reconnoître, de reffaïfir les ferfs fugitifs & de river leurs chaînes » (Grégoire, 1794 : 2)²³³.

²³² Modification qui d'ailleurs se justifie surtout dans l'optique de protéger le français face à une potentielle menace de l'anglais suite à la ratification du Traité de Maastricht en février 1992. La loi Toubon du 4 août 1994, qui légifère sur l'emploi du français, notamment dans la publicité ou lors des événements et publications scientifiques, abonde dans le même sens.

²³³ La lecture dans la langue de l'époque ne présentant pas de difficulté de compréhension particulière, nous avons fait le choix de ne pas retranscrire les citations du rapport de l'abbé Grégoire en français moderne et de conserver le texte original.

L'association exclusive entre le français et la civilisation française est un des résultats de cette intervention étatique qui va de pair avec la minoration des autres langues nationales avec lesquelles il est en contact.

La France représente un cas extrême d'identification d'un pays à une langue unique. Le mouvement est ancien, amorcé sous l'ancien régime au 16^e et 17^e siècles à la fois contre le latin, langue savante, et contre les autres langues régionales parlées sur le territoire du Royaume [...] Le monolinguisme de l'État français est donc une construction socio-historique de longue durée, qui s'est largement appuyée sur l'école (Leconte, 2011)²³⁴.

Dans notre corpus, les langues ou les variantes régionales ne sont cependant pas dénigrées, l'entreprise révolutionnaire ayant été suffisamment fructueuse pour récuser une telle offensive. Elles sont simplement obliées. En creux, cette omission témoigne de l'ancrage profond de l'idéologie monolingue du français, nullement remise en cause, et nie l'existence de variables linguistiques, notamment orales²³⁵. Seule *LCF* cherche ponctuellement à diffuser une représentation linguistique moins uniformisante du paysage linguistique en France, évoquant les langues régionales à plusieurs reprises. Elle publie des textes d'auteurs régionaux comme l'occitan Frédéric Mistral (1830-1914), ainsi que quelques comptes rendus de travaux de recherche sur les dialectes : l'« atlas linguistique de la France » (Dauzat, dans *LCF*, n° 5, mars-avril-mai 1955) et « l'état des dialectes en France et la pénétration du français » (Dauzat, dans *LCF*, n° 2, mars-avril 1956). Mais il ne s'agit que d'un miroir aux alouettes qui ne remet nullement en cause la suprématie du français comme seule langue officielle reconnue en France. Le premier article sur les atlas linguistiques rend compte des travaux en cours d'« étude comparative des dialectes, patois, parlers ruraux d'une région plus ou moins vaste » (Dauzat, dans *LCF*, n° 5, mars-avril-mai 1955), désignés aussi comme « parlers locaux » ou « idiomes allogènes » (Dauzat, dans *LCF*, n° 2, mars-avril 1956 : 104). Les vocables choisis pour caractériser ces systèmes linguistiques – l'énumération excluant en effet le terme mélioratif de « langue » – donnent à voir la dévalorisation des dialectes dont l'usage est « considér[é] comme une marque d'infériorité » (Dauzat, *ibid.* : 106) par les locuteurs eux-mêmes. L'intérêt pour les langues régionales²³⁶ se justifie principalement par leur valeur historique : les travaux en dialectologie témoignent des étapes d'évolution non seulement du français mais aussi des langues en général. Cette géographie linguistique ou linguistique historique est motivée non par

²³⁴ Article en ligne non paginé.

²³⁵ Alors même que, en raison de l'intérêt croissant accordé à la phonétique et à l'oral, ces variables linguistiques commencent à être prises en considération dans certaines institutions comme l'Institut de phonétique.

²³⁶ Les premières études sur les dialectes et langues régionales remontent à 1815-1870. Elles étaient alors assurées par des érudits et des « amateurs de vieux langage », entreprise comparable à celle des antiquaires, puisqu'il s'agissait de « recueillir le patois avant que l'unification linguistique ne le fasse disparaître » (Bergounioux, 1992 : 8). Aujourd'hui, elles répondent à d'autres enjeux comme la défense des langues-cultures régionales, qui bénéficie de la politique culturelle de la francophonie.

le désir de rétablir droit de cité aux langues régionales en France mais par une ambition toute scientifique de linguistique comparative, selon l'ambition de Meillet, cité comme figure d'autorité par Dauzat. La publication de tels articles dans les revues du champ répond surtout à une ambition ethnologique, de sorte à faire mieux connaître un patrimoine folklorique en voie de disparition, sans chercher pour autant à le faire renaître de ses cendres²³⁷.

Même officialisée par la loi Deixonne de 1951, qui introduit le basque, le breton, le catalan et l'occitan dans l'enseignement²³⁸, cette timide tentative de revalorisation des langues régionales assurée par l'État ne modifie en profondeur ni les pratiques scolaires – en raison de lourdeurs administratives (Mathé, 1975 : 23) – ni surtout l'image de ces langues longtemps minorées, par les populations elles-mêmes²³⁹.

Cette minoration des langues de France au nom de la cohésion nationale et de l'apport des lumières du progrès a été logiquement étendue aux langues vernaculaires des colonies et de l'Union française, avec même sans doute plus de dédain compte tenu du manque de crédit accordé aux populations africaines considérées comme primitives, suivant la conception évolutionniste. Pendant la Révolution française, l'abbé Grégoire brocardait déjà avec mépris « les Nègres de nos colonies, dont vous avez fait des hommes, [qui] ont une efpèce d'idôme pauvre comme celui des Hottentots, comme la langue franque, qui, dans tous les verbes, ne connoît guères que l'infinitif » (Grégoire, 1794 : 3). Même après la fin du Code de l'Indigénat en 1946, la scolarisation dans les territoires d'Outre-mer continuait à se calquer sur le modèle métropolitain, notamment pour le choix du médium et des objectifs d'enseignement. Le décret du 19 janvier 1946 sur l'enseignement en AOF « posait le principe équitable de l'unification des cadres » législatifs et éducatifs (Capelle, 1990 : 63). Les langues vernaculaires, métropolitaines ou non, restent donc mises au banc de la sphère publique, en particulier scolaire en vertu de l'idéologie monolingue française.

²³⁷ La cartographie linguistique des mots « lèvre » et « jument » (Dauzat, dans *LCF*, n° 5, mars-avril-mai 1955 : 217), donne à voir l'absence de promotion des langues régionales qui « sont menacées de disparaître à plus ou moins longue échéance, et ont même disparu déjà dans certaines régions » (Dauzat, dans *LCF*, n° 2, mars-avril 1956 : 104). Dans l'entre-deux-guerres, la défense des langues régionales apparaissait « souvent comme l'expression de la nostalgie d'une société rurale traditionnelle, aux structures sociales stables, où le développement de la centralisation industrielle n'exerçait pas encore son attraction démesurée sur les régions périphériques. Elles souffrent surtout d'une assimilation avec les positions exprimées dans les milieux de droite et par Maurras lui-même » (Mathé, 1975 : 22), et ce, malgré leur apologie par le socialiste Jean Jaurès.

²³⁸ Cette reconnaissance des langues régionales ira certes en s'affirmant mais bien lentement : leur place croissante au baccalauréat et à l'université en témoigne. Mais il faut attendre 2001 pour que la défense des langues régionales et minoritaires devienne un problème de l'État, année où la *Délégation générale à la langue française* est rebaptisée *Délégation générale à la langue française et aux langues de France*.

²³⁹ En 1954, seuls 28 instituteurs en France sur 8 000 à 10 000 avaient saisi la possibilité que la loi leur offrait d'enseigner en langue locale. « Les instituteurs connaissaient l'hostilité des populations rurales, qui n'avaient même pas pris au sérieux la loi : ils savaient d'avance que la classe de "langue locale" serait vide » (Dauzat, dans *LCF*, n° 2, mars-avril 1956 : 218).

Certes une telle homogénéisation des pratiques ne s'est pas faite sans aménagements sur le terrain, comme en témoigne l'inspecteur en AOF Capelle dans *L'Éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances* (1990). Mais il n'en demeure pas moins que cette politique monolingue révèle le positionnement politico-idéologique conservateur qui tend à oblitérer l'existence des langues vernaculaires locales. Ainsi, Davesne, tout en reconnaissant une certaine valeur poétique aux langues africaines, péjorées sous le terme « dialectes », leur dénie le statut de « langues de civilisation », en raison de leur présumée incapacité à dire l'abstraction et de leur fonction essentiellement pratique.

Les dialectes africains, si respectables qu'ils soient, [...] ne peuvent être considérées comme des « langues de civilisation » au sens où A. Meillet l'entendait. Ils sont infiniment moins soucieux d'exprimer des idées générales que de servir à l'usage courant et familier (Davesne, 1957 : 153).

Cette minorisation des langues présentes sur le territoire français, métropolitain comme colonial, au nom d'un idéal républicain se voulant progressiste et messianique, entretient la représentation du français comme seule langue de France et de ses territoires sous influence. La négation de l'altérité linguistique sur le territoire français renforce cette vision ethnocentrique du monde francophone qui fait de la France le pôle central incontournable.

2.2.2. Survivance d'un impérialisme culturel en francophonie (avant les indépendances)

Avant que les indépendances ne soient consommées, dans la deuxième partie des années 1950, les pays – ou les régions – francophones sont généralement présentés comme des vassaux culturels de la France, qu'elle exerce ou non sur eux un pouvoir politique, par l'effet d'une colonisation d'ordre intellectuel et d'une « dynamique centrifuge » (Spaëth, 2010 c : 6) qui rendent difficile toute représentation multipolaire de la francophonie. Suivant un processus réducteur, la langue française apparaît encore comme l'apanage des seuls métropolitains : les francophones non-hexagonaux ne jouissent que de l'usufruit de ce patrimoine linguistique sans pouvoir réellement prétendre à se l'appropriier. Les auteurs francophones sont d'ailleurs souvent naturalisés, comme Rousseau : « on imagine mal une littérature française vide de la place immense qu'y tient le Genevois Rousseau », dont l'AF s'attache à montrer « la place qu'occupe le célèbre écrivain dans l'histoire de notre littérature » (Bruézière, dans *EFE n° 32*, mai 1952 : 1). Quelques rares articles évoquent les aires où le français est langue officielle ou jouit d'un statut de langue seconde. La *RAF* évoque ainsi, entre 1945 à 1947, la situation du français au

Luxembourg, dans la Vallée d'Aoste, au Liban ou encore au Canada²⁴⁰. Mais c'est surtout *LCF* qui aborde, entre 1954 et 1956, le cas de la Belgique, du Canada (avec l'extrait de Ringuet « Détresse » dans *LCF*, n° 7, septembre-octobre 1955 : 306), et de l'Afrique francophone (avec un numéro consacré à la littérature africaine dans *LCF*, n° 5, mars 1954). Non seulement ces articles restent très marginaux mais en outre le traitement de cette francophonie conforte la représentation ethnocentriste de la France.

Ces populations francophones ne sont en effet pas conçues comme des entités culturelles à part entière face à la civilisation franco-française qui se taille la part du lion dans les rubriques culturelles comme pédagogiques. Plus encore que la quasi-absence d'auteurs francophones²⁴¹, est surtout révélatrice la désignation de cette littérature d'outre-France, comme une « littérature française » (Petigat, dans *RAF*, n° 2, février 1945 : 12). Quand il y a la volonté de présenter aux lecteurs étrangers un panorama élargi du monde francophone, ces articles cherchent principalement à conforter et à mettre en valeur l'impérialisme français qui réduit les autres pays ou contrées francophones à de simples vassaux intellectuels, à l'instar de la Vallée d'Aoste, « appartenant à cet empire spirituel et littéraire que la France possède, [...] par sa langue » (Petigat, dans *RAF*, n° 2, février 1945 : 11). Le terme « empire » souligne bien la dépendance dans laquelle se trouvent ces régions par rapport à la France, vue comme la détentrice toute puissante de la langue et de la culture en langue française. Le Luxembourg est désigné comme étant « dans l'orbite culturelle de la France », par un auteur luxembourgeois, pays dont les habitants se désignent eux-mêmes comme « des Français de lisière » (Hansen, dans *RAF*, n° 5, mai 1945 : 16-19). De même, pour les « Français du Canada » ou « Canadiens français », la France est vue comme la « Métropole » (Valriant, dans *RAF*, n° 2, février 1945 : 25), dont le sens étymologique de ville mère souligne la filiation (les Canadiens étant ailleurs désignés comme des « cousins d'Amérique ») tout en réactualisant le sème impérial²⁴². Loin de reconnaître dans la multiplicité des aires francophones un signe d'une réalité plurielle et non uniformisée, le recensement des aires francophones dans les revues de la première décennie

²⁴⁰ À savoir l'article de Petigat (1945) portant sur « la langue française dans la Vallée d'Aoste » ; de Barquisseau (1945) sur les « poètes créoles » ; d'Hansen (1945) sur « le Luxembourg dans l'orbite culturelle de la France » ; d'un certain H. L. (1945) sur la « pérennité de la langue française au Liban » ; et de Saint-Clair (1947) narrant « six semaines au Canada ».

²⁴¹ Dans les articles cités plus haut sont mentionnés quelques écrivains de langue française mais dans ce modeste Panthéon francophone n'apparaît aucun contemporain : le Chanoine Gérard (1810-1876) est évoqué pour la Vallée d'Aoste (Petigat, dans *RAF*, n° 2, février 1945 : 11-13) et les poètes dits « créoles » (en raison de leur naissance dans l'île Bourbon) sont représentés par le vicomte de Parry (1753-1814) et Leconte de Lisle (1818-1894) (Barquisseau, dans *RAF*, n° 12, décembre 1945 : 13-14).

²⁴² De même, l'ouvrage *La Langue française dans le monde* (Honoré et Roz, 1957) évoquant le Canada, précise que la langue française y est vue et aimée comme « le langage [des] ancêtres et de la culture dont il est l'expression » et qu'il y est une « survivance française » (Honoré et Roz, *ibid.* : 33). Nulle part n'est envisagée l'idée d'une spécificité canadienne.

suivant la guerre – soit en amont du démantèlement de l'Empire colonial – met en évidence l'impérialisme linguistique et culturel que la France entend exercer.

À quelques rares exceptions près, plus nombreuses dans *LCF*, en particulier le numéro consacré à la littérature africaine dans *LCF*, n° 5, mars 1954 (présentant des explications de textes de Diop, Maran, Laye, Socé), les textes servant de supports pédagogiques sont de la main d'auteurs français ou assimilés. Lorsque l'origine de l'auteur est étrangère, cette information n'est nullement mise en avant et l'auteur est donc, du fait de cette omission, assimilé à un Français comme c'est le cas pour le poète flamand Émile Verhaeren (1855-1916) dans *LCF*, n° 6 d'avril-mai 1953 : 257-258. Cette naturalisation des écrivains francophones – sans doute inconsciente – leur nie toute spécificité culturelle, de la même façon que les écrivains africains de langue française, tels le Sénégalais Senghor ou l'Antillais Maran, sont désignés comme des « Africains qui sont aussi des écrivains français » dans la préface d'un dossier pourtant titré « littérature africaine » (dans *LCF*, n° 5, mars 1954 : 210-225). La culture des pays francophones, qui sous sa forme littéraire trouverait facilement sa place dans ces revues pédagogiques, est donc très peu représentée avant les indépendances²⁴³.

2.3. La crise du français langue de civilisation, symptôme du déclin de la France

2.3.1. Contextualisation historico-idéologique : le déclin de la France

Les soubassements des idéologies linguistiques dépendent largement des rapports de force internationaux, modifiés par la guerre et l'expansion de la mondialisation, et de la position de la France. Selon le mythe médiéval, la puissance par les armes ainsi que la gloire des lettres passent d'une civilisation à l'autre à travers les âges. Ainsi, en vertu de cette *translatio studii et imperii* [transfert de la connaissance et de la puissance], la France était censée avoir hérité du pouvoir culturel et politique de la civilisation gréco-romaine. Or, le XX^e siècle semble être celui d'un nouveau transfert de la puissance, de l'Empire français au géant anglo-américain. Cette hantise du déclin français habite les esprits depuis la défaite franco-allemande de 1870.

Dès avant le conflit actuel, on pouvait craindre, à l'étranger, une éclipse du génie français, et en conséquence, un recul de notre influence. Et nous pouvions sentir, nous autres Français de l'étranger, dans l'amitié que nous portait le monde, une tiédeur alarmante (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 25).

Confrontée à la modernité, la civilisation française apparaît rétrograde car trop attachée à une grandeur passée. « Si crise du français il y a, c'est surtout la crise de nostalgiques dont la tête

²⁴³ Ce faisant, les acteurs du champ du FLE ne font toutefois très largement qu'entretenir une représentation partagée par les apprenants eux-mêmes.

reste égarée dans les grandeurs royales » (Chevalier, 2010 : §10). Ce décalage de la France avec le monde contemporain remontait déjà à plusieurs décennies, selon Jeanne Laurent, sous-directrice des spectacles et de la musique à la direction générale des Arts et Lettres au ministère de l'Éducation nationale.

Les Français, dès 1910, étaient raillés à l'étranger parce que leur mode de vie, leurs préoccupations, leur aspect même, les faisaient paraître étriqués, dépassés par les événements dans un monde qui avait été profondément modifié par les applications des découvertes scientifiques (Laurent, 1955, citée par Fumaroli, 1992).

Cette situation ne fait que s'exacerber puisque la France ressort de la guerre diminuée et pénalisée par le retard intellectuel, artistique et aussi scientifique pris du fait de l'Occupation.

Des facteurs internes et externes ont, au cours de ce demi-siècle, sensiblement modifié ce tableau [des représentations de la France] ; deux guerres ruineuses, la révolution russe et ses conséquences, une évolution économique qui tend à réduire l'attrait de notre style de vie au profit de l'« *American way of life* », un ralentissement de notre production scientifique (Reboulet, 1957 : 7).

Après la Seconde Guerre mondiale, le constat est sans appel et la perte de poids politique, économique et militaire de la France dans le monde est soulignée par toutes les revues. De ce fait, pour ceux qui ont reçu beaucoup de la France et attendent encore d'elle, « l'actualité remet [...] en question [le] message français. En particulier la défaite de 1940 et les événements qui se sont produits ensuite ont donné le sentiment d'une éclipse de la France » (Reboulet, 1957 : 77). L'adresse aux membres de l'AF du président Duhamel, publiée juste après la Libération dans la *RAF*, donne aussi à voir cette rupture fondée sur la perte de prestige de la nation toute entière.

Cette France à laquelle tant de peuples vouaient une admiration toute mêlée de tendresse ou d'envie, cette France à qui l'on demandait naguère encore des leçons de raffinement et toutes les délices de vivre, cette France que l'on venait visiter comme un musée, ou comme un sanctuaire, la voici, pareille à Job, couchée sur les décombres de son ancien bonheur.

Les Barbares l'ont surprise, tourmentée, rançonnée. Les meilleurs de ses enfants sont captifs de l'ennemi. La guerre a détruit ses belles villes, ses œuvres d'art, ses fabriques. Les greniers sont vides et ses caves désertées. Elle n'a plus de port et ses flottes sont dispersées. Vraiment, elle est comparable à une belle créature dont quelque bête cruelle aurait sucé tout le sang (Duhamel, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 1).

Avant même la réouverture de l'AF de Paris, symbole de la renaissance du réseau qu'elle va encourager et accompagner, son président dépeint la décadence de la France. Ce discours, tout littéraire qu'il soit, souligne néanmoins la dichotomie fantasmatique qui est faite entre la flamboyante France de naguère et celle de 1945 dont la peinture se fait sur un mode résolument dysphorique, rendu plus sensible par la dimension hyperbolique²⁴⁴. La rupture temporelle est très nette par le jeu des temps. Duhamel rappelle ainsi de quel prestige jouissait la France dans

²⁴⁴ L'expression du haut degré est en effet récurrente d'autant plus qu'il s'accompagne d'une hypotypose pathétique donnant à voir la France agonisante.

un passé présenté comme très récent. L'isotopie de l'affection (« admiration » ; « tendresse » ; « envie ») est développée pour décrire les sentiments que nourrissaient pour la France, non pas seulement des individus mais des peuples entiers. Or, avec la guerre, celle-ci a déchu, comme l'illustre la comparaison biblique à Job. De même, le prix Nobel de physique, Louis de Broglie, constate que la patrie a eu dans les trente-cinq dernières années « à supporter de rudes épreuves qui l'ont laissée décimée et appauvrie » (De Broglie, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 12). La crise de la langue masque donc en réalité une crise nationale. Agir sur la première est donc une manière d'agir sur la seconde, d'où la nécessité de développer une politique culturelle plus efficiente.

2.3.2. Un contact des langues fondé sur la concurrence culturelle internationale

Aux antipodes des discours contemporains vantant les mérites complémentaires du plurilinguisme²⁴⁵, dans la première décennie suivant la Libération, les discours de notre *corpus* montrent que c'est le champ sémantique de la rivalité, sinon de la guerre, qui est le plus fréquemment employé pour évoquer le contact du français avec les autres langues, en particulier de diffusion internationale. En effet, la Russie a désormais la mainmise sur les pays de l'Est – perte d'influence sensible pour la France car la Tchécoslovaquie, la Pologne ou encore la Roumanie étaient auparavant des zones de grande tradition francophile ; l'espagnol se diffuse plus largement, notamment en Amérique du Nord, du fait de l'immigration et de la proximité géographique de pays hispanophones ; quant aux États-Unis, « promus depuis les années 1950 source de la *doxa* et lieu par excellence de légitimation de la recherche avancée quel qu'en soit le domaine » (Legendre, [2004] 2008 : 19), ils consolident leur statut de grand centre économique et politique tout en se positionnant dans le domaine social, culturel et linguistique. « Contre le français se dressaient, agressives, les prétentions de l'anglais, parlé par plus de 200 millions d'hommes, de l'espagnol ibéro-américain, du russe insistant toujours pour souligner sa présence » (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 194). Le rapport d'activités de la DGACT de 1960 constate que, « par le fait d'options politiques ou économiques, des langues concurrentes ont proportionnellement gagné plus de terrain que la nôtre » (DGACT, 1961 : 49). Cet extrait, qui place le français en opposition avec les autres langues supranationales, met en évidence « la guerre des langues » (Calvet, [1987] 1999) qui se joue dans les années de l'après-guerre. La multiplication des publications sur le thème de la diffusion du français participe au niveau éditorial de cette bataille linguistique. « Le numéro spécial des *Cahiers pédagogiques*

²⁴⁵ Sur l'isolinguisme et le plurilinguisme, voir *infra* Chapitre 5 - 1.2.2.1. L'isolinguisme, prémices du plurilinguisme.

constitue, en soi, une attestation de cette “lutte linguistique” concernant la place du français dans le monde » (Spaëth, 1996 : 303). Le rival, jusqu’alors mal défini, que suggérait le terme de « défense » dans l’intitulé originel de l’Alliance française, « Association pour la défense et la promotion du français dans les colonies et à l’étranger », s’incarne alors au fil du XX^e siècle sous les traits du géant anglo-américain²⁴⁶. Or, pour gagner cette nouvelle guerre linguistique, « nous devons tenir compte de facteurs nouveaux » (DGACT, 1959 a : 9) affirme le MAE, tel l’arrivée sur la scène internationale de dirigeants moins favorables à la langue et à la culture françaises, la rupture des liens traditionnels avec les pays jadis francophiles et les « besoins nouveaux » (DGACT, *ibid.*) des peuples, en particulier des anciennes colonies accédant à l’indépendance et en plein développement. « Le capital d’influence et de sympathie que notre pays avait amassé s’est trouvé menacé par les bouleversements mondiaux et par les événements qui nous ont atteints depuis la Seconde Guerre mondiale » (DGACT, *ibid.* : 2). Agir politiquement pour la diffusion de la langue française devient un impératif. « Nous devons faire vite si nous ne voulons pas être distancés et évincés » (DGRC, 1957 a : 4) par les autres grandes et moyennes puissances, exhorte la DGRC dans son étude prospective de décembre 1957. L’apparition de cette « rivalité » nouvelle et de la « compétition pour diffuser [la] langue, [la] culture » (DGACT, 1959 a : 2) au niveau international catalyse la perte de prestige de la France dans le monde, dont se font l’écho à la fois les associations privées et les services publics, alors que la France exerçait jusqu’alors, selon les agents du champ, une hégémonie de fait, bénéficiant « de positions privilégiées et même uniques » (DGACT, *ibid.* : 10). Les années 1950 voient ainsi, en France comme ailleurs, l’émergence d’un intérêt neuf pour l’influence culturelle de la part des grandes puissances étatiques. Dans ce contexte, les agents privés et publics chargés de la promotion du français entrent dans une ère plus offensive de lutte linguistique afin de conserver leurs acquis dans un monde qui s’anglophonise, tout en cherchant à étendre son expansion. Tandis que la France stagnait, voire déclinait, d’autres puissances se sont imposées, déplaçant ainsi les pôles de pouvoir hors de l’Europe, en Amérique principalement mais aussi en URSS. Ainsi, le rôle de suppléant joué par la France dans le monde détourne du français une partie des apprenants, de ceux d’abord attirés par sa position prééminente géopolitiquement et culturellement. Les acteurs du champ constatent que les

²⁴⁶ Cette prééminence n’est cependant pas si neuve que les discours, étonnés, des agents du champ, ne le laissent supposer. Déjà en 1928, le linguiste Tesnière recensait 170 millions d’anglophones dans le monde pour seulement 45 millions de francophones, l’anglais étant selon ses calculs la langue la plus parlée dans le monde après le chinois. Le français était classé seulement huitième après, entre autres, le russe, l’allemand et l’espagnol (Tesnière, 1928 : 483).

apprenants ne trouvent plus au présent de quoi satisfaire leur inclination pour le français. Le motif de leur apprentissage :

se réfère de plus en plus au passé. Dans les pays sud-américains, on a nettement l'impression que le rôle de la France s'amenuise [...] Aujourd'hui l'attention est centrée sur l'action des États-Unis, de la Russie, de l'Angleterre et même de l'Inde avant de l'être sur la nôtre (Reboulet, 1957 : 15).

Dans les sphères culturelles, on prend acte de l'émergence de cette « compétition internationale » qui s'exprime avec force. Le ternissement du rayonnement français est directement lié à cette multiplication des grands centres culturels internationaux.

2.3.3. L'enseignement du français, langue de culture : pan essentiel de la diffusion culturelle

2.3.3.1. *Imbrication des missions de diffusion culturelle et linguistique*

De la même façon que la diffusion du français a pu être un des leviers principaux sur lequel le pays s'est appuyé pour s'imposer comme une puissance internationale, son recul dans le monde est à la fois un témoin de la diminution du prestige du pays et une menace pour l'avenir. Les acteurs de la diffusion du français ne sont pas dupes de cette instrumentalisation politique de la langue : « le destin de la langue française [...] se joue au niveau de ces grands conflits historiques où les ressources d'une civilisation s'efforcent de balancer le poids des impératifs politiques et économiques » (Reboulet, 1957 : 4). La diffusion du français doit donc être repensée de sorte à ce que la civilisation qu'elle diffuse soit plus facilement attractive dans le monde moderne. Dans une ambition patriotique, la rénovation de la représentation du français langue de civilisation doit permettre de restaurer l'image écornée de la France. De la politique générale à la politique linguistique – et corollairement de l'image de la France à l'image du français –, il y a donc un *continuum* qui passe par la diffusion culturelle au sens large et l'enseignement en particulier.

Par tradition, la promotion de la langue française et son enseignement sont difficilement dissociables de la diffusion culturelle. L'AF vise conjointement à « maintenir et [à] étendre l'usage de la langue française, clef d'une grande civilisation » (*Statuts de l'AF*), le maintenant par la diffusion culturelle et l'étendant par l'enseignement. De même, pour la MLF, « étendre l'usage de la langue française, c'est permettre à un nombre toujours plus grand d'étrangers d'apprécier, à travers la langue française, les écrivains, les savants, les poètes de notre pays » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953 : 47). La DGACT se donnait de même comme priorité de « maintenir et renforcer les relations culturelles “traditionnelles”, qu'il s'agisse de l'enseignement ou des échanges culturels » (Seydoux, 1984 : 31-32). Quant à la

revue du *FDLM*, elle s'adresse à ceux qui enseignent le français langue étrangère et qui « initient leurs étudiants – là encore selon des formules variées – à une culture diront les uns, à une pensée ou une civilisation pour d'autres » (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 2). Cette imbrication entre diffusion linguistique et culturelle est à mettre sur le compte de l'idéologie de la nation, en tant que « communauté imaginée ». L'ouvrage *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* d'Anderson (1983) donne à voir la nation comme une construction collective idéologique²⁴⁷ qui vise à créer des « artefacts culturels d'un type bien particulier » (Anderson, [1983] 1996 : 9), dont la langue. Pour cet historien américain, les nations ont avant tout une réalité idéologique. Ces « communautés politiques imaginaires et imaginées [...] intrinsèquement limitées et souveraines » (Anderson, *ibid.* : 19) en font un des ciments idéologiques de cette construction : la « révolution du vernaculaire », grâce à l'amélioration des techniques, en l'occurrence l'imprimerie (Anderson, *ibid.* : 51), a permis l'objectivation de nouvelles communautés nationales à partir de ces communautés linguistiques. La standardisation et la promotion de la langue française, portée par la Pléiade au XVI^e siècle, ont largement contribué à façonner une culture nationale en langue vernaculaire, comme Du Bellay (1549) exhorte à le faire dans son chapitre XII de la *Défense et illustration de la langue française*, « Exhortation aux François d'ecrire en leur Langue : avecque les Louanges de la France ». Cette construction nationale autour d'une langue et d'une culture commune a été ensuite consolidée par l'imposition du français pendant la Révolution française, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance nationale par celui d'appartenance à une communauté linguistique, en dépit de la plasticité des frontières linguistiques et culturelles. Il n'en demeure pas moins que, dans l'esprit collectif, langue et civilisation françaises sont inséparables en raison de cette idéologie nationale.

Le contexte national, au sens des « communautés imaginées » de B. Anderson [1996] est déterminant pour comprendre ce processus d'appropriation et de mise en place des représentations [sur les langues] car, entre le début du XIX^e et la fin du XX^e siècle, la tendance forte est d'instaurer une équivalence, du moins dans les représentations des individus, entre frontières géographiques et linguistiques (Thiesse, 1999). D'un point de vue historique, les contacts entre les langues sont souvent associés à des projets politiques de sociétés (colonisation, immigration, multiculturalisme, assimilation, intégration), auxquelles sont liées diverses institutions (école, justice)²⁴⁸ (Spaëth, 2010 c : 5).

²⁴⁷ Anderson part de l'exemple de la naissance des pays d'Amérique du Sud qui se fondent sur la construction d'une identité commune aux communautés d'origine espagnole et des peuples conquis, cette affirmation passant par le rejet de l'Espagne. Mais les revendications nationalistes, universellement partagées par les dynasties européennes comme par de nombreux pays décolonisés, répondent au même « style d'imaginaire national » (Anderson, [1983] 1991 : 9).

²⁴⁸ Au contraire, au niveau micro, c'est-à-dire individuel, le rapport à la langue est tout autre. « Alors que pour les sujets qui vivent ces contacts de langues à l'intérieur d'eux-mêmes, il s'agit de mémoire (langue d'appartenance, langue maternelle), de relations au regard d'autrui, de mélanges entre les langues, de construction identitaire et / ou de réussite sociale » (Spaëth, 2010 c : 5).

Le rayonnement international du français dans l'après-guerre participe ainsi à l'effort de reconstruction nationale. Ce lien sans cesse rappelé entre la culture française et la langue révèle la prédominance de la représentation du français, en tant que langue de la civilisation française.

2.3.3.2. *Primauté de l'enseignement sur la diffusion culturelle*

La diffusion culturelle s'appuie fortement sur l'enseignement de la langue, qui en est à la fois l'outil et la fin. Les IF, bras armés de la DGACTION à l'extérieur, poursuivent cette double mission, réaffirmée avec force en 1950 :

répandre à l'étranger la connaissance de la langue et la civilisation françaises. Un Institut est à la fois un point d'appui pour la diffusion de notre langue et un centre de rayonnement pour la pensée française sous toutes ses formes d'expression. Ces deux aspects sont inséparables. Il est évident que l'enseignement de la langue française n'acquiert son maximum d'efficacité que si le public étranger peut consulter dans les Instituts les ouvrages les plus récents, s'il peut y voir projeter des films français, y entendre des concerts de musiques françaises, ou assister à des expositions. La diffusion des livres, des revues, des films, de la technique, de l'art français n'est pas une sorte d'annexe de l'enseignement donné par nos Instituts. Elle est une des parties essentielles de notre enseignement (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 58).

Si l'on en croit Touchard – qui emploie le modalisateur « il est évident que » afin de présenter l'association de la langue et de la culture comme un truisme – l'apprentissage de la langue est le préalable requis pour accéder à la connaissance de la culture. De ce fait, non seulement l'enseignement est lié à la promotion culturelle mais il doit la précéder pour que la diffusion culturelle ait un réel impact. La subordination de la culture à la langue est la règle dans le champ, durant la première décennie suivant la guerre. Cette primauté de l'enseignement sur la diffusion culturelle est sans cesse réaffirmée à l'AF, notamment par Blancpain.

Au premier rang, de toute nécessité aujourd'hui comme hier, l'enseignement de la langue. Parce que c'est une entreprise légitime et qui laisse à chacun sa pleine liberté de choix et son originalité (Blancpain, cité dans Bruézière, 1983 : 6).

Dans l'état actuel des choses, la hiérarchie des activités de l'Alliance s'impose d'elle-même : d'abord *l'enseignement*, et l'encouragement à cet enseignement, ensuite la *diffusion du livre français*, du *disque*, du *film*, et en troisième lieu la *conférence* (G., dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953 : 48).

En effet, le secrétaire général considère que « l'étranger ne peut connaître exactement notre pays et l'apprécier que lorsqu'il entend nos paroles et lit nos œuvres » (Blancpain, 1947 a : 29), en français dans le texte, bien entendu. La culture doit intervenir dans un second temps, comme un complément certes mais un complément indispensable sans lequel la diffusion linguistique perdrait de son sel.

Langue, culture et civilisation forment un tout, particulièrement quand il s'agit de la France. S'il est incontestable que la langue est la clé du reste, nous n'avons pas le droit de nous contenter, comme nous l'avons fait trop longtemps, de donner cette clé à nos amis de l'étranger (Blancpain, dans *EFE*, n° 147, mars 1965 : 5).

Autrement dit, il est impératif que l'enseignement du français s'accompagne d'une diffusion culturelle, en priorité celle s'inscrivant dans la continuité de la diffusion linguistique, telle la

promotion du livre, « parce qu’il est l’aboutissement et la récompense de cet enseignement de la langue. Sans le livre, cet enseignement ne peut que déboucher sur le vide » (Blancpain, *ibid.*). D’où encore l’importance pour les comités d’avoir une bibliothèque dans leurs locaux car « une Alliance est infirme qui ne possède pas de bibliothèque » (Blancpain, *ibid.*). Cette primauté de l’écrit dans la diffusion culturelle entretient une représentation classique du français. Dans un troisième temps seulement viennent les autres formes de l’activité culturelle et spirituelle : réunions sociales, conférences, débats, théâtre, cinéma, concerts, expositions, *etc.* Évidemment, les conférences (1 200 en 1953 réalisées par 60 conférenciers) doivent se faire en français, l’AF étant résolument opposée à la traduction dans la promotion culturelle en vertu du principe selon lequel « notre crédit universel ne se mesure qu’au rayonnement universel de notre langue universelle » (Blancpain, dans *EFE*, n° 22, avril 1951 : 1).

La politique culturelle de l’AF rejoint celle adoptée par la DGRC dans ses premières années d’existence. Bourbon-Busset, directeur de 1952 à 1956, était bien conscient de l’alternative : ou bien concentrer les efforts sur le rayonnement de la culture française sous toutes ses formes, quitte à passer par le truchement d’une langue de substitution, ou bien s’attacher, coûte que coûte, au développement de la langue française dans le monde, au prix du sacrifice de certaines possibilités de rayonnement culturel. Il préféra donner la priorité à l’enseignement de la langue, ce qui « avait comme conséquence l’obligation absolue de recourir exclusivement au français comme véhicule de notre culture » (Bourbon-Busset, 1984 : 30). Comme pour l’AF, la diffusion linguistique est présentée comme condition *sine qua non* de la diffusion culturelle : « la diffusion de la langue française n’est pas seulement une question de prestige. Elle conditionne, en fait, auprès des étrangers, le succès des autres formes d’action culturelle et technique et se trouve ainsi à la base de l’ensemble des activités de la Direction générale » (DGACT, 1960 : 4).

La primauté de la diffusion de la langue sur celle de la culture caractérise donc la première partie de la décennie de la politique culturelle extérieure de l’après-guerre, dans la sphère privée comme publique, rejoignant ainsi le principe qui prévaut au niveau international, pour toutes les autres langues²⁴⁹. L’Unesco préconise en effet que :

les Services des relations culturelles des divers États, pour pouvoir transmettre à l’étranger leur culture, doivent auparavant diffuser leur langue. Sans elle, les valeurs originales et le génie de leur peuple seraient incommunicables (Unesco, 1955 : 1).

²⁴⁹ Mais alors que chacun semble dans les premières années suivant la guerre s’accorder sur le caractère non dissociable de la langue et de la culture, le PERACT soulignera la limite de cette consubstantialité en prônant, avec force restrictions certes, le recours ponctuel à la traduction dans la politique culturelle, nœud gordien de l’expansion culturelle. Sur la politique de traduction, voir *infra* chapitre 5 - 1.5.2. Le PERACT : un soutien officiel mais hésitant à la traduction.

Langue et culture françaises se conçoivent donc après la guerre comme un tout inextricable. Et pourtant, à la fin des années 1950, les *Cahiers pédagogiques du second degré* (Reboulet, 1957), présente cette représentation idéologique comme propre à une communauté discursive jugée conservatrice.

Pour les [traditionnalistes], l'apprentissage de la langue française est avant tout un enseignement de culture qui trouve son aboutissement et sa justification dans la compréhension des plus hautes œuvres de notre littérature et de nos arts. Un enseignement qui suppose un apprentissage patient de notre langue mais qui ne voudrait voir dans cet apprentissage qu'un moyen et une étape pour aboutir à des fins plus nobles [telle] [...] une ouverture sur l'un des plus riches patrimoines de l'humanité (Reboulet, 1957 : 5-6).

A contrario, les « réformateurs » (Reboulet, *ibid.*), qui se multiplient dans la deuxième partie de la décennie, sont plus enclins à différencier langue et culture.

L'enseignement représente donc à la fois un domaine d'action englobant et englobé par la diffusion culturelle (promotion du livre, de la radio et du cinéma ; tournées de conférence ; *etc.*) : la langue a de ce fait une dimension culturelle, qu'on ne saurait lui amputer, ce qui entretient l'idéologie de la langue de civilisation, quand elle n'est pas jugée comme prisme culturel incontournable pour accéder à cette civilisation.

2.3.4. Permanence de l'idéologie de langue-culture : le français, clef d'or de la civilisation

2.3.4.1. *Le français langue-culture comme perception du monde*

En dépit du lien privilégié qui associe langue et culture, la civilisation française pourrait tout à fait être diffusée sans passer par ce médium linguistique spécifique. La représentation du français comme langue de la civilisation française ne suffit donc pas, seule, à justifier l'idée communément partagée dans le champ du FLE selon laquelle la diffusion culturelle dans une autre langue que le français se ferait au détriment du sens. Plus encore qu'une simple langue de civilisation, produit culturel, le français est fréquemment conçu comme une langue-culture, c'est-à-dire une sorte de prisme linguistique façonné par l'Histoire et par une société (parfois par une institution²⁵⁰) à travers lequel le locuteur percevrait le monde. Au-delà de cette association entre langue et civilisation, qui tient de la lapalissade, les discours sur la langue française mettent en avant une représentation héritée de la théorie du langage d'Humboldt datant du XIX^e siècle et de l'anthropologie linguistique américaine du XX^e, dont Sapir et Whorf sont les figures de proue.

²⁵⁰ En effet, les régimes totalitaires se servent de la langue comme d'un outil efficace pour modifier la perception du monde des sujets. Sur cet emploi de la langue, voir *infra* note 441.

Cette idéologie selon laquelle « c'est la langue comme système d'expression qui est l'interprétant de toutes les institutions et de toute la culture » (Benveniste, [1968-1969] 2012 : 83) – signe de la consubstantialité de la langue et de la culture, selon l'expression de Galisson – n'a été que par la suite théorisée sous l'expression de « langue-culture ». Cette construction lexicale, qui repose sur l'ellipse du lien d'équivalence entre les deux notions, souligne l'identité entre la langue et la culture. La langue-culture est donc une langue apparentée à la culture, qui la porte en elle ou que la culture féconde. Cette expression souligne l'interpénétration entre les deux notions : « la langue contient la société, on ne peut pas décrire la société ni les représentations qui la gouvernent hors des réalisations linguistiques » (Benveniste, *ibid.* : 79). La langue est considérée comme un cadre cognitif pour percevoir, penser et dire le monde. Cette représentation rejoint le « mysticisme linguistique » mis en évidence par Bally.

La vie en société serait impossible sans une mystique sociale, ni la pratique de la langue sans le mysticisme linguistique. Pour accepter la chaîne de la tradition, nous entourons la langue maternelle d'un nimbe surnaturel ; n'est-elle pas le truchement fidèle de notre pensée, le miroir de la nation, le palladium²⁵¹ de la race ? (Bally, [1931] 2014 : 17).

En vertu de cette équivalence supposée entre langue et culture, l'une renverrait systématiquement à l'autre érigeant les langues au rang d'« individualités » historiques qui projettent des visions du monde [...] La langue est constitutive de l'humain : « L'homme pense, sent et vit uniquement dans la langue » (Humboldt, [1828] 2000 : 157). Suivant cette conception, la langue n'est pas un idiolecte réductible à l'acte individuel d'un locuteur, comme la parole saussurienne, mais à celle d'une communauté toute entière. La théorie a fait florès et plusieurs linguistes ont précisé la théorie, à l'instar de Bréal pour qui « le langage est une traduction de la réalité, une transposition où les objets figurent déjà généralisés et classifiés par le travail de la pensée » (Bréal, 1897 : 275). Cette traduction du monde en signes est corrélée à la civilisation dans laquelle le locuteur s'insère par le biais linguistique, traduction qui conserve cependant un caractère intrinsèquement herméneutique.

Du fait de la dépendance réciproque de la pensée et du mot, il est clair que les langues ne sont pas à proprement parler des moyens pour représenter une vérité déjà connue mais au contraire, pour découvrir une vérité auparavant inconnue (Humboldt, [1828] 2000 : 101).

L'hypothèse de Sapir-Whorf s'inscrit dans le prolongement de la réflexion entamée par Humboldt sur le lien fondamental entre langue et culture. Selon ces deux linguistes, la langue n'est pas seulement un outil pour communiquer. Sapir et Whorf défendent l'idée selon laquelle

²⁵¹ Le palladium étant l'« entité concrète ou abstraite assurant la sauvegarde ou la survie d'une collectivité, d'une institution, d'une valeur » (définition du *TLFi*).

cette traduction du monde serait tributaire du code lui-même : l'anglophone, le créolophone, le francophone n'en feraient pas la même interprétation en raison de leur langue. Suivant un double mouvement de va-et-vient, en fonction de sa structure et de son lexique, la langue façonnerait l'univers mental de l'individu qui la parle : « les mots sont des formes sociales qui structurent le monde vécu » (Spaëth, 2014 a). Chaque communauté linguistique construit donc au travers de sa langue sa propre grille de lecture du monde, voire elle en hérite malgré elle. « *The real world is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group* » (Sapir, [1929] 1951 : 160) [Le monde réel est très largement fondé de manière inconsciente sur les habitudes linguistiques d'un groupe]. La catégorisation des couleurs, distincte selon les communautés, illustre par exemple cette différence de perception du monde, ce qui fait dire à Whorf que nous analysons la réalité en fonction de notre langue maternelle (Whorf, 1940)²⁵².

En vertu de ce pouvoir presque démiurgique de la langue, qui tantôt reflète tantôt fait le monde, l'apprentissage d'une langue étrangère permettrait d'échapper au déterminisme linguistique selon lequel la vision du monde serait nécessairement bornée par la langue d'expression. Le français donnerait donc accès non pas seulement à une civilisation mais à une perception du monde propre au génie français.

2.3.4.2. *Le génie linguistico-culturel du français*

Bien avant que les linguistes ne théorisent la notion de langue-culture, Rivarol vantait l'« admirable propriété de la parole de montrer ainsi l'homme tout entier [...] le signe [ayant] fécondé l'idée [...] L'union du caractère d'un peuple et du génie de sa langue [est fondée sur] l'éternelle alliance de la parole et de la pensée » (Rivarol, 1784 : 18). Autrement dit, une langue est à l'image de son peuple et donc de sa civilisation.

On peut dire que la douceur ou l'âpreté des articulations, l'abondance ou la rareté des voyelles, la prosodie et l'étendue des mots, leurs filiations, et enfin le nombre et la forme des tournures et des constructions qu'ils prennent entre eux, sont les causes les plus évidentes du génie d'une langue, et ces causes se lient au climat et au caractère de chaque peuple en particulier (Rivarol, 1784 : 19).

Le lien ontologique entre langue et culture trouve un prolongement dans l'équivalence établie entre « le "génie de la langue" [française], formule confuse et qui cache bien des notions incertaines et vagues » (Bouton, dans *EFE*, n° 123, juin 1962 : 4) et celui du peuple : l'idéologie de la langue-culture accrédite l'existence d'un génie linguistico-culturel, propre à la langue française. L'apprentissage de la langue seul permet de « pénétrer le génie d'une langue vivante,

²⁵² Sapir et Whorf donnent ainsi l'exemple du mot « blanc » qui a de très nombreux synonymes en inuit, en raison de l'importance de la neige dans cette civilisation, nuances inconnues dans d'autres langues.

qui véhicule et extériorise les pensées d'un peuple, d'une nation » (Stahmer, dans *EFE*, n° 65, février 1956 : 3). « En enseignant une langue, le professeur enseigne un art de vivre, un style de pensée, et porte un témoignage » de sorte qu'il enseigne aussi « une forme particulière d'exister, de se construire, d'organiser le monde » (Bouton, dans *EFE*, n° 126, décembre 1962 : 2).

L'évocation du « génie de la langue française » (Gillouais, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 26) est un *leitmotiv* justifiant de l'intérêt du français. « La valeur culturelle d'une langue réside surtout dans ce que qu'on appelait jadis son "génie" » (Gougenheim, dans *EFE*, n° 26, novembre 1951 : 1), ce terme « toujours un peu flou » (Reboulet, 2001 : 125), désignant l'« ensemble des tendances spécifiques et distinctives (caractérisant une réalité concrète, une personne, une communauté) » (définition du *TLFi*). Il s'apparente donc au « caractère de la langue » ou à la « *innere Form* »²⁵³ [la forme propre] mise en évidence par Humboldt ([1828] 2000). Autrement dit, dans son sens premier, le génie dénote uniquement, renvoyant sans nul dithyrambe, à une réalité objective. Pourtant, au-delà de ces caractéristiques, « la notion de "génie" d'une langue [...] désigne – dans tout ce que cette notion comporte d'intangibilité – l'espèce de moule propre à chaque langue dans lequel se coule la pensée » (Baron et Herslund 2005 : 9). Ce qui fait dire aux agents du champ, en particulier aux enseignants, que :

dans notre civilisation, comme dans l'étude de notre langue, il y a une suite, et que, même un artisan de chez nous a quelque chose de particulier, de personnel, qui provient de sa formation », une façon « de penser selon l'esprit français (Deschamps, dans *EFE*, n° 60, mai 1955 : 7-8).

Certes, toutes les langues ont leur génie propre, mais toutes ne sont pas également dignes d'intérêt selon le champ du FLE. Ainsi, lorsque Rivarol justifie le choix du picard comme langue nationale en France, il le fait en invoquant « son génie clair et méthodique » et sa « prononciation un peu sourde » (Rivarol, 1784 : 8-9), caractéristiques plus subjectives et idéologiques que réellement scientifiques. Le génie de la langue française est en effet une construction imaginaire qui repose sur des justifications artificielles, tantôt culturelles, tantôt historiques, tantôt linguistiques (lexicales, syntaxiques ou phonétiques). Mais aussi imaginaire soit-il, en vertu de l'équivalence entre la langue et la civilisation, le français est envisagé comme la clef incontournable pour accéder en profondeur à la culture française.

Cette métaphore de la clef est récurrente pour qualifier le français : sans la maîtrise de la langue, la culture et même la société françaises resteraient en partie insondables pour le profane. Le président de l'AF, Duhamel, invite ainsi les amis de l'étranger à cultiver et honorer « la

²⁵³ Concept difficilement traduisible en français que rend donc mal une traduction au mot-à-mot.

langue française, clef d'une grande civilisation » (Duhamel, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 1) tandis qu'elle en est considérée comme la « clé d'or » dans la préface du *CLCF* (Blancpain, dans Mauger, 1953 : vi). Le premier numéro du *FDFM* s'ouvre de même sur un article éloquent intitulé « les clefs du royaume » (Wagner, dans *Le FDFM*, n° 1, mai 1961 : 8). Ce trope conforte l'image d'une culture accessible aux seuls initiés tout en corroborant l'idée que la culture française n'est parfaitement compréhensible qu'à condition d'y entrer par le biais de la langue.

Il n'y a pas de véritable frontière entre l'enseignement de la langue et celui de la civilisation [...] Une langue n'est pas seulement un moyen de communiquer : elle assume [...] d'autres fonctions, parmi lesquelles celle qui consiste à mettre en relation des comportements quotidiens avec des concepts, des valeurs (liées à une histoire), des mentalités, des images de soi et des autres, voire des idéologies. À cet égard, elle n'est pas seulement un élément de la culture, elle en est le produit. Par le lexique comme par la syntaxe, elle renvoie en quelque sorte à la société une image d'elle-même, elle reflète les modes de production, les façons de penser, les centres d'intérêt d'une communauté. Mais la langue est aussi une condition de la culture, c'est-à-dire que, plus encore qu'un outil de communication, elle est [...] « une véritable dimension constitutive de la société » par laquelle les systèmes connotatifs de caractère social inscrivent la culture dans l'homme (Michaud, 1984 : 245).

Si cette conception linguistique est valable pour toutes les langues, le statut de grande langue de civilisation – et plus encore de civilisation universelle – dont jouit le français donne une toute autre valeur à ce cadre cognitif. Cette langue-culture est jugée particulièrement précieuse, contrairement aux autres langues avec lesquelles le français est en contact, ravalées au rang de prosaïques systèmes de communication et de langues de service, ou simplement peu dignes d'intérêt en raison de la conception du monde qu'elles véhiculent. Si l'on admet l'hypothèse de Sapir-Whorf du lien consubstantiel entre langue et culture²⁵⁴, alors l'éloge récurrent de la précision et de la clarté attribuées à la langue française – en raison de la richesse supposée de son vocabulaire et des nuances de sens que permettrait une syntaxe rigoureuse – prend une autre dimension. En effet, la valeur linguistique est le signe de la valeur civilisationnelle. Le français offrirait une ouverture sur le monde, élargissant les frontières d'une vision autrement limitée.

Dans les premières années de l'après-guerre, cette « interdépendance » linguistico-culturelle (Pottier, dans *CPEFAL*, n° 7, septembre 1959 : 7) est sans cesse réaffirmée, la langue étant vue comme le seul moyen possible de pénétrer les arcanes de la civilisation et même de la pensée française. « La langue est [...] un instrument que la civilisation a forgé à son image et l'étude d'une langue est le moyen le plus efficace de pénétrer dans la mentalité d'un autre peuple » (Gougenheim, dans *EFE*, n° 26, novembre 1951 : 1). Gougenheim souligne la

²⁵⁴ Rappelons toutefois que cette prétention de suprématie est à imputer aux seuls agents du champ du FLE : cette hiérarchisation des langues-cultures s'inscrit en opposition avec la théorie de Sapir-Whorf pour qui aucune langue – et partant aucune culture – ne serait supérieure à une autre, les langues non-écrites traditionnelles étant notamment de même valeur que les langues européennes, plus normalisées (Sapir, 1921 : 219).

conformité existant entre la langue et la culture qu'elle véhicule. La langue révèle à travers elle la civilisation, le signe étant comme marqué du sceau de l'Histoire. L'existence d'un tel génie linguistique semble, dans le champ du FLE, considéré comme étant l'apanage de la langue française, singularité qui lui donnerait ses lettres de noblesses. Ainsi, dans les discours étudiés, celui de l'anglais n'est jamais mentionné pour justifier son expansion, alors même qu'au XVIII^e siècle Rivarol passait en revue le génie de toutes les langues européennes. Cette interdépendance langue-culture paraît oblitérée dans les représentations linguistiques associées aux autres langues. Elle justifierait donc la prééminence du français par rapport à ces dernières, réduites à de simples outils de communication. Le terme « génie », objectif dans son sens étymologique, acquiert ainsi par extension un sens mélioratif. Cette différence de génie entre les langues a une conséquence didactique. « La diversité qui règne entre les langues au point de vue de la structure (et d'un peuple à l'autre quant aux exigences mentales) peut ouvrir aussi de profondes différences dans la pédagogie des langues vivantes » (Mauger, dans *EFE*, n° 88, octobre 1958 : 2). Ainsi, Mauger, qui pourtant insiste sur la nécessité de l'enseignement « concret » d'un français courant et oral, fait aussi l'apologie des exercices traditionnels d'analyse de phrase. Pour « comprendre ce qui distingue une langue d'une autre, et, par la langue, ce peuple-ci de celui-là[,] peut-on nier, à ce propos, l'aide qu'apporte l'analyse à qui veut pénétrer l'esprit de la langue française ? » (Mauger, *ibid.*).

Le français ne se limite donc pas à un système linguistique à visée communicative mais s'érige en soi comme un « moyen de culture » (Gougenheim, dans *EFE*, n° 26, novembre 1951 : 1-2), ce qui en fait un « des quatre ingrédients²⁵⁵ “historiques” qui entrent dans [l']argumentaire » (Reboulet, 2001 : 125) traditionnel en faveur de la diffusion du français à l'extérieur. La permanence de cette idéologie linguistique justifie le recours à des pratiques pédagogiques classiques, fondées sur l'écrit.

2.4. Du français langue universelle au plurilinguisme restreint franco-anglais

2.4.1. La construction imaginaire du français, latin du monde moderne

Certes, le français est rattaché à la civilisation d'une société donnée, la société française. Pourtant, il est aussi fréquemment désigné comme « seconde langue de culture »²⁵⁶, c'est-à-dire

²⁵⁵ Les autres ingrédients sont, selon Reboulet (2001 : 125), sa situation sociétale, sa répartition dans le monde et son statut de langue diplomatique unique.

²⁵⁶ Langue seconde de culture car elle est apprise après la langue maternelle, à qui ce statut culturel n'est pas pour autant dénié dans ces pays possédant dans l'ensemble une longue tradition de littérature écrite, considérée à cette époque comme condition *sine qua non* d'une langue de culture.

pour les étrangers « l’ornement de leur culture quand elle n’en était pas la substance même » (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945). Qu’il soit désigné comme français langue seconde de culture, français langue de culture universelle ou par la métaphore du français, « sorte de latin moderne » (Blancpain, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 1), l’idéologie reste la même et renvoie au caractère prétendument universel du français. Celui-ci fait partie des *présupposés*²⁵⁷ communément admis depuis le XVII^e siècle. *Le Discours sur l’universalité de la langue française* de Rivarol, qui marque « l’apogée et le point de renversement de l’influence de la langue française en Europe » (Frijhoff, 1998 : 17), hypotexte²⁵⁸ incontournable dans l’argumentaire en faveur d’une diffusion du français, représente un :

pilier essentiel de l’imaginaire linguistique des Français, si nous entendons par là un ensemble de représentations plus ou moins explicitées consolidant la forme de « sécurité linguistique » – ou de « sur-sécurité » – que le locuteur d’une langue se construit parfois dans ses usages, face aux possibles insécurités (Siouffi, 2010 : 18).

Clarté, raison, logique, harmonie de la prononciation, pureté, élégance et naturel du style, mais surtout universalité : autant de traits qui sont, selon Rivarol et ses héritiers, constitutifs du génie français. Rivarol se flattait de ce que le français était « de toutes les langues, la seule qui ait une probité attachée à son génie. Sûre, sociale, raisonnable, ce n’est plus la langue française, c’est la langue humaine » (Rivarol, [1784] 1991 : 45). Cette idéologie repose sur quelques éléments bien spécifiques et s’inscrit dans un contexte qu’il convient de rappeler. « Les arguments déployés sont d’ordre culturel (la littérature) et politique » ou alors elle est « défendue au moyen d’arguments essentiellement internes (“génie de la langue”) » (Siouffi, 2010 : 16). Si le français s’impose comme « langue universelle », c’est en tant qu’il remplace le latin dans la République des lettres, cette communauté internationale de savants évoluant entre l’Université et les salons mondains à la Renaissance.

Première langue de culture du globe, langue des plus hauts échanges intellectuels, elle avait tant de prestige, portait en elle-même de telles vertus de grâce, de rigueur et de clarté, qu’il n’y avait point, dans le monde, de véritable aristocrate qui ne désirât l’entendre et la parler. Notre enseignement à l’étranger [...] répondait à ce vœu des esprits les plus distingués de l’univers (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 24).

C’est grâce au recul du latin, entraînant la revalorisation des langues vernaculaires que le français a pu s’imposer, prenant sa place dans l’enseignement des humanités modernes.

²⁵⁷ Les idéologies reposent en effet largement sur ces énoncés qui « (1) correspondent à des réalités supposées déjà connues du destinataire (évidences partagées ou faits particuliers relevant de ses savoirs préalables), et constituent une sorte de soubassement sur lequel viennent s’échafauder les posés (lesquels sont au contraire censés correspondre à des informations nouvelles), assurant la cohésion du discours, quand les posés se chargent de sa progression. À ce titre, ils sont pris en charge par une sorte de voix collective [...] (2) Ils ne sont pas affectés par la négation ni l’interrogation. (3) Ils ne peuvent, en principe, ni être “annulés”, ni servir de base à l’enchaînement » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 468).

²⁵⁸ « Toute relation unissant un texte B (que j’appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j’appellerai hypotexte) sur lequel il se greffe d’une manière qui n’est pas celle du commentaire » (Genette, 1982 : 11).

Le français, langue vivante, a la chance et le mérite d'être considéré cependant comme une langue « classique ». Il sert de véhicule à un humanisme qui puisait directement ses sources, autrefois dans l'étude du latin et du grec. Notre langue et notre civilisation sont prises alors pour des relais indispensables (Blancpain, dans *EFE*, n° 119, février 1962 : 3).

Frijhoff (1998 : 14) note que le succès des auteurs français sous Louis XIV leur a permis de concurrencer le répertoire classique gréco-latin.

L'accession de fait du français au statut de langue universelle, et les ambitions culturelles de la France, rendaient la langue française apte à prendre la place du latin dans la République des lettres [...] Le français devenait lui-même une langue classique, au même titre que le latin, et de ce fait un objet culturel exportable [...] Cette mutation autant scientifique qu'éditoriale favorisa le lent remplacement du latin par le français comme langue de communication universelle. Elle s'accomplit sur le fond d'une idée maîtresse : celle de la *translatio studii*, c'est-à-dire du transfert du centre mondial de la connaissance scientifique d'un pays à l'autre, en l'occurrence des capitales de l'Antiquité classique, Athènes et Rome, vers Paris, l'Athènes nouvelle [...] La forme de la civilisation et la pratique de la culture se définissent désormais à Paris. D'où le rôle spécifique de la langue française comme véhicule universel de la culture (Frijhoff, 1998 : 13-15).

Ainsi, le mythe du français langue universelle – désignée ici sous l'expression « langue de communication universelle » mais qui correspond en réalité à la langue de communication savante – s'est construit autour de son rôle de langue seconde de culture dans un groupe très restreint. Malgré d'autres usages du français à une échelle supranationale (diplomatie depuis les Serments de Strasbourg en 842 ; commercial au XVII^e siècle), sa qualité d'universalisme tient surtout en cette fonction culturelle.

Cette idéologie universaliste est toujours prégnante après la Seconde Guerre mondiale où d'aucuns affirment que l'idéal de la France « se confond avec l'idéal même du genre humain » (Bourgeois²⁵⁹, cité par Marie, dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 94). De fait, l'appétence pour le français dans les pays de l'étranger traditionnel (par opposition à la francophonie contrainte dans les colonies²⁶⁰) est vue comme dépassant largement le désir de France et justifiée par une visée plus humaniste. Traditionnellement, les apprenants de français « apprenaient à connaître et à aimer la France, et, à travers la France, ils apprenaient à aimer la beauté, la mesure et la clarté, ils s'éveillaient à la civilisation véritable » (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 24). Au Brésil, encore, le français s'impose comme « une seconde langue culturelle » (Bénac, 1957 : 15), dans tous les domaines, qui vient en complément de la culture maternelle : « pour un Brésilien [cultivé], le portugais ne peut donner à lui seul une culture littéraire et scientifique complète. Il faut absolument une seconde langue culturelle » (Bénac,

²⁵⁹ Ministre de l'Instruction publique au XIX^e siècle.

²⁶⁰ Cette diffusion du français coexistait en effet avec une francophonie contrainte dans le cadre colonial, la langue y étant imposée aux autochtones par l'administration. Or, dans chacun de ces cas s'exprime une concurrence linguistique distincte, qui exige des réponses différentes : l'anglais au niveau international dans l'étranger traditionnel et les langues vernaculaires et nationales au niveau local. Dans ce chapitre, nous n'étudions que la diffusion du français dans l'étranger traditionnel. Le cas du français dans les anciennes colonies fera l'objet d'un développement ultérieur. Sur la diffusion du français en contexte de FLS, voir *infra* chapitre 5 - 1.3. Une gestion moins équilibrée dans les pays issus de l'Empire colonial.

ibid.). « Nos amis de l'étranger [...] se sont habitués à trouver, dans notre littérature, un complément naturel et harmonieux de leur propre formation » (Herriot, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 1). Mais malgré un regain d'intérêt pour le français, cet universalisme est largement remis en cause après la Seconde Guerre mondiale. « Si la position de la France dans le monde est géographiquement renforcée par la présence française sur tant de points, elle est historiquement diminuée par le déclin d'un certain privilège d'universalité » (Honoré et Roz, 1957 : 12).

2.4.2. Remise en cause du mythe de l'universalité du français

2.4.2.1. *Un discours de propagande peu en phase avec la réalité*

Cette formation imaginaire du français seconde langue de culture universelle puise ses racines dans l'apologie du français vernaculaire par les poètes de la Pléiade mais a surtout été diffusée à la fin du XVII^e siècle par les lettrés et ceux que Siouffi appelle les « commentateurs » ou « propagandistes », ces apologues du français peu soucieux, selon lui, de la réalité des faits.

Un certain nombre de commentateurs bien connus (Bouhours, Le Laboureur, Bayle [...]) ont en effet *affirmé* ce rayonnement, l'ont mis en discours, posant comme un fait constaté, aussi bien une diffusion massive du français en Europe (hors phénomène de la colonisation) qu'une attractivité de la culture linguistique française dans les sphères intellectuelles hors de nos frontières. Ces textes, ces discours, ont parfois été relayés sans distance ni effort critique par nombre de commentateurs postérieurs – et des plus autorisés, ou des plus influents – jusqu'à nos jours (Siouffi, 2011 : 175).

Par conséquent, la construction imaginaire l'emporte largement sur la réalité des faits, comme le soulignait l'abbé Grégoire qui dénonçait déjà comme une illusion ce mythe de l'universalité en rappelant que le français n'était pas même parlé par tous les Français sur le territoire national.

Avec trente patois différents, nous sommes encore, pour le langage, à la tour de Babel [...] Quoiqu'il y ait possibilité de diminuer le nombre des idiomes reçus en Europe, l'état politique du globe bannit l'espérance de ramener les peuples à une langue commune. Cette conception, formée par quelques écrivains, est également hardie & chimérique. Une langue universelle est dans son genre ce que la pierre philosophale est en chimie (Grégoire, 1793 : 4).

Ainsi, « cette vision [...] mérite d'être, sinon totalement corrigée, tout au moins fortement relativisée » (Siouffi, 2010 : 13). Siouffi invite à reconsidérer les idées reçues sur la langue française et, en premier lieu, son rayonnement universel, comme étant de l'ordre de la « médiation des discours » (Siouffi, 2011 : 175) illustrant la « fonction de "fiction publique" du discours tant dans ses aspects de propagande que dans celui, plus subtil, d'une auto-persuasion. Celle-ci recherche dans les énoncés une forme de performativité qui sera plus tard identifiée par l'adjectif de *publicitaire* » (Siouffi, *ibid.* : 176). L'affirmation du français comme langue de culture universelle a en effet été reprise au fil des siècles sans être réinterrogée et a été assimilée sans remise en question aucune par la conscience collective.

Cette dérive, outre qu'elle oblige à revenir à la réalité des faits, signale la difficulté qu'il y a à séparer, pour ce qui est de la langue, le plan des phénomènes effectifs, observables, mesurables, quantifiables, et le plan de leur représentation, voire de leur *construction* (Siouffi, 2011 : 175).

Or, c'est justement une première remise en cause de cette idéologie – suivant une perspective non scientifique, cependant – qui est en œuvre dans le champ à l'époque. Les événements du XX^e siècle (les guerres, la création de l'Europe, la décolonisation, *etc.*), en multipliant les occasions de contact entre les langues, bouleversent les rapports de force et ébranlent cette conception en faveur du plurilinguisme. « On a pu [...] dire que la “polyglossie” était devenue une véritable plaie sociale [...] Il nous faut aujourd'hui compter avec les besoins et les nécessités de la vie moderne » (De Vos, dans *EFE*, n° 69, juin 1956 : 8).

Dans un premier temps, face aux menaces de l'expansion de l'anglais, qui met à mal les positions hégémoniques du français, les agents du champ proposent ce qui pourrait s'apparenter à un pis-aller en préconisant un plurilinguisme universel franco-anglais qui permettrait au français de conserver son rôle traditionnel. En effet, si la vocation supranationale est reconnue pour ces deux langues, elle se fait suivant une répartition fonctionnelle et idéologique différente, qui vise à conserver le statut de langue universelle de culture pour le français.

2.4.2.2. *Le déclin de la civilisation occidentale, référence universelle*

La remise en question du français langue universelle est à l'époque principalement due au déclin de l'Occident. En effet, la France est érigée en parangon de la civilisation occidentale, le français étant perçu comme « la langue la plus représentative de la civilisation européenne » (Botrot, dans *LCF*, n° 2, novembre 1952 : 80). Les agents de la diffusion du français n'ont de cesse de rappeler que « la civilisation française [...] a été et continue d'être éminente dans le monde occidental » (Dicifran, dans *CPEFAL*, n° 14, octobre 1961 : 44). Une association s'est donc opérée entre les deux civilisations jadis à leur apogée. « L'identification entre l'Occident et l'état le plus avancé de la civilisation, qui se confond bientôt avec la civilisation, est facile » (Thévenin, 2002 : 34). Or, l'Occident lui-même, avant d'être une entité géographiquement limitée, est un « *objet anthropologique* » (Legendre, [2004] 2008 : 28), « image et concept » qui se pose « comme source et garant mondial des savoirs et des questionnements, [...] prétendant pour fonder la pensée universelle » (Legendre, *ibid.* : 15-16). En effet, selon Legendre, « les civilisations sont la fabrique des mots et se fabriquent avec des mots » (Legendre, 1996 : 15) au point même que, pour le sociologue Elias, le mot de « civilisation » lui-même « résume en un seul concept les sujets de fierté de la nation, les progrès de l'Occident et de l'humanité en général » (Elias, [1969] 1973 : 12). L'idéologie du

messianisme français se fonde sur cette universalisation de la civilisation française, assimilée à la civilisation occidentale. Le rôle de « la civilisation française [...] a été et continue à être éminent dans le monde occidental » (Dicifran, *ibid.* : 44).

Le français, « langue universelle », devient porteur de « la » Civilisation [...] Dans l'Europe des Lumières [...] Civilisation et civilisation française vont être associées pour diffuser au XIX^e siècle un modèle élaboré dans le cadre de la pensée occidentale et du christianisme et présenté comme valable pour toute l'humanité (Kok-Escalé, 1998 : 171).

Or le XX^e siècle est celui de la hantise du « déclin de l'Occident » (Hiram [pseudonyme maçonnique de Deschamps], 1956 : 9), dont Spengler (1918-1922) a fait l'analyse, qui est celui de la vieille Europe face à l'émergence des pays du Nouveau monde²⁶¹. La recrudescence d'une concurrence linguistique et culturelle internationale nourrit la crise du français langue de la civilisation française et langue universelle. La multiplication des grands centres culturels ébranle l'idéologie universaliste du français langue de culture et plus largement le message humaniste européen.

Longtemps l'Europe occidentale a été le seul foyer de la civilisation [...] Il n'en est plus de même aujourd'hui : des pays immenses, des continents nouveaux sont venus prendre place dans la compétition des peuples civilisés (De Broglie, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 12).

Le français rompt ainsi progressivement avec son image d'Épinal de langue de culture universelle en faveur d'une idéologie faisant d'elle une langue internationale, parmi d'autres, avec lesquelles il convient de composer, tant bien que mal.

À l'égard de la diffusion de leur langue à l'étranger, les Français nourrissent volontiers des illusions. La langue française, pensent-ils, jouit de par sa clarté, de droits incontestés : elle est irremplaçable comme langue de la diplomatie, elle est indispensable à une culture digne de ce nom. Sans doute au dix-huitième siècle, le français a été la langue d'une élite cultivée qui ne connaissait pas de frontières. Mais ce temps n'est plus, et les maîtres qui enseignent à l'étranger ne savent que trop à quels concurrents redoutables se heurtent à l'enseignement du français (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 1).

Cette remise en question de l'universalisme du français porte la trace de ces confrontations avec l'altérité, que ce soit au niveau micro des pratiques langagières ou macro des échanges culturels et politiques. Mais si la menace provient de plusieurs langues-cultures, l'une fait figure de grand rival au niveau international : l'anglais.

2.4.3. L'anglais, nouvelle langue internationale dominante

Alors que, jusqu'à la fin du XIX^e siècle la menace venait de l'allemand et de l'italien, elle change de visage au XX^e siècle. Si la France de l'après-guerre est menacée par plusieurs

²⁶¹ L'Argentin Borges constatait : « Valéry [1871-1945] est le symbole de l'Europe et de son délicat crépuscule ; Whitman [1819-1892], celui du matin américain » (Borges, 1993 : 727). Cette métaphore qui met en regard deux grands écrivains de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e témoigne de ce que, dans la conscience collective, le présumé déclin de la culture française porte en lui celui de l'Europe toute entière.

concurrents dans sa course au rayonnement, le plus dangereux est l'anglo-américain, qui s'impose comme nouvelle grande langue de diffusion internationale à la faveur du succès militaire et surtout économique des États-Unis.

Lorsqu'après la Libération nous reprîmes contact avec le monde extérieur, et notamment avec ces pays où l'influence française s'était exercée avec le plus de profondeur, nous fûmes effrayés de ne plus les reconnaître. Ils semblaient avoir changé d'atmosphère, d'orientation, et en même temps de langage. La répercussion sur la langue employée était malheureusement en conséquence de cette transformation. Au-dessus de quarante ans les élites continuaient de parler français, mais au-dessous de cet âge les jeunes se tournaient vers l'anglais devenu la langue universelle des échanges internationaux. Je dis l'anglais, c'est l'américain que je devrais dire [...] C'est dans un empire linguistique de langue anglaise que l'on entre (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 193-194).

Ce nouveau rapport de force est manifeste dans le domaine diplomatique²⁶², jusqu'alors peu ou prou chasse gardée du français. « La compétition entre les grandes langues de civilisation se [fait] de plus en plus âpre, les progrès de l'anglo-américain de plus en plus affirmés » (Blancpain, 1947 b : 15). Ils font chorus à l'Assemblée constitutive européenne, qui constate que chacun s'accorde sur la prédominance de l'anglais, devenue « la langue la plus parlée dans le monde » (Botrot, dans *LCF*, n° 2, novembre 1952 : 80). Après la guerre, si les agents du MAE espéraient bien le voir « conserver [...] [sa] place privilégiée » (Hessel, 1984 : 50)²⁶³, c'était – et cette concession représente bien un pis-aller par rapport à la situation antérieure – au même titre que l'anglais. Il convient donc, dans le champ du FLE, de composer avec cette nouvelle donnée politico-linguistique²⁶⁴. Pour ce faire, la solution qui est d'abord envisagée est celle d'un partage du monde franco-anglais, avec l'instauration de deux langues internationales, répondant toutefois à des usages distincts.

2.4.4. Une velléité de répartition fonctionnelle pour un plurilinguisme restreint

2.4.4.1. *Français, langue de culture / anglais, langue de service*

Dans un premier temps, face à la large diffusion de l'anglais qui ébranle les positions hégémoniques du français, les agents du champ ont envisagé de faire coexister ces deux langues

²⁶² Ainsi, lors de la Conférence de San Francisco en 1945, durant laquelle est signée la Charte des Nations unies, la tentation du tout anglais est latente. Le français – tacitement reconnu depuis deux siècles comme langue des relations internationales²⁶² mais qui avait déjà dû céder lors du Traité de Versailles en 1919 une partie de son monopole – n'est adopté comme langue de travail qu'à une seule voix de majorité. « Après la victoire de 1918, notre langue avait perdu son hégémonie. Mais c'est la Seconde Guerre Mondiale qui a porté un coup terrible à son prestige. Le jour le plus noir a été sans doute celui où l'Assemblée des Nations unies à New York n'a, en 1946, adopté le français comme langue de travail qu'à une seule voix de majorité » (Basdevant, dans *CPEFAL*, n° 15, mai 1962 : 3).

²⁶³ D'aucuns, parmi les anglophones, jugent même la compétition déjà gagnée, à l'instar du linguiste Flesch, inventeur du *Basic English* : « *English has a long head start as the coming international language, and it looks as if it would win the race* » (Flesch, 1944 : 340) [L'anglais a une belle avance pour devenir la langue internationale et il semble bien qu'il soit en passe de gagner la course.]

²⁶⁴ Lutte contre l'anglais qui ira en s'exacerbant : entre 1966 et 1994, c'est toujours sur la base de cette concurrence linguistique que la DGACT fonde la continuité de sa politique culturelle, « dans la mesure où elle a eu constamment pour objectif d'affirmer la présence de la langue et de la culture françaises en face de l'influence du monde anglo-saxon » (Chansou, 1997 : 23).

à vocation internationale suivant un bilinguisme²⁶⁵ individuel fondé sur une répartition fonctionnelle et, partant, idéologique. Très largement, celle-ci ne faisait cependant qu'entretenir un héritage datant du remplacement du latin par les langues vernaculaires.

Dès l'époque moderne, d'autres langues se sont insinuées dans le paysage international, tels l'italien (la banque, la musique), ou l'anglais (la navigation et le commerce, puis les sciences et la technique). Le français s'est réservé jalousement le monde de la culture, de l'art et de la littérature, mais aussi celui de la diplomatie. C'étaient précisément les domaines où la France excellait au XVIII^e siècle (Frijhoff, 1998 : 9).

Pendant la première décennie suivant la guerre, dans le champ du FLE, deux langues secondes sont jugées nécessaires (et suffisantes) pour répondre à tous les besoins linguistiques et culturels du village global. Selon les représentations de l'époque, chaque individu devait ainsi parler – outre sa langue maternelle qui remplirait sur le territoire national la fonction de langue de la famille, de l'école, des médias, *etc.* – l'anglais et le français, ce qui revient donc, hormis pour les locuteurs anglophones ou francophones natifs, à un plurilinguisme – défini comme la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, 2003 : 195) – qu'on se propose d'appeler restreint. « [*Bilinguism*] involves the question of function. What does he use his languages for ? » (Mackey, 1968 : 555-556) [Le bilinguisme pose la question de la fonction. Pour quoi le locuteur emploie-t-il ces langues ?]. À chacune de ces deux langues étrangères correspondrait un usage spécifique, duquel découleraient un domaine, une situation de communication et un niveau de compétence déterminés. Le plurilinguisme restreint fait la suture idéologique entre l'universalisme et le plurilinguisme moderne²⁶⁶.

Dans le plurilinguisme restreint, l'anglais est réservé aux échanges internationaux basiques, commerciaux et techniques, soit ravalé au rang de langue de service²⁶⁷. Selon la définition de Jubet de La Combe et Wismann (2004), il correspond à un usage linguistique « dénotatif » (réduit à la simple désignation de réalités communément partagées), « anhistorique » (limité au présent) et « dégrammaticalisée » (Wismann, 2005 : 190).

Ces langues de service sont caractérisées par un présupposé qui les sépare radicalement des langues de culture, c'est-à-dire de l'usage des langues comme langues de culture, à savoir que l'univers auquel une telle langue fait référence préexiste à l'utilisation de la langue. C'est donc le présupposé d'un monde commun, d'un monde auquel tous les interlocuteurs doivent faire référence sous peine de ne pas être

²⁶⁵ « *The practice of alternately using two languages will be called bilinguism, and the persons involved, bilingual* » (Weinreich, [1953] 1968 : 1) [La pratique alternative de deux langues sera appelée BILINGUISME, et les personnes concernées, BILINGUES]. La maîtrise concomitante du français et de l'anglais se pense sur le mode du bilinguisme et non de la diglossie non seulement car il s'exprime au niveau individuel et non sociétal mais aussi parce qu'il ne dépend pas d'une hiérarchie préexistante entre les deux langues.

²⁶⁶ Voir aussi sur l'isolinguisme *infra* chapitre 5 - 1.2.2.1. L'isolinguisme, prémices du plurilinguisme.

²⁶⁷ Parfois, l'espagnol est envisagé comme susceptible de remplir ce rôle de langue de service internationale (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 197-198). Cette interchangeabilité éventuelle d'un système linguistique par un autre est due au caractère de la langue de service qui n'a pas de valeur ontologique. *A contrario*, selon les agents du champ du FLE, il apparaît qu'aucune autre langue ne semble pouvoir remplacer le français comme langue de culture.

entendus. Il leur est strictement interdit d'extrapoler, à partir de la langue qu'ils utilisent, des significations qui ne sont pas déjà arrimées à des réalités admises (Wismann, *ibid.* : 186).

Au contraire, le français demeure la langue internationale de prédilection pour les échanges culturels et intellectuels. Cette affectation à un domaine précis est d'autant plus idéologique qu'elle contredit les faits puisque, « détachée du territoire, la langue française est déjà, dans les années vingt, une langue commerciale importante pour tout le bassin méditerranéen » (Spaëth, 2010 a : §7). Ce plurilinguisme restreint universel exigerait donc une alternance codique situationnelle²⁶⁸, la situation de communication déterminant l'adoption du code linguistique adapté en fonction des activités, des réseaux, du thème abordé, voire de l'appartenance sociale des locuteurs. Ainsi, l'académicien Siegfried synthétise en 1952 le partage idéo-linguistique du monde qui devrait selon lui primer. S'il concède à l'anglais, voire à l'espagnol, un possible caractère universel, il le circonscrit à celui de langue de service, dans le domaine des affaires et du commerce, tandis que le français conserve le statut de langue de culture et de pensée universelle.

Là réside, dans une certaine mesure, la limitation qui désormais s'impose à nous. Le rayonnement français doit être universel, s'étendre à la terre entière, mais il ne peut toucher uniformément tous les hommes, plus exactement toutes les classes d'hommes. S'il s'agit de voyager, de commercer, l'anglais ou l'espagnol seront évidemment plus utiles. Mais il faut affirmer que l'on n'est pas cultivé, et donc qu'on ne peut appartenir à l'élite, si l'on n'a pas appris le français dans l'esprit que nous indiquons plus haut. Le français reste la langue de la pensée claire, des élites cultivées, la langue d'expression des pensées humaines, et je ne pense pas qu'à cet égard sa position dans le monde soit compromise (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 197-198).

La confiance de Siegfried en la permanence du prestige de la langue française s'appuie donc sur cette répartition langue de service / langue de culture à laquelle correspondent des locuteurs spécifiques. Il va même plus loin, affirmant que la connaissance de la langue française n'est pas suffisante pour faire d'un francophone un homme cultivé, il faut encore l'avoir apprise « dans l'esprit » idoine, à savoir dans un but désintéressé. Cette remarque laisse entendre qu'il existe bien un usage de service pour la langue française mais qu'il ne mérite pas d'être mis en avant dans la diffusion de la langue, comme si cet emploi était indigne du français. L'argumentation est claire : le français ne peut demeurer langue universelle que s'il lutte face à l'anglais non pas sur son propre terrain mais, au contraire, en tant que langue de culture. Un débat sur le bien-fondé de ce projet de plurilinguisme restreint au niveau européen est retranscrit dans *La Classe*

²⁶⁸ Cette répartition imperméable exclut en revanche – en théorie du moins – l'alternance codique conversationnelle, définie comme « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou deux sous-systèmes grammaticaux différents » (Gumperz, 1989 : 57), que ce soit au niveau intra-phrastique (dans une même phrase) ou inter-phrastique (dans une unité plus longue que la phrase, fragment de discours ou interaction). Chaque prise de parole doit avoir lieu dans un contexte précis où le cadre institutionnel et la thématique imposeraient de puiser dans l'un ou l'autre des répertoires langagiers disponibles. En cas d'interférences, elles interviendraient plutôt entre la langue maternelle d'un côté et le français ou l'anglais de l'autre.

de français (Botrot, dans *LCF*, n° 2, novembre 1952 : 78-83). Face à la perte de l'hégémonie du français d'un point de vue proportionnellement quantitatif, la France réaffirme sa volonté de compenser ce déclin par un renforcement qualitatif, « la langue française ne conserv[ant] son universalité que sur le terrain de la culture » (Botrot, *ibid.* : 80). Dans une optique similaire, en 1955, l'attaché culturel de France au Pérou, représentant de l'État français, prétend imposer dans l'enseignement secondaire péruvien « l'enseignement simultané de deux langues étrangères » (Berveiller, dans *Reflets*, n° 30, 15 avril 1955 : 25) répondant à des fonctions distinctes. « Il ne s'agit pas de fabriquer en série des polyglottes. Deux langues seulement, le français et l'anglais, sont ici, pour des raisons un peu différentes, également nécessaires » (Berveiller, *ibid.* : 35). Au Brésil, une semblable répartition est envisagée, avec toutefois une acception plus large du sens « culture » englobant les sciences, bien que l'opposition langue de service / culture demeure.

L'anglais attirera surtout ceux qui apprennent une langue dans un dessein exclusivement pratique [...] En revanche [le français] gardera toujours la faveur d'une élite [qui] ne sera plus l'élite « raffinée », mais tout simplement l'élite qui se destine aux carrières littéraires et scientifiques [...] [Les bilingues] préfèrent plutôt l'anglais pour des vues pratiques et le français pour perfectionner leur culture littéraire ou scientifique (juristes, médecins, journalistes, *etc.*) (Bénac, 1957 : 16).

Mais si cette idéologie d'un français cantonné au statut de langue de culture universelle domine dans la première décennie de notre étude, à partir de la fin des années 1950, elle deviendra de plus en plus marginale²⁶⁹ et le cédera au plurilinguisme ouvert.

2.4.4.2. *La maîtrise élevée du français langue seconde de culture*

Ce bilinguisme franco-anglais s'assortit d'exigences spécifiques concernant les compétences linguistiques, qui seraient nécessairement inégales.

Since bilingualism is a relative concept, it involves the question of degree. How well does the individual know the language he uses? In other words, how bilingual is he? (Mackey, 1968 : 555-556) [Puisque le bilinguisme est un concept relatif, il pose la question du niveau. Quel est le degré de maîtrise du locuteur dans la langue qu'il emploie ? En d'autres termes, dans quelle mesure est-il bilingue ?

Un niveau de compétences élémentaire est considéré comme suffisant pour les langues de service, car elles :

peuvent non seulement se passer d'un vocabulaire complexe, sauf pour les distinctions fonctionnelles, mais elles peuvent aussi se permettre le luxe de simplifier à l'extrême la grammaire, puisque, dans un régime purement dénotatif, on n'a pas besoin d'une syntaxe compliquée, de nos temps différents, de nos subordonnées (Wismann, 2004 : 187).

²⁶⁹ Sur le plurilinguisme, voir *infra* chapitre 5 - 1.2. La revalorisation des autres langues-cultures et du plurilinguisme.

Au contraire, le français en tant que langue de culture exigerait des connaissances plus approfondies, notamment de la syntaxe et de l'histoire, qui seraient seules susceptibles de donner accès au patrimoine culturel, au génie français et de rendre possible un véritable échange. Le français, en tant que langue de culture, se doit ainsi d'être appris à un niveau élevé de compétences et non se limiter à une connaissance basique.

Ainsi le plurilinguisme restreint rejette la simplification de la langue française ou l'apprentissage simplifié de la langue et l'apprentissage du français comme langue de service, alors même que, comme le soulignent Judet de la Combe et Wismann, chaque langue peut être employée indifféremment sous ses deux fonctions. Tandis qu'en théorie aucun *a priori* négatif n'entache les langues de service²⁷⁰, dans le champ du FLE des premières années suivant la guerre, la langue de service est dévaluée au profit du français. Dans un discours d'octobre 1947, le directeur de l'AF, Duhamel, se flatte – un peu trop vite – de ce que « le français est une langue de culture » en raison de ce que, contrairement aux Anglo-américains « les Français n'ont jamais transigé en ce qui concerne leur langue. Il n'existe pas de français basique, par exemple ; il n'existe pas une langue française réduite à 500 mots et à quelques règles élémentaires » (Duhamel, 1947). Le *Basic English*, évoqué à demi-mot, langue de laboratoire vidée de toute substance culturelle et créée pour répondre à des exigences prosaïques de communication, notamment militaire²⁷¹, représente donc le paroxysme de l'usage de l'anglais comme langue de service. La réduction du français à un français élémentaire – susceptible de le rendre rapidement opérationnel pour un usage basique et / ou technique – paraît donc, dans un premier temps, inconcevable en vertu de sa qualité de langue de culture, présentée, à tort, comme ontologique. Or, l'élaboration dès 1951 puis le succès du français fondamental rebaptisé élémentaire – qui avait provoqué à ses débuts une levée de boucliers par des « journaux plus spirituels que bien informés » (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 2) – donne bien à voir l'évolution des mentalités au fil de la décennie²⁷².

Ce plurilinguisme franco-anglais, aménagement politico-idéologique du contact des langues au niveau supranational, se fonde donc sur la rencontre de deux représentations linguistiques très ancrées dans la conscience collective. Selon cette dernière, alors que l'anglais – n'en déplaise à Shakespeare ou Faulkner ! – est rabaisé à un outil à des fins utilitaires de communication basique, le français est censé poursuivre de hautes visées intellectuelles et

²⁷⁰ « Les langues de service sont vraiment serviles. Elles sont d'une très grande utilité dans des situations que l'on peut énumérer, et il ne s'agit absolument pas de les discréditer de ce point de vue. Mais ce sont des langues qui ne sauraient en aucun cas prétendre à cet emploi qui est de permettre un véritable dialogue entre les individus » (Wismann, 2005 : 186).

²⁷¹ Sur le *Basic English*, voir *infra* chapitre 4 - 3.3.2.1. Le modèle du *Basic English*, anglais simplifié.

²⁷² Sur le français fondamental, voir *infra* chapitre 4 - 3.3.2. Approche lexicologique : élaboration du français fondamental.

désintéressées dans la moderne République des lettres. Ainsi, en vertu de cette cristallisation idéologique, dans un premier temps, la majorité des agents du champ ne cherchent pas réellement à concurrencer l'anglais dans l'usage pratique de langue de service, qui lui est abandonné non sans un certain dédain. Envisager un double usage pour une même langue semble alors être une conception marginale, comme le révèle la politique de Bourbon-Busset, qui privilégie explicitement une diffusion du français comme langue de culture universelle.

Dès 1952, j'ai été gravement préoccupé par les progrès dans le monde d'un certain anglais ou plutôt américain élémentaire, le *Basic English*, et j'ai essayé de répandre l'idée que la langue française pouvait, face à ce langage utilitaire et simpliste, être le prototype de la langue de culture, même pour des pays non francophones (Bourbon-Busset, 1984 : 31).

Cette posture correspond d'ailleurs aux attentes – supposées – des apprenants. Dans un article intitulé « le français, langue de culture », le MEN et l'Unesco insistent sur le fait que, pour les étrangers, « le français est indubitablement ce que les linguistes appellent une “langue seconde de culture” » (Unesco, 1953 a), au même titre que pouvait l'être jadis le latin.

2.4.4.3. *La politique linguistique européenne originelle : un plurilinguisme restreint mal assumé*

L'Assemblée constitutive européenne s'interroge elle aussi au début des années 1950 sur la pertinence d'un plurilinguisme international anglo-français, sans répartition fonctionnelle cependant ni hiérarchisation²⁷³. Bien que le questionnement n'ait donné lieu à aucune politique linguistique fortement institutionnalisée en sa faveur, il témoigne de l'évolution de l'idéologie linguistique qui rompt avec l'image du français, unique langue universelle. Il est possible d'y lire les prémices du plurilinguisme européen²⁷⁴.

Lors de la Conférence européenne de la culture (Lausanne, 1949), est suggéré timidement de favoriser le plurilinguisme restreint franco-anglais, la question linguistique semblant alors secondaire²⁷⁵. Pourtant, le rapport final se montre favorable à un tel choix linguistique, au-delà du cadre institutionnel, pour résoudre les problèmes de compréhension.

Enfin, l'obstacle naturel que crée la grande diversité de nos langues pourrait être partiellement réduit par l'adoption du français et de l'anglais comme langues de travail officielles. Le français a l'avantage d'être la « seconde langue » la plus courante en Europe, l'anglais d'être la langue européenne la plus répandue dans le monde. Dès à présent, l'enseignement de ces deux langues pourrait être rendu obligatoire dans

²⁷³ En effet, bien que le français et l'anglais jouissent de prérogatives particulières dans l'institution, cette dernière ne prône aucun clivage fonctionnel ni n'instaure de quelconque hiérarchie de valeurs en faveur d'une langue ou de l'autre.

²⁷⁴ Même si nous sommes évidemment bien loin de la Recommandation N° R (98) 6 de 1998 du Conseil de l'Europe, qui encourage les États européens à promouvoir le plurilinguisme à grande échelle, sans faire la part belle ni au français ni à l'anglais.

²⁷⁵ La question linguistique semble reléguée au second plan puisque le programme de cette conférence omet même de citer la langue comme réalisation culturelle dans la définition de la « culture ». « Le terme de culture recouvre ou évoque des réalités extrêmement diverses : inventions techniques et beaux-arts ; hygiène, éducation et procédés de construction ; littérature, philosophie et doctrines de l'État ; conceptions de la liberté, de la justice et de la dignité humaine ; esprit critique ; religions » (*Programme et objectifs de la conférence européenne de la culture*, 1949 : 1).

toutes les écoles secondaires de l'Europe (*Rapport général sur la conférence européenne de la culture, Lausanne, 1949* : 7).

L'adoption de ces deux langues internationales – l'anglais en raison du nombre de locuteurs et le français au nom de son statut de langue « seconde » (l'expression ici restant floue : s'agit-il d'un classement numérique ou renvoie-t-elle au français langue seconde de culture ?) – est certes proposée. Mais cette proposition est faite avec beaucoup de prudence comme en témoigne la modalisation (plusieurs occurrences du conditionnel et emploi de l'adverbe d'atténuation « partiellement »). D'ailleurs, le glissement de l'emploi de deux langues de travail à l'apprentissage obligatoire de deux langues étrangères à l'école est opéré suivant un lien non explicite. On retrouve donc la proposition de plurilinguisme restreint franco-anglais défendue par le champ du FLE, ce qui ne doit guère prêter à étonnement puisqu'il avait au sein du comité européen de nombreux représentants du MAE. Cette position est cependant mal assumée²⁷⁶. Le malaise perceptible dans le *Rapport de la Conférence de Lausanne* est pourtant logique puisque ce plurilinguisme restreint, bien que justifié sur des bases historiques et numériques, entre en contradiction avec l'idéologie européenne de l'égalité des cultures. Ainsi, cette proposition sera rapidement supplantée par un autre projet linguistique et éducatif autour duquel va fortement se structurer la politique éducative européenne dès la fin des années 1960 : le plurilinguisme, que nous appelons ouvert par opposition à ce plurilinguisme restreint qui n'aura qu'une brève réalité institutionnelle²⁷⁷.

En réalité, exception faite de la Conférence de Lausanne, l'Europe fait preuve d'un silence étonnant, compte tenu du caractère multiculturel de l'institution, sur la façon de gérer le contact des langues. L'article III du *Traité de Bruxelles* (1948) ne mentionne même pas explicitement l'enseignement des langues européennes comme moyen possible de l'action culturelle. Laconiquement est évoquée la nécessité de faire connaître les « principes qui sont à la base de leur civilisation commune [en] développ[ant] leurs échanges culturels » (*Traité de Bruxelles*, article III). Pourtant, dans les faits, le français et l'anglais sont bien favorisés : le *Traité de Bruxelles* avait été rédigé dans ces deux langues uniquement et l'enseignement au Collège

²⁷⁶ Elle n'est abordée qu'à la fin des discussions portant sur les points traités par la commission sur les échanges culturels, comme si c'était un sujet très secondaire.

²⁷⁷ Comme en témoigne, entre autres, cet extrait tiré du même rapport et qui fait figure de conclusion : « l'Europe doit signifier d'abord union dans la diversité, et respect des diversités. Que jamais une partie de la cité ne prétende imposer le silence à toutes les autres ; que jamais une majorité n'use du pouvoir pour écraser l'opposition, car la minorité d'aujourd'hui sera peut-être la majorité de demain, et c'est dans les minorités qu'on fait l'apprentissage de la liberté. Bien plus, l'Europe est si diverse que chaque majorité locale ou nationale – politique, religieuse, ou linguistique – doit reconnaître en fait qu'elle est minoritaire dans l'ensemble du continent. L'Europe est donc nécessairement une école de la tolérance » (*Rapport général sur la conférence européenne de la culture de Lausanne, 1949* : 13).

d'Europe²⁷⁸ de Bruges n'était dispensé qu'en français et en anglais. Le Congrès de la Haye (1948) n'apporte pas d'indications plus claires sur les modalités de la coopération culturelle européenne qui reste imprécise quant aux moyens d'action linguistique à mettre en œuvre pour parvenir à façonner cette conscience européenne. Quoique le congrès donne naissance au Centre européen de la culture, institution indépendante chargée de « donner une voix à la conscience européenne » (*Résolution culturelle du conseil de la Haye de 1948*, 1948 : 1), cet acte de naissance institutionnel se contente de réaffirmer de façon sibylline la nécessité :

de promouvoir le sentiment de la communauté européenne par le moyen d'informations et d'initiatives, dans le domaine de la presse, du livre, du film et de la radio, et aussi dans les établissements d'enseignement scolaires, universitaires et populaires (*Résolution culturelle du conseil de la Haye de 1948*, 1948 : 1).

Même si le rôle fondamental de l'éducation est réaffirmé, dans les premières années du Conseil de l'Europe, l'enseignement des langues européennes est oblitéré au profit de celui de l'Histoire, et plus spécifiquement de l'Histoire universelle, comme en témoignent les premières formations réalisées au Collège de l'Europe à Bruges en 1949²⁷⁹. Ce manque de positionnement explicite favorise donc *de facto* dans un premier temps l'idéologie du plurilinguisme restreint franco-anglais, en sus de la langue maternelle. Toutefois, non seulement la division langue de culture / langue de service n'est nullement marquée mais en outre cette politique attentiste vaut uniquement comme phase transitionnelle vers le plurilinguisme comme idéologie politique.

2.5. Rénovation de l'image de la civilisation française traditionnelle

2.5.1. Une modernisation de la diffusion culturelle

2.5.1.1. *De la civilisation intemporelle à la civilisation vieillissante*

En raison du caractère proprement culturel de toute langue, les agents du champ s'accordent sur l'idée :

[qu']une langue, en dernier ressort, ne s'étudie pas pour elle-même, mais elle est l'outil nécessaire, indispensable pour connaître plus profondément les mœurs, les traditions, le goût, la pensée, bref, le génie particulier d'un peuple (Coin Sorrentino, dans *CPEFA*, n° 4, 1958 : 27).

Or, dans les années suivant la Libération, la France pâtit d'une image peu attractive, notamment parce qu'elle paraît peu compatible avec l'esprit du temps. Les plus optimistes et la vieille garde francophile y voient le berceau d'une civilisation intemporelle tandis que les progressistes et la

²⁷⁸ Institution européenne créée en 1950 suite au Congrès de La Haye et dont le but est de recruter une partie du personnel devant travailler dans les institutions européennes tout en assurant aux étudiants des débouchés dans des domaines variés (enseignement et recherche, diplomatie, journalisme, politique, banque, industrie et commerce...).

²⁷⁹ Les premières formations proposent ainsi des cours sur l'enseignement de l'histoire et la formation de l'« esprit européen ».

jeune génération la considèrent comme une nation figée dans un prestige manquant cruellement d'actualité, contrairement au dynamique continent étasunien : « un peuple jeune et tendu vers l'avenir, comme celui des États-Unis, est médiocrement impressionné par les conférences et les films relatant notre gloire passée » (Peyre, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 296). Dans un monde en voie d'américanisation, ce sentiment se généralise. Ainsi, la crise du français de 1945 se nourrit de la représentation d'une France sur le déclin, dont la civilisation jadis rayonnante s'est sclérosée et est menacée de vieillissement. Les Français, tantôt par complexe d'infériorité, tantôt par conservatisme, sont les premiers à véhiculer cette représentation d'une grandeur révolue, comme le déplore Malraux dans son « Appel aux intellectuels » de 1948.

Nous avons l'air de croire que nous sommes des malheureux, en face d'une immense culture qui s'appelle les romanciers américains, et une autre immense culture qui s'appelle je ne sais pas trop quoi – au mieux, les musiciens russes (Malraux, 1948)²⁸⁰.

De même, au niveau géopolitique, à la fin de la guerre d'Algérie qui parachève le démantèlement de l'Empire colonial, beaucoup de Français « ne voient là qu'un repli et la fin de toutes les grandeurs passées » (Bourniquel et Domenach, 1962 : 563). Cette crise de confiance rend donc plus difficile la tâche d'expansion à l'étranger car il s'agit d'abord de convaincre une partie des Français du bien-fondé de l'action de diffusion de la langue²⁸¹. Il faut :

reconquérir [les Français] à la religion de la fierté nationale, pour leur restituer le goût de la gloire française et, plus modestement, pour leur donner le juste sentiment de ce que la France, sa langue et sa civilisation représentent dans le monde (Reboulet, 1957 : 9).

Aux antipodes de ce complexe d'infériorité, la politique de modernisation de la diffusion culturelle est aussi entravée par le conservatisme de ceux qui se figurent inutile de modifier quoi que ce soit à une civilisation parvenue selon eux à son apogée. Ces derniers participent à cristalliser les représentations néfastes pour le rayonnement du pays.

En France, de nombreux intellectuels s'étaient figés dans une attitude conservatrice. Ils méprisaient, sans la voir, sans essayer de l'appréhender pour mieux la guider, l'évolution rapide qui se produisait autour d'eux. Persuadés d'être parvenus au degré le plus haut de la culture, ils repoussaient toutes les sollicitations et toutes les tentations des événements. Devant la « modernité », ils fermaient les yeux et se bouchaient les oreilles. Ils s'imaginaient que le monde et les choses avaient tort de changer et de n'être plus conformes aux règles déjà sclérosées, – mais dont ils niaient la sclérose –, de leur chétif esprit (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 25).

²⁸⁰ Discours en ligne non paginé.

²⁸¹ En 2000 encore, le ministre des Affaires étrangères, Védrine, donnait à entendre l'actualité de cette blessure d'amour-propre non encore guérie, qui coexistait avec la crainte toujours tenace de devenir « un musée de notre Histoire ». « Les Français, terrorisés par l'image béret basque / baguette, se mêlent à présent d'en avoir [des complexes] ! Le français serait la seule grande langue de communication et de culture soutenue certes par un dispositif public volontariste, mais dans une relative indifférence et un silence gêné de ses propres élites ! [...] Là encore, l'intériorisation par les Français de leur "déclin" est excessive et mauvaise conseillère. Comme si toujours ils l'associaient à leur nostalgie d'une France napoléonienne dominant l'Europe, après quoi aucun second rôle pour leur pays ne serait censé valoir la peine » (Védrine, 2000 : 35- 40).

Malgré son ambition sans cesse réaffirmée de rénover l'image de la civilisation française, le secrétaire général de l'AF, Blancpain, se trouve confronté dans son propre réseau à de fortes résistances. Le MAE a en effet conservé dans ses archives une lettre acerbe sur ce point, adressée en 1946 au directeur des Relations culturelles par la délégation de la République française au Danemark, visant à attirer l'attention de l'État sur les vices de fonctionnement de l'AF dans cette zone.

Nous avons suffisamment parlé ensemble de la « fossilisation » de certains organismes fondés à l'origine dans des buts de propagande [...] Il est agaçant de voir qu'en dépit des événements de ces dernières années, l'AF continue, comme s'il ne s'était rien passé, à envoyer à l'étranger des professionnels de la littérature qui viennent ressasser des sujets éculés. Il est possible que cela convienne à la Suède qui a traversé l'orage sans se mouiller, mais, au Danemark, c'est une autre France que celle-là qu'il faut montrer [...] J'ai entrepris de « rajeunir » l'Alliance française locale, mais mes efforts resteront vains si l'on ne m'envoie de Paris que de vieux chevaux de retour (Archives du MAE, lettre de la Délégation de la République française au Danemark à Laugier, 6 janvier 1946).

Le délégué de la France au Danemark refuse ainsi fermement la visite de l'académicien André Siegfried, fervent défenseur du français langue de culture (voir Siegfried, 1952), préférant « recevoir de braves gars qui ont effectivement contribué à tirer notre pays de l'abîme et qui, dans un langage peut-être moins châtié, sauront raconter des histoires autrement intéressantes à leurs auditeurs » (Archives du MAE, *ibid.*).

Si la civilisation française est jugée vieillissante ou archaïque, c'est qu'en même temps que son universalité, elle a perdu de son aura d'intemporalité qui l'auréolait jusqu'alors. Compte tenu des liens unissant langue et culture, cette représentation infère directement sur sa langue qui de « latin du monde moderne » risque de devenir « la plus moderne des langues mortes » (DGACT, 1962 : 9).

Depuis la guerre, l'Alliance [...] tient avant toute chose à garder à notre langue sa place de langue véritablement vivante et parlée, de langue vivante et utile. Le français, pour elle, n'est pas le latin du monde moderne ; il n'est pas non plus, une « langue de luxe », ni la moins inactuelle des langues mortes. Il mérite peut-être cet « excès d'honneur » mais non cette « indignité » ! (Blancpain, [1953] 1967 : v).

Cette métaphore classique dans le champ, reposant sur un présupposé mélioratif (le français est une grande langue internationale comme le latin dans l'Empire romain), est réemployée péjorativement : le français tend à être vue comme la langue d'une grande civilisation disparue, à l'instar du latin. « Ceux qui répugnent à nous voir réclamer pour le français le régime de langue culturelle qui se substituerait au latin, s'accordent pour craindre que le français ne soit considéré comme une langue morte » (Bénac, 1957 : 23), au motif qu'elle ne donnerait accès qu'à une culture ancienne. Après la guerre, Blancpain craint que la France ne prenne « à cause [des conservateurs], l'allure d'une sorte de Chine de l'Occident » (Blancpain, dans *RAF*, n° 1,

janvier 1945 : 25)²⁸². La civilisation française n'est pas considérée dans un processus dynamique d'évolution, de progrès et de création à tel point que nombreux sont les enseignants qui regrettent l'« image fautive de la France » et les « préjugés déformateurs et simplificateurs » qui dominent encore dans certains pays (Reboulet, 1957 : 76). Pour positive qu'elle soit à l'origine, cette représentation n'en est pas moins résolument passéiste et néfaste à terme.

On parle de notre pays comme s'il ne s'y passait rien : une nation statique, figée dans sa gloire passée, sans luttes et sans problèmes, seulement peuplée d'artistes et d'écrivains. Les étrangers l'aiment mais en parlent toujours « au passé » (Reboulet, *ibid.*).

Il y a donc un problème lié au décalage entre la France contemporaine et sa représentation véhiculée à l'étranger, en partie entretenue par les Français eux-mêmes. Pour contrecarrer l'idée que la France peine à renouveler sa production culturelle et intellectuelle²⁸³, la modernisation de l'image de la civilisation française s'impose, préliminaire à celle de l'enseignement de sa langue.

2.5.1.2. *Une rénovation nécessaire*

Sans remettre en cause le statut du français langue de culture, les agents principaux du champ (en premier lieu la DGACT et l'AF de Paris) s'accordent sur la nécessité de rendre la « langue et [la] culture [française] “compétitives” » (DGACT, 1960, 7). Cette attractivité passe par une modernisation de son image pour qu'elle reflète mieux la France contemporaine, notamment dans le domaine où elle brille par tradition, à savoir les belles-lettres, les arts et la pensée. Le maintien d'une diffusion culturelle classique, qui sera complétée par une diffusion culturelle plus technique et scientifique²⁸⁴, s'accompagne toutefois d'une véritable prise de conscience quant à la nécessité d'une actualisation de cette dernière pour « réchauffer l'amitié du monde ».

Pour cela il faudra d'abord que la France ne s'arme pas tant de son passé que de son présent et de son avenir. Certes, il sera utile et nécessaire d'affirmer la présence de l'admirable lignée de nos penseurs, de nos saints et de nos héros. Mais l'important sera surtout de montrer que nous sommes restés dignes de cette lignée, que nous n'avons pas renié cette histoire aussi noble qu'une légende, que nous sommes aptes à la continuer, que nous la continuons.

Pour réchauffer l'amitié du monde, il faudra d'abord lui montrer le dynamisme de la France. Il faudra lui montrer que dans l'ordre scientifique, philosophique, artistique et littéraire la France reste la nation de l'invention, du jaillissement, de l'affirmation créatrice. Il faudra que nos élites prouvent qu'elles ont préparé la figure du monde de demain et que, pendant quatre ans de servitude corporelle, leur esprit n'a pas cessé

²⁸² La comparaison se justifie par l'effondrement de l'Empire du milieu après les brillantes dynasties d'empereurs chinois, à la fin du règne de Qing, remplacé par la République de Chine au début du XX^e siècle.

²⁸³ Cette image vieillissante est d'ailleurs tellement ancrée dans les esprits qu'elle continue encore aujourd'hui d'entraver la diffusion du français, malgré les tentatives réitérées du champ pour l'infléchir. En 1995, Levitte, directeur général des Relations culturelles, scientifiques et techniques, dressait en effet un bilan sévère de l'action culturelle extérieure. « L'image de la France à travers le monde, il faut en être conscient, tend à vieillir : tout se passe comme si, vues de New York ou de Tokyo, la peinture française s'était arrêtée aux Impressionnistes, la musique à Debussy et Ravel, la littérature et la philosophie à Camus ou Sartre, la science à Pasteur [...] Tout se passe comme si l'action culturelle de la France excellait à préserver des acquis mais ne réussissait que médiocrement à innover » (Levitte, 1995, dans Dauge, 2001 : 17).

²⁸⁴ Sur la coopération technique, voir *infra* chapitre 4 - 2. La coopération technique française : de la science à l'éducation.

de créer, que le génie de la France est toujours intact et qu'il est toujours jeune (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 25-26).

Le discours de Blancpain, à valeur programmatique, insiste sur la nécessité d'établir une véritable continuité (« lignée », « rester », « pas renié », « continuer », « pas cessé », « toujours »), garantie de la revivification du français, comme l'indique le champ lexical de la vitalité : la France est « dynami[que] », son génie « toujours intact » et « toujours jeune », nation « de l'invention, du jaillissement, de l'affirmation créative »... L'image que souhaitent construire ces agents de la diffusion du français est celle d'un pays qui ne serait rien de moins que « la figure du monde de demain » (Blancpain, *ibid.*), sans pour autant renoncer à ses prestigieux acquis : « une civilisation vénérable et cependant toujours jeune, voilà le bien qu'il nous faut proposer » (Blancpain, 1947 b : 29). Le français « langue morte » est un préjugé qu'il faut « faire disparaître » (DGACT, 1962 : 9), somme la DGACT. Ainsi, il convient de moderniser l'image de la France diffusée par la politique culturelle en conciliant l'image traditionnelle d'une civilisation héritière d'un riche passé culturel, auquel aucun agent du champ n'entend renoncer, et celle d'une nation culturellement dynamique et vivante. Malgré quelques réticences, de plus en plus marginales, la nécessité de moderniser la représentation de la culture française s'impose comme une évidence, avec un succès plus ou moins immédiat selon la distance institutionnelle et géographique entre centres instigateurs de cette modernisation (la DGACT et l'AF de Paris) et les institutions de diffusion et d'enseignement servant de relais (AF du monde et IF français). La restauration du prestige d'antan ne peut donc pas s'appuyer uniquement sur une promotion culturelle basée sur les œuvres ou les hauts faits passés. Il s'agit de conjuguer au présent la civilisation française, que ce soit directement à travers la diffusion culturelle ou indirectement *via* l'enseignement. Pour ce faire, exhorte le MAE, il faut « réorganiser d'anciennes structures frappées de vieillissement » (DGACT, 1961 : 9), en particulier les IF et CCF ainsi que les lycées du réseau français, dont ceux de la Mission laïque et « convaincre de ce que la France est toujours digne de son grand passé » (Valriant, dans *RAF*, n° 2, février 1952 : 26). Il convient donc de diffuser une image plus contemporaine de la France, car, comme le dit Malraux, « une culture n'est [...] pas, même sur le mode épique, un atelier d'antiquaire supérieur » (Malraux, 1948²⁸⁵). Cette rénovation est une réponse aux demandes des apprenants car « la civilisation qu'il[s] aspire[nt] à connaître n'est pas exactement celle qui séduisait, il y a 25 ou 50 ans, les grands bourgeois [...], fussent-ils libéraux » (Reboulet, 1957 : 19). À l'instar des Uruguayens, les étrangers attendent « la

²⁸⁵ Discours en ligne non paginé.

renovation [de la France] avec une foi inébranlable [...] Mais il faudra que la France démontre activement ses capacités de direction et qu'elle ne s'endorme pas sur les lauriers d'un passé glorieux » (Archives du MAE, Enseignement 1945-1947 – Alliance française). Pour parvenir à cette fin, l'enseignement ne suffit pas à convaincre les apprenants. Il faut montrer que « l'instrument logique et pratique dont les dote l'usage du français est le moyen d'accès à une source de richesses spirituelles et matérielles : une nation vivante et puissante, un peuple en voie de rajeunissement, une grande civilisation » (DGACT, 1961 : 6).

Pour relever le défi, il importait de moderniser à la fois l'enseignement de la langue et l'image de la France à l'étranger. À cette vieille dame cultivée et de bonnes manières, mais un peu désuète, on voulut au moins superposer l'image d'un pays dynamique (Michaud, 1984 : 242).

La DGACT tout comme les institutions privées, en premier lieu l'AF, ont embrassé cette ambition dès le sortir de la guerre.

2.5.1.3. Une diffusion de la « culture cultivée » plus contemporaine

L'infléchissement des représentations passe évidemment par la diffusion culturelle proprement dite : la mise en place d'expositions, l'envoi de conférenciers, l'organisation de congrès, la diffusion d'objets culturels (livres, films, disques, photographies, émissions radio et télévisées, revues...), *etc.* Cette mission de modernisation incombe par conséquent en premier lieu au Service des échanges culturels et artistiques. Les agendas culturels des revues de notre *corpus* permettent de voir qu'il y a bel et bien des efforts effectués pour présenter une image plus moderne de la culture française cultivée (littéraire et artistique), sur laquelle la France a construit son rayonnement. L'intitulé du cycle de conférences organisées par l'IF de Barcelone donne le ton : « la France se renouvelle » (La rédaction, dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 171). En effet, les événements promouvant la culture française moderne sont de plus en plus nombreux. Une exposition en Yougoslavie sur l'art français contemporain (les fauves, les cubistes, les surréalistes, *etc.*) est ainsi jugée bienvenue car « notre culture, pour de jeunes Yougoslaves, commençait à devenir – et cela est naturel – quelque chose de lointain et d'abstrait, quelque chose dont parlent les “vieux” et dont l'importance va chaque jour en s'amenuisant » (Humbert, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 343-344). Cette orientation contemporaine de la diffusion culturelle est notamment manifeste à travers les sujets des articles savants sur la littérature dans les rubriques culturelles. La finalité des textes littéraires est donc loin d'être uniquement esthétique, culturel ou linguistique. Ils ont une valeur proprement idéologique. Certes, c'est potentiellement le cas dans l'enseignement de n'importe quelle langue, mais plus encore pour le français car :

la littérature joue un rôle capital dans la conscience que la France prend d'elle-même et de sa civilisation. Aucune autre nation ne lui accorde une place comparable. Il n'y a que la France où la nation entière considère la littérature comme l'expression représentative de ses destinées (Curtius, 1932, cité par Desné, 1998 : 168).

C'est pourquoi sont traités pendant les conférences des thèmes comme l'adolescence dans la littérature contemporaine qui associe littérature et sujet de société, « excellente occasion de rattacher le texte littéraire à certains des problèmes majeurs de notre temps » de sorte à faire découvrir les « préoccupations essentielles d'une société à la recherche d'un humanisme adapté aux dures réalités actuelles » (Bouton, dans *EFE*, n° 126, décembre 1962 : 2).

Au fil des années, avec un rythme différent selon l'institution, les articles ou extraits d'écrivains modernes dans les revues pédagogiques augmentent témoignant de l'effort évident fait pour présenter la France sous son jour le plus contemporain. Dans *Les Dialogues* est dressé un panorama de « la littérature française contemporaine vue d'Amérique » (Peyre, *ibid.*) tandis que le ministère de l'EN rend un « hommage à Colette » (Marie, dans *Les Dialogues*, n° 7, avril 1953 : 81-85). Certes, ces articles cohabitent avec d'autres portant sur la culture littéraire classique mais la nécessité de moderniser la diffusion de la littérature à l'étranger est réaffirmée à plusieurs reprises, comme dans cet article sur la bibliothèque ambulante qu'est le bibliobus.

Toute bibliothèque de lecture publique, en effet, doit être profondément mêlée à la vie. Si le choix du livre mis à disposition des lecteurs doit permettre à ceux-ci de « faire leurs humanités », il appartient au bibliothécaire de veiller à ce que ces humanités soient des « humanités modernes » (Kahan-Rabecq, dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954 : 47).

Et d'inviter à intégrer Duhamel, Bernanos, Martin du Gard, Saint-Exupéry pour « rénov[er] la notion de classicisme » (Kahan-Rabecq, *ibid.* : 47). La liste des « ouvrages de littérature récemment envoyés par la Direction générale des Relations culturelles » à l'IF de Buenos Aires en 1960 est à ce titre éclairante : exception faite de quelques ouvrages classiques comme les *Pensées* de Pascal, *Œuvres en prose* de Péguy ou *Les Complaintes* de Laforgue, tous les autres ouvrages sont d'auteurs contemporains : certains devenus illustres comme Butor, Cocteau, Anouilh, Sartre ou Ionesco, d'autres populaires en leur temps mais dont la postérité a gardé moins de souvenirs comme Dhôtel ou Salacrou (La rédaction, dans *CPEFAL*, n° 3, octobre 1960 : 51-52).

La *RAF* de l'AF cherche ainsi à convaincre le lecteur du dynamisme de la vie intellectuelle en France pendant et après la guerre, comme l'illustre le premier numéro de janvier 1945 : « la vie spirituelle préservée : la Résistance dans la zone Sud » de Schlumberz ; « Panorama de la littérature clandestine » de Vercors ; « Chronique artistique : quatre ans de vie artistique française (1940-1944) » de Cézan... Par la suite, sont publiées plusieurs études

de seconde main sur des auteurs modernes, comme Paul Valéry dans la *RAF*, n° 5 de mai 1945, ou des extraits de leurs œuvres. La revue *Les Dialogues* mêle quant à elle culture classique et moderne, allant de « L’humanisme de l’Encyclopédie » (Grosclaude, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952) à « La littérature française contemporaine vue d’Amérique » (Peyre, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952). De même, ce tournant au passage de la décennie est patent dans les *CPEFAL*. Dès les premiers numéros, les écrivains modernes de la fin du XIX^e et les auteurs populaires du XX^e siècle sont cités : Rimbaud, Proust, Rolland, Giraudoux, le poète surréaliste Desnos et parmi les contemporains, Colette, Claudel, et le prix Nobel Camus. Un article évoque aussi « les prix littéraires et la situation du roman français »²⁸⁶ (Boisdeffre, dans *CPEFAL*, n° 12, mai 1961). L’orientation résolument contemporaine de ces cahiers suscite d’ailleurs quelques vertes critiques d’une lectrice visiblement mécontente des « préférences manifestes pour la littérature contemporaine » (La rédaction, dans *CPEFAL*, n° 6, juin 1959 : 50). *Le FDLM* consacre cette actualisation de la littérature et la « métamorphose de l’Esprit français » (Boisdeffre, dans *Le FDLM*, n° 7, mars 1962 : 7), pour reprendre le titre d’un article de la revue. Les articles savants portent à de rares exceptions près, sur la littérature contemporaine²⁸⁷, le champ lexical de la modernité et de l’actualité y étant omniprésent et insistant²⁸⁸. Les auteurs cités ou étudiés sont tous contemporains : Anouilh, Montherlant, Merleau-Ponty, Saint-John Perse, Saint-Exupéry, Butor, Robbe-Grillet, Caillois... Certains articles conjuguent même la culture française au futur, comme le « dialogue sur le destin de la littérature » (Muller, dans *Le FDLM*, n° 8, avril 1962 : 16) ou « une collection : France de demain » (Ajame, dans *Le FDLM*, n° 3, juin-juillet 1961 : 23).

La rénovation opérée au sein de la politique culturelle *stricto sensu* et du livre en particulier mériterait une étude plus approfondie que celle que nous pouvons faire ici mais ce bref aperçu permet tout de même de saisir les tendances qui animent cette politique culturelle²⁸⁹.

²⁸⁶ Extrait d’un article toutefois très critique sur la littérature contemporaine, initialement publié dans la revue *Tendances* de décembre 1960.

²⁸⁷ Les autres thèmes de culture abordés, lorsqu’ils ne traitent pas de la littérature, font aussi la part belle à l’époque contemporaine, quel que soit le domaine : musique, cinéma, loisirs.

²⁸⁸ « Cadres pour l’étude du roman français de 1945 à nos jours » (Albères, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 12) ; « Le théâtre français d’avant-garde » (Barthes, dans *Le FDLM*, n° 2, juin-juillet 1961 : 10) ; « Les nouveautés de la saison théâtrale » (Wagner, dans *Le FDLM*, n° 2, juin-juillet 1961 : 28) ; *etc.*

²⁸⁹ La politique culturelle s’appuyait aussi, pour moderniser son image, sur la revue culturelle *Tendances : la France en Europe et dans le monde* (1959-1973), publiée par l’Association pour la diffusion de la pensée française du CREC, qui ne fait pas partie de notre corpus. « Ces cahiers sont destinés à l’information des organismes culturels français à l’étranger, ainsi qu’à tous ceux qui s’intéressent aux réalités françaises actuelles. Ils [...] traitent des divers aspects et des principaux problèmes de la France d’aujourd’hui considérée en elle-même et dans ses rapports avec le contexte européen et mondial. L’intérêt est certain pour les historiens et les enseignants » (Trenard, 1964 : 454).

2.5.2. La civilisation au miroir de l'enseignement du FLE

Il est évident qu'« il n'est pas d'enseignement de la langue possible sans un certain contenu, et tout contenu comporte déjà des éléments de civilisation » (Michaud, 1984 : 245). Or, au fil de la décennie des années 1950, les revues pédagogiques et les manuels de FLE témoignent d'une volonté de plus en plus affirmée d'ouvrir leurs pages à des thématiques plus modernes pour montrer une civilisation toujours active dans ses domaines de prédilection, les lettres, les arts et la pensée. Ce faisant, ils infléchissent l'image de la France elle-même.

L'histoire du français au dehors c'est aussi l'histoire de l'image que l'étranger acquiert de la France à travers son apprentissage de la langue française. Celui-ci véhicule directement et indirectement des contenus culturels et offre l'accès à ce qu'on appelle la « civilisation française » (Kok-Escalé, 1998 : 171).

2.5.2.1. *Enseignement de la littérature et de la civilisation*

Jusqu'aux années 1950, « l'enseignement du français aux étrangers repose traditionnellement sur la trilogie langue-littérature²⁹⁰-civilisation » (Michaud, 1984 : 240), cette dernière en étant une composante fondamentale. Ces trois objets entretiennent des relations complexes d'inclusion et d'exclusion. Néanmoins, l'enseignement du français langue étrangère doit être distingué de celui de la littérature, dont :

la place et le rôle restent mal définis. Dispensé le plus souvent par le professeur de langue, il est considéré alors comme le prolongement de l'enseignement linguistique, auquel il sert d'exemple et d'illustration, en même temps que d'introduction à la civilisation française contemporaine. En revanche, au niveau universitaire, il est le fief des spécialistes de littérature, qui le considèrent comme une discipline autonome où ils règnent de plein droit (Michaud, 1984 : 241).

De plus, ce n'est qu'au début des années 1960 que commencent à être posées les bases de ce qui est désigné à présent comme l'enseignement de la civilisation, pan spécifique de la didactique du FLE, *Le FDLM* commençant dès ses premiers numéros à s'interroger sur les pratiques pédagogiques associées (Voir Argaud, 2001). La revue fait en effet le constat de ce qu'« enseignement de la langue et enseignement de la civilisation semblent de plus en plus étroitement liés dans l'enseignement du français langue étrangère » (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 32). Pourtant, la théorisation est plus tardive et² « l'enseignement de la civilisation [...] souffre à l'époque de vices congénitaux et d'ambiguïtés multiples dont il ne semble [toujours] pas s'être [...] entièrement débarrassé » en 1984 (Michaud, 1984 : 241). L'enquête réalisée en mai 1961 par *Le FDLM* auprès de ses lecteurs sur les « raisons profondes et actuelles [qu'on a] d'étudier la civilisation française » témoigne de l'émergence de cette

²⁹⁰ Cette primauté de la littérature dans l'enseignement du français n'est pas si évidente qu'on pourrait l'imaginer *a posteriori*. Ainsi, au XIX^e siècle, les enseignants de langue française conseillaient certes des ouvrages littéraires mais aussi des ouvrages de « morale et religion » ou encore d'« histoire », comme en témoigne la 8^e édition de l'*Arte de hablar bien frances* (Chantreau, 1858, cité par Desné, 1998 : 166). Au contraire, dans la deuxième partie du XX^e siècle, dans les classes de langue, les textes littéraires l'emportent très largement sur les textes d'édification morale et historiques, réduits à portion congrue.

discipline²⁹¹ dont on reconnaît encore mal l'autonomie, la civilisation n'étant alors considérée le plus souvent que comme un « simple auxiliaire pédagogique au service de l'enseignement de la langue » (Michaud, 1984 : 242). Notre objectif, ici, est de mettre en évidence non pas la constitution de cette didactique spécifique mais l'évolution des représentations de la civilisation française dans l'enseignement de la langue telle qu'elle apparaît à travers le choix des supports pédagogiques.

2.5.2.2. *Des supports pédagogiques littéraires de plus en plus contemporains*

Plus encore que les autres domaines de la culture d'un pays, la littérature influe grandement sur l'imaginaire collectif, les lectures façonnant les représentations mentales.

[Le] public étranger [...] forme par ses lectures son image de la France [...] Il y a de fortes chances que la conception que [les jeunes gens et les jeunes filles] se feront de la France soit fixée définitivement par les lectures accomplies et les cours suivis à l'Université [...] La littérature envisagée de l'étranger acquiert donc automatiquement une valeur de document qu'elle n'a pas dans le pays d'où elle provient. Les critiques avertis auront beau protester, rien n'y fera. Claudine [nom de l'héroïne des romans de Colette, publiés entre 1900 et 1903] passera pour la jeune Française (Peyre, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 296-304).

La littérature servait en effet à nourrir l'imaginaire sur la France, de façon parfois même institutionnalisée, comme ce fut le cas pour les officiers américains qui devaient lire Maupassant pour se former à la civilisation française (Peyre, *ibid.*). Certes, la littérature est un « verre déformant » qui crée de « véritables cristallisations » et « le cinéma, les romans ne font guère que confirmer les préjugés acquis » (Chinard, dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953 : 194). C'est pourquoi l'enseignement de la littérature et les extraits littéraires servant de supports pédagogiques doivent faire l'objet d'une véritable réflexion : « c'est [aux enseignants] en particulier qu'il convient de préciser l'image de la France qui est couramment acceptée dans les pays où ils enseignent » en dégagant le substrat permanent, latent ou déformé dans la littérature (Chinard, *ibid.*).

Ainsi, dès sa création, *LCF* aborde suivant une perspective résolument contemporaine la littérature, véritable choix éditorial et idéologique car :

au lendemain de la guerre, et après les années de régime nazi, les contacts avec la France étaient difficiles, matériellement et moralement ; tout était à faire ou à refaire pour créer une connaissance renouvelée du pays, de sa langue et de sa civilisation, pour restaurer l'image que pouvaient s'en faire les enseignants et leurs élèves (Muller, 1984 : 104).

De fait, tous les extraits utilisés pour les explications de texte datent du XX^e siècle : Jean Giraudoux, Jules Romains, Marcel Aymé, Jean-Paul Sartre, Jean Guéhenno, Hervé Bazin,

²⁹¹ La réponse – partielle qui plus est – n'étant apportée que dans *Le FDLM*, n° 16 d'avril-mai 1963 sous la forme d'un compte rendu des réponses recueillies.

Henri Bosco, Albert Camus, Colette, François Mauriac pour la littérature française mais aussi le Sénégalais Ousmane Socé pour la littérature francophone.

Toutefois, les autres revues pédagogiques sont plus lentes à modifier leurs supports pédagogiques en faveur de textes plus contemporains. Dans l'*EFE*, la mutation est plus entravée alors même que la *RAF* met l'accent sur la littérature contemporaine dans ses articles savants. Les auteurs cités pour les explications de texte, les dictées ou les exercices de systématisation comme la phrase française appartiennent principalement au Panthéon classique : Rabelais, Montaigne, Racine, La Fontaine, Diderot, Balzac, La Bruyère, Descartes, Pascal, Maupassant, la marquise de Sévigné, Vigny, Lamartine, Hugo, Rimbaud, Verlaine, *etc.* Certes, quelques auteurs plus modernes sont ponctuellement évoqués, comme Camus, Colette, Bazin, Henriot ou Desnos, mais ils restent très peu représentés par rapport à leurs illustres prédécesseurs jusqu'au début des années 1960, où le fait de traiter de la littérature contemporaine devient un choix éditorial mieux assumé.

Après la publication dans le bulletin pédagogique (n° 106-107-108), d'une série d'articles sur le roman en France après 1890, plusieurs lecteurs ont exprimé le désir de voir paraître des études du même genre sur les principaux aspects de la littérature moderne et contemporaine. Nous pensons répondre à leur vœu en publiant, à partir de ce numéro, une brève histoire de la poésie française du Symbolisme à nos jours (Gérard, dans *EFE*, n° 113, mai 1961 : 2).

L'AF répond ainsi au souhait notamment de l'enseignant étranger qui, malgré un réel désir de l'introduire dans ses cours, peine à faire un choix parmi la littérature contemporaine.

Son désir de faire étudier à ses élèves des textes très contemporains est constamment freiné par la crainte de s'égarer », d'où le rôle de guide des institutions. La littérature moderne est « plus motivante » pour les élèves au début de l'apprentissage, les grands auteurs n'étant non pas exclus de l'enseignement mais ne devant « intervenir qu'à un stage beaucoup plus avancé de connaissances linguistiques » (Bouton, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 3).

Le tome IV du *CLCF*, qui porte sur « la civilisation française vue par les grands écrivains », accorde lui aussi une place importante à cette littérature moderne, et est constitué de « textes contemporains pour une bonne part » (Alliance française, dans *EFE*, n° 76, avril 1957 : 8).

Cette actualisation de l'enseignement de la littérature est commune à l'ensemble du champ, comme l'illustre le changement de programme de l'École supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger²⁹² :

[qui] organise depuis 1947²⁹³, un cours de *littérature française contemporaine*. Il est apparu en effet qu'un tel cours correspondait à un besoin pressant. L'enseignement de la littérature française, tel qu'il est donné dans les Facultés, s'arrête à la fin du XIX^e siècle. Or, les professeurs de français à l'étranger doivent

²⁹² Sur l'ESPPFE, voir *infra* chapitre 4 - 3.1.2.1. L'apport de Ferdinand Brunot : le sentiment de la langue.

²⁹³ Ce qui ne signifie pas pour autant que la culture contemporaine n'était pas du tout abordée auparavant. Ainsi, lors des cours d'été à l'École pratique de l'AF de 1895, trois sections étaient proposées : cours élémentaire de langue, cours supérieur et cours commun sur l'état politique et social de la France contemporaine.

connaître la littérature contemporaine. On leur demandera de parler de Gide, de Giraudoux, et de Sartre, tout autant que de Montaigne, de Racine ou de Lamartine. Le cours de littérature contemporaine est conçu de manière à leur donner une connaissance d'ensemble des principaux écrivains français depuis 1900 (T., dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953 : 55).

Les enseignants de l'après-guerre ont en effet « à entretenir [leurs] auditeurs des aspects les plus récents de la culture française : le programme [fait] donc une place importante à la littérature contemporaine, ainsi qu'à tout ce qui concerne la France d'aujourd'hui » (T., *ibid.* : 53). L'idée que « le principal attrait des études françaises est de fournir la clé à une riche littérature contemporaine » (Peyre, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 297), et non pas seulement à une littérature classique, se diffuse dans le champ.

2.5.3. Développement de l'approche socio-culturelle et anthropologique

Outre cette entreprise de modernisation passant par une actualisation des supports littéraires, une autre rénovation de la civilisation bien plus novatrice a eu lieu à cette époque, qui passe par une redéfinition de la notion même de civilisation. Parallèlement à la civilisation au sens classique (littérature, art, histoire), les enseignants du FLE favorisent progressivement « une anthropologie de la vie quotidienne » (Kok-Escalte, 1998 : 175), autrement dit une conception anthropologique de la culture qui renvoie à « celle qui apparaît dans la vie quotidienne » (Puren, 2005 : 2). « Qui ne voit pas que selon ces différents cas de figure, c'est le concept même de civilisation qui est en jeu ? » (Michaud, 1984 : 241). Il y a bien une permanence de la représentation du français langue de culture, mais elle se fait au prix d'une modification de la notion de « civilisation ».

Qu'il suffise de rappeler le chassé-croisé auquel on assiste depuis deux siècles en Europe entre ce terme et celui de culture et leurs changements sémantiques lorsqu'ils transitaient d'une langue à l'autre, en se chargeant au passage de connotations idéologiques. Si bien que tantôt *civilisation* est employé comme synonyme de culture, tantôt ce terme tend plutôt à désigner les aspects matériels et techniques d'une société (Michaud, 1984 : 241).

Suivant l'approche socio-culturelle, le champ du FLE ménage une place croissante non plus seulement aux us et coutumes – auxquels il faut cependant familiariser les étrangers « pour rendre vivant l'enseignement du français [...] [et] les faire participer à la vie nationale » du pays (M. D. B., dans *EFE*, n° 101, février 1960 : 2)²⁹⁴ – mais aussi à la manière de vivre des Français.

Cette conception socio-culturelle de la civilisation s'inscrit en rupture avec « la tradition classique de la culture ou "culture cultivée" de l'humanisme classique » (Puren, 2005 : 2), à

²⁹⁴ L'enseignante expose ainsi, en guise d'exemple, le détail de son cours portant sur la fête de Sainte-Catherine. D'autres articles traitent de ces us et coutumes, comme « les fêtes calendaires dans le folklore français » (Vallet, dans *CPEFA*, n° 1, octobre 1957 : 26-28).

savoir la culture livresque et savante et l'abstraction. Le champ du FLE ne fait ainsi que suivre une tendance plus générale.

La conception moderne de l'enseignement des langues vivantes a bouleversé la routine de cet enseignement [...] Sans négliger la littérature et l'histoire du passé de la société étrangère, on cherche également à éveiller l'intérêt des jeunes pour des questions contemporaines grâce à l'étude directe et vécue du présent. On insiste sur le choix des journaux, des revues, des prospectus de tourisme (Unesco, 1955 : 3).

Les revues et manuels de l'époque promeuvent de plus en plus une approche tenant à la fois de la sociologie et de l'anthropologie, sur le modèle américain (voir Argaud, 2001 : 272-284), qui s'appuie sur une définition alternative de la « civilisation ».

[La] définition classique, qui est celle de bien des manuels de civilisation, est à rejeter absolument [...] Il est [...] absolument nécessaire de faire appel à une nouvelle définition : celle de l'anthropologie [...] La définition anthropologique du mot civilisation (*culture* en anglais) est une définition *relativiste* et non plus *absolutiste* (Carduner, 1963 : 3).

En vertu d'un décentrement égotique, la civilisation française est conçue non plus comme universelle ni exemplaire mais comme la somme de ses us et coutumes, de ses pratiques sociales et de ses habitudes culturelles, distinctes de celles du voisin. Bien que l'interculturel comme notion pédagogique ne soit pas encore envisagé, ce sont ses prémices que cette nouvelle définition de la civilisation donne à voir, comme le montre ce souhait d'une enseignante argentine.

Je souhaiterais en général que l'on introduise dans les manuels un peu plus de ces traits de la vie en France, qui intéressent spécialement les élèves et qui expriment la différences entre les habitudes et les hommes des différents pays. Par exemple, pour le vocabulaire de l'école, on pourrait dire qu'en France les élèves vont à l'école toute la journée, qu'ils ne portent pas de tablier blanc comme les nôtres [...], *etc.* (Coin Sorrentino, dans *CPEFA*, n° 4, août 1958 : 26).

Cette nouvelle approche de la civilisation est perceptible au niveau du choix des supports comme des pratiques d'enseignement, qui *in fine* favorise le glissement de la langue de culture à la langue de communication sociale. Cette évolution idéologique est particulièrement bien mise en évidence par le traitement de la civilisation, de *LCF* au *CLCF* qui s'inscrivent dans cette perspective de rénovation de la notion de civilisation.

2.5.3.1. *Un tableau de la société française : l'exemple de LCF*

Certes, la *LCF* accordait une « grande importance aux problèmes de langue [et] s'intéressa plus modestement à la civilisation » (Argaud, 2001 : 149). Cependant, le choix des supports pédagogiques et leur traitement participaient pleinement à cet effort de rénovation de l'image de la France et du français dans le monde. Les supports littéraires sont ainsi complétés par des textes authentiques, en particulier des articles de journaux. *LCF*, n° 3, de mai-juin 1956 – abordant il est vrai le thème de la presse française – s'appuie sur des articles du *Monde*, de *L'Express*, de *Demain* et du *Figaro*. Ceux-ci brossent un tableau vivant de la société française contemporaine : « Demain. Trains de banlieue » (Cayrol, dans *LCF*, n° 3, de mai-juin 1956 : 157-158) raconte le quotidien des banlieusards ; « On fait face ! », extrait de la page des « Actualités » de *L'Express* évoque la « question "brûlante" » (*L'Express*, dans *LCF*, n° 3, de mai-juin 1956 : 155-156), de la rentrée des classes, prétexte à décrire l'École française. *LCF*, sans pour autant recourir systématiquement à des documents authentiques, pédagogise ces supports de type socioculturel, conciliant ainsi enseignement de la langue et de la civilisation française actuelle. En s'inspirant de l'approche de l'explication linéaire de texte, *LCF* adapte cet exercice à des textes d'auteurs contemporains aux profils variés : écrivains mais aussi scientifiques, géographes, linguistes, *etc.*, sur les sujets les plus divers (en 1958, la revue aborde ainsi les thèmes des sources d'énergie, de la justice en France, de la Garonne et de sa vallée...). Le parti-pris du rédacteur en chef, Muller, était de proposer des supports pédagogiques dressant un vaste panorama de la France contemporaine et de la civilisation française moderne alors que les revues des AF et la MLF opéraient une distinction franche, traitant ces sujets socioculturels – quand ils étaient abordés, ce qui était moins fréquent – uniquement dans le cadre des rubriques culturelles. *LCF* se situe donc résolument du côté des « modernistes » (Reboulet, 1957 : 5), préférant à l'étude littéraire des textes :

[un] enseignement qui, par sa nature même, est tourné plus volontiers vers l'étude des thèmes d'actualité, grâce à la presse, la radio, la télévision ou le film, vers la connaissance de ce qu'un tome de *L'Encyclopédie* française appelle la civilisation quotidienne (Reboulet, 1957 : 6).

Le médium reste certes uniquement l'écrit, en raison de la nature même de la revue, mais les supports ont bien pour double fonction d'être des « échantillons de la langue littéraire actuelle aussi bien qu'[un] témoignage sur la vie française » (Muller, 1984 : 105). *LCF* présente donc un effort insolite de conciliation entre deux idéologies : le français comme langue de culture certes, mais d'une culture anthropologique moderne. Non seulement la civilisation est étudiée au présent mais, sans renoncer complètement à la littérature, l'objet d'étude glisse insensiblement de la langue littéraire classique à une langue plus courante ancrée dans la réalité

sociale. *LCF* ne renonce donc nullement à l'enseignement du français comme langue de culture, car la civilisation y occupe encore une place prépondérante, mais elle se démarque des autres revues par les aménagements pédagogiques qu'elle opère quant au choix des supports.

Si la revue *LCF* est très représentative de cette évolution vers la culture anthropologique, l'ensemble du champ suit un mouvement similaire, comme en témoignent les différents tomes du *CLCF* (1953-1957)²⁹⁵. À la fin des trois manuels se trouve un recueil de textes accompagnés de commentaires ayant pour but de « form[er] un tableau de la littérature et de la civilisation françaises » (Mauger, 1953 : vii). Le tome IV de *CLCF* (Bruézière et Mauger, 1957) sur la France et ses écrivains donne un « aperçu de la civilisation française » en diachronie, et jusqu'aux temps modernes. Les différentes parties de ce dernier tome montre le souci de présenter « la France et les Français » grâce à une « image concrète de notre pays, dans ses traits physiques et ses habitants » (Alliance française, dans *EFE*, n° 76, avril 1957 : 8). La dimension culturelle classique reste présente avec la rubrique « la tradition intellectuelle de la France : pensée, littérature, beaux-art », mais l'aspect sociologique est très marqué avec des thématiques comme la femme française ou la vie scolaire (Alliance française, *ibid.*). Le tome I du *CLCF* se termine par une rubrique « en France » regroupant des photos récentes de la vie des Français (au café, dans le métro, lors d'un mariage) et quelques documents pseudo-authentiques (un menu de restaurant, un plan des gares parisiennes) accompagnés de commentaires explicatifs censés donner à voir la réalité de la société, tels que cette légende accompagnant la photo d'un couple enlacé : « on s'embrasse beaucoup sur le quai des gares françaises » (Mauger, 1953 : 186). Les textes choisis dans la rubrique « textes complémentaires » du tome II du *CLCF* présentent en outre « un vocabulaire étendu de la vie économique et sociale » (Mauger, 1955 : iv) : cette prédominance de termes appartenant à la sphère professionnelle et publique témoigne d'un même intérêt pour la dimension socioculturelle de la civilisation française. Ce deuxième volume propose quelques articles de presse reformulés, comme ceux du *Figaro* et du *New York Herald Tribune*, contant les aventures d'« un Américain en croisière », tandis que le tome III les multiplie. Un souci similaire de variation et d'actualisation des supports est visible dans l'enseignement scolaire en Argentine, où une enseignante conseille d'« alterner les lectures littéraires avec la lecture d'articles tirés de revues ou de journaux étrangers » en raison de ce que « cet exercice donne à

²⁹⁵ Ce manuel, familièrement appelé Mauger bleu en raison de la couleur de sa couverture, constitue une collection de cinq volumes publiés par la librairie Hachette. Les trois premiers tomes couvrent les différents niveaux de compétences suivant une progression pédagogique logique (cours débutant, moyen, supérieur), chacun visant à couvrir une ou deux années d'enseignement.

l'élève l'impression qu'il étudie une langue vraiment vivante et actuelle » (Lynch de la Isla, dans *CPEFAL*, n° 6, juin 1959 : 39).

Presque une décennie plus tard, la posture éditoriale du *FDLM* confirme l'adoption dans le champ d'un tel traitement de la civilisation. Le français reste promu comme langue de culture mais d'une culture (une culture parmi d'autres et non plus la culture universelle) contemporaine et anthropologique.

Pour répondre à un vœu souvent exprimé, une place importante sera faite aux textes d'auteurs contemporains et aux documents qui évoquent la vie quotidienne actuelle des Français et les aspects nouveaux de la France (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 3).

Cette orientation ira en se confirmant, puisqu'en 1976 *Le FDLM*, soucieux d'organiser l'enseignement de la civilisation en classe de langue sur des principes communs, affirme qu'« inévitablement il faut passer de l'explication des textes à l'analyse sociétale » (dans *Le FDLM*, n° 125, novembre-décembre 1976).

2.5.3.2. *Vivre en France et en français : l'exemple du CLCF*

Même si l'*EFE* propose des modèles de leçons assez traditionnelles fondées sur l'explication de texte littéraire classique, l'AF promeut en parallèle une approche anthropologique avec les manuels conçus par le directeur de l'EP, Mauger²⁹⁶. Le projet du *CLCF*, qui fait figure d'ancêtre des manuels modernes de FLE²⁹⁷, avait suscité initialement des réticences.

L'auteur de ces lignes [se heurtera] au [...] scepticisme quand il proposera, en 1947, qu'on mette en chantier et qu'on publie un manuel d'enseignement du français aux étrangers qui « codifierait l'expérience des professeurs de l'École de Paris et celle des professeurs en service hors de France ». Ce sera le « Mauger », dont l'éditeur vendra près de 11 millions d'exemplaires (Blancpain, 1976 : 6).

Le succès du manuel, adopté dans l'enseignement scolaire argentin lui-même (Cavel, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 7), montre qu'il a répondu cependant à une réelle attente des enseignants et des apprenants. Outre le choix des supports de civilisation, le *CLCF* est surtout novateur par son approche « pratique » (Blancpain, [1953] 1967 : v) de la civilisation. Dès le premier tome, il place en effet l'apprenant au cœur du quotidien d'une famille canadienne en France.

[Ce n'est] pas seulement une méthode de langue mais [...] un livre de civilisation française. Par la fiction d'une famille étrangère visitant la France, l'étudiant aura sous les yeux un portrait sincère des mœurs et des

²⁹⁶ Publié sous le patronage de l'AF de Paris, le *CLCF* a été élaboré en collaboration avec Lamaison (agrégé de l'Université et ancien professeur au lycée Henri IV et à l'École supérieure de préparation des professeurs de français à l'étranger à la Sorbonne) et Hameau (ancienne assistante de philologie romane et professeur à l'EP).

²⁹⁷ Même si Mauger et Blancpain insistent sur le fait que le *CLCF* n'est pas un carcan strict et que l'enseignant garde – et doit même garder – toute liberté pour innover à partir de cette trame.

coutumes de notre pays ; il pourra s'associer aux réactions des personnages, comme s'il visitait la France en leur compagnie (Mauger, [1953] 1967 : VIII).

La scénarisation de situation de communication et le savoir-être à la française sont à la base de chaque leçon, comme le montre l'étude de la leçon 23, « Lettres et passeports » (Mauger, *ibid.* : 62-63), choisie pour sa valeur exemplaire. Bien qu'un encart « grammaire » (sur le passé récent, présentant plusieurs occurrences dans le texte) ouvre la leçon, le support pédagogique donne à lire et à entendre (puisque ce dialogue était aussi disponible en version audio sur l'encyclopédie sonore) une situation de communication pseudo-authentique. Celle-ci mêle récit et discours direct : M. Vincent lit à sa femme la lettre à envoyer à leurs amis français pour leur annoncer leur prochaine arrivée à Paris et discute des détails pratiques et administratifs de leur voyage.

- « Margaret, dit M. Vincent, je viens d'écrire* à nos amis de Paris, les Legrand, pour **annoncer** notre **arrivée** (f.). Voici ma lettre. »
M^{me} Vincent prend la lettre et **lit*** :
« Chers amis, je vous annonce une grande nouvelle
[...] **Amicalement**, François Vincent. »
[...] - Et les **passeports** (m.), demande M^{me} Vincent, et les **visas** ? (m.)
Nous aurons les passeports demain, répond M. Vincent » (Mauger, *ibid.* : 62).

Cette saynète, illustrée par un document authentique (la photo d'un passeport de la République française) est accompagnée d'un appareil pédagogique qui met l'accent sur l'oral : une rubrique « prononciation » avec la transcription en alphabet phonétique international des passages difficiles ainsi qu'une autre rubrique de « conversation[s] ». La leçon se poursuit par une série d'exercices de systématisation et d'appropriation portant sur le point de langue abordé, en l'occurrence la conjugaison dans ce cas précis²⁹⁸, et le nouveau vocabulaire²⁹⁹. Ensuite, plusieurs activités de production écrite sont proposées pêle-mêle, associant questions personnelles et culturelles comme « Écrivez-vous des lettres ? [...] Avez-vous lu des livres français ? Avez-vous vu un paquebot ? Avez-vous un passeport ? ». Les pages de révision – environ toutes les cinq leçons – reprennent le même principe : des précis grammaticaux et listes de mots (qui sont réinvestis dans des exercices d'appropriation) précèdent des dictées et dialogues à jouer mettant en scène avec un certain réalisme des situations de la vie quotidienne auxquelles les étrangers seraient susceptibles d'être confrontés, situations prétextes à décrire les réalités françaises. C'est notamment le cas dans ce dialogue « chez la marchande de journaux ».

- Un journal, s'il vous plaît.
- Quel journal, mademoiselle ?
- Je suis à Paris depuis deux jours seulement et je ne connais pas les noms des journaux.

²⁹⁸ Avec des consignes du type : « conjuguez au passé récent » ; « faites des phrases au passé récent avec les verbes » suivants...

²⁹⁹ Avec des consignes du type : « faites des phrases avec les mots » suivants.

- Nous avons des quotidiens (des journaux qui paraissent tous les jours). Par exemple : « L'Humanité », « Combat », « Le Figaro ». Il y a aussi des journaux du soir : « L'Information », « France-Soir », « Le Monde », « La Croix » (Mauger, *ibid.* : 123).

La progression pédagogique, de la compréhension à l'expression, se fait donc avec pour objectif final le réemploi des acquis dans des situations de communication courante. Les cours de conversation de l'EP, décrits dans l'*EFE*, indiquent la prise en compte de cette visée sociale. « L'enseignement du vocabulaire aura toujours la forme d'un dialogue (chez le boucher, chez le médecin...), première ébauche des classes de conversation » (Mauger, dans *EFE*, n° 87, juin 1958 : 6), classe dont le but est de « faire entrer l'étudiant dans la réalité pratique de la vie en pays étranger » (Bottembos, dans *EFE*, n° 74, février 1957 : 7). Mais il est vrai que les cours de français en France justifient cet objectif, moins pertinent pour qui apprend le français dans un pays où le français ne fait pas partie de l'environnement linguistique.

Mauger se garde dans la préface du *CLCF* de vouloir révolutionner l'enseignement du français (Mauger, *ibid.* : VIII). Pourtant, par sa perspective non seulement socioculturelle (qui se superpose à une approche plus classique de la civilisation) mais aussi communicative, le *CLCF* possède bien un « caractère relativement novateur pour l'époque [et participe] au renouvellement et à l'extension de groupes d'apprenants ayant d'autres motivations et moins sensibles au prestige d'auteurs et artistes du passé » (Coste, 1998 : 80). L'immersion dans la vie française, fût-elle réifiée et caricaturale, explique largement le succès du manuel et amorce la révolution pédagogique vers une approche pratique de la langue française, utile dans la vie de tous les jours³⁰⁰.

2.6. Bilan sur le français, langue d'une civilisation sur le déclin

La représentation du français comme langue associée à une civilisation particulière – à savoir la France – domine le champ du FLE dans les premières années suivant la guerre, laissant voir en creux une minoration des langues avec lesquelles le français est en contact, en particulier les langues régionales et de l'Union française. L'exacerbation de la concurrence internationale culturelle, linguistique et matérielle menace cependant le rayonnement français et participe de la crise du français comme langue de la civilisation française, et de la langue-culture qui lui est attachée. Mais le français n'est pas seulement vu comme la langue de la civilisation française : il bénéficie par tradition de la construction imaginaire qui en fait une langue universelle de culture. Suivant le messianisme français, le français faisait figure de langue du genre humain : la crise de la France, qui est celle de l'Occident, ébranle cette prééminence au profit d'une prise

³⁰⁰ Sur l'approche pratique, voir *infra* chapitre 4 - 3. L'élaboration de la didactique du français langue étrangère, langue utile.

en compte croissante des positions de l'anglais. De langue universelle, le champ du FLE concède un premier recul, envisageant d'entretenir, faute de mieux, le statut de langue internationale de culture. Mais la posture qui cherche à maintenir le français dans ce rôle hautement valorisée face à un anglais réduit à une langue de service, au niveau européen notamment, est peu viable car elle fait fi non seulement de la double réalité de toute langue (langue de culture et langue de service) mais aussi de la nouvelle *noosphère* plus ouverte à la diversité. Elle est donc vouée à être redéfinie en faveur d'une meilleure égalité entre les langues, comme nous le verrons dans notre chapitre suivant³⁰¹.

Compte tenu du lien existant entre langue et nation françaises, la langue étant une émanation culturelle de la France, la représentation du pays est susceptible d'influer sur les idéologies linguistiques. Or, il apparaît que la crise linguistique est subordonnée à une crise nationale, qui en réalité est celle de l'Occident tout entier : le français est la langue d'une civilisation à laquelle il ne suffit plus d'avoir été jadis prestigieuse mais qui doit démontrer sa vitalité et sa richesse au présent, afin de conserver l'amitié des francophiles traditionnels. Par conséquent, les agents du champ vont s'efforcer de redorer l'image de la France d'une part grâce à la modernisation de la diffusion culturelle littéraire mais aussi par l'approche de la culture dans l'enseignement. Cette rénovation n'est toutefois qu'une partie d'une politique de plus grande envergure qui dépasse largement le cadre de la promotion traditionnelle de la culture cultivée.

Cette visée ambitieuse implique tout à la fois des moyens importants et adaptés et un travail sur l'image de la langue et du pays. Quant à l'image de la France, l'accent sera mis sur la culture contemporaine, tant dans ses réalités quotidiennes que dans ses données factuelles que dans ses réalisations technologiques spectaculaires. La culture avec un grand C n'est pas absente de ce déplacement de représentations mais n'apparaît plus au premier plan et doit souligner sa vitalité et sa créativité actuelles (structuralisme, « nouveau roman », cinéma...) plus que ses valeurs établies (Coste, 1998 : 83).

La politique de diffusion du français va donc compléter cette modernisation de la « culture cultivée » par une diversification des représentations du français qui demeure langue de civilisation mais d'une civilisation moderne et vivante. Dans cette perspective, la notion de civilisation elle-même se trouve modifiée en faveur d'une culture anthropologique et d'un savoir socioculturel. Cette nouvelle approche de la civilisation ouvre la voie à une rénovation des pratiques pédagogiques elles-mêmes, privilégiant l'objectif pratique de communication, et donc à une nouvelle idéologie du français, langue pratique et orale.

³⁰¹ Sur l'isolinguisme, voir *infra* chapitre 5 - 1.2.2.1. L'isolinguisme, prémices du plurilinguisme.

3. Recul du français, langue *nootrophe* à des fins formatives

3.1. La langue *nootrophe* instrument de l'éducation individuelle

Les idéologies du français langue de culture vues précédemment – langue de la civilisation française, langue-culture, langue de culture universelle – sont étroitement corrélées car elles s'appuient sur une acception du mot « culture » qui en fait une réalité collective. Or, la culture peut aussi être individuelle et s'inscrire dans le cadre du développement personnel, qui serait optimisé par les valeurs supposées inhérentes à la langue française. Cicéron fut le premier à transposer le mot *cultura* dans l'ordre du figuré par un glissement métaphorique : « *ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus esse non potest, sic sine doctrina animus* » (Cicéron, *Tusculanes*, II, 5) [Un champ si fertile soit-il ne peut être productif sans culture, et c'est la même chose pour l'humain sans enseignement]. Ainsi, le terme désignant dans son sens étymologique le travail de la terre, s'est élargi, au sens figuré, à celui de l'esprit et de l'âme. Dans son acception moderne, « culture » est communément admis comme un synonyme de « civilisation ». Pourtant, dans le sens premier du mot, la définition est directement héritée de l'étymon latin et renvoie à la culture individuelle, à « l'éducation » (définition du *Littre*) et à « l'enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels » (définition du *Larousse*). En somme, au-delà de l'acquisition d'un savoir, il désigne la « fructification des dons naturels permettant à l'homme de s'élever au-dessus de sa condition initiale et d'accéder individuellement ou collectivement à un état supérieur » (définition du *TLFi*). La culture s'oppose donc à la nature comme étant de l'ordre de l'acquis et non de l'inné, fruit de l'éducation, d'un apprentissage ou d'une formation visant à développer, plus encore que les connaissances, la personnalité. Ainsi, parler du « français langue de culture » suivant cette approche terminologique revient à affirmer que l'étude de la langue française participerait au développement, chez l'individu, de compétences, certes intellectuelles (en acquérant des connaissances livresques sur la civilisation française), mais aussi spirituelles et humaines. Cette éducation viserait à faire du francophone un être cultivé et supérieur, dans la tradition de « l'honnête homme à la française » (Frijhoff, 1998 : 12)³⁰².

Le terme « cultivé » est proche de la notion occidentale de civilisation. Il représente en quelque sorte la forme la plus élevée de l'« être civilisé ». On qualifie aussi de « cultivés » des hommes ou des familles qui n'ont aucun « accomplissement culturel » à leur actif. Tout comme le terme « cultivé » se rapporte en premier lieu à la manière de l'homme de se présenter, de se comporter. Il désigne la qualité sociale de la

³⁰² Comme ce fut par exemple le cas, en Hollande au XVIII^e, où, suite à l'adoption de la langue française, s'impose un certain modèle comportemental chez l'élite commerçante et bourgeoise « qui adoptait peu ou prou le modèle de l'honnête homme à la française » (Frijhoff, 1998 : 12).

personne humaine, son mode d'habitation, son urbanité, son langage, ses habitudes vestimentaires (Elias, [1969] 1973 : 14).

L'idée que l'apprentissage d'une langue puisse élever l'apprenant sur le plan personnel, moral, social ou intellectuel n'est certes pas neuve ni propre au français. Dans son *Essai de sémantique : sciences des significations*, Bréal faisait du « langage [l']éducateur du genre humain », en raison de ce que l'acquisition de la langue maternelle « à la fois [...] instrument et [...] matière du premier enseignement » et « sorte de *training-school* de l'humanité » (Bréal, 1897 : 266-267), continuerait par la suite d'exercer une influence sur l'esprit. Ainsi, pour le linguiste, l'apprentissage de la langue permettait de développer le sens de l'analyse à travers l'étude de la sémantique et de la syntaxe : « la phrase la plus simple est une invitation à décomposer sa pensée et à voir ce que chaque mot y apporte » (Bréal, 1897 : 267)³⁰³ et « d'objectiver la pensée » (Bréal, 1897 : 271). Autrement dit, il donne une réalité linguistique aux pensées sinon condamnées aux nimbes de l'abstraction.

Pour qui sait l'interroger, le langage est plein de leçons puisque depuis tant de siècles l'humanité y dépose les acquisitions de sa vie matérielle et morale : mais encore faut-il le prendre par le côté où il parle à l'intelligence (Bréal, 1897 : 1).

Pour ce faire, il ne faut pas se limiter à une étude descriptive de la grammaire ou de la phonétique ni à l'histoire des langues mais il faut « extraire de la linguistique ce qui en ressort comme aliment pour la réflexion » (Bréal, *ibid.* : 2). L'étude de la langue, maternelle comme étrangère, peut donc avoir un effet bénéfique sur l'élaboration de la pensée à condition de privilégier des pratiques réflexives dans le processus d'apprentissage. Les signes, qui soutiennent les constructions sociales propres à chaque langue-culture, fondent aussi les constructions mentales propres à chaque individu. Il y a un jeu d'interaction entre ces deux moules cognitifs issus de la langue : « ce n'est pas la pensée qui crée le signe, mais le signe qui guide primordialement la pensée (dès lors la crée en réalité et la porte à son tour à créer des signes) » (Saussure, 2002 : 46). À l'inverse de ceux qui estiment que la langue reflète avant tout la société, Bréal ou Benveniste insistent sur la primauté de la subjectivité du locuteur que traduit toute prise de parole : « ce sont les faits de langue, notamment l'énonciation, qui structurent la culture et fonde le sujet » (Coursil, 2006 : 33). Mais pour ce faire, l'individu doit s'approprier la langue – et partant le monde – à travers la parole.

À l'instar des autres langues, le français a bien ce rôle d'éducateur de l'esprit mais sa fonction maïeutique sur la pensée est renforcée par le génie linguistico-culturel propre au français langue-culture. Les représentations qui lui sont traditionnellement associées – langue

³⁰³ Par exemple, selon Bréal, la distinction entre les pronoms *toi* et *moi* offre la première leçon de psychologie à l'enfant.

raffinée, précise, rationnelle – rendent cette fonction formative encore plus efficiente. Bréal considérait que toutes les langues européennes étaient favorables au développement intellectuel, puisqu’« issues de la même origine, bâties sur le même plan, puisant aux mêmes sources [...] [elles] ont été plus ou moins nourries des mêmes modèles, perfectionnées par la même éducation » (Bréal, 1897 : 276). Cette première restriction ethnocentrique (les langues européennes) est renforcée dans une partie du champ du FLE, largement chez les conservateurs mais pas uniquement, pour qui le français jouit d’un prestige particulier : il serait ainsi le plus apte à faire de son locuteur un avatar moderne de l’Honnête homme, c’est-à-dire un homme civilisé. Dépendante de l’idéologie française de la langue-culture, nous nous proposons de désigner cette représentation qui lui est subordonnée sous le terme de langue *nootrophe*, que nous définissons comme « langue qui forme l’esprit grâce à une nourriture intellectuelle ». En effet, *nootrophe* est formé par combinaison des noms grecs *nôos* (νοῦς), désignant tantôt l’esprit ou la raison, tantôt le cœur et le sentiment ; et de *trophê*, (τροφή) qui signifie nourriture et développement. La langue *nootrophe* désigne donc une idéologie conciliant l’idéologie du français langue-culture et celle, commune, de la langue formative. Cette forgerie conceptuelle a pour but de bien signifier la spécificité de la représentation française, par rapport à la fonction formative propre à n’importe quelle langue. Apprendre le français comme langue de culture renvoie donc, dans cette acception, à privilégier une éducation sur le modèle prôné par Montaigne, selon qui « instruire, c’est former » (Montaigne, *Essais*, I, 26) un homme à développer son jugement, son goût et son esprit critique. Ce n’est donc pas seulement le rapport à la langue qu’il convient d’interroger pour comprendre les tenants de l’idéologie linguistique *nootrophe* mais plus largement le rapport au savoir, en particulier le pourquoi et le comment de l’éducation en général, à une époque où l’humanisme imprègne toute l’École française et l’École à la française.

3.2. Influence du modèle humaniste de l’École française

Loin d’être propre au champ du FLE, la conception du français *nootrophe* puise ses racines dans l’humanisme qui imprègne encore après la guerre la société française et en particulier le système éducatif. L’enseignement à la française, et par extension du français hors de France, se conçoit encore largement comme désintéressé et accordant une place essentielle à la formation de l’esprit et de l’individu.

3.2.1. L'origine institutionnelle des acteurs du champ : l'École normale de Saint-Cloud

Avant que le champ du FLE ne s'autonomise dans les années 1960, les agents chargés de la diffusion du français à un haut degré de responsabilité, détachés dans le réseau ou en poste en France, sont presque tous issus du ministère de l'Éducation nationale ou de l'enseignement supérieur, comme Gougenheim et Mauger et ce, même dans la sphère politique³⁰⁴. Plus encore : toutes les grandes institutions de diffusion du français au début des années 1960 étaient dirigées par des personnes provenant de l'ENS Saint-Cloud : Blancpain à l'AF, Reboullet au BELC, Rivenc au CREDIF³⁰⁵. Il est donc logique qu'il y ait un recouplement des positionnements idéologiques de la communauté enseignante française et de celle du champ du FLE. En effet, suivant la loi de l'isomorphisme institutionnel (DiMaggio et Powell, 1983), il y a une tendance normale à l'homogénéisation des organisations en interne : les actions individuelles au niveau micro se répercutent au niveau macro de l'institution. Les enseignants ont donc tendance à reproduire les pratiques éprouvées dans leur cadre d'origine et à se conformer, au moins partiellement, au cadre idéologique – voire didactique, même si justement l'époque est celle de la spécification de la didactique du FLE – préexistant.

La majorité des professeurs [français] qui dispensent cet enseignement [du français langue étrangère] [...] sont des enseignants formés à l'enseignement du français en France, ayant eu pour la plupart une expérience française avant leur départ pour l'étranger. C'est-à-dire que nombre d'entre eux continuent à faire la classe, devant des auditoires non-francophones, avec des méthodes et des techniques assez semblables à celles utilisées dans les classes de France (Capelle, dans *Le FDLM*, n° 2, juin-juillet 1961 : 2).

La collaboration entre le MAE et le MEN renforce cette assimilation et l'homogénéité énonciative et idéologique. D'autant plus que l'absence de formation pédagogique empêche, dans la première partie des années 1950, le renouvellement des pratiques : le jeune professeur « quand il aura des élèves, [...] devra se souvenir des méthodes de ses anciens maîtres et sombrer quelquefois dans une routine surannée » (Garcia, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 5).

La plupart des agents du champ du FLE proviennent de l'ENS de Saint-Cloud : « il y a là plus qu'une coïncidence » (Reboullet, 1984 : 111). L'institution³⁰⁶ formait à l'origine les professeurs des écoles normales et des écoles primaires supérieures, autrement dit des « formateurs de formateurs », avant de prendre en charge à partir de l'entre-deux guerres la formation des directeurs d'école et des inspecteurs du cycle primaire. Le fossé entre les ENS

³⁰⁴ Voir *infra* l'annexe 8 « notices biographiques des principaux acteurs du champ du FLE entre 1945 et 1962 ».

³⁰⁵ Et au-delà de notre période d'étude, Dabène au CREDIF (1965-1973), et Canac à la MLF.

³⁰⁶ Les Écoles normales primaires formaient les instituteurs et l'École normale d'Ulm (fondée en 1826) les professeurs du second degré préparant l'agrégation.

parisiennes³⁰⁷ se réduit cependant avec le décret du 19 février 1945 puis la loi du 26 août 1948 qui harmonisent les missions de toutes les ENS sur celles d’Ulm. L’ENS de Saint-Cloud conserve néanmoins son ouverture vers l’international et son attachement à l’innovation pédagogique, la recherche dans les sciences de l’éducation restant au cœur de ses préoccupations. C’est pourquoi le FLE y a trouvé un terrain d’expérimentation très favorable : l’ENS de Fontenay-Saint-Cloud a hébergé le CREDIF, réalisé des colloques et publié des ouvrages sur la pédagogie rénovée du FLE. Elle a en outre assuré la formation des professeurs détachés (enseignants de formation, souvent agrégés). Certes, le gros du bataillon est constitué par les professeurs étrangers de français. Mais ces derniers, ni décideurs ni théoriciens, ne sont pas aptes à influencer le champ. Ainsi, la salle de classe reste la chambre des échos (parfois déformés, parfois lointains) du macrocosme institutionnel français.

L’expérience coloniale et les institutions éducatives qui en découlent obéissent à une vision géopolitique centrifuge de l’étranger : c’est à Paris que se constituent les lieux de la légitimité scientifique qui assurent ensuite la diffusion des savoirs hors des frontières (Zarate, 1999 : 66).

Force est de constater que les institutions du champ pendant la période étudiée répondent encore largement à la même dynamique. La France conserve le quasi-monopole³⁰⁸ dans le domaine de la réflexion pédagogique du français à l’extérieur, pris en charge par les grands centres privés (Alliance française de Paris) et les institutions étatiques (DGACT et laboratoires de recherche du MEN).

Le champ du FLE, en particulier dans sa forme primitive, s’est donc défini très largement à partir du champ de l’École française, et plus particulièrement de l’ENS de Saint-Cloud, avant d’acquiescer son identité propre. En raison de l’approche réformatrice de l’ENS, la didactique a pu s’affranchir de la méthodologie traditionnelle du FLM. En revanche, cette origine commune explique le partage idéologique entre l’École française et le champ du FLE. Les prémices de la discipline FLE ne peuvent être comprises si l’on occulte l’influence de la diffusion du savoir en général et de l’enseignement des langues en particulier.

³⁰⁷ Juste avant la guerre, « on est alors encore dans la distinction interne aux ENS : Ulm, dont l’origine remonte à la Révolution et à l’Empire, donne accès aux agrégations et à de belles carrières ; Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses, produits de la Troisième République et couronnement alors de la filière du primaire et du primaire supérieur (qui ne menait pas au baccalauréat), forment au professorat des écoles normales d’instituteurs et à l’inspection primaire. Mais Saint-Cloud est aussi marquée par l’appel de l’étranger où, dès les premières promotions, quelques-uns de ces dragons noirs de la République participent à la scolarisation et à l’œuvre de “civilisation” (au sens alors actif du terme) dans les colonies » (Coste, 2008 a : 3).

³⁰⁸ Pourtant, l’entrée en jeu d’autres acteurs non-français influencera la politique de diffusion linguistique. Sur la déterritorialisation, voir *infra* chapitre 5 - 1.1. La diffusion du français à l’heure de la mondialisation.

3.2.2. L'éloge de la culture humaniste désintéressée

De Montaigne à Fumaroli, l'humanisme est un système de valeur qui fait de la culture et de la quête du savoir les fondements incontournables de la construction de l'individu et, *in fine*, de la civilisation. La connaissance est en effet considérée par les humanistes comme le meilleur moyen d'édification de la morale universelle. En France, cette idéologie née à la Renaissance est encore un socle essentiel de l'éducation au sortir de la guerre. Bien que, dès 1830, l'École française mette en place des cours dits spéciaux avec des enseignements scientifiques, appliqués, commerciaux et des langues vivantes pour les jeunes se destinant à l'industrie et au commerce, ces « mesures [...] n'empêcheront pas les humanités de jouir encore longtemps de leurs privilèges dans la mentalité courante » (Pellandra, 1998 : 29).

L'influence de l'humanisme déborde le champ de l'École française et imprègne celui du FLE. Dans la revue de la MLF, la société savante Guillaume Budé fait l'éloge de « cet humanisme où la culture générale est maintenue, où la liberté et la dignité de l'homme, de l'individu sont défendues » (Malye, dans *Les Dialogues*, n° 9, novembre 1953 : 278). *Les Dialogues* rappellent ainsi que l'humanisme est « la base de l'enseignement secondaire dans notre pays » (Marie³⁰⁹, cité par Malye, *ibid.* : 280) à tel point que (faisant fi de l'origine européenne de cette philosophie) le ministre de l'Instruction publique à la fin du XIX^e siècle, Léon Bourgeois³¹⁰, considérait la France comme la patrie de cet humanisme, justifiant ainsi le messianisme français.

[Léon Bourgeois] était fier de son patriotisme parce qu'il y trouvait les raisons mêmes de son humanisme. S'il aimait d'un amour si fervent le peuple dont il était issu, c'était aussi parce que ce peuple, au cours de l'histoire, s'était montré le soldat des idées humaines (Marie, dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 94).

Dans l'imaginaire collectif de l'immédiat après-guerre, que ce soit en France ou à l'étranger, l'humanisme est considéré comme l'apanage de l'enseignement à la française qui se fait fort de :

donner le pas à la méthode sur les connaissances, au qualitatif sur le quantitatif et [à] rester fidèle à l'idéal de la culture désintéressée, à la formation de l'esprit plus qu'à son remplissage [afin de] mieux préparer l'homme de demain aux qualités unanimement souhaitées dans le monde adulte (Gal, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 64).

³⁰⁹ Ministre de l'Éducation nationale.

³¹⁰ Théoricien du solidarisme, Léon Bourgeois connut une longue et brillante carrière politique. Il fut notamment ministre de l'Instruction publique (en 1890 et 1898) et ministre des Affaires étrangères (en 1895, 1906 et 1914). Il reçut en 1920 le Prix Nobel de la Paix pour son implication dans la création de la Société des Nations dont il fut le premier président en 1919.

D'un point de vue éducatif, l'humanisme fait la part belle à la culture savante et gratuite et refuse de céder aux sirènes du pragmatisme vu comme une menace pour l'enseignement. De manière générale, juste après la Seconde Guerre mondiale, comme au XIX^e siècle, « tout enseignement pratique semblait déshonorer une discipline scolaire qui se devait d'être désintéressée pour garder sa valeur formative » (Pellandra, 1998 : 38). Cette idée est profondément ancrée dans la sphère éducative. Dans son hommage rendu en 1952 à Léon Bourgeois, le ministre de l'Éducation nationale vante la conception de l'éducation de ce dernier qui déjà « s'insurgeait [...] contre l'idée pernicieuse que [l']"enseignement moderne" pût être simplement "utilitaire" et n'eût qu'une "destination professionnelle" » (Marie, dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 93). Le pragmatisme, sans être totalement rejeté, est minoré par rapport à « la culture désintéressée » qui reste considérée comme une caractéristique de l'enseignement à la française (DGACTION, 1959 b : 4). Même la réforme de l'enseignement en 1959, favorable à l'enseignement technique et scientifique, ne signifie pas pour autant le rejet de cette conception traditionnelle de l'enseignement, comme le souligne la directrice du CIEP, Hatinguais.

Cet effort pour développer les études scientifiques, il faut le faire de façon à ne pas aller trop à l'encontre des habitudes humanistes du pays ; l'enseignement scientifique ne doit pas prendre toute la place au détriment de la formation de l'esprit par les humanités (Hatinguais, dans *CPEFAL*, n° 15, mai 1962 : 5-9).

Dans cette perspective, l'aspect gratuit de l'apprentissage de la langue française lui accorde une valeur morale supplémentaire. D'où la conviction encore très répandue dans les premières années suivant la guerre que, en France comme à l'étranger, les professeurs de français :

sont les messagers d'une culture qui tire toute sa force d'expansion de son désintéressement même, de son élévation qui la rend supérieure à toute forme politique [...] ; l'école française ne sert que la France et les valeurs incarnées depuis des siècles par notre pays (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 26).

De fait, les revues de l'enseignement du français à l'étranger accordent une place importante à l'éducation en France, comme les *CPEFAL* qui cherchent à « tenir [ses] lecteurs au courant des activités pédagogiques françaises qui les intéressent particulièrement » (La rédaction, dans *CPEFAL*, n° 14, octobre 1961 : 1). C'est aussi le cas dans les premiers numéros, de *LCF* et des *Dialogues*. Or, « un premier numéro est toujours fondamental ; il est à la fois une naissance, une présentation, un projet exprimés à travers une forme et un style particulier » (Argaud, 2001 : 225). *LCF* et *Les Dialogues* présentent dès leur lancement l'enseignement du français à l'étranger comme une extension de l'enseignement à la française. La revue de la MLF s'ouvre sur un article d'un conseiller au MEN, Gal, présentant « L'esprit des classes nouvelles en France » (Gal, *ibid.* : 63-65), premier d'une série d'articles sur l'enseignement scolaire

français. L'auteur y affirme la similitude d'esprit entre l'École française et la diffusion de la culture et de la langue françaises à l'étranger. Les réformes faites dans l'Hexagone sont considérées comme étant « dans la ligne de la mission française dans le monde » (Gal, *ibid.* : 65). C'est aussi sous la tutelle du ministre de l'Éducation nationale, Marie, que se place *LCF*, en publiant dès son premier numéro un article de sa main sur la « culture humaine » et humaniste (Marie, dans *LCF*, n° 1, octobre 1952 : 16-17) : il vante les bénéfices de l'humanisme au sein des établissements scolaires dans l'Hexagone et fait l'apologie de la formation intellectuelle sur le modèle français. Pour les gents du champ du FLE, même si les pratiques pédagogiques diffèrent, l'enseignement du français à l'étranger est avant tout l'exportation du modèle humaniste, dominant en France, comme le note le secrétaire de l'Alliance française : « nous sentons, et vivement, que les écoles de l'Alliance sont des écoles de la France ; nos maîtres [...] sont d'abord des serviteurs de la flamme » (Blancpain, 1947 b : 15). Dans l'enseignement français et en français – et ce quel que soit le domaine : technique, linguistique ou encore médical – l'humanisme demeure encore un substrat idéologique fort.

3.3. Le français, langue privilégiée de formation de l'esprit

3.3.1. Le rôle spécifique du français comme langue à but formatif

Lors du stage pédagogique argentin de 1958, deux enseignantes locales décrivent les trois objectifs essentiels de l'apprentissage des langues. Au but pratique de communication et culturel de découverte d'une civilisation étrangère s'ajoute un but « éducatif », qui vise à la :

formation du jugement, [afin de créer l']habitude de l'analyse et de la réflexion personnelle, [le] sens de la discipline et de la responsabilité, [le] goût du travail en commun (Rodriguez Rosselli et Mocchiutti, dans *CPEFAL*, n° 7, septembre 1959 : 46).

Cette affirmation concerne *a priori* toutes les langues. Or, le champ du FLE suggère que le français apporte des bénéfices bien supérieurs à ceux des autres langues. C'était déjà une représentation courante au XVIII^e siècle, comme l'illustre la correspondance de la Hollandaise Isabelle de Charrière, qui accordait une « fonction primordiale, dans le processus de la formation intellectuelle, à l'étude des langues étrangères en général et à celle du français en particulier » (Van Strien-Chardonneau, 2001 : 51). En raison de l'ancienneté de cette représentation, ce positionnement est stigmatisé comme étant celui des traditionalistes, pour qui l'apprentissage de la langue française n'est « qu'un moyen et une étape pour aboutir à des fins plus nobles [comme] la formation de l'esprit » (Reboulet, 1957 : 5-6). Mais même le MAE se fait un devoir de rappeler « à tous les pays qui projettent de restreindre l'étude du français [...] que le français est [...] une *langue de culture et de formation de l'esprit* » (DGACTION, 2001 : 10).

1963 : 3). Idéologiquement, ce rôle formateur privilégié accordé au français par rapport aux autres langues vient largement de ce que, historiquement, « c'est [...] à la France qu'on doit la diffusion des théories pédagogiques les plus innovatrices pour une éducation laïque orientée vers la formation de valeurs sociales et civiques » (Pellandra, 1998 : 26). Au-delà des connaissances livresques savantes, l'apprenant de français accéderait en effet à un degré plus élevé d'appréhension du monde et de lui-même. Empruntant à l'idéologie messianique, la représentation du français *nootrophe* s'en distingue car elle s'exprime à l'échelle micro de l'individu et non pas des peuples. Selon une conception répandue, l'apprenant de français se mue, par la grâce de son apprentissage et en vertu des qualités de cette langue-culture, en une sorte d'Honnête homme du XX^e siècle, un individu à part entière et non pas un simple sujet : apte à penser par lui-même, il brille aussi par sa capacité à évoluer dans le monde, suivant le modèle de civilisation humaniste qui sert de référence en France.

3.3.2. L'Honnête homme moderne, modèle archétypal de l'apprenant de français

À partir des Lumières, avec l'uniformisation à l'échelle internationale des mœurs sur l'exemple de la société de cour à la française, s'impose une nouvelle manière de se comporter.

C'est précisément ce modèle commun, celui du courtisan à la française et plus largement celui de l'honnête homme, qui en est dérivé, qui déterminent à partir de la seconde moitié du XVII^e siècle le comportement de l'aristocratie européenne et des couches sociales qui l'imitent en aspirant à un statut supérieur [...] En fait, au sein de l'élite française comme hors de France, l'apprentissage du français va de pair avec celui d'un certain nombre d'aptitudes sociales : l'art de bien parler, d'écrire des lettres bien tournées, de savoir danser, dessiner, faire de la musique, monter à cheval, manier les armes, connaître l'histoire, la géographie et le blason (Frijhoff, 1998 : 16).

S'instaure par conséquent une « francitude », soit une « forme de vie proche de celle de l'aristocratie française, dans l'usage du français civilisé (celui qui est prôné et défini par l'Académie) comme langue de socialisation, et dans une esthétique qui copie le style et le goût des élites françaises » (Frijhoff, 1998 : 16). La dimension de sociabilité est fondamentale dans cette conception de langue *nootrophe*, mais elle ne réduit pourtant pas le français à la simple visée communicative. Loin d'être un simple outil pratique, il jouit d'une fonction résolument mondaine, proche de celle occupée pendant les Lumières où « c'était tout autre chose que communiquer. C'était entrer "en compagnie" » (Fumaroli, 2001 : 26). Ainsi, l'apprentissage du français apporte bien davantage qu'un savoir purement linguistique : il offre un savoir-être, cette dimension transcendant pour certains le contenu disciplinaire. Cette affirmation vaut surtout pour l'apprenant appartenant à l'élite sociale et intellectuelle (qui bien souvent se confondent, comme le souligne Althusser) car le français est jugé tout empreint de raffinement et de spiritualité. Cette image est héritée du siècle des Lumières où le français était :

comme le latin de Cicéron ou le grec de Lucien, inséparable comme ses ancêtres antiques, d'un « bon ton » dans les manières, d'une « tenue » en société, et d'une qualité d'esprit, nourrie de littérature, dans la conversation [...] Si le français, au moment où il a exercé sa plus vive attraction sur un monde exigeant et difficile, a répondu à l'attente des Lumières, ce n'est certainement pas seulement au titre de système de communication [...] Les plus grands amis de notre langue, qui était souvent les plus chauds partisans des Lumières ne la séparaient pas de l'éducation dont elle était le vecteur, de la littérature sur laquelle elle était gagée, et de tout un art de vivre civilement, voire heureusement, auxquels ne conduisaient pas les systèmes de communication locaux (Fumaroli, 2001 : 23-25).

Ainsi, en Italie par exemple, jusqu'à la scolarisation au XIX^e siècle, le français était surtout considéré comme « un art d'agrément pour former un parfait gentilhomme et une dame à la mode » (Pellandra, 1994 : 101). Cette représentation perdure dans la deuxième moitié du XX^e siècle dans l'étranger traditionnel (hors du système éducatif) mais surtout dans l'éducation des élites colonisées. Ainsi, dans les institutions traditionnelles – comme les congrégations religieuses, mais aussi les Alliances françaises installées depuis longtemps (implantation ancienne qui exige plus de temps pour se renouveler, dans la pratique comme dans l'inconscient collectif) –, il y a « une clientèle séculaire qui retrouve [...] un certain raffinement d'éducation, reflet d'une tradition ancienne d'humanisme et de courtoisie » (S. R., dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953 : 202). L'apprentissage du français conserve comme objectif de former un avatar moderne de l'honnête homme, joignant des qualités sociales aux qualités intellectuelles. L'honnête homme, comptant parmi les sujets au programme du « Brevet d'aptitude à l'Enseignement hors de France » de l'AF, est défini comme « un humaniste de société » (Bruézière, dans *EFE*, n° 2, février 1951 : 3), qui se caractérise :

d'abord par sa *culture* : une culture complète, générale, où l'« esprit de finesse » et « l'esprit de géométrie », pour reprendre les termes pascaliens eux-mêmes, ont également leur part [...] Ce mélange de savoir et de savoir-vivre, permettant d'atteindre à un degré supérieur à la fois d'humanité et de sociabilité [...] [et qui] représente l'idéal vers quoi aura tendu le XVII^e siècle tout entier : c'est-à-dire un des sommets de la civilisation de tous les temps (Bruézière, *ibid.* : 3).

Bien que le sujet soit développé dans la revue de l'AF suivant un angle objectif comme un motif historique propre au XVII^e siècle, la clause de l'article retranscrite ci-dessus, à forte connotation axiologique, laisse transparaître le jugement de l'auteur et à travers lui de l'institution qu'il représente. Les *CPEFAL* prennent eux aussi comme exemple un sujet de composition portant sur l'Honnête homme d'hier, à partir d'une citation de La Rochefoucauld. L'enseignante regrette ainsi que les élèves se trompent et pensent que « le véritable honnête homme (au sens actuel de l'expression) est un homme de grand sens moral et [qu']ils n'auront pas réfléchi qu'au XVII^e siècle "l'honnête homme" est l'homme qui possède toutes les qualités de l'homme du monde » (Raffoul, dans *CPEFA*, n° 2, juin 1958 : 10). Cet honnête homme moderne, qui est « non pas un intellectuel professionnel, mais un esprit curieux, cultivé, de goût sûr » (Ariès, 1947 : 2), est un des modèles de l'apprenant de français, tel qu'il est présenté dans les premières

années suivant la guerre. Ainsi, un article de grammaire de *LCF* évoque l’embarras de « l’honnête homme qui essaie de comprendre [la] langue », confronté aux subtilités du subjonctif (Imbs, dans *LCF*, n° 5, mars 1953 : 217) tandis que *Le FDLM* se demande « comment [donner à la science et à la technique], pour l’honnête homme, un visage humain » ? (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 32).

Les langues de diffusion internationale « doivent [...] leur prestige à certaines qualités intellectuelles ou artistiques qui en font des instruments de culture privilégiés » (Teyssier, dans *Les Dialogues*, n° 11, mai 1954 : 108), et en premier lieu la langue française qui « port[e] en elle-même de telles vertus de grâce, de rigueur et de clarté » (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945). Les agents du champ arguent de ce que le français serait une « langue distinguée » (Teyssier, *ibid.*), dont l’élégance rejaillirait sur le locuteur, qui en viendrait à acquérir les vertus attribuées à la langue, suivant la conception allemande de la langue selon laquelle les « caractères, linguistiques dans leur nature, reflètent à leur tour les caractères psychiques de la collectivité qui parle cette langue » (Bally, 1952 : 53). Cette idée est tant partagée en France que Bally constate que la « clarté du français » en vient à se confondre avec la « clarté française », c’est-à-dire celle de la langue et du peuple (Bally, 1944 : 17). De même, nombre d’attributs mélioratifs qualifiant initialement la langue possèdent le double sème animé-inanimé qui autorise un glissement sémantique au prix d’une synecdoque. « Langue polie, spirituelle, délicate, langue de la “conversation” mondaine, le français aurait en lui-même une distinction subtile et une élégance raffinée » (Teyssier, *ibid.*), ce caractère « distingué » étant bien entendu plus historique et idéologique qu’ontologique. Certes la langue française est « correcte et pure » mais c’est uniquement grâce à une normalisation réalisée par les grammairiens et les agents du champ (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 1). Cette représentation repose sur un double glissement métonymique : dans un premier temps, au siècle des salons mondains, la langue a acquis ses lettres de noblesse car elle a été employée par la haute société. Par la suite, à force de servir de mode d’expression à des locuteurs aux mœurs raffinées, le français est devenu dans l’inconscient collectif raffiné par essence. Malgré la disparition de cette société bourgeoise et aristocratique, le français a continué d’être décrit par ces mêmes adjectifs topiques hautement mélioratifs – élégant, raffiné, sophistiqué – avant que, par un nouveau renversement métonymique, ses locuteurs ne finissent par se voir attribuer les propriétés concédées à la langue et que les francophones ne soient promus honnêtes hommes par ricochet.

La figure de l’honnête homme moderne, en tant qu’idéal pour le francophone, natif ou non, est supplantée par celle moins surannée de l’homme de bien, juste et libre, porteur de

valeurs humanistes. Ainsi, les institutions enseignantes sont mues par le même désir que la MLF qui :

n'entend pas [...] négliger la formation morale de ses élèves ; à tous elle veut donner l'habitude de respecter la dignité de la personne humaine en eux-mêmes et dans les autres. Elle aspire à former avant tout, partout où elle s'installe, des hommes et des femmes de bonne volonté (F., dans *Les Dialogues*, n° 7, avril 1953 : 126)

Le but de l'École française, et corollairement de l'enseignement français à l'étranger, est de dispenser une culture « d'abord fondée sur la valeur individuelle de l'être humain, sur son existence personnelle, sur sa liberté de penser, de décider, d'agir. Elle tend à créer des hommes, non des troupeaux » (Marie, dans *LCF*, n° 1, octobre 1952 : 17). La quête de valeurs humanistes universelles se substitue à celle de l'art de vivre et de la civilité de jadis, très mondaine et égocentré. Cette ambition morale commence dès l'enseignement précoce du français. Ainsi, dans l'étude réalisée par la MLF sur les jardins d'enfants dans les établissements français à l'étranger, une institutrice colombienne s'interroge de façon rhétorique quant à savoir s'il s'agit : « d'apprendre seulement à lire, à écrire, à compter, à parler français ? Ou bien [s'il faut] comme en France, et selon son idéal, s'attacher à former des êtres humains » (cité dans Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 151). Une autre enseignante y répond explicitement en soulignant que « parallèlement à l'enseignement, et de manière aussi concrète, on doit poursuivre l'acquisition de notions morales que nous estimons de grande importance » (Touchard, *ibid.* : 151). De même, l'Inspecteur doyen de l'enseignement français en Égypte rappelle aux enseignants locaux que leur mission ne se limite pas au simple enseignement de la langue. « Vous avez à former des esprits et des cœurs et, s'il se peut, des hommes libres » (Leprette, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 321), les exhorte-t-il, rajoutant que ces enseignants ne représentent rien de moins que « le salut de l'homme [qui est] dans le dialogue humain et fraternel par-dessus les barbelés de toutes sortes qui hérissent les frontières » (Leprette, *ibid.*). Et pour peu que les enseignants se forment auprès des auteurs les « plus authentiques de la France » (Leprette, *ibid.* : 321) – comme Molière, Voltaire ou Hugo –, ils n'obtiendront :

que des conseils de probité, de générosité, de foi dans l'homme [et traduiront] le message le plus valable [des] intellectuels [français], comme du génie de la France en défendant [...] partout où [ils seront], ces grands mots d'humanisme, de justice et de liberté (Leprette, *ibid.* : 322).

Les paroles adressées par Duhamel aux étrangers francophiles ressortissent de la même ambition humaniste. « Ce que vous aimez dans la France, ce n'est pas seulement la France, c'est aussi ce qu'il y a de meilleur en vous-même. Vous avez capitalisé sur la personne de la France tout votre grand désir de civilisation, de perfection et d'élévation » (Duhamel, 1947).

Même l'étude de la littérature française s'apparente à une forme d'éducation civique, notamment en Amérique où « le maître de littérature devient [...] un conseiller spirituel et moral » (Peyre, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 307). Instrument de développement individuel, mondain et moral, le français est encore dans les années suivant la guerre une langue de prédilection pour développer ses capacités intellectuelles et penser le monde.

3.3.3. Une langue pour mieux penser le monde

« Les frontières de mon langage sont les frontières de mon monde », affirmait le philosophe Wittgenstein ([1922] 1993 : 93) : le langage permet seul de penser le monde – comme réalité subjective³¹¹ – et il existerait une frontière dans « l'acte de pensée » (Wittgenstein, *ibid.* : 31) qui serait déterminée par la langue. Cette affirmation qui concerne toute langue est réactualisée dans l'idéologie du français langue *nootrophe* en raison du statut particulier conféré par le français langue-culture. Le français vaudrait davantage que les autres langues, selon ses promoteurs, parce qu'il serait particulièrement adapté à l'exercice de la réflexion. Selon Bréal, la supériorité supposée des langues indo-européennes viendrait de ce qu'elles seraient propres à penser l'abstraction et à réfléchir, comme l'illustrerait la variété des suffixes permettant de créer des noms abstraits (Bréal, 1897 : 273)³¹². Or, le français est considéré par ses promoteurs comme étant plus propre à penser le monde que les autres langues de sa famille linguistique, en raison de sa richesse lexicale, de sa précision et de sa clarté. Rivarol, qui fondait son éloge du français sur son aptitude à favoriser la réflexion, affirmait que l'ordre direct de la phrase française lui donnait son caractère logique et soumis à la raison et permettait d'échapper aux passions qui menaçaient les autres langues, notamment les langues à inversion : « la syntaxe française est incorruptible [...] Ce qui n'est pas clair n'est pas français » (Rivarol, [1784] 1991 : 39), arguait-il. Le français offrirait de ce fait une capacité d'analyse supérieure à son locuteur, à tel point que Rivarol rêve d'une bibliothèque d'ouvrages traduits en français car « quand cette langue traduit, elle explique véritablement un auteur » (Rivarol, *ibid.* : 44). Au début de l'apprentissage, le français doit modestement être employé pour « montrer sa personnalité », à travers des activités de production simples comme des descriptions à partir de sujets comme « vos impressions à l'heure du crépuscule en été à la campagne » (Raffoul, dans *CPEFA*, n° 2, juin 1958 : 12) mais l'objectif reste *in fine*

³¹¹ « Je suis mon monde (le microcosme) » (Wittgenstein, *ibid.* : 93), affirme-t-il encore.

³¹² « C'est la présence de ces noms en grand nombre, ainsi que la possibilité d'en faire d'autres sur le même type, qui a rendu les langues indo-européennes si propres à toutes les opérations de la pensée » (Bréal, 1897 : 274).

d'« exprimer en termes corrects ce que [les élèves] voient, ce qu'ils pensent, ce qu'ils désirent, ce qu'ils sentent » (Raffoul, *ibid.* : 14). Cette capacité d'abstraction serait propre au français.

La France a dans son jeu un atout puissant : c'est la clarté de l'esprit français, son aptitude à apercevoir promptement les idées générales, sa capacité d'intention. Toute l'histoire de la civilisation est éclairée par les éblouissantes intuitions de l'esprit français (Brogliè, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 13).

La langue française est un instrument de précision, qui permet d'exprimer dans toutes leurs nuances les pensées que l'on conçoit clairement. À vrai dire, ce n'est pas un vêtement de la pensée elle-même, qui sans elle n'existerait pas ou du moins n'existerait que sous [une] forme virtuelle (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 197).

La maîtrise de la langue française, parce qu'elle est ontologiquement claire et précise, est conçue comme un sésame permettant de développer et de mettre en mots une pensée rigoureuse. « Je crois que c'est le français qui est le plus efficace pour stimuler chez les jeunes gens la formation de ces deux éléments de culture générale : savoir penser et savoir exprimer sa pensée » (Boriaeff, dans *EFE*, n° 29, février 1952 : 4). Selon l'académicien Siegfried, cette clarté et précision françaises seraient liées au caractère humaniste du français qui serait ainsi l'outil le plus adapté à une telle philosophie. L'interdépendance entre la clarté de la langue et celle de la pensée, qui réactive le sème de la vérité, est bien mise en évidence dans cet extrait qui illustre bien le lien entre l'idéologie messianique et celle du français langue *nootrophe*.

Le Français croit en effet qu'il y a une vérité humaine, la même pour tous les hommes et que cette vérité l'intelligence peut la découvrir, la saisir, la comprendre, mais aussi que la parole peut l'exprimer [...] L'instrument précieux auquel nous faisons allusion [le français], il faut l'entretenir avec soin, avec amour, ne le laisser en aucun cas s'émousser ou se rouiller. Toute négligence de forme entraîne tôt ou tard une négligence de pensée. La langue française ainsi conçue prend une valeur et une portée internationales. Une pensée filtrée par l'esprit français, exprimée ensuite dans notre langue reçoit de ce fait de la clarté, de l'ordre et de la mesure. Elle devient transmissible, comme une monnaie, et c'est de ce point de vue qu'elle est vraiment internationale, devenant comme un moyen d'échange entre les hommes [...] Les Français ont une certaine façon de poser les problèmes avec clarté, de discerner ce qui fait l'esprit d'une question, d'envisager des solutions et finalement de parler clairement de tout [...] Ce serait en effet une erreur de croire que l'enseignement de notre langue est simplement affaire de grammaire. C'est cela, mais bien autre chose encore. On ne s'exprime bien en français que si l'on sait exactement ce que l'on veut dire [...] Apprendre à s'exprimer en français, c'est dans une large mesure apprendre à penser : l'analyse logique est inséparable de tout exercice de style (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 196- 197).

À cette conception du français comme langue hautement formative – agissant à la fois sur l'intelligence, la moralité et l'individu lui-même – correspondent des pratiques pédagogiques spécifiques qui participent à entretenir le recours à une méthodologie mixte dans l'enseignement du FLE.

3.4. Recours à la méthodologie mixte pour la langue de culture nootrophe

À l'idéologie du français langue de culture, et en particulier langue *nootrophe*, sont associées des méthodes d'enseignement héritées de pratiques déjà éprouvées dans le cadre de

l'enseignement du latin et du grec suivant la méthode traditionnelle ou grammaire-traduction : « l'enseignement / apprentissage explicite de la grammaire, la traduction en langue maternelle, [...] l'apprentissage par cœur de paradigmes grammaticaux et de listes lexicales » (Puren, 1988 : 23) et l'explication de texte. Autant d'exercices qui s'appuient principalement sur l'écrit. L'étude méticuleuse de la langue et de la civilisation est en effet censée être plus propice au développement de la rationalité et de l'intelligence. Toutefois, ces pratiques ont connu de fortes inflexions méthodologiques en raison de l'influence de la méthode directe, imposée officiellement dans le système éducatif secondaire français depuis 1902, qui fait la part belle à l'expression directe dans la langue apprise, à l'interaction et à l'oral plutôt qu'à la norme linguistique. De caractère hybride, la méthodologie qui s'impose dans le champ du FLE dans les premières années après la guerre est une méthodologie mixte (Puren, 1988), empruntant à ces deux approches pourtant communément présentées comme antagonistes. Selon notre hypothèse, plus encore que le poids de la tradition, le maintien de pratiques traditionnelles privilégiant la langue écrite est surtout dû à la permanence d'une représentation du français comme langue de culture, et principalement de culture *nootrophe*. Or, l'époque étudiée montre que cette idéologie linguistique est progressivement supplantée par celle d'une langue utile et facile à apprendre. Avec la domination de cette représentation modernisée, les méthodes et activités qui se justifiaient par l'objectif formatif s'amenuisent jusqu'à devenir très marginales.

3.4.1. Un syncrétisme pédagogique révélateur de la permanence de l'idéologie du français langue de culture

Bien que les institutions du champ du FLE, et en particulier l'AF, vantent depuis la fin du siècle précédent la méthode directe et ses bénéfices, prônée d'abord dans les colonies puis dans l'étranger traditionnel et en France même, dans la pratique, plusieurs d'entre elles peinent à se départir de l'approche traditionnelle voire y retournent sciemment au motif de ses vertus culturelles et formatives.

Dès le début du XX^e siècle, la méthode directe³¹³ présentée initialement comme la panacée pédagogique est remise en question, jusqu'à être abandonnée dans les instructions officielles françaises en septembre 1925. Bien qu'encore omniprésente dans la didactique du français langue étrangère après la Seconde Guerre mondiale, elle suscite une méfiance grandissante, comme l'exprime bien cette critique de Gouze, inspecteur des AF d'Argentine.

Lorsque j'ouvre la plupart des livres de français à l'usage des débutants, livres tous rédigés selon les préceptes de la méthode directe, je suis presque toujours frappé par une fâcheuse apparence de désordre. Dès les premières lignes, les difficultés s'entassent : gallicismes, irrégularités, tout est jeté là en vrac, sans

³¹³ Sur la méthode directe, voir *infra* chapitre 4 - 3.1.1. Le legs de la méthode directe.

l'ombre d'une explication. – J'ai beau me dire que l'élève doit prendre un contact direct avec la langue, et qu'une langue est rarement logique, j'ai beau me dire qu'il faut se fier à la musique des sons, et que tous ces bruits prendront sens plus tard, peut-être jamais, hélas ! – je n'en pense pas moins que l'élève apprendra à parler plus ou moins mal cette langue étrangère, et à la lire en courant, mais qu'il n'aura guère travaillé à se former l'esprit à une discipline rigoureuse. N'y a-t-il nul moyen de mettre d'accord les deux tâches ? (Gouze, dans *EFE*, n° 30, mars 1952 : 2).

La représentation du français comme langue formative semble être incompatible avec la méthode directe, en raison de la rapidité, de la facilité et de la superficialité supposées de son apprentissage. Dans la mesure où le français reste encore conçu par les enseignants comme une langue de culture et plus particulièrement *nootrophe*, le recours à des pratiques plus traditionnelles – à côté d'autres plus modernes – prend la forme d'une compensation. La méthode directe se mâtine donc de pratiques classiques. C'est pourquoi le champ du FLE maintient encore pendant la période étudiée le recours à une méthodologie mixte, empruntant à parts inégales à cette dernière et à la méthode grammaire-traduction³¹⁴. À la première correspondent les activités liées à l'oral, en particulier de production avec une forte interaction (cours de conversation, classe de vocabulaire...) tandis qu'à la seconde correspondent des exercices pédagogiques axés sur l'écrit, notamment la réception (explication de texte), et la norme linguistique (cours de grammaire). Malgré la reconnaissance des bénéfices de la méthode directe, en pratique, de nombreux enseignants recourent à une telle méthode :

qui veut être « directe » mais [qui] se satisfait aussi volontiers de techniques livresques comme l'explication de textes, l'analyse grammaticale, la version et le thème ; qui échappe en partie à l'expérimentation pédagogique [...] On est souvent tenté de résoudre ce conflit de méthodes [entre traditionalistes et modernistes] en réservant à chacune un domaine propre et en admettant, au mieux, une zone marginale où les compromis seraient possibles (Reboulet, 1957 : 5-6).

L'*EFE* donne tout particulièrement à voir ce décalage entre le dire et le faire. L'AF ne cesse de se revendiquer de la méthode directe.

Il n'est pas nécessaire de faire ici l'apologie de la méthode directe, préférable aux autres (bien qu'en certains cas plus ardue), puisque l'expérience prouve qu'elle permet de parler avec aisance et d'écrire correctement une langue, dans un laps de temps relativement court (Boglio, dans *EFE*, n° 56 de février 1955 : 6).

Cette posture du « tout direct » est cependant démentie, par les leçons modèles et par le diplôme de professorat, *Brevet d'aptitudes à l'enseignement hors de France*. Le programme publié en 1953 (Alliance française, dans *EFE*, n° 36, mars 1953 et Lamaison, dans *EFE*, n° 41, mai 1953) et en 1958 (Mauger, dans *EFE*, n° 87, juin 1958 : 4) revendique explicitement cette obédience pédagogique à la « méthode directe » et l'intérêt porté à l'oral. L'ambition de l'AF est

³¹⁴ Le programme officiel de l'enseignement des langues dans le secondaire en 1880 avait déjà cet aspect hétérogène : bien qu'il « pose implicitement la méthode directe comme principe, dans les faits, la méthode renvoie à une forme d'éclectisme » (Spaëth, 1996 : 75). Des pratiques traditionnelles coexistaient avec des approches plus novatrices : « l'étude des règles, la dictée, l'exercice de grammaire [...] ne doivent pas être à l'exclusion des autres. L'extrait littéraire, la permutation, la conversation, l'invention, la composition offrent des ressources précieuses et donnent de la variété » (*Programme officiel de l'enseignement secondaire*, 1880 : 5).

cependant paradoxale, tiraillée entre l'aspect utile de la langue contemporaine et l'intérêt de la langue de culture. Elle cherche en effet à :

former des professeurs capables de tenir une classe élémentaire [ayant une] connaissance assez sûre de la langue courante. Nous mettons donc l'accent sur la pédagogie de langue, plutôt que sur la littérature. Ce que nous voulons, c'est multiplier dans le monde les cellules d'expansion du français, répandre les propagandistes d'une culture qui n'a pas fini de susciter un intérêt passionné chez les étrangers. Aux grandes écoles étrangères de recueillir ensuite ces germes et de les faire fructifier (Mauger, *ibid.* : 4).

Pourtant, en sus des examens portant sur la langue orale et courante (l'exercice de conversation et l'interrogation de phonétique), non seulement les candidats doivent passer à l'entrée une épreuve portant sur l'histoire littéraire mais ils doivent encore valider leur formation par une explication littéraire de texte. Dans la rubrique « principes pédagogiques », le programme souligne que :

la teneur des épreuves écrites permet déjà d'apprécier les aptitudes techniques des candidats : qu'il s'agisse du commentaire grammatical ou de l'explication littéraire, l'accent est mis sur la technique de l'écrivain, sur la manière dont il a utilisé les différents moyens que lui offre le français pour traduire ses sentiments et ses idées (Mauger, dans *EFE*, n° 87, juin 1958 : 4).

L'AF cherche ainsi à concilier l'emploi de la langue dans la vie sociale, la vie professionnelle et la vie intellectuelle (Mauger, *ibid.* : 6). Il suffit de feuilleter l'*EFE* pour constater cette ambiguïté pédagogique : les leçons et exercices orientés vers l'écrit et la norme, avec une dimension culturelle forte, y occupent une place prépondérante, surtout dans la décennie suivant la Libération, à côté de leçons de conversation plus « directes ». Ainsi, la littérature est à l'honneur dans l'*EFE*, n° 28 de janvier 1952 (« la littérature au cours de professorat » ; « le professeur de lettres et la littérature » ; « l'explication littérale d'un texte au cours supérieur ») tandis que dans l'*EFE*, n° 29 de février 1952, la grammaire est le thème central. Si, dans ce même numéro, certaines leçons suivent une méthode plus directe (comme « une leçon dans la classe de débutants », privilégiant le lexique familier et l'interaction), la plupart des leçons font encore la part belle à l'enseignement explicite des règles à l'instar de « la grammaire dans les cours de débutants : le passé composé » (article qui se résume à un simple rappel des règles sans donner de pistes d'exploitation pédagogique³¹⁵) ou « l'enseignement de la grammaire au cours moyen (2^e degré) » qui comporte :

la leçon de grammaire, la dictée grammaticale, suivie d'un exercice, la construction de phrase [...] Chaque point important de la grammaire française devrait être éclairé par l'exposé théorique qu'est la leçon, vérifiée par la dictée-exercice, appliqué au cours des constructions de phrases (Masson, dans *EFE*, n° 29, février 1952 : 7).

³¹⁵ Certes, il est possible d'envisager que cet article soit destiné aux seuls enseignants, dans un but de perfectionnement linguistique. Toutefois, l'absence de tout commentaire sur la possible exploitation pédagogique d'un tel matériel prête à confusion.

La méthodologie mixte reste longtemps de mise à l'AF³¹⁶, comme dans de nombreuses autres institutions enseignantes. Ainsi, la quasi-totalité du premier numéro des *CPEFA* est consacrée à des études littéraires (de la tragédie chrétienne à Colette, en passant par Verlaine et Baudelaire) toutefois l'objectif de communication de proximité n'est pas exclu comme en témoignent l'article sur « la classe de vocabulaire » (Caquin, dans *CPEFA*, n° 1, octobre 1957 : 23-25) qui prône le recours à la méthode directe et celui sur le « langage usuel, langage coloré » (Vallet, dans *CPEFA*, n° 1, octobre 1957 : 25-26), florilège d'expressions de couleur issues de la « langue parlée ».

Coexistent bien dans la sphère du FLE deux méthodologies distinctes à laquelle répondent deux conceptions antagonistes de la langue française : langue de culture formative pour l'approche traditionnelle et langue pratique courante pour l'approche directe.

D'un côté l'objectif est la formation de « communicateurs » dans des situations de la vie quotidienne (théâtralisation des dialogues de base, variation sur ces dialogues, création de nouveaux dialogues en situation simulée de communication), d'un autre l'objectif est la formation de commentateurs de documents culturels (Puren, 2005 : 2).

Cette méthodologie éclectique donne certes à voir la tension entre les deux natures idéologiques du français mais aussi la permanence de la représentation du français comme langue de culture. Cette méthodologie est restée « une donnée permanente de la didactique des langues vivantes en France jusqu'à ce que s'impose la méthodologie audiovisualiste dans les années 1960-1970 » (Puren, 1988 : 52), qui manifeste le triomphe de l'idéologie de la langue pratique³¹⁷.

Dans la conscience collective, ce n'est cependant pas seulement la langue française en soi qui serait *nootrope* mais son apprentissage qui lui conférerait ce statut. Si elle est certes susceptible d'être une langue formative, plus encore que les autres langues en vertu de ses qualités de rigueur, de logique et même de moralité jugées intrinsèques, encore faut-il qu'elle soit apprise suivant les méthodes idoines et dans l'esprit qui lui sied.

³¹⁶ De même, l'*EFE* n° 56 de février 1955 montre bien la coexistence de ces deux méthodologies : traditionnelle privilégiant l'écrit et la civilisation avec « une explication de texte. Polyeucte, imprécations de Pauline » ; et directe avec l'étude lexicologique de Gougenheim sur « le temps qu'il fait » (étude axée sur le lexique courant et son emploi, notamment par les journalistes) ou l'article théorique et partisan faisant état de « réflexions sur la méthode directe appliquée à l'enseignement du français aux étrangers » (Boglio, dans *EFE*, n° 56 de février 1955 : 6).

³¹⁷ Sur la méthodologie audio-visuelle, voir *infra* chapitre 4 - 3.2. La méthodologie audio-visuelle ou le FLE à l'épreuve de la technique.

3.4.2. Des pratiques héritées de la méthode traditionnelle

3.4.2.1. *L'innutrition : transfert du concept littéraire à la pédagogie*

La traduction a toujours fait figure de pratique privilégiée pour développer l'esprit et former l'intelligence, grâce au contact direct qu'elle permettait avec les grands penseurs et auteurs. Or, après la révolution pédagogique de la méthode directe, elle est rejetée hors des salles de classe, du moins sous sa forme traditionnelle de la version et du thème. Mais le maintien de certaines pratiques pédagogiques, fondées sur l'innutrition, fait perdurer une telle approche à but formatif. Bien qu'appartenant à l'histoire littéraire, ce concept d'innutrition illustre bien l'approche pédagogique de la langue *nootrophe*. Préconisée par Joachim du Bellay dans *La Défense et illustration de la langue française* (1549), l'innutrition repose non pas sur la traduction – celle-ci étant jugée impossible en raison du génie attaché à chaque langue – mais sur l'imitation. Cette méthode renvoie à une pratique courante dans l'enseignement des langues anciennes dont la civilisation a été érigée en modèle, à savoir le latin et le grec. Son but est de se nourrir des auteurs de qualité (en l'occurrence, au XVI^e siècle, des auteurs grecs et latins) pour faire émerger une expression littéraire propre à l'écrivain et à la langue-culture dont il est issu. Déjà, les Romains « imita[ient] les meilleurs auteurs Grecz, se transformant en eux, les devorant, et après les avoir bien digérés les convertissant en sang, et nourriture » (Du Bellay, [1549] 2007 : 91). Ce trope de la connaissance nourrissante est un *topos* des partisans du français langue de culture, qui font allégoriquement de la France une nourrice intellectuelle pour le monde, réactualisant cette métaphore vitaliste.

Les étrangers qui avaient pris l'habitude de se ravitailler en France, et je parle surtout ici d'un ravitaillement de culture, ne recevaient plus l'aliment que, depuis des générations, nous étions en mesure de leur fournir (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 191).

Transposée dans le domaine pédagogique, l'innutrition consiste à faire mûrir la pensée du francophone, mais aussi la conscience morale de l'apprenant, les valeurs françaises étant jugées prééminentes, par le contact étroit avec la langue-culture et la civilisation d'où elle provient. La traduction mais aussi l'explication de texte sont favorables à cet épanouissement.

Dans cette optique d'imprégnation par innutrition, la traduction-imitation est parfois employée à l'AF de Paris dans l'exercice de « la phrase française » qui pourtant était conçu initialement comme exercice soit de mécanisation, soit de mise en pratique des leçons grammaticales³¹⁸. Pourtant, suivant l'enseignant, la « phrase française » va de l'exercice

³¹⁸ Cet exercice nouveau recommandé dès le cours moyen du premier degré, tenant « à la fois de la grammaire et de la rédaction » (Thesmar, dans *EFE*, n° 13, avril 1950), s'impose comme un classique de la pédagogie de l'Alliance française.

structural de grammaire (basé sur la répétition d'une même structure syntaxique avec l'introduction de variations³¹⁹) à la traduction-imitation. Pratique hypertextuelle liant un texte source à un texte cible par reformulation, l'exercice de la « phrase française » part de la structure et non des unités de sens, en se fondant sur l'imitation de la forme dans un premier temps et du style dans un second³²⁰. Tout en fonctionnant sur le principe de substitution et de transformation des exercices structuraux³²¹, visant la correction linguistique, il permet de développer la dimension littéraire de l'expression écrite. Cet exercice de transposition et de réécriture s'apparente à la pratique traditionnelle de formation du style, celle de l'imitation suite à l'observation. C'est pourquoi la plupart des cours sur la phrase française emploient comme illustration un extrait à caractère littéraire, suivi d'une activité de production pastiche avec une consigne comme « écrire sur le modèle de ». Comme pour l'explication de texte, le choix de l'extrait est essentiel au motif que rien ne vaut « ce contact direct avec les grands maîtres. Faire ses premiers pas au royaume de l'esprit et de ses lois imprescriptibles avec de tels maîtres, voilà la rude école et la sévère leçon » (Gouze, dans *EFE*, n° 30, mars 1952 : 3). Dans l'article, « exercices imitatifs de construction en vue de la composition française » (Henno, dans *EFE*, n° 33, juin 1952), un professeur de l'EP met en avant les bénéfices que peut retirer l'élève de l'imitation d'un grand auteur à travers ces exercices (écrits ou oraux) – « parachèvement » des exercices de la phrase française – qui ont pour but d'« apprendre à construire, en offrant comme première forme d'expression, le moule d'une œuvre parfaite » (Henno, *ibid.* : 5). Ces exercices sont d'ailleurs désignés par un oxymore qui montre bien leur fonction médiatrice entre la réception d'un texte et la production d'un discours personnel : ce sont des « créations imitées [qui] prépareront l'élève à l'art de la composition » (Henno, *ibid.*). Du travail du style à la nourriture intellectuelle, il n'y a cependant qu'un pas.

Suivant les recommandations du directeur de l'EP, cet exercice devait avoir une approche globale de la langue et permettre de travailler toutes les compétences, moins linguistiques que communicatives. « En principe, il ne s'agit pas d'analyse logique, mais, au contraire, de SYNTHÈSE, et de SYNTHÈSE VIVANTE. Sans doute, l'analyse de phrases bien choisies initie l'élève à la construction française, mais on évitera de prendre cette analyse pour fin. Réduite à quelques exemples efficaces, elle est une bonne préface à la rédaction ; multipliée pour le plaisir du professeur, elle n'est plus qu'un exercice parfois ennuyeux, et stérile dans son excès » (Mauger, dans *EFE*, n° 7, 1948 : 1).

³¹⁹ En cela, cet exercice s'apparente à la méthodologie audio-visuelle.

³²⁰ Genette distinguait la transposition d'un système linguistique dans un autre (dont la traduction est le cas le plus évident) et l'imitation (représentée par le pastiche sur le mode ludique ; la charge sur le mode satirique ; ou la forgerie sur le mode sérieux) (Genette, 1982 : 45). L'exercice de la phrase française s'apparente davantage à l'imitation-forgerie.

³²¹ Un exercice structural a « pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique ou "*pattern*" posé au début de l'exercice. Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre d'éléments de la phrase de départ et résulte de la réponse de l'enseignant à un *stimulus* de l'enseignant » (Coste et Galisson, 1976 : 519).

3.4.2.2. *Les exercices littéraires académiques, exercices formatifs*

L'Unesco fait état de la révolution didactique de l'enseignement des langues modernes à l'échelle mondiale, selon laquelle « l'explication de textes littéraires n'est plus souveraine absolue » (Unesco, 1955 : 3). Pourtant, les exercices littéraires restent particulièrement employés dans le champ du FLE. Cette permanence s'explique par le maintien de l'idéologie du français langue de culture. L'AF de Paris, en particulier, perpétue un enseignement du français comme langue de culture, à la fois langue de civilisation et langue *nootrophe*. Dès le cours moyen, les apprenants de l'EP commencent l'explication de texte (Voir le plan d'étude paru dans *EFE*, n° 3, mai 1948)³²². Mauger, présentant « les principes généraux de l'explication de texte à la française » rappelle les bénéfices de cet exercice littéraire qui, avec la composition, forme « le couple » fondamental de l'enseignement du français dans nos écoles » (Mauger, dans *EFE*, n° 81, décembre 1957 : 2). L'éloge de l'explication de textes, dont on trouve de nombreux exemples dans le bulletin pédagogique de l'*EFE*, est fait régulièrement, au motif que, « bien conduite, elle peut être considérée comme l'instrument de culture par excellence, puisqu'ell[e] ouvr[e] dans [ses] profondeurs les trésors de pensée et d'art d'une littérature riche entre toutes » (Mauger, dans *EFE*, n° 18, décembre 1950 : 1).

Mais les exercices dits littéraires sont tout particulièrement favorables à l'innutrition, dans une perspective formative.

La vertu principale [de l'explication de texte est] de nous faire **réagir** nous-mêmes au contact d'un grand auteur [...] La culture, ce n'est pas autre chose : elle consiste d'abord à écouter les autres (c'est la base de la civilisation) et, en les écoutant, à réagir, à s'épanouir à leur contact, comme la plante s'épanouit au contact des sels que la sève lui apporte. Il y a donc dans l'explication de texte, indépendamment de la vertu d'exactitude, une occasion d'étonnement, d'enthousiasme, facultés précieuses qui font qu'un être vit et progresse. Voilà pourquoi l'explication de texte est pour nous [Français] quelque chose de très, très important. C'est un exercice hautement éducatif (Mauger, dans *EFE*, n° 81, décembre 1957 : 2).

L'approche pédagogique associée à la langue *nootrophe* est orientée prioritairement vers le locuteur et la fonction d'expression telle que définie dans le schéma de la communication de Jakobson : composition, explication de textes, dissertation, qui exigent des connaissances de culture générale et une rigueur méthodologique, sont conçues comme propres à favoriser le développement des compétences cognitives, du sens critique en même temps que l'expression personnelle sur un mode résolument cartésien. Typique de l'éducation française en langue maternelle et déjà prônée dans le cadre du français langue de civilisation, l'explication de texte

³²² Déjà en 1927, le directeur de l'École pratique se réjouissait qu'« en dehors du corps professoral expert à appliquer une "méthode éprouvée", l'École dispose de quelques maîtres du plus haut niveau, tels Daniel Mornet et Albert Bayet, qui ne croient pas déchoir en quittant leur chaire de la Sorbonne pour venir enseigner à nos étudiants étrangers, l'un "l'explication de textes", l'autre "la composition française" » (Dupouey, dans *Bulletin de l'Alliance française*, 1927, cité par Bruézière 1983 : 101-102).

s'apparente donc à la méthode chère à Joachim du Bellay de l'innutrition et, tout comme la transposition-imitation, ne se limite nullement au perfectionnement de la langue ni à la mise en mots de connaissances culturelles. Considérant le caractère peu accessible du génie linguistique, un exercice comme celui-ci permettant un contact très étroit avec la langue et le style, est idéal car il « permet d'affiner ce que l'on pourrait appeler le "sentiment de la langue" » (Teyssier, dans *Les Dialogues*, n° 11, mai 1954 : 112). Les exercices littéraires sont jugés particulièrement adaptés pour s'imprégner et s'approprier la pensée d'un grand auteur afin d'affiner sa propre réflexion. Dans les *CPEFAL*, nombre d'exercices sont proposés aux apprenants dans cette optique : se confronter aux textes littéraires – que ce soit par la lecture, la traduction, l'analyse grammaticale ou les exercices de composition ou d'explication de texte – doit certes favoriser une expression personnelle élégante d'un point de vue strictement linguistique mais plus encore enrichir la pensée par imprégnation.

C'est en analysant un morceau bien choisi du triple point de vue des idées, du plan et de l'expression qu'on acquiert peu à peu les trois qualités qui étaient à la base de l'ancienne rhétorique : l'invention, la disposition et l'élocution. Enfin, la récitation [...] meuble l'esprit des élèves [...] « Les choses qui sont apprises, a dit Nicole, sont comme des moules que prennent ensuite nos pensées quand nous voulons les exprimer » (Raffoul, dans *CPEFA*, n° 2, juin 1958 : 9).

Certes, l'intérêt de l'explication de texte est justifié par la valeur exemplaire du style, comme c'est le cas dans cet article préconisant de travailler à partir d'un extrait des *Caractères* de La Bruyère :

l'étude d'un bon texte est peut-être l'exercice de culture le plus efficace. C'est par ce travail que les étudiants [...] sentiront la beauté d'une phrase bien construite, « à la française », la force d'un mot choisi entre tous. C'est par cet exercice qu'ils deviendront sensibles à la finesse de notre langue, à sa subtilité, à sa clarté et à son admirable précision (Frayssix, dans *EFE*, n° 3, mai 1948 : 3).

Toutefois, comme en témoigne ici le choix d'un moraliste comme modèle, l'objectif linguistique s'accompagne d'un but intellectuel, voire moral. Ces « méthodes d'éducation [dissertation, explication de texte, composition...] ont imposé à des générations de Français des habitudes de pensées favorables à la précision et à la rigueur intellectuelle » (Teyssier, *ibid.*) que les apprenants de français peuvent aussi acquérir à leur tour, le contact avec les grands textes devant aussi permettre d'« apprendre des maîtres de la prose française à condenser sa pensée, à s'exprimer avec une sobre élégance » (Morisset, dans *EFE*, n° 7, novembre 1950 : 2). La continuité entre l'expression correcte et la correction de la pensée est fréquemment rappelée comme une évidence. Ainsi, la dissertation n'est « pas seulement un moyen d'atteindre à la parfaite correction grammaticale et à la propriété du style : c'est aussi une occasion d'apprendre à "conduire par ordre ses pensées", c'est-à-dire composer » (Teyssier, *ibid.* : 113). Mais cet objectif exige une excellente maîtrise de la langue, notamment grammaticale.

Une condition pourtant est à observer ; l'étude de la langue doit être approfondie. En effet, ce sont deux exercices bien français, l'explication de texte et la dissertation, qui sont les plus profitables pour atteindre le but indiqué [savoir penser et savoir exprimer sa pensée]. Or, une connaissance assez élevée de la langue est nécessaire pour permettre de les pratiquer (Boriaeff, dans *EFE*, n° 29, février 1952 : 4).

La quête de rigueur intellectuelle exigée par la composition l'emporte encore souvent sur la dimension proprement culturelle et linguistique de l'exercice. La correction est bien évidemment recherchée mais elle correspond davantage à une volonté de clarté et de précision dans la réflexion, suivant la *doxa* héritée de Boileau qui veut que ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. À travers ces exercices littéraires, la langue devient un instrument au service de la réflexion et de l'expression de la pensée.

Pourtant, cette recherche de rigueur intellectuelle par ces méthodes académiques est de moins en moins goûtée et par les enseignants et par les apprenants, notamment anglo-saxons.

L'excès d'analyse, que le Français accepte comme l'essentiel de sa tradition littéraire et comme la condition d'une vie intérieure lucide, est l'un des traits chez nous que l'Américain le plus cultivé en vient difficilement à admirer (Peyre, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 306).

Malgré leur usage dans le champ du FLE, les critiques envers ces exercices manquant de spontanéité et laissant peu de part à la créativité, se font jour : « toute méthode à l'usure devient sclérosée [...] L'explication de textes à la française n'avait pas échappé à cette dégénérescence » (Peyre, *ibid.* : 307). L'écriture d'essais, imposée par la plupart des programmes, est aussi décriée car elle ne laisse à l'apprenant « aucune liberté d'expression. Les moyens mis en œuvre pour parvenir à cette fin réduisent la pratique de la langue seconde à une connaissance artificielle, éphémère, caricaturale » (Bouton, dans *EFE*, n° 114, juin 1961 : 4). Mais même si des compositions moins littéraires et plus personnelles sont proposées, en vertu de son rôle formateur tout autant que de son utilité pour la découverte de la civilisation, la composition reste un élément incontournable dans la pédagogie du FLE, de l'*EFE* au *FDLM*.

3.4.2.3. *La traduction : un usage formatif de plus en plus marginal*

Pendant des siècles et jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la traduction était considérée comme « la véritable clef de voûte de toute initiation classique à la syntaxe, au style, à la pensée des maîtres grecs et latins » (Widenhors, dans *EFE*, n° 27, décembre 1951 : 7). Cette approche pédagogique de grammaire-traduction a été initialement d'autant plus aisément transférée dans l'enseignement du français que celui-ci jouissait d'une image de latin du monde moderne suivant une perspective péjorative de la langue de culture.

Le français, avant la guerre, était souvent enseigné, jusque dans les écoles françaises elles-mêmes quelquefois comme une langue de luxe, une langue d'Université, et même, dans certains grands pays, comme une langue morte : « la moins inactuelle des langues mortes » ou « une sorte de latin moderne ». Il

s'agissait moins de parler notre langue que de l'écrire, et moins de l'écrire que de l'étudier et de s'exercer, à son propos, à l'analyse grammaticale, à la version, et, plus rarement encore, au thème (Blancpain, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 1).

Toutefois, même pendant la période étudiée, elle reste encore fréquente, notamment à l'étranger. Une enquête réalisée lors du stage pédagogique de 1960 à l'AF suggère que si 50 % des enseignants sont absolument contre, 25 % l'utilisent comme moyen de contrôle et 25 % comme principe essentiel de leur enseignement. Elle s'emploie le plus souvent suivant une méthodologie mixte, certains professeurs adoptant la traduction « volontairement » mais l'« intégrant à une méthode qui se veut, malgré tout, active et pratique » (Bouton, *ibid.* : 4). « Si donc la méthode directe l'emporte nettement, la traduction conserve des adeptes assez nombreux », conclut Bouton (dans *EFE*, n° 111, mars 1961 : 3) sachant qu'à l'étranger les enseignants sont encore souvent tenus, à leur corps défendant, de former les élèves à la traduction en vue des examens ou de concours d'admission.

[Si] la traduction, l'enseignement grammatical systématique occupent une place de choix dans les programmes officiels, [c'est] parce que les examens, également officiels, imposent des épreuves qui correspondent à une telle préparation. Nous devons donc dire que c'est sur l'initiative du professeur et presque d'une manière clandestine, que les méthodes nouvelles se glissent dans les cadres pédagogiques institués par les autorités universitaires. Ainsi, force nous est de reconnaître que les méthodes les mieux adaptées à une acquisition efficace de la langue sont le fait d'initiatives privées ou d'établissements d'avant-garde (Bouton, dans *EFE*, n° 12, avril 1962 : 6).

Ici, c'est la raison de ce maintien par conviction (au niveau des enseignants comme des instances dirigeantes) que nous avons souhaité interroger. Or, contrairement aux exercices de composition, il est apparu que la valeur formative de la traduction, si elle est parfois invoquée, n'en justifie pas le maintien.

À partir de la fin du XIX^e siècle, la traduction est sévèrement décriée par les partisans de la méthode directe qui rejette l'usage de la langue maternelle. Certes, en France, l'absence de la traduction comme principe pédagogique est imposée par l'hétérogénéité linguistique du public qui la rend difficile voire impossible mais elle est remise en cause pour des raisons proprement pédagogiques. Après la guerre, les pédagogues s'entendent pour critiquer cet exercice « aux résultats pratiques [...] en général bien décevants » et représentant « une perte de temps » (Bertin, dans *EFE*, n° 42, juin 1953 : 2) pour l'expression. Un enseignant témoigne lors du stage pédagogique de sa formation comme élève : ayant appris le français par la traduction, il y voyait « une langue morte » qu'il savait « écrire correctement, mais [il était] incapable de dire deux mots et de suivre une conversation » (Bouton, dans *EFE*, n° 111, mars 1961 : 3). Les principes pédagogiques appliqués à l'EP excluent l'emploi de la traduction comme moyen d'acquisition de la langue et ne lui conservent une place qu'« au sommet »,

quand l'étudiant dispose d'une connaissance suffisante de la langue française pour la comprendre dans ses finesses et l'utiliser avec nuance » (Bouton, *ibid.*). En revanche, dans un but d'expression, la traduction « va à l'encontre d'impératifs psychologiques précis (motivation d'expression, fixation des réflexes) » (Bouton, *ibid.*). De même, dans ses conseils donnés aux professeurs de français égyptiens, l'inspecteur Leprette se positionne fermement contre cette méthode « en un sens paresseuse » (Leprette, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 324) qui réduit la place accordée à la communication, alors qu'elle devrait être centrale. Savoir traduire est globalement considéré comme un exercice qui n'est plus qu'une occasion de faire « preuve de sa "science", une science réfléchie, appliquée et statique [...] fondée sur la connaissance plus ou moins mécanique d'un certain nombre de règles de correspondance ou d'équivalence » et qui suppose surtout « de l'intuition et de l'adresse » et une bonne connaissance de la langue maternelle (Bouton, *ibid.* : 4).

Mais alors, « est-ce à dire que [l'exercice de la traduction] ait disparu ? Heureusement, non » (Widenhors, dans *EFE*, n° 27, décembre 1951 : 7), se réjouit un enseignant de l'EP, non sans avoir préalablement pris le soin cependant de vanter les bénéfices des nouvelles méthodes pédagogiques. La traduction demeure valable, à condition de poursuivre d'autres fins que des fins communicatives. En effet, malgré les nombreuses récriminations contre cet exercice jugé peu approprié pour l'acquisition d'une langue pratique de communication, la traduction n'est pas pour autant complètement bannie de l'enseignement du FLE et ce, pour deux raisons bien distinctes (outre l'obligation de préparer aux examens imposés par les instances dirigeantes). Elle permet surtout d'améliorer ses compétences dans la langue cible mais aussi dans la langue source.

Malgré les préjugés pédagogiques contemporains, il convient de ne pas oublier que seul l'exercice de traduction permet de corriger ce qu'a d'approximatif l'enseignement par la méthode directe. De plus, il s'avère indispensable comme instrument de précision : c'est le seul qui permette à l'élève, sinon d'apprendre une langue étrangère, du moins d'inventorier les ressources de sa propre langue (Fauve, dans Rabinovich, dans *CPEAF*, n° 7, septembre 1959 : 28).

Bouton le concède aussi lors d'un stage pédagogique mais rappelle qu'enseigner la langue maternelle n'est pas le rôle du professeur de français, sans compter que « c'est un "sport" de "Maîtres" » (Bouton, dans *EFE*, n° 111, mars 1961 : 3). La traduction vaut aussi pour la connaissance intime qu'elle donne de la langue, suivant une démarche caractéristique de l'innutrition. Il faut que l'élève « s'inspire d'un texte célèbre et qu'il rédige lui-même quelques lignes sur un sujet analogue ; qu'il imite mais qu'il ne pille pas » (Gouze, dans *EFE*, n° 30, mars 1952 : 3). Le texte source doit donc être choisi en fonction de ses qualités intrinsèques, de sorte à permettre de mieux comprendre le génie du français.

[Les élèves] devront essayer de pénétrer les secrets de notre construction, d'acquérir les tournures de phrases propres à notre langue, afin de mieux apprécier sa clarté, sa précision et, pourquoi ne pas le dire ? sa beauté. Nous devons les engager à traduire un texte de Maupassant, de Flaubert, de Daudet, pour ne parler que de ceux-là [...] Si leurs études leur permettent ce travail, elles auront été fructueuses parce que nous aurons associé la pratique immédiate du français à l'étude réfléchie de son génie (Bertin, *ibid.*).

In fine, la traduction conserve en outre des vertus formatives. Bally y voyait un exercice utile pour l'assouplissement de l'esprit justifiant à lui seul l'apprentissage de la langue étrangère. Même Leprette ne méconnaît pas « les vertus d'une traduction bien conduite » (Leprette, *ibid.*) si la pratique de la langue n'est pas l'objectif. Si la traduction ne doit pas être condamnée, c'est aussi et surtout parce qu'« au point de vue pédagogique, son utilité est incontestable. C'est une gymnastique salutaire pour l'esprit, favorable au développement du style » (Bertin, *ibid.*). « Là est le vrai correctif à une méthode trop directe. Là est le rôle profond des langues vivantes dans la formation de l'esprit. Là sont les vraies humanités modernes » (Gouze, *ibid.*). Les divergences viennent en réalité des différences d'objectifs poursuivis.

Dans certains pays, l'enseignement de la langue seconde n'a pas pour but principal d'amener les élèves à la maîtrise d'un moyen d'expression et de communication nouveau. Il intervient dans une vaste perspective de *culture générale* : la langue seconde, comme d'autres disciplines, est un objet d'étude qui cherche à former les jeunes esprits. Dans d'autres pays, au contraire, cet enseignement est rigoureusement orienté dans un sens pratique, avec un souci précis d'*efficacité*. L'élève doit acquérir avec cette langue un second moyen d'expression et de communication. Dans le premier cas, l'exercice de traduction peut se justifier. Dans le second, il est beaucoup plus discutable (Bouton, *ibid.* : 4).

Le recours à cette pratique témoigne donc bien de la survivance du français, langue de culture formative. De ce fait, sa raréfaction dans les classes de cours témoigne du recul de cette idéologie.

3.5. De l'apologie de l'effort à la quête de la facilité

3.5.1. L'étude d'une langue complexe, un défi pour les « hommes de caractère »

3.5.1.1. *Un parcours linguistique initiatique*

Le français est « une des langues dont chacun s'accorde à reconnaître la complexité des structures grammaticales » (Bouton, dans *EFE*, n° 123, juin 1962 : 4). Or, les bénéfices retirés de l'étude approfondie de la langue sont régulièrement mis en avant pour leurs vertus formatives, non pas en dépit mais grâce à la peine qu'elle coûte. La traduction, épreuve de patience et de minutie, est préconisée dans l'idéologie de la langue de culture car, comme le dit le philosophe Alain, « la culture a pour ennemi principal cette lecture qui va courant et ne revient jamais, et ne s'arrête jamais » [...] Il importe donc de corriger les faiblesses de la lecture courante par les difficultés de la traduction écrite », quitte à ce que le maître soit « impitoyable » (Alain, cité par Gouze, dans *EFE*, n° 30, mars 1952 : 3). Loin de nier cette difficulté ou de

chercher à l'atténuer, c'est justement la patience, l'effort et même la peine que ces études et exercices exigent qui sont vantés par les tenants de l'idéologie de la langue *nootrophe*. Cette peine doit, selon eux, participer à la formation intellectuelle de l'individu, à l'instar de toute épreuve visant le dépassement de soi et le développement des vertus par l'effort.

Alors qu'au XIX^e siècle, les enseignants recourraient fréquemment aux ouvrages à finalité morale dans l'enseignement du français (Desné, 1998 : 168), ce type de support a disparu à l'époque étudiée, les contes de La Fontaine ou les extraits de moralistes (La Bruyère, Montesquieu, Pascal...) ayant un intérêt plus littéraire que moral. Pourtant, l'objectif de formation de l'individu perdure, sous une forme distincte. Pour certains, traditionalistes pour la plupart mais pas uniquement, l'apprentissage du français se conçoit sur le mode initiatique. À l'image des parcours des *nices*³²³ des romans arthuriens, l'apprentissage du français s'apparente à un cheminement semé d'embûches mais formateur. « Si le but est éloigné, l'effort à faire n'en est que plus passionnant pour l'étudiant et le professeur » (Breuil, dans *EFE*, n° 9, octobre 1949 : 2). Cette valeur initiatique de l'apprentissage explique, voire justifie, l'aspect malaisé de l'acquisition de la langue, qui se doit d'être le fruit d'un travail patient sinon pénible. La persévérance et l'endurance comptent en effet parmi les vertus valorisées que l'apprenant est censé exercer en apprenant le français. Cette conception de la langue de culture *nootrophe* est intimement associée à une culture de l'effort, aux antipodes de celle de la rentabilité et de l'économie (de temps et d'énergie) des pragmatiques qui apprennent des langues de service³²⁴ dans un but utilitariste. Avant que les institutions de tous bords ne cèdent aux sirènes de la rapidité et de la facilité, la difficulté est au contraire vue comme un gage d'élévation par le dépassement de soi.

La polémique soulevée par l'élaboration du français fondamental³²⁵ met en évidence deux conceptions antagonistes qui sous-tendent des idéologies totalement antithétiques du français, exigeant des approches pédagogiques distinctes : le français langue *nootrophe*, difficile à acquérir, *versus* le français utile, facile d'acquisition. Les deux conceptions renvoient à des systèmes de valeurs distincts qui dépassent largement le cadre de l'éducation. Dans les premières années suivant la guerre, à l'instar des décennies voire des siècles précédents, se confronter et surmonter la difficulté était valorisé en vertu de ce que, comme l'affirment les Stoïciens comme Sénèque, les difficultés renforcent l'esprit, tout comme le travail fortifie le

³²³ Ces jeunes ignorants tel Perceval qu'une série d'épreuves doit mener à une connaissance supérieure du monde, mais aussi d'eux-mêmes.

³²⁴ Sur les langues de service, voir *infra* chapitre 3 - 2.4.4.1. Français, langue de culture / anglais, langue de service.

³²⁵ Sur le français fondamental, voir *infra* chapitre 4 - 3.3.2. Approche lexicologique : élaboration du français fondamental.

corps. Cette posture intellectuelle et morale prônée dès l'Antiquité n'avait alors pas perdu de son actualité, le général De Gaulle affirmant que « la difficulté attire l'homme de caractère, car c'est en l'étreignant qu'il se réalise lui-même ». Nombre d'enseignants formés à cette école rejettent presque plus par conviction morale que par principe pédagogique les approches qui se font fort de faciliter l'acquisition du français, en le rendant plus simple, rapide, voire ludique³²⁶.

Parlant de ces « leçons amusantes » pendant lesquelles l'enfant doit apprendre comme par jeu, [Alain] disait : « Rien n'est plus méprisé que l'amuseur, c'est pourquoi je ne crois pas trop à ces leçons amusantes qui sont comme la suite des jeux. Ce sont rêveries de braves gens qui n'ont point appris le métier ». Il n'avait guère d'estime pour ces méthodes qui en appellent à la facilité : le « Latin sans larmes », le « Grec sans pleurs », « Méthode facile pour apprendre le français ». Est-ce donc si facile ? Et suffit-il de sauter à la corde ou d'avalier un morceau de pain ? [...] Nous [lorsque nous étions de jeunes élèves] estimions davantage nos maîtres plus sévères (Gouze, dans *EFE*, n° 30, mars 1952 : 1).

La préface du premier tome du *CLCF* revendique ainsi la difficulté du français, même du français « élémentaire », comme gage d'élévation.

Le français [...] n'est pas une langue bon marché. Tout en faisant sa part à la langue familière de la vie quotidienne, le présent ouvrage met nos jeunes débutants et nos « grands commençants » en présence, le plus vite possible, d'un français excellent et juste et qui, élémentaire encore, est déjà cependant un français difficile (Blancpain, [1953] 1967 : VI).

Après la guerre, une enquête réalisée dans une université australienne sur les raisons poussant les étudiants à apprendre le français, montrait que cinq sur trente-quatre avaient cette volonté de se dépasser. Deux affirmaient ainsi « aim[er] jouer avec les difficultés, [et voir] dans l'étude du français un obstacle que, par esprit sportif, ils souhaitent affronter et surmonter » tandis que trois autres déclaraient avoir « conscience de s'imposer, en faisant du français une sévère discipline d'esprit » (Valuet, 1957 : 13). La difficulté du français, promesse d'amélioration de l'individu, doit ainsi être recherchée pour elle-même, comme l'affirmait le président de l'AF de Paris, dans les pages du premier numéro de *LCF*.

Le français est une langue difficile. Voilà ce que nous devons déclarer bien haut. La faveur dont jouit encore le français dans nombre de pays tient justement à ce caractère. Qui se livre à l'étude soignée du français entend [...] se former l'esprit par l'effet d'une gymnastique ardue. Cette valeur gymnastique, qui est l'un des principes d'un humanisme bien compris, doit être constamment invoquée par les messagers de la culture française à l'étranger [...] Si je m'adresse à des sujets qui ont pour ambition non pas de se dépasser mais au moins de se connaître et de cultiver leurs vertus, [je leur dirai] : « apprenez la langue française, justement à raison de l'effort intelligent qu'elle exigera de vous. Elle est parlée dans beaucoup de pays, par des sociétés d'élite : élevez-vous au niveau de ces élites. Même si, de cette étude, vous ne deviez tirer aucun service pratique, ce qui n'est certes pas à craindre, vous en sortiriez en meilleure condition pour résoudre les problèmes que la vie vous proposera. Travaillez donc, vous aurez l'esprit plus agile, le jugement plus ferme, le regard plus assuré. Enfin, sachez et n'oubliez pas que la tâche est de longue haleine, que, même aux savants, même aux lettrés qui ont consumé leur vie dans l'étude, la langue française propose encore des problèmes sourcilleux, des énigmes. En conséquence, imitez le sportif et le vrai joueur : choisissez la

³²⁶ Même dans la pédagogie nouvelle française, fondée sur la méthode active, on trouve encore la trace d'une telle hiérarchie de valeur : « qu'on ne dise pas qu'une pareille pédagogie tue le sens de l'effort et de la discipline. L'expérience prouve au contraire que c'est en la pratiquant que l'enfant découvre dans l'intimité de sa conscience qu'il n'y a pas d'activités atteignant effectivement son objet, sans labeur, sans peine, sans discipline intérieure » (*Circulaire du 20 août 1945, second degré. Cabinet du directeur*, citée par Hatinguais, dans *CPEFAL*, n° 13, août 1961 : 32).

difficulté, seule carrière profitable pour un homme digne de ce nom (Duhamel, dans *LCF*, n° 1, mars-avril 1952 : 3-4).

Véritable plaidoyer en faveur de l'effort comme moyen de se transcender, cette exhortation témoigne de la survivance d'une représentation selon laquelle il est louable de poursuivre un apprentissage désintéressé au nom de valeurs supérieures qui échappent à tout pragmatisme (sans pour autant être incompatible avec celui-ci). L'effort consenti pour apprendre la langue est vu comme un gage d'élévation.

3.5.1.2. *La grammaire : une rude gymnastique intellectuelle*

Plus encore que les autres compétences, la grammaire est propice à la gymnastique intellectuelle.

Quand elle ne reste pas purement formelle, quand elle vise à l'intelligence véritable des rapports qui existent dans la phrase entre les propositions, c'est-à-dire entre les idées, l'analyse logique développe le raisonnement, accroît sa justesse, facilite son expression et répond ainsi aux exigences les plus profondes et les plus durables du génie français (Mendioroz et Rival, dans *CPEFAL*, n° 9, avril 1960 : 3).

Néanmoins, toutes les approches pédagogiques et tous les exercices grammaticaux ne sont pas propres à former l'individu : encore faut-il que l'exercice soit ardu.

J'ai dit partout, dans mes voyages, que le français était une langue difficile et que c'est justement pour cela qu'il fallait l'apprendre. L'homme digne de ce nom ne doit faire que des choses difficiles. Les *sportmen* le comprennent bien, et quand ils se préparent à quelque épreuve sourcilleuse, ils font des exercices soignés et, plus encore, des exercices difficiles. À quoi leur serviraient les exercices faciles ? Pour toutes ces raisons, le français reste donc au premier rang des langues destinées à délier l'esprit (Duhamel, 1947 : 8).

La traduction et les exercices littéraires comptent parmi ces exercices difficiles, mais c'est surtout l'étude grammaticale³²⁷ de la langue qui remplit ce rôle et fait que « l'acquisition d'une langue étrangère vaut la peine qu'elle coûte » (Gougenheim, dans *EFE*, n° 26, novembre 1951 : 1). La maîtrise de la grammaire est souvent considérée comme le défi paroxystique de tout apprenant exigeant. Le recours à une approche grammaticale valorisant l'abstraction, la rigueur intellectuelle et la difficulté trouve sa pleine justification dans la permanence de l'idéologie de la langue *nootrophe*. Le postulat peut être énoncé ainsi : plus l'apprentissage est ardu, plus l'apprenant s'élève. Pour illustrer cet intérêt de la grammaire, les agents du champ emploient des métaphores sportives, voire ludiques à condition que le comparant renvoie à un jeu « noble » exigeant des facultés de concentration et d'intelligence, à l'instar du bridge ou du jeu d'échecs. Pour critiquer le français fondamental³²⁸, Duhamel raille ainsi un éventuel

³²⁷ Le terme « grammaire » est ici à prendre dans son sens plein et non linguistique, qui serait trop restrictif. Plus encore que « l'étude objective et systématique des éléments (phonèmes, morphèmes, mots) et des procédés (de formation, de construction, d'expression) qui constituent et caractérisent le système d'une langue naturelle, en particulier [l']étude de la morphologie et de la syntaxe d'une langue (à l'exclusion de la phonologie, de la lexicologie et de la stylistique) » (définition du *TLFi*), elle renvoie ici plus généralement à « l'art de parler et d'écrire correctement » (définition du *TLFi*), en respectant les normes et le bon usage.

³²⁸ La posture de l'AF à l'égard du français fondamental sera cependant modifiée par la suite.

football, un jeu d'échecs ou un bridge « basique », les apprenants, à l'instar des sportifs, « sa[chant] que c'est par un effort soutenu qu'ils aiguiseront leur sens et leurs réflexes » (Duhamel, dans *LCF n° 1*, mars-avril 1952, 3). Seule l'étude méticuleuse et raisonnée de la langue favorise l'épanouissement de la pensée.

Je voulais faire de [ma leçon] une réhabilitation de l'analyse grammaticale. Il ne suffisait pas de donner « sujet, objet » comme mots de remplacement pour recouvrir des concepts mal connus, il fallait essayer de repenser, en termes de raison, les rapports des mots entre eux à l'intérieur d'une phrase, rapports d'où naît, en fin de compte, la pensée elle-même [...] [Si l'analyse grammaticale] était un jeu, c'était le jeu supérieur de la pensée et de la vie où elle puisait ses racines (Batsch, dans *EFE*, n° 96, juin 1959 : 6).

L'étude grammaticale du français est de ce fait vue comme la « maîtresse-clef, celle qui ouvre la dernière porte par où on pénètre en somme dans un système inconnu de la pensée et de vie » (Walter, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 1). Cette approche de la langue rejoint « l'approche historicisée » défendue par Wismann pour un usage culturel de la langue, pratique en revanche inutile pour les langues de service qui peuvent se limiter à la maîtrise de structures.

L'usage culturel de la langue, usage inventif, qui fait constamment renaître la langue à elle-même, c'est un usage inséparable, en premier lieu, de la grammaire au sens complexe du terme et, deuxièmement, de la dimension historique de la langue. C'est le passé de la langue qui fournit le tremplin de l'innovation. On ne peut pas innover dans une langue de service qui opère uniquement dans le présent. La catégorie du présentisme introduite par François Hartog à la suite de Reinhart Koselleck me paraît tout à fait utile pour distinguer le rapport à la langue cantonnée à un pur présent du rapport à la langue qui mobilise la conscience de l'historicité de celle-ci. Et, de là, il suffit de franchir un pas pour s'apercevoir que l'apprentissage d'une langue de culture suppose qu'on l'apprenne dans sa dimension historique. Il est absolument inconcevable qu'on puisse apprendre le français si l'on s'en tient au pur présent des opérations codifiées par une certaine linguistique structurale qui a envahi nos manuels scolaires (Wismann, 2004 : 187).

Une autre trace du maintien de la langue *nootrophe* est visible à travers l'idéologie de la pureté de la langue française, notamment telle qu'elle se manifeste dans la résistance à toute réforme de l'orthographe.

3.5.1.3. *La résistance à la simplification de l'orthographe au nom de la pureté de la langue*

Au début des années 1950, les tenants de l'École nouvelle en France préconisaient dans le Plan Langevin-Wallon³²⁹ proposé au MEN de simplifier l'orthographe. « La Commission, considérant la charge pesante qu'une orthographe irrationnelle et reposant souvent sur des fondements linguistiques peu sûrs fait peser sur notre enseignement et sur la diffusion très menacée du français » conseille la réforme (*Projet Langevin-Wallon*, 1944). Ce plan s'inscrivait ce faisant dans le sillage du linguiste Paul Passy³³⁰, fondateur à la fin du XIX^e de l'*Association*

³²⁹ Les « vœux émis par la Commission au cours de ses séances de la nécessité d'une réforme de l'orthographe » (appendice du projet Langevin-Wallon) ont été émis par les linguistes Hubert Perrot et Charles Bruneau puis affinés de 1950 à 1952 par une commission dirigée par Beslais, directeur de l'enseignement du premier degré.

³³⁰ Les autres partisans de la réforme de l'orthographe sont Bréal, Havet et Darmesteter (Voir « La question de la réforme de l'orthographe », Darmesteter, 1890 : 296-324).

fonétique des professeurs de langues vivantes et fervent partisan d'une orthographe rénovée proche de la prononciation, et de Ferdinand Brunot, pour qui l'orthographe était le fléau de l'éducation traditionnelle. Cette simplification de la langue avait pour objectif d'en faciliter l'enseignement, notamment pour le public allophone à l'étranger, « la difficulté de notre orthographe, [...] gê[n]t sérieusement les étrangers » (Anonyme, dans *LCF*, n° 1, octobre 1952 : 35). Ainsi, selon les réformateurs « tant que l'orthographe restera ce qu'elle est, aussi longtemps que le préjugé public attribuera une valeur de premier ordre à la connaissance de pures conventions d'écriture, l'enseignement de la langue en souffrira » (Brunot, 1936 : VIII).

La réforme proposée en 1950 visait donc à effectuer une « révision modérée des difficultés ou anomalies de graphies ou d'accords que présente notre langue »³³¹ (Anonyme, *ibid.* : 30) et accompagne ainsi le « mouvement inéluctable » et naturel de la « simplification », notamment morphologique que suit la langue, suivant un « rythme presque géologique », tout comme la syntaxe qui tend à plus de clarté (Bouton, dans *EFE*, n° 86, mai 1958 : 3). La revue *LCF* (Anonyme, *ibid.* : 29-37) se fait l'écho des polémiques que ce projet suscite et donne à voir les résistances qui témoignent du maintien du français langue de culture. Le débat oppose d'un côté les puristes, tenants d'une conception conservatrice de la langue de culture, creuset de l'histoire, fût-elle phonétique, et de l'autre les réformateurs qui vantent quant à eux la logique et l'utilité pratique d'une telle simplification afin de combattre la crise du français. Cette réforme met en évidence les deux idéologies antagonistes qu'on peut schématiquement résumer ainsi : français langue de culture / écrite / difficile *versus* français langue pratique / orale / facile. C'est en fait le procès d'une certaine conception classique de la langue que ces débats donnent à voir.

C'est en examinant les problèmes [que le changement de l'orthographe] pose que l'on mesure l'écart entre la langue parlée et la langue écrite. Cette dernière n'a été à l'origine qu'une traduction fidèle, mais froide, du langage parlé, qu'un artifice qui permettait à la pensée de franchir l'espace ou le temps, non sans perdre souvent de sa force. L'écriture appauvrit la parole vivante (Anonyme, *ibid.* : 38).

Exception faite de Maurois, ce sont les hommes de lettres, chantres d'une langue de culture, qui se sont montrés les plus hostiles à la réforme. Paul Claudel constate qu'« une pente est créée par le phonétisme sur le chemin de l'anarchie » tandis que Jules Romains dénonce « un acte de barbarie militante » et qu'Émile Henriot critique « une prime au moindre effort » et affirme que « le rôle des professeurs n'est pas de discuter ce qu'ils enseignent » (citations, dans *LCF*, n° 2, octobre 1952 : 34). De ce fait, le travail de l'orthographe est vanté pour ses vertus formatives.

³³¹ Les mesures envisagées consistaient à accorder ponctuellement l'orthographe à la prononciation « pour mettre fin aux prononciations vicieuses qui deviennent de plus en plus fréquentes » (Anonyme, dans *LCF*, n° 2, mai 1952 : 30), comme pour *sculpter*, et à modifier les « artifices graphiques [...] conduis[ant] à de fausses prononciations » (Anonyme, *ibid.* : 31), comme pour *gageure*.

« Il faut prendre conscience que l’orthographe ne peut s’acquérir sans faire appel à la réflexion » et il faut donc, à travers des exercices comme la dictée, « obliger les élèves à raisonner » (Montanari, dans *CPEFAL*, n° 7, septembre 1959 : 50). L’orthographe ainsi conçue ne doit pas être une « matière aride et sèche, mais un enseignement vivant qui encourage l’émulation des élèves de façon à créer chez eux l’amour propre qui les prédispose au travail » (Montanari, *ibid.* : 51).

Pourtant, au nom justement de l’efficacité et de la facilité, de nombreux enseignants se montrent « beaucoup plus favorables à une révision des habitudes. Encore y mettent-ils beaucoup de modération » (Anonyme, *ibid.* : 34). La métaphore sportive courante dans l’idéologie de la langue de culture pour illustrer le dépassement de soi est reprise à contrepied, la réforme visant au contraire à « renoncer à certaines gymnastiques de l’accord des participes » (Anonyme, *ibid.* : 33). L’orthographe est taxée par *LCF* de discipline artificielle source d’une perte de temps et d’énergie car trop retorse, même si est admis – non sans émettre quelques doutes – que l’exercice intellectuel peut se montrer utile.

On discute encore pour savoir si les exercices gramaticaux et orthographiques représentent une gymnastique profitable pour l’esprit, mais personne ne met en doute que l’étude de certaines subtilités est l’exercice le plus vain que l’on puisse imaginer (Anonyme, *ibid.* : 35).

Alors que par nature les langues tendent à la simplification, s’opère après la Seconde Guerre mondiale un double mouvement paradoxal qui illustre bien l’aspect presque schizophrénique de la politique de diffusion et d’enseignement : tandis que les pouvoirs publics et les enseignants cherchent à intervenir *in vitro* sur la langue forçant donc son évolution naturelle³³², une résistance forte se manifeste encore pour conserver la pureté de la langue, résistance si forte qu’elle a raison du projet³³³. À cette époque :

tout le monde critique l’orthographe traditionnelle, mais bien peu se décident à accepter son changement [...] Privé de son vêtement compliqué, mis à nu, le français nous semble honteux et ridicule. Il se ravale au rang des idiomes les plus rudimentaires ou des langues artificielles. Oserait-on encore lui confier des pensées ingénieuses et délicates ? (Anonyme, *ibid.* : 38)

Le refus de la simplification de l’orthographe est donc justifié par la permanence de l’idéologie de la langue de culture. Pourtant, au nom de l’efficacité, la langue française est traversée par des phénomènes de remise en cause qui iront en s’accroissant au cours de la décennie, notamment après l’élaboration du français fondamental.

³³² Ce n’est pourtant pas la première fois dans l’histoire du France qu’il y a des interventions *in vitro* sur l’orthographe. Citons l’entreprise de Ronsard ; de l’Académie française au xvii^e siècle ; ou de Voltaire qui modifia la graphie – *ois* en –*ais*.

³³³ Il faut attendre 1990 pour que la réforme de l’orthographe soit finalement légiférée, avec un succès très limité d’ailleurs pour cet aménagement *in vitro* qui enthousiasme peu les Français et suscite encore beaucoup de réticences chez les enseignants.

3.5.2. Vers l'infléchissement du français langue *nootrophe*

3.5.2.1. *Le ludisme, nouveau mot d'ordre de la pédagogie du FLE*

Progressivement, le recours à des pratiques proches de la méthodologie grammaire-traduction est questionné.

[Les exercices d'analyse] n'ont pas bonne presse et [...] cette réputation est en partie fondée. Il faut parfois livrer bataille pour que ces exercices d'analyse, grammaticale ou logique, ne foisonnent pas dans les classes ou les épreuves d'examen [...] On dira peut-être qu'il est bon de plier les étrangers aux disciplines qui traduisent ou reflètent la mentalité française. Encore faut-il y apporter quelque modération... (Mauger, dans *EFE*, n° 88, octobre 1958 : 1).

Il l'est d'autant plus que la méthode directe, en vogue dans l'enseignement des langues depuis plusieurs décennies, reposait sur un principe tout à fait opposé à l'analyse méticuleuse de la langue et à l'apprentissage de règles complexes, préférant aller du sens à la règle par la déduction, à la découverte en contexte et de façon intuitive de la grammaire.

Fondée sur l'expérience même de l'enfance qui parle d'abord et réfléchit ensuite, la méthode directe n'ignore pas la valeur d'un enseignement théorique de la grammaire mais elle sait que *la pratique précède la théorie* (Batsch, dans *EFE*, n° 96, juin 1959 : 6).

Bien que la grammaire et la langue française soient encore malgré tout ponctuellement louées dans le champ pour leur difficulté formative, les modifications des classes sociales de la fin des années 1950 imposent une autre idéologie et partant une autre méthode : l'étude d'une langue de communication utile réduite à ses notions élémentaires, et dont l'apprentissage serait facilité par tous les outils modernes, tels les laboratoires audio-visuels.

L'évolution sociale, qui amène progressivement le remplacement des anciennes élites, l'évolution économique, qui laisse moins de place à la culture désintéressée ont pour effet [...] de restreindre le domaine du français [...] [D'où une] adaptation de nos méthodes [...] aux possibilités et aux besoins d'un public nouveau, moins disposé à une longue et difficile formation et auquel la connaissance du français peut ne pas apparaître toujours indispensable (DGACTION, 1959 a : 4-5).

L'idéologie *nootrophe* va donc progressivement se marginaliser et l'enseignement traditionnel de la grammaire comme le travail de l'orthographe être bannis de la classe.

La classe de grammaire est ennuyeuse. Donc jamais de classe de grammaire, jamais cet exposé systématique de règles abstraites et fastidieuses. Ici encore il faut partir à la chasse des formes nouvelles, en quelques mots les éclaircir, les expliquer, les connaître pour les reconnaître (Gouze, dans *EFE*, n° 30, mars 1952 : 2).

La représentation de la grammaire qui s'impose consiste à en rejeter l'étude comme fin en soi et d'en faire un instrument au service de la communication.

En paralysant les élèves, [la grammaire] leur enlève l'envie d'apprendre et d'utiliser la langue – ce qui est cependant l'essentiel. Le professeur devrait utiliser la grammaire comme un moyen, non comme une fin de l'enseignement. Que la grammaire devienne une véritable servante, avec toutes les qualités d'efficacité et de discrétion qu'on exige d'un bon serviteur [...] Indispensable [...], [c']est un moyen et non pas une fin [...] Les explications doivent être vivantes, amusantes. Il faut que les exemples intéressent, et les choisir

dans l'actualité. On montre ainsi aux élèves que la grammaire et la vie ne sont pas « divorcées » (Stecca, dans *CPEFAL*, n° 14, octobre 1961 : 21).

Une des conséquences pédagogiques de ce principe est le développement d'une approche ludique de l'enseignement de la langue. Dans l'*EFE*, qui propose déjà de faire des mots croisés pour travailler le vocabulaire, un auteur s'interroge quant à savoir « pourquoi l'humour n'aurait [...] pas sa place, à l'occasion, dans une leçon de grammaire ? Il aurait le mérite, je crois, de faire retenir à tout jamais quelque règle... ou quelque exception » (Rouy, dans *EFE*, n° 73, janvier 1957 : 6). Et de conseiller un poème de Desnos pour illustrer les mots en « ou ». Un enseignant encourage, dans son article intitulé « Apprenons le français en jouant... » (B., dans *EFE*, n° 76, avril 1957 : 2-3), à s'appuyer sur les calembours, les palindromes et les boutades tandis qu'un autre vante les mérites d'« un second degré qui s'amuse » (Taranger, dans *EFE*, n° 90, décembre 1958 : 2). Le mot d'ordre semble bien le ludisme. Vers la fin des années 1950, les enseignants reconnaissent que les exercices de langue sont boudés, même par les plus cultivés qui formaient jadis le gros du bataillon des amoureux du français langue de culture.

Reconnaissons aussi que, si dans une réunion mondaine à l'heure des jeux de société, sournoisement, nous introduisons ce jeu de l'analyse [grammaticale], nous ennuerions sans doute, nous effraierions sûrement. Même l'honnête homme a souvent un triste souvenir de ses leçons de grammaire et l'analyse ne lui rappelle guère qu'une série de termes arbitraires, des formules presque vides de sens, en tout cas, détachées de toute réalité (Batsch, dans *EFE*, n° 96, juin 1959 : 6).

Même si la grammaire reste importante dans la pédagogie rénovée du FLE, elle perd de ses vertus formatives. L'adoption de la méthode directe doit amener l'apprenant « à considérer la grammaire, non pas comme une difficulté, mais comme une armature indispensable à l'étude de la langue » (Deschamps, dans *EFE*, n° 60, mai 1955 : 7). Par conséquent, selon les principes pédagogiques modernes, le professeur :

ne doit pas oublier [...] que raisonner juste en matière grammaticale, être initié aux subtilités de l'analyse ne saurait être synonyme de savoir la langue. On peut connaître dans ses détails la grammaire d'une langue que l'on est incapable de pratiquer [...] Les subtilités du raisonnement grammatical, dans un domaine de spéculation où la logique formelle rencontre la matière confuse et irrationnelle de la langue sont intéressante pour le théoricien. Le pédagogue, lui, ne doit pas oublier que, si la grammaire est un moyen, elle ne peut en aucun cas être envisagée comme une fin en soi de son enseignement [...] [Les linguistes] confondent trop souvent connaissance intellectuelle des structures et des mécanismes et possession de ces éléments dans un but pratique (Bouton, dans *EFE*, n° 114, juin 1961 : 5).

L'idéologie de la langue pratique, sous-tendue par un enseignement / apprentissage fondé sur la facilité et non l'effort, la communication et non la réflexion, aura raison de cette représentation *nootrophe* qui se marginalise, sans toutefois disparaître complètement.

On a prétendu que cette difficulté conférerait un attrait particulier à la langue française, que l'esprit trouvait un charme à assimiler les règles d'un jeu compliqué, à naviguer au milieu des écueils. Peut-être autrefois,

à une époque où l'on disposait de plus de loisirs. Mais elle rebute nombre de nos contemporains qui désirent acquérir en peu de temps un savoir réel et cependant efficace (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 1).

Se répand donc une autre approche de l'enseignement du français fondée sur la rapidité et la facilité. Les travaux de l'ENS pour rénover la didactique du FLE portent sur cet apprentissage facilité du français. « Aux yeux de ces chercheurs, apprendre une langue est simple et le français n'est pas plus difficile que n'importe quelle autre langue de civilisation » (Blancpain, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 1). Les enseignants étrangers présents au stage pédagogique de l'AF de 1959 confirment cette croyance, affirmant que, pour ce qui est de la difficulté du français, « il ne faut pas cependant en exagérer la portée et considérer [...] que la langue française est particulièrement difficile », le problème majeur étant plutôt d'ordre pédagogique (à savoir, comment présenter ces difficultés morphosyntaxiques et lexicales). Nul éloge ici de l'effort, bien au contraire ! La syntaxe doit au contraire être acquise « au fur et à mesure que de nouveaux besoins d'expression seront créés » de sorte que l'apprenant « la retienne sans effort » (Bouton, dans *EFE*, n° 109, janvier 1961 : 2-3). Ces difficultés et d'autres considérées comme spécifiques de la langue française sont abordées dans un esprit d'efficacité. La difficulté n'est plus pour l'élève, mais pour le professeur, à qui il appartient de la résoudre avec toute sa science pédagogique (Bouton, *ibid.*) .

3.5.2.2. *L'inadéquation de l'idéologie de la langue nootrope au monde moderne*

La grammaire est de plus en plus dénoncée pour ses « dangers » (Bouton, dans *EFE*, n° 123, juin 1962 : 4), sachant que :

ce n'est pas la grammaire qui est dangereuse, mais [...] l'utilisation qu'on en fait dans certaines démarches pédagogiques, et l'interprétation abusive de ses données essentielles [...] Pour bien des esprits pourtant bien informés, apprendre une langue, c'est d'abord, quelle que soit la méthode suivie, acquérir la connaissance de ces règles et savoir les mettre en pratique. Un tel point de vue pourrait en un certain sens être légitime, si la notion de règle en grammaire s'apparentait à la notion de loi dans le domaine des sciences exactes, en physique, par exemple (Bouton, *ibid.*).

Or ce n'est pas le cas en grammaire, la langue étant, comme l'a montré Saussure, une convention sociale. « La réalité profonde de l'acquisition d'une langue étrangère est au-delà des préoccupations d'un enseignement d'ordre grammatical », auquel la tradition a réservé une place trop importante dans les cours de sorte que « le raisonnement grammatical avec ses apparentes subtilités finit par devenir un but d'études qui exclut le seul objectif valable : l'acquisition de la langue ». L'enseignement de la grammaire est donc redéfini comme « un moyen et non une fin » (Bouton, *ibid.*) en vue d'un usage pratique de la langue et non plus seulement formatif. Or, l'enseignement du français dans les établissements nationaux présentant un programme officiel pour préparer un examen d'État apparaît sclérosé et

inefficace en raison de la non-prise en compte de ce nouvel objectif : « il est certain que, dans l'ensemble, le français comme les autres langues vivantes d'ailleurs, n'est pas l'objet d'un enseignement satisfaisant. Celui-ci reste trop abstrait, trop livresque, trop théorique même » (Bouton, dans *EFE*, n° 109, janvier 1961 : 2). En raison de problèmes administratifs (effectifs pléthoriques, horaires réduits de deux ou trois heures hebdomadaires en général, mauvaise répartition de ces heures, manuel imposé, programme chargé), les enseignants se disent contraints bien malgré eux d'entretenir des pratiques traditionnelles aux antipodes de la méthode rénovée du FLE (directe ou audio-visuelle), récusée voire méconnue des autorités locales. Mais le problème provient surtout du maintien de l'idéologie du français langue de culture par les autorités éducatives, jugée inadaptée à la nouvelle conjoncture.

L'enseignement du français, ainsi subordonné à un programme, reste bien souvent très littéraire, très abstrait. On ne vise pas à donner aux élèves un moyen d'expression et de communication. Les programmes d'examen, la nature des exercices qui sont recommandés et exigés (principalement thème et version), traduisent un état d'esprit qui tend à considérer le français comme une langue de culture, mais morte [...] Les professeurs reconnaissent que ces conditions d'enseignement ne sont pas voulues par eux. Ils préféreraient conduire leurs élèves, par des méthodes plus actives, vers une maîtrise pratique de la langue. Il ne s'agit pas là, il faut bien le souligner, d'un état de choses particulier. Ces conditions d'enseignement du français se retrouvent à des degrés divers dans 34 pays. Bien entendu, il y a partout de remarquables exceptions (Bouton, dans *EFE*, n° 100, janvier 1960 : 3).

Ainsi, même si en classe se maintiennent des pratiques traditionnelles, c'est principalement en raison du décalage entre l'idéologie conservatrice des responsables à l'étranger et celles des enseignants et apprenants.

Dans les milieux officiels [...] on se justifie en disant que l'enseignement de la langue seconde n'a pas un but « bassement intéressé ». Il s'agit de cultiver l'esprit des élèves, de former leur jugement, non de leur fournir un second moyen de communication à côté du premier qu'ils possèdent déjà avec leur langue maternelle. Mais est-il possible de façonner de jeunes intelligences par des activités « linguistiques » qui tiennent si peu compte des réalités profondes du langage et qui, par leur caractère inefficace, sont assez décourageantes ? (Bouton, dans *EFE*, n° 114, juin 1961 : 4).

Les enseignants manifestent quant à eux, pour la majorité, une véritable volonté de rénovation pédagogique et « une prise de conscience plus nette des vrais buts à atteindre, donc des problèmes fondamentaux » (Bouton, dans *EFE*, n° 109, janvier 1961 : 2). À l'instigation de ces derniers, formés par les centres français, l'idéologie dominante va évoluer dans le sens d'une plus grande reconnaissance du français langue pratique de communication. Car si les agents du champ ne nient pas que le français exige dans l'idéal une étude longue pour pouvoir jouir de ses vertus *nootropes* – « heureux ceux qui [...] peuvent consacrer une partie importante de leur temps à cette formation de l'esprit ! » (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 1) – pour les autres, plus nombreux, qui n'ont pas le temps de s'astreindre à un tel apprentissage, « la nécessité s'imposait d'ouvrir un vestibule d'accès facile et qui, plus tard, les introduirait aux

aspects plus nuancés d'une langue de civilisation prestigieuse » (Gougenheim, *ibid.*). C'est ce que propose la méthodologie rénovée du FLE.

3.6. Bilan sur le français, langue nootrope à des fins formatives

Puisant ses racines dans l'École à la française, le français langue *nootrope*, c'est-à-dire conçu comme nourriture intellectuelle et morale, est un avatar du français langue maternelle, langue humaniste par excellence. Compte tenu de l'origine institutionnelle des agents du FLE, la plupart étant issus du MEN ou de l'université française, cette similitude idéologique n'a rien de surprenant. Ainsi, suivant une ambition inspirée du messianisme français, l'apprentissage de cette langue de culture doit avant tout viser à l'amélioration de l'individu. En effet, si l'apprentissage de toute langue étrangère revêt un objectif formatif, le français se prévaut de qualités inégalables. En vertu de ses propriétés supposées – clarté, rigueur, élégance –, et au prix d'un glissement métonymique, l'apprenant de français se trouve paré des vertus attribuées à la langue. L'apprenant de français n'acquiert donc pas seulement une langue mais s'initie à tout un mode de vie et à une façon cartésienne de voir le monde, propre à l'Honnête homme cher aux moralistes : la suture entre la langue de civilisation et la langue *nootrope* est assurée par l'idéologie du français langue-culture.

À cette idéologie *nootrope* doivent cependant répondre des pratiques pédagogiques spécifiques, empruntant à la méthodologie traditionnelle des langues anciennes. Sans pour autant renier totalement la méthode directe, de nombreux enseignants la corrigent – par conviction ou par obligation – de sorte à ce qu'elle réponde mieux aux aspirations culturelles et formatives, ce qui aboutit à un syncrétisme pédagogique. Celui-ci donne à voir en filigrane la coexistence de deux conceptions de prime abord antagonistes : le français langue de culture *nootrope* et le français langue utile. Ainsi, les exercices littéraires de composition, la traduction et l'analyse logique – souvent récusées par les pédagogues réformistes – restent employés à des fins formatives. Comme le contact étroit avec les textes et les auteurs classiques favorisent par innutrition le développement et l'enrichissement de la pensée, ils fournissent naturellement un cadre privilégié pour la structuration de la pensée. La difficulté intrinsèquement vertueuse de l'apprentissage du français est dans cette optique recherchée pour elle-même.

Force est de constater cependant qu'au fil de la décennie ces pratiques disparaissent progressivement et que la facilité et la rapidité sont davantage mises en exergue pour attirer les apprenants. Même à l'AF, la recherche de la facilité naguère tant décriée est préconisée. Cette évolution témoigne non seulement d'une rénovation pédagogique mais aussi du recul

idéologique d'une certaine conception du français langue de culture, au profit d'un français langue utile et facile à apprendre.

CHAPITRE 4 – L'avènement d'un français, langue pratique et vivante

Toute crise, selon Morin, est intrinsèquement complexe et comporte une dimension paradoxale qu'il désigne sous l'expression « le double visage de la crise » (Morin, 1976), prise entre un phénomène de déstructuration et son pendant, celui de restructuration permettant l'émergence de nouvelles représentations et de nouvelles pratiques. C'est le cas avec la conception du français élaborée pour répondre à la crise du français langue de culture. C'est aussi en raison de cette dualité propre à tout phénomène de crise que les représentations du français se caractérisent à cette époque par une hétérogénéité idéologique et pédagogique. Mais la contradiction n'est qu'apparente.

Il faut considérer ensemble organisation et désorganisation, complémentarité et antagonisme, au lieu de les disjoindre et les opposer purement et simplement. La complexité, selon notre conception, est ce qui nous contraint à associer des notions qui apparemment devraient s'exclure, de façon à la fois complémentaire, concurrente et antagoniste. Toute organisation, c'est-à-dire tout système, porte en lui cette complexité puisque les relations internes entre constituants, entre le tout et les parties sont à la fois complémentaires, concurrentes (virtuellement ou actuellement) et antagonistes (virtuellement dans les systèmes dits « clos », n'opérant pas d'échanges énergétiques / matériels avec l'extérieur, actuellement dans les autres systèmes) (Morin, 1976 : 154).

C'est la raison pour laquelle nous avons intitulé notre quatrième chapitre « l'avènement d'un français, langue pratique et vivante » : loin de préfigurer le triomphe du français langue de service ou langue utile, la crise du français langue de culture aboutit plutôt à une heureuse conciliation entre deux représentations complémentaires, qui prend en compte l'aspect protéiforme de la diffusion dans le monde. Le français tel qu'il est redéfini pendant les années suivant la guerre a l'avantage de « remplacer une langue morte par une langue vivante et utile, en même temps que formatrice. Ceux qui l'étudient ont l'impression satisfaisante de faire d'une pierre deux coups ! » En Amérique, en Extrême-Orient, comme en Europe se fait la « reconnaissance de [sa] valeur éducative et le français gagne partout le terrain que perd le latin. À la notion du « français langue morte », se substitue celle de « français, latin du monde moderne » (Blancpain, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 1-4), culturelle mais aussi – et sans doute avant tout – pratique.

1. Une nouvelle philosophie du langage à l'Âge de l'utilitarisme

1.1. La science et le pragmatisme comme fondements de la *noosphère* moderne

Le changement de mentalités dans le champ de la diffusion du français se mesure à l'aune de l'importance croissante prise par les sciences et la technique au niveau institutionnel, de la diffusion linguistique et des pratiques de classe. Ce « choix [est] intervenu dès avant la fin des années 1940 [...] L'orientation plus soutenue vers des publics de scientifiques, de techniciens, de futurs décideurs des mondes industriels et économiques, présente un incontestable caractère de nouveauté » (Coste, 1998 : 80). Des revues du *corpus* aux archives du MAE, tout concourt en effet à montrer le triomphe de la science et de la technique sur les humanités classiques jusqu'alors prééminentes.

Un rapport sur la France rédigé par l'ambassade des USA à Paris et republié dans les pages de l'*EFE* souligne qu'« un nouvel état d'esprit se manifeste partout dans le pays. Ce courant, que, faute d'autre terme, nous qualifierons de “moderne” gagne progressivement du terrain » (Alliance française, dans *EFE*, n° 89, novembre 1958 : 8), est en particulier visible à travers les grandes réussites technologiques de la France. Pour Pierre Teilhard de Chardin, cette mutation mondiale de la *noosphère* – ou de l'épistémè³³⁴ – est tellement profonde qu'il parle d'un « *changement d'Âge* » (Teilhard de Chardin, 1956 : 236). Or, il y a « sous le changement d'Âge, un changement de Pensée [...] Âge de l'Industrie. Âge du Pétrole, de l'Électricité et de l'Atome. Âge de la Machine. Âge des grandes collectivités et de la Science... » (Teilhard de Chardin, 1956 : 236-238). À une seule exception près³³⁵, toutes ces désignations ont un point commun : elles appartiennent au champ lexical de la science, hyperonyme qui clôt d'ailleurs l'énumération. Cette science ne renvoie pas à la science abstraite et conceptuelle, mais à la science-technique qui trouve des prolongements pragmatiques et utiles au quotidien et vise à l'amélioration des conditions de vie partout dans le monde. Elle s'inscrit de ce fait dans la continuité de l'idéologie messianique, dans son versant matérialiste.

L'élimination de la figure divine [...] et son remplacement par les figures laïques – le Progrès, la Science, la Démocratie –, ces figures laïques promues depuis l'époque de la philosophie des Lumières, nous montrent avec le recul historique que le Texte occidental abrite, d'un millénaire à l'autre, une même structure de pensée (Legendre, [2004] 2008 : 37).

³³⁴ Sur la *noosphère* et l'*épistémè*, voir *supra* chapitre 1 - 4.2.5. Prise en compte de la *noosphère* et l'*épistémè*.

³³⁵ À l'exception des « grandes collectivités ». Sur la construction de ces communautés supracommunautaires, notamment la communauté francophone, voir *infra* chapitre 5 - 2.1. L'invention d'une communauté imaginée francophone.

Au prix d'une évolution qui ne remet pas en cause la mystique de la France – ni plus largement de l'Occident – Legendre (*ibid.* : 53) soutient que la Référence est passée du Dieu monothéiste au savoir puis finalement au Progrès scientifique³³⁶. La crise du français langue de culture est un des symptômes visibles de ce déplacement du savoir cultivé au progrès scientifique. Cette évolution se fait au grand dam des promoteurs traditionnels du français, comme l'académicien Siegfried, pour qui le déclin supposé du français dans le monde est bien directement imputable à cette évolution de mentalités.

Les raisons profondes de ce recul linguistique doivent être cherchées, moins dans le fait circonstanciel de notre absence pendant quelques années, décisives, que dans un changement profond de la civilisation du monde, même considérée sous son aspect authentiquement occidental (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 194).

Siegfried déplore que la science pratique, autrement dit la technique, devienne prédominante alors que la civilisation française se définirait au contraire par son goût pour l'abstraction, que ce soit en art, en littérature ou même en science dans les disciplines réflexives, comme par exemple les mathématiques. Or, cette science pratique n'est prisée qu'en raison du profit matériel que les hommes peuvent en espérer.

Nous savons assez que [la science] devient conquérante et que le peuple l'interprète surtout comme un moyen de progrès matériel. Quand on parle de progrès, l'opinion comprend progrès technique, et quand on parle de civilisation l'opinion comprend niveau de vie [...] La civilisation sous forme de culture recule dangereusement devant la civilisation sous forme technique. Et c'est de cela que la France souffre car son influence était liée à une conception tout autre de la vie et de la société.

La contribution de notre pays à la civilisation dans le domaine de l'esprit est splendide. Encore faut-il que l'étranger partage suffisamment nos conceptions traditionnelles pour en apprécier toute la grandeur (Siegfried, *ibid.* : 195).

Deux conceptions de la civilisation et de la culture s'opposent. Comme l'idéologie traditionnelle de la civilisation française ne semble pas correspondre à cette nouvelle *noosphère*, la modernisation des représentations de la civilisation comme des objectifs de l'enseignement du français s'impose. Pour répondre aux exigences du monde moderne, la politique de diffusion doit être modifiée, des outils pédagogiques à la promotion culturelle elle-même. En effet, le système de valeurs qui s'impose – influencé par le succès croissant de l'*American way of life* diffusé largement par les nouvelles techniques de la communication – est aux antipodes du modèle humaniste de la culture désintéressée prôné par la France. Ainsi, ce nouvel Âge de l'Humanité est aussi l'« âge de l'utilitarisme », puisqu'en effet c'est lui qui semble présider à toutes les activités humaines, notamment dans le champ du FLE. Tous les phénomènes sociaux sont touchés par cette évolution, à l'instar de la « formation et la

³³⁶ « Par des détours complexes et à travers un conflit codifié (le conflit entre la foi et la Raison, entre Dieu et la Science), la culture occidentale a pu passer du scénario biblique, puis romano-canonique, au scénario scientifique, c'est-à-dire au mythe contemporain de la Science souveraine et omnipotente » (Legendre, [2004] 2008 : 53).

dissémination des langues » (Teilhard de Chardin, 1956 : 246), dont la maîtrise n'est plus recherchée à des fins purement intellectuelles ou personnelles. La langue aussi se doit d'être efficace. L'aphorisme « savoir pour pouvoir » de Pierre Teilhard de Chardin, décrivant l'évolution de la Science depuis sa création, résume bien la mutation idéologique en cours.

Savoir pour savoir. Mais aussi, et peut-être davantage encore, *savoir pour pouvoir* [...] La marche de l'Humanité, prolongeant celle de toutes les autres formes animées, se développe incontestablement dans le sens d'une conquête de la Matière mise au service de l'Esprit. *Pouvoir plus pour agir plus.* Mais, finalement et surtout, *agir plus afin d'être plus...* (Teilhard de Chardin, *ibid.* : 277).

Le savoir en soi n'est plus jugé suffisant et n'a de valeur que s'il trouve un prolongement effectif dans l'action. Toutefois cette conquête scientifique du monde n'exclut pas pour autant une volonté d'élévation. Seulement, elle ne se conçoit plus sur le même mode qu'auparavant mais sur le mode de l'utilitarisme tel que l'a défini Hobbes.

Il y a une utilité fondamentale dans l'objet même de la connaissance, qui est le pouvoir. « Savoir », nous dit Hobbes dans le *De Homine*, « c'est pouvoir ». La connaissance chez Hobbes permet d'obtenir un pouvoir qui sera rationnel dès qu'elle sera elle-même rationnelle. À cet égard, Hobbes ne fait que continuer la tradition scientifique instaurée par Bacon et soucieuse avant tout d'efficacité³³⁷ (Cluzelaud, 2003 : 126).

Malgré quelques résistances et avec un peu de retard, la même conception pragmatique de la connaissance se diffuse au XIX^e siècle en France avec la pensée d'Auguste Comte³³⁸ qui prend pour devise positiviste : « savoir pour pouvoir afin de pourvoir ». Ainsi, dans la conscience collective telle qu'elle se présente après la Seconde Guerre mondiale, « la valeur du savoir scientifique, positif, tient donc à son efficacité et à son utilité sociale » (Hottois, [2001] 2005 : §13). Cette idéologie s'inscrit pleinement dans la pensée saint-simonienne³³⁹, corrélant progrès scientifique et industriel et progrès social, et selon laquelle le progrès des sciences avait pour fin une « utilité durable » pour « développer le progrès de toute l'humanité » (Saint-Simon, 1803 : 61). Ainsi, en France, se superpose à l'humanisme des Lumières l'utilitarisme anglo-saxon : la philosophie du langage n'échappe pas à ce raz-de-marée, qui en vient à irriguer même le domaine éducatif³⁴⁰.

³³⁷ Popularisée par le philosophe Bacon dans sa nouvelle utopiste *La Nouvelle Atlantide* (1624), société insulaire dans laquelle la science est maîtresse de la nature, la doctrine utilitariste a été théorisée par les philosophes anglais Hobbes et Locke.

³³⁸ Influencé par *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (1789) de Bentham ; *On Liberty* (1859) et *Utilitarianism* (1861) de Mill ; ainsi *The Methods of Ethics* (1874) de Sidgwick.

³³⁹ Pensée dont le comte de Saint-Simon, économiste et philosophe français, est le fondateur. Il est considéré comme le premier penseur de la société industrielle.

³⁴⁰ Cluzelaud précise que « l'idée d'utilité a émergé dans la culture européenne aux lendemains de la Réforme, en liaison avec l'aspect religieux de cette dernière, comme chez Comenius, auteur d'un projet éducatif universel fondé sur les sciences de la nature avant de se séculariser et de se développer aux côtés du rationalisme chez Descartes et Spinoza sans toutefois faire chez ces auteurs l'objet de développements spécifiques. Car c'est en Angleterre qu'elle devait trouver le meilleur terrain pour s'exprimer » (Cluzelaud, 2003 : 123).

1.2. Une conception de la langue utilitaire et communicative

Ce changement de *noosphère* en faveur de l'utilitarisme fonde une nouvelle théorie de la connaissance, touchant également les idéologies linguistiques et, corollairement, la diffusion de la langue, entraînant une modification de la hiérarchie entre les différentes pratiques politiques et pédagogique. L'après-guerre est le moment d'une réforme de l'École française, qui inspire grandement la didactique du FLE³⁴¹, réforme déjà entamée sous l'influence anglo-saxonne de la pédagogie réaliste allemande.

Contrairement à l'Humanisme catholique, [la pédagogie réaliste] va chercher dans les choses et dans les faits les instruments d'une culture utilitaire : c'est dès le XVII^e siècle que l'on voit apparaître en Allemagne les *Realschulen*, dont la pédagogie se basait sur les leçons de choses et la méthode intuitive. C'est avec près d'un siècle de retard que l'on voit peu à peu se diffuser en France des idées semblables (Puren, 1988 : 38).

Cette modernisation de l'enseignement prend place dans un contexte plus vaste de rénovation de la philosophie du langage et l'émergence de la pragmatique, héritée de la linguistique de l'énonciation de Benveniste. Cette nouvelle théorie de la langue traverse tous les champs de la langue, de la littérature à la pédagogie.

L'idée selon laquelle le langage est une « œuvre humaine [...] commencée et poursuivie en vue d'un but pratique et d'où, par conséquent, l'idée de l'utilité ne saurait à aucun moment être absente » (Bréal, 1897 : 3), s'impose comme une évidence dans la deuxième partie du XX^e siècle. Dans cette perspective, les années suivant la Libération voient émerger une nouvelle figure du sujet parlant, celle de l'intellectuel engagé. L'écriture, et à travers elle le langage, s'impose « comme une certaine espèce d'instrument [à la] recherche de la vérité » (Sartre, [1948] 1999 : 8). Sartre distingue les différentes essences du langage, selon l'emploi qui en est fait³⁴².

Le langage est *naturel* quand je le découvre en moi et hors de moi avec ses résistances et ses lois qui m'échappent : les mots ont des affinités et des coutumes que je dois *observer, apprendre* ; il est *outil* dès que je parle ou que j'écoute un interlocuteur ; enfin il arrive aux mots de manifester une indépendance surprenante, de s'épouser au mépris de toutes lois et de produire ainsi des calembours et des oracles à l'intérieur du langage ; ainsi le verbe est-il *miraculeux* (Sartre, 1952 : 311).

Mais plus encore qu'une théorie littéraire, ce que donne à voir Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?* (1948), c'est un changement de paradigme idéologique dans la représentation de la langue (qui tient d'une mutation culturelle globale), le souci du beau langage et de l'élévation intellectuelle le cédant au culte de la langue-outil.

³⁴¹ Sur la réforme de l'École française, voir *infra* chapitre 4 - 3.1.3. Les réformes des classes nouvelles en France : la méthode active, modèle pour le FLE.

³⁴² Selon Sartre, la littérature moderne en prose se doit ainsi d'être engagée et non réductible à une vaine recherche esthétique. La poésie répond, quant à elle, à d'autres exigences.

La prose est utilitaire par essence ; je définirais volontiers le prosateur comme un homme qui se sert de mots. M. Jourdain faisait de la prose pour demander ses pantoufles et Hitler pour déclarer la guerre en Pologne [...] La fin du langage est de communiquer (Sartre, [1948] 1999 : 25).

Meschonnic résume en ces termes la thèse de Sartre : « le normal est donc l'instrumental, qui est aussi le vulgaire » (Meschonnic, 2012 : 294), au sens étymologique de commun à la majorité. Pour une langue comme le français qui fondait par tradition sa diffusion sur sa littérature, lieu de la fonction poétique³⁴³, auprès de l'élite, cette conception de la prose utile, et partant du langage, est révélatrice du glissement qui s'opère dans la conscience collective en France, comme dans le monde. « Parler, c'est agir » (Sartre, [1948] 1999 : 27), affirmait le philosophe tandis qu'au même moment la théorie des actes de langage se développait sous l'impulsion de l'étude de la perlocution par Searle et Pierce et les travaux du philosophe du langage Austin (1962), se demandant *How to do Things with Words* ?³⁴⁴ Cet ouvrage, dont le titre pastiche ceux des usuels pratiques, démontre que les discours ne se limitent pas à de simples énoncés descriptifs ou constatatifs (réductibles à des affirmations vraies ou fausses) mais qu'ils peuvent aussi être performatifs et avoir le statut d'actes de langage. Transféré dans le domaine de la pédagogie nouvelle dite active, ce postulat revient à dire que « tout élève est un apprenti, il progresse en agissant mais il faut lui rendre cette action possible et profitable » (Hatinguais, dans *CPEFAL*, n° 13, août 1961 : 33). L'apprenant doit certes agir, mais agir comme acteur social, c'est-à-dire communiquer.

Apprendre une langue, ce n'est pas faire collection de mots rares, de vocables désignant des objets peu usités [...] [L'] orientation descriptive faisait parfois oublier que le langage est avant tout un moyen de communication entre les êtres ou les groupes sociaux (Gougenheim et Rivenc, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 5).

Les stages pédagogiques de l'AF révèlent le consensus qui se fait sur ce point, quelle que soit la langue. Pour les enseignants et pédagogues de l'étranger :

savoir une langue, ce sera d'abord « savoir parler ». Ainsi se trouve rétablie dans sa pleine valeur une vérité essentielle. Une langue est, avant tout, un moyen de communication orale [...] On ne progresse pas à moins d'apprendre à parler [...] Savoir une langue, c'est donc bien d'abord : « savoir parler » [...], c'est disposer, à côté de sa langue maternelle, d'un moyen de communication, complexe et complet, permettant de saisir les nuances des pensées formulées par autrui et d'exprimer ses propres pensées (Bouton, dans *EFE*, n° 114, juin 1961 : 4-5).

Ces représentations de la langue vivante comme langue de communication et acte de langage, ne trouveront leur pleine expression dans le domaine pédagogique que plusieurs décennies plus tard avec le triomphe du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001), qui prône une

³⁴³ Telle que Jakobson la définit dans son schéma décrivant les six éléments de la communication. La fonction poétique, où dominant l'énoncé et le souci de la forme, est celle où s'exprime par excellence la littérarité.

³⁴⁴ Bien que popularisée par la publication tardive en 1962 de conférences datant de 1955, sa théorie avait déjà été ébauchée dans un article de 1946. En France, l'ouvrage n'est publié qu'en 1970 sous le titre de *Quand dire, c'est faire* !

« méthode actionnelle », fondée sur des « activités langagières », des « objectifs de communication » et mettant en jeu la « compétence pragmatique » afin de faire de l'apprenant un « acteur social » (Conseil de l'Europe, 2001 : 121). Les dérivés de l'étymon latin *ago, actum*, verbe qui signifie *faire*, abondent dans cet outil qui donne le la aux enseignants – et au marché de l'édition – depuis le début du XXI^e siècle³⁴⁵. Mais le germe était déjà solidement implanté dans les mentalités dès l'après-guerre³⁴⁶. « Ce Cadre européen commun de référence reste lui-même conçu dans le cadre d'un paradigme hérité de l'époque antérieure des méthodologies dominantes » (Puren, 2006 : 3). Beacco, l'un des théoriciens du *CECRL*, reconnaît d'ailleurs lui-même ces emprunts et les apports des méthodologies antérieures, notamment de la méthodologie active³⁴⁷.

1.3. La revalorisation d'un français instrumentalisé

1.3.1. Nécessité d'un français langue « pratique »

Dans l'éditorial du premier numéro du *FDLM*, Reboullet note que les enseignants ont « à assumer les exigences de ce temps : la langue française se transforme, la France “change de visage”, les méthodes pédagogiques évoluent. “Rester à jour” est de plus en plus nécessaire » (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 2). C'est de cette exigence conjointe de rénovation et de modernisation de l'objet d'enseignement, entraînant celui des outils et des techniques, qu'est née la discipline FLE, en accord avec la *noosphère* de l'époque. À l'Âge de l'utilitarisme, le français langue de culture ne fait plus recette auprès du plus grand nombre : même s'il conserve ses adeptes traditionnels dans les rangs de l'*intelligentsia* étrangère, cette idéologie est trop restreinte et vieillissante pour assurer la pérennité du rayonnement.

³⁴⁵ En dépit de remises en question de plus en plus fréquentes depuis quelques années, notamment par Maurer (2011) ou Puren. « Bien peu nombreux ont été en France les didacticiens, depuis la parution du CECR en 2001, à y critiquer l'abandon de la réflexion méthodologique ; à en dénoncer les insuffisances et les incohérences didactiques ; à alerter sur les risques liés au pilotage de l'enseignement par les résultats et à l'harmonisation forcée des systèmes scolaires qu'il promeut ; à pointer les logiques de marchandisation et de privatisation de l'enseignement et de la certification en langues dans lesquelles il s'inscrit ; à contester la légitimité d'"experts" choisis de manière totalement opaque » (Puren, 2012 : 2).

³⁴⁶ Les *CPEFAL* donnent même à voir une forme ébauchée d'une pédagogie de projet dans l'article sur « le travail en équipes [...] [qui] compte parmi les innovations pédagogiques les plus appréciées de ces dernières années », et ce dans toutes les matières (Stecca et Lopez, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 22-26). Dans l'exemple donné en classe de français, les auteurs décrivent la réalisation, au terme de douze séances, d'une petite représentation théâtrale qui permet de travailler plusieurs compétences linguistiques, culturelles, de compréhension et d'expression mais aussi méthodologiques (comme faire une recherche à la bibliothèque) dans un but actionnel mais dénué de visée sociale.

³⁴⁷ « Par la perspective actionnelle, le CECR s'inscrit dans des perspectives antérieures :

- celle tracée par Austin et Searle qui considèrent le langage en tant qu'action, théorie qui a été le fondement de la réalisation des niveaux seuil par le Conseil de l'Europe ;
- celle des approches actives de l'enseignement (et non uniquement réflexives et grammaticales) dans lesquelles les apprenants sont impliqués et utilisent la langue cible (ce qui est l'un des « messages » de l'approche communicative) ;
- celle qui considère que les activités de classe, ont avantage à être réalistes ou vraisemblables.

Rien de vraiment novateur par rapport à l'approche communicative des enseignements de langues, dont le CECR recueille directement l'héritage et dont il ne constitue, de ce point de vue, qu'une reformulation » (Beacco, 2010 : 198).

Le FLE s'est ainsi construit dans un contexte idéologique qui faisait la part belle au pragmatisme et corollairement à une langue instrumentalisée, conçue comme une « langue pratique ». Malgré la permanence en parallèle de pratiques pédagogiques s'apparentant à la méthodologie traditionnelle de la langue de culture, « pratique » est l'un des caractérisants le plus souvent employé dans les discours du champ de l'après-guerre, toutes origines confondues, pour évoquer l'enseignement modernisé du français. Est pratique l'enseignement (l'enseignement pratique du français), l'objet à enseigner (le français pratique), la compétence visée (vocabulaire pratique, grammaire pratique), comme les écoles (l'École pratique de l'AF parisienne).

D'origine grecque, l'étymon *πρακτικός*, latinisé en *practicus*, signifie selon le dictionnaire Bailly « porté ou propre à agir », c'est-à-dire agissant (actif, efficace, voire puissant) et convenant à l'action. Ainsi, le français pratique s'oppose à la spéculation et à l'abstraction en raison de son caractère résolument pragmatique. L'expression « français langue pratique » signifie que la langue est utilisée pour agir, avec un objectif utilitaire et non de pure satisfaction d'ordre affectif, intellectuel ou formatif. La représentation du francophone non-natif s'en trouve elle-même modifiée : ni érudit ni mondain, il fait figure d'être pragmatique évoluant dans le monde de tous les jours et non plus dans l'empyrée de la pensée. En effet, « pratique » signifie aussi « qui a un caractère concret et utilitaire » (définition du *TLFi*), notamment parce qu'il « appartient au quotidien ». Le français doit donc servir dans la vie courante pour agir, travailler (en particulier dans le domaine des sciences et techniques), et communiquer, autant d'actes qui exigent l'usage d'une langue standard, orale et contemporaine. Cette nouvelle nature de la langue implique des méthodes pédagogiques distinctes.

L'enseignement du français – comme celui des autres disciplines – doit s'adapter aux exigences de l'époque qui évolue avec une extraordinaire rapidité. C'est pour cela que bien des professeurs américains ont essayé de modifier leurs systèmes d'enseignement afin de réduire le temps destiné à l'apprentissage de la langue étrangère et d'assurer aux élèves de meilleures possibilités à l'avenir [...] Nous envisageons la langue étrangère comme moyen d'expression, c'est-à-dire de communication, et comme instrument de culture ; nous lui attribuons donc une double orientation pratique et culturelle [...] Si nous considérons la langue comme instrument de communication, nous devons fournir à nos élèves les moyens qui leur permettront de s'exprimer avec une certaine aisance [...] [En classe] ils doivent être capables de faire un usage spontané et personnel de la langue qu'ils étudient. De plus, s'ils voyagent, ils devront acheter des objets, demander des renseignements, en un mot, se débrouiller tout seuls (Lynch de la Isla, dans *CPEFAL*, n° 6, juin 1959 : 34)

L'idéologie linguistique de la langue pratique s'apparente à la conception saussurienne de la langue, considérée avant tout comme un système de signes à but communicatif et social, un outil conventionnel, qui nécessite un apprentissage.

La langue française, latin du monde moderne longtemps enseignée comme langue de culture sur le modèle des langues anciennes, en vient donc à superposer à cette image traditionnelle l'idéologie moderne de la langue-outil. Elle est de plus en plus considérée, à l'instar de l'anglo-américain, pour sa valeur pratique et pragmatique, dans une visée utilitariste : pour communiquer et vivre au quotidien – par exemple, apprendre le français est souvent pour les étudiants de l'AF une « nécessité vitale », qu'ils soient ouvriers ou professeurs (Grégoire, dans *EFE*, n° 55, février 1955 : 7) ; pour apprendre d'autres compétences (éducation de base ; enseignement bilingue) ; pour travailler (formation des techniciens, commerciaux, administrateurs, *etc.*) ; et pour évoluer dans une communauté socio-politique élargie (comme la francophonie). La diffusion du français doit viser cette fin utilitaire, sous peine de perdre du terrain.

Depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, [...] on observe dans certaines régions du monde une désaffection relative à l'égard du français de la part des jeunes générations qui considèrent notre langue comme difficile et d'une utilité non essentielle (DGACT, 1960 : 4).

Ainsi, les agents du champ s'emploient, à l'instar de l'association Dificfran en Argentine, à « convaincre le grand public de l'utilité de l'apprentissage du français » (Dificfran, dans *CPEFAL*, n° 14, octobre 1961 : 45). L'effort des chercheurs, des auteurs et des pédagogues pour contrecarrer la crise du français dans le monde n'aurait par conséquent pas rencontré le succès qu'il a rencontré si le français « réellement vivant et parlé n'avait pas repris figure, à la même époque, de “langue utile” » (Blancpain, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 2).

1.3.2. La théorie organique du français, langue vivante

Le français langue de culture est traditionnellement associé aux grandes langues de culture anciennes, soit au latin et au grec ancien, en vertu de ses bénéfiques culturels et formatifs. Or, les agents du champ refusent l'assimilation qu'un tel rapprochement suggérerait avec les langues qualifiées de « mortes » en revendiquant un statut de langue vivante. « Je sais que certains se résigneraient assez facilement à jeter le manche avec la cognée et à admettre que le français ne soit plus, dans le monde, qu'une langue de luxe ou même une langue morte » (Blancpain, 1947 b : 15). Le purisme, qui tend à fossiliser le français sous une forme littéraire écrite jugée comme la plus aboutie, soumise contre toute raison à une immutabilité de sa structure au mépris de l'histoire de la langue, se manifeste par une résistance à l'évolution de la langue française et à une dévalorisation du français parlé contemporain et courant. Or, les acteurs du champ entendent lutter contre cette représentation erronée en promouvant un français dit « vivant », comme le consacre le n° 311 de la revue *Esprit* de novembre 1962.

Certes le français est une langue correcte et pure, mais c'est – comme le souligne Gougenheim – un fait historique et non ontologique et il n'y a nulle impossibilité à ce que « cette langue, si attentivement soignée, reste vivace et demeure une des grandes langues de la civilisation moderne » (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 1). La volonté de conciliation entre l'idéologie de la langue de culture et la modernité est mise en mots dans le syntagme à valeur oxymoronique du français, « latin moderne et vivant » (DGACTION, 1963 : 3).

L'expression « langue vivante », très courante dans le champ de l'enseignement secondaire mais moins courante dans le champ de la diffusion du français jusqu'aux années 1950, renvoie à l'opposition traditionnelle faite entre les langues anciennes dites mortes telles que le grec ancien et le latin et les langues vivantes c'est-à-dire « spontanément et effectivement parlée dans une communauté linguistique » (définition du *TLFi*) comme l'anglais, l'espagnol, l'allemand contemporain. Cette acception définit donc la langue comme une réalité présente et dynamique en s'appuyant sur une métaphore organique fréquente en linguistique, qui « donn[e] métaphoriquement à penser qu'il y a une vie du langage » (Calvet, [1994] 1999 : 8), qu'une langue naît, vit et meurt, contrairement à la théorie selon laquelle la langue serait le résultat d'une convention sociale définitivement figée³⁴⁸. C'est particulièrement perceptible à l'oral.

Les langues changent ; en français, la durée des voyelles s'en est vue modifiée, et des harmonisations vocaliques se sont incorporées à la langue courante. D'autre part, la diffusion des moyens de lecture amène des prononciations plus proches de la graphie, on a tendance à moins faire certaines liaisons, et les élisions qui assouplissent la langue se font de plus en plus (Coin Sorrentino, dans *CPEFA*, n° 4, août 1958 : 23).

Cette linguistique naturaliste (Desmet, 1996) ou biolinguistique (Klippi, 2007) est justifiée par la capacité qu'a la langue à évoluer en fonction des mutations, notamment sociolinguistiques. L'assimilation des mots à des « cellules vivantes » qui « germent, croissent, se multiplient » (Marchand, 1913 : 599) est largement répandue chez nombre de linguistes depuis la fin du XIX^e siècle, d'August Schleicher (1850) ou Abel Hovelacque³⁴⁹, pour qui la linguistique comptait parmi les sciences naturelles, à Noam Chomsky (1975, 1980, 2000) qui considère que la langue est un phénomène naturel.

La grammaire comparée, qui examine la correspondance entre les langues, leur évolution et leur généalogie, initiée et développée par les linguistes allemands, A. von Schlegel et F. Bopp, repose sur un postulat naturaliste, qui culmine avec A. Schleicher. La langue y apparaît comme un organisme qui contient son propre devenir et son étude appartient à l'histoire naturelle (Spaëth, 2011 : 28).

³⁴⁸ « La construction, par les néo-grammairiens, de la problématique du changement linguistique va finalement faire rupture. W. Whitney (1875), en faisant du langage une faculté humaine de l'activité langagière, mais aussi un produit social, oriente la linguistique du côté de l'histoire sociale. La langue est une institution, une convention, articulée sur une dialectique de la contrainte et de la liberté » (Spaëth, 2011 : 28). Et l'évolution va se poursuivre en amont de la période étudiée jusqu'à ce que « la vision organiciste du français laisse [...] progressivement place à une vision sociale de la langue où les histoires contextuelles jouent un poids non négligeable » (Spaëth, 2010 a : §23).

³⁴⁹ Directeur de la *Revue de linguistique et de philologie comparée* publiée à Paris de 1867 à 1916.

En France, l'analogie a été reprise par Bréal ou encore Darmesteter³⁵⁰ dans *La Vie des mots étudiés dans leur signification* (1889).

Déterminer la vie d'une signification, c'est remonter non à l'origine première du mot, mais au sens antérieur [...] comme en histoire naturelle remonter à l'origine d'un individu, c'est non remonter à l'origine de l'espèce, mais aux individus mâle et femelle dont il dérive. Dans ce travail, on trouvera un certain nombre de comparaisons avec l'histoire naturelle [...] Le transformisme est la loi de l'évolution du langage [...] Le langage est une matière sonore que la pensée humaine transforme, insensiblement et sans fin, sous l'action inconsciente de la concurrence vitale et de la sélection naturelle (Darmesteter, 1889 : 31).

Comme cette citation le met bien en évidence, la métaphore organique est un signe de l'influence du positivisme et des théories de l'évolution darwiniennes : l'*épistémè* explique le succès de cette idéologie qui déborde le strict champ des sciences de la nature. En effet, la conséquence de cette analogie entre langue et organisme vivant est que la langue est un système qui doit pouvoir être analysé et traité selon des méthodes empiriques des sciences naturelles. « La langue en tant qu'objet biologique d'étude constituerait, par définition, l'un des systèmes vivants, susceptible d'être régi par les principes unificateurs de la théorie de l'évolution » (Klippi, 2007 : 18).

Cette conception organique modifie la nature de l'objet enseigné car de cette dernière dérive l'axiome suivant lequel, « il faut [...] accepter que les formes nouvelles émergent par modification de formes ancestrales » (Klippi, *ibid.* : 26). Les articles se multiplient pour témoigner de la réalité mouvante de la langue française, abordant les différents modes de création de mots : les emprunts (Alliance française, dans *EFE*, n° 63, décembre 1955 : 8), les néologismes (Larousse, dans *CPEFAL*, n° 13, août 1961 : 51-52), la spontanéité populaire (Bouton, dans *EFE*, n° 86, mai 1958 : 2) voire les fautes (Prieur, dans *EFE*, n° 89, novembre 1958 : 6). Le cours de Bouton lors des stages pédagogiques de l'AF sur « le français qui se fait » a pour ambition de convaincre que la langue, en particulier le vocabulaire qui est la partie la plus mouvante de la langue, est le « reflet des fluctuations de la vie sociale et de l'enrichissement des techniques » (Bouton, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 2-3) et que même les grands auteurs adoptent ces « barbarismes », à l'instar de Gide qui rejette l'emploi de l'imparfait du subjonctif, ou de Malraux, Camus, Sagan. Avec de telles figures d'autorité, les agents du champ cherchent donc à prouver que :

l'opinion selon laquelle le français serait une langue fixée manque [...] de fondement. Seulement, le français semble préférer souvent s'en tenir à son fonds ancien, plutôt que d'accepter des mots étrangers [...] Ainsi le français n'est pas fixé, félicitons-nous-en, recueillons les plus fines réactions, les plus

³⁵⁰ Mais la théorie de Darmesteter est plus nuancée et historicisante. « Le discours d'A. Darmesteter sur les langues se situe à la charnière d'une linguistique naturaliste, où elles sont métaphoriquement envisagées comme des organismes vivants autonomes et d'une linguistique historique, où la psychologie des peuples explique le changement linguistique » (Spaëth, 2011 : 32).

épisodiques de la parole comme des preuves touchantes de la vie même de cette langue. Quand elle sera fixée, elle sera morte ! (Bouton, *ibid.* : 2-3).

L'enseignant, en particulier étranger qui n'a pas de contact direct avec le français tel qu'on le parle, doit par conséquent être formé à la langue contemporaine car la langue :

n'est pas figée, fixée définitivement ; la vie qu'elle exprime la renouvelle constamment. Le professeur étranger entend ne pas rester à l'écart des courants qui actuellement traversent cette langue et déterminent ses orientations. Il veut discerner les permanences et les évolutions, se mettre « au goût du jour », savoir la ligne de conduite qu'il peut adopter devant les néologismes, identifier son propre jugement à celui, autorisé, des spécialistes français dont on doit s'attacher à lui faire découvrir les travaux (Bouton, *ibid.*).

Ainsi, l'idéologie de la langue vivante tend à revaloriser l'oral – plus sujet aux variations – plutôt que l'écrit, la langue contemporaine plutôt que la langue classique et la langue quotidienne plutôt que la langue littéraire, comme le prône cette enseignante argentine :

nous rattachons l'enseignement à la vie journalière où à chaque instant l'enfant pose des questions. Il emploiera à volonté la langue étrangère ; celle-ci deviendra un moyen de communication utile et utilisable qu'il envisagera comme une langue vivante et non comme un ennuyeux sujet d'études (Lynch de la Isla, dans *CPEFAL*, n° 6, juin 1959 : 36).

L'idéologie du français langue vivante nourrit – et se nourrit en retour – de la philosophie du langage ordinaire, courant de la philosophie analytique. Le français de tous les jours « est souvent pittoresque et plus vivant que le français choisi des professeurs et le français élégant des écrivains » (Bruneau, cité par Longchamp, dans *CPEFAL*, n° 13, août 1961 : 45). La philosophie analytique, dont la philosophie du langage est une branche importante, s'est développée dès la fin du XIX^e siècle, sous l'impulsion du philosophe Russell et s'est popularisée en France à partir des années 1960 grâce à Vuillemin. Elle cherche à aborder la philosophie suivant une approche scientifique et logique, sur le modèle du *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein³⁵¹ (1922), qui met en équation (au sens propre) sa conception du langage grâce à la formalisation logique³⁵². Cette philosophie du langage privilégie l'étude des usages et pratiques du langage ordinaire ou naturel au lieu des spéculations philosophiques sur le langage idéal. Pour les philosophes du langage idéal (tels que Frege, Carnap), le langage courant était imparfait et exigeait des amendements. Pédagogiquement, ce positionnement revient donc à

³⁵¹ Aussi rationnelle soit cette approche philosophique de la langue, elle est à distinguer du positivisme. Alors que le positivisme ne reconnaît qu'une seule vérité ou un savoir absolu et fonde la description du monde sur des expériences scientifiques vérifiables, la philosophie analytique possède un caractère phénoménologique. Certes, pour elle, l'expérience est la seule façon de se représenter le monde mais il s'agit de l'expérience vécue du « je ». De ce fait, la perception de la réalité est nécessairement subjective. « Il y a donc réellement un sens selon lequel il peut être question en philosophie d'un je, non psychologiquement. Le je fait son entrée dans la philosophie grâce à ceci : que "le monde est mon monde". Le je philosophique n'est ni l'être humain, ni le corps humain, ni l'âme humaine dont s'occupe la psychologie, mais c'est le sujet métaphysique, qui est frontière – et non partie – du monde » (Wittgenstein, [1922] 1993 : 95). Cette conception philosophique laisse donc la possibilité d'une multiplicité d'interprétation du monde, qui ne serait pas définie par la langue-culture mais par l'expérience individuelle.

³⁵² Même si cette approche mathématique de la langue est plus ancienne, comme en témoigne l'œuvre de Spinoza (qui présente ses propositions suivant une démonstration rigoureuse dans *l'Éthique*), la philosophie analytique est la première à prendre en compte les apports de la logique moderne.

privilégier la focalisation sur la norme au détriment de la communication. Au contraire, la philosophie du langage ordinaire diffusée d'abord au Royaume-Uni par Austin et Grice reconnaît comme normale l'existence de plusieurs variétés linguistiques et d'usages langagiers, même fautifs par rapport à une norme reconnue à tort comme immuable, comme l'illustre la publication d'ouvrages comme la *Grammaire des fautes* (Frei, 1929)³⁵³. Cette évolution aboutit donc à une revalorisation de la langue parlée qui, *in fine*, au tournant des années 1960, intégrera même les variations du français non plus seulement régionales mais aussi francophones, dont les voix commencent à se faire entendre en littérature. « La négritude [...] nous rejoint où notre langue est vie – c'est-à-dire : dans ce courant de forces irréversibles où sans cesse, ici-même, “se raffermir la parole” » (Glissant, cité par Bourniquel, dans *Esprit*, n° 311, novembre 1962 : 835). La représentation du français, langue vivante, au terme de sa mue, s'impose donc certes comme un français parlé, contemporain et à visée communicative mais aussi comme foncièrement polymorphe non seulement en raison de son appropriation spécifique par le sujet parlant mais aussi à cause des hybridations que donnent à entendre les différents français du monde.

1.3.3. Le français usuel comme objet d'enseignement privilégié

Cette nouvelle conception du français naturel – ou usuel – aboutit logiquement à une focalisation sur le français parlé usuel. Bally insistait déjà dans *Le Langage et la vie* (1913) sur l'importance d'étudier la langue orale, critiquant le « fétichisme de la langue écrite, accompagné, bien entendu, d'un mépris souverain pour la langue parlée » (Bally, cité par Longchamp, dans *CPEFAL*, n° 13, août 1961 : 45). La stylistique théorisée par Bally, cette « science des manifestations individuelles dans le langage » (Cuenot, dans *EFE*, n° 101, février 1960 : 2), était en effet plus proche de la parole saussurienne que de la langue codifiée par l'usage et intégrait pleinement le style parlé et les variations de l'oralité au présent. Enseigner le français courant et oral correspond à une demande des élèves eux-mêmes. Un courrier de lecteur publié dans les *CPEFAL* donne ainsi à lire la lettre d'un enseignant argentin qui fait part des doléances de ses élèves sur ce point :

j'entends fréquemment chez les étudiants ce reproche : « on ne nous fait pas assez parler », et j'avoue qu'ils ont raison. On a tendance à considérer la classe de français comme une classe de grammaire ou de littérature. Le français courant et concret est trop négligé. On devrait faire dans nos programmes une part plus large à la conversation (La rédaction, dans *CPEFA*, n° 2, juin 1958 : 28).

³⁵³ L'article de Le Bidois « le français tel qu'on le parle à la radio » publié dans *CPEFAL*, n° 5, avril 1959, traitant des écarts entre la langue parlée courante et la norme, vise à démontrer que « les Français eux-mêmes, et les plus qualifiés semble-t-il, sont loin de parler leur langue avec toute la correction voulue » (La rédaction, dans *CPEFAL*, n° 5, avril 1959 : 2), la revue cherchant à décomplexer les enseignants étrangers de français.

De fait, dans la deuxième partie des années 1950, les revues sont unanimes pour souligner l'importance du français parlé, comme *LCF* qui, comme le relève l'*EFE*, accorde une « attention particulière [...] à la langue contemporaine » (Alliance française, dans *EFE*, n° 56, février 1955 : 8). Les manuels suivent la même tendance : le premier tome du *CLCF* est « riche en expressions de la langue vivante » (Alliance française, dans *EFE*, n° 54, décembre 1954 : 8). Le manuel pour enfants du *Français élémentaire* (Gougenheim et Mauger, 1955), « méthode audio-visuelle³⁵⁴ par excellence du français parlé » (Alliance française, dans *EFE*, n° 80, novembre 1957 : 8) conçu pour servir d'introduction au *CLCF*, se dit conforme aux conclusions de la Commission du français élémentaire en faveur de « l'usage de la langue **parlée** quotidienne ». Il possède un « caractère de sûreté et d'économie propre à faciliter l'accès du français vivant » de sorte à « acquérir une pratique accélérée de notre langue » (Alliance française, dans *EFE*, n° 61, octobre 1955 : 8). De nombreux articles des revues cherchent à faire découvrir la langue usuelle, notamment à travers l'étude du vocabulaire, comme par le biais d'expressions « simplement familières et courantes, d'autres plus populaires ou même argotiques » (Vallet, dans *CPEFA*, n° 1, octobre 1957, p. 25). La norme n'est plus uniquement la langue littéraire et châtiée des grands auteurs et c'est la dimension courante qui donne au français son caractère de langue vivante. Dans la rubrique des notes bibliographiques, les *CPEFAL* vantent les mérites de l'ouvrage de Sauvageot (1957), *Les Procédés expressifs du français contemporain*, « livre indispensable pour qui s'attache à comprendre les caractères originaux de la langue française », qui délaisse le français littéraire au profit du français parlé et de la structure du français « telle qu'elle fonctionne de nos jours » (La rédaction, dans *CPEFA*, n° 4, août 1958 : 38). Dans un autre article, les *CPEFAL* insistent sur l'importance de l'étude du français parlé courant, « instrument quotidien du travail communautaire » (Longchamp, dans *CPEFAL*, n° 13, août 1961 : 46), nécessaire surtout pour les étrangers. Pour appuyer son argumentation, Longchamp cite la préface de Bruneau de l'ouvrage *Du tac au tac, formules, réflexes et images de la conversation française actuelle* (Théron, 1955). Si la compréhension d'une langue de registre élevé ne porte pas trop à conséquence pour les Français qui sont confrontés au quotidien à ce français usuel, en revanche :

l'étranger qui débarque à Paris pour la première fois se trouve tout décontenancé quand il constate que nous parlons un français très différent de celui qu'on lui a enseigné [...] Le langage naturel [...] n'est au service ni de la raison pure, ni de l'art ; il ne vise ni un idéal logique ni un idéal littéraire ; sa fonction primordiale et constante n'est pas de construire des syllogismes, d'arrondir des périodes, de se plier aux lois de l'alexandrin. Il est simplement au service de la vie, non de la vie de quelques-uns, mais de tous, et dans toutes ses manifestations : sa fonction est biologique et sociale [...] Ce qui est but pour le poète n'est que

³⁵⁴ En effet, les leçons s'appuient sur de très nombreux dessins mettant en scène les situations dialoguées, sur le même modèle que *Voix et images de France* (1961).

moyen pour l'homme qui vit et agit (Bruneau, cité par Longchamp, dans *CPEFAL*, n° 13, août 1961 : 45-46)

L'acquisition du français usuel passe, logiquement, non par l'écrit mais par une « pratique orale intensive » et « l'automatisation par la parole » dans des « cours de conversation » car « peut-on prétendre étudier sérieusement "l'intonation" sans avoir recours à la langue orale ? » (Longchamp, dans *CPEFAL*, n° 13, août 1961 : 45-46-47). Les activités de classe doivent s'appuyer sur ce français oral et courant, pour travailler la phonétique comme la grammaire qui est aussi abordée à l'oral, comme dans le troisième volume du *CLCF* qui présente :

de nombreux textes très riches en français familier, voire populaire, et une abondance surprenante d'exemples de cet ordre dans la partie grammaticale [...] Nous pensons que l'influence du Centre de Saint-Cloud s'y est fait sentir car le premier et le deuxième tomes du *Cours de langue et de civilisation françaises* de Mauger, préparés avant qu'on connût les conclusions de la commission de Saint-Cloud, sont très différents du point de vue de la langue (Longchamp, *ibid.* 48).

La langue courante voire familière est revalorisée, comme en témoigne l'article paru dans les *CPEFAL* sur l'argot, langue secrète « relative à la vie en général , [...] aux actes et aux choses de tous les jours et de tout le monde (Soleres, dans *CPEFAL*, n° 10, août 1960 : 6). Dans cette optique de reconnaissance, les argotiers sont même comparés, d'un point de vue linguistique, aux précieuses d'antan, en raison du caractère régénérant et moderne de l'argot, ancré dans la réalité sociale.

L'argot est une source de renouvellement voire de création d'une langue. D'où vient le français, cette langue qu'on dit être une des plus belles, la plus élégante ? De l'argot militaire romain [...] Donc régénération et même génération tout court d'une langue vive [...] L'argot appartient maintenant à tout le monde [...] L'argot doit donc être considéré comme un phénomène social [...] lié de près à la dynamique socio-culturelle et à la vie économique des groupes. N'est-ce pas, quand la science ou la technique a inventé un corps ou un objet nouveau, il faut bien lui donner un nom [...] Il en est de même pour ces choses sociales que sont les institutions [...] Des noms naissent quand les choses se créent, de ces choses de la vie quotidienne qui touchent les « mecs » (Soleres, *ibid.* : 8-14).

Les *CPEFAL* publient encore une page dite d'information sur les néologismes, rappelant qu'« il ne faut pas oublier que les mots sont des choses vivantes : ils naissent et meurent régulièrement » et « l'usage est le maître souverain » (Larousse, dans *CPEFAL*, n° 13, août 1961 : 51) quant à savoir s'il faut les employer ou non. Le professeur de français doit « savoir, pour introduire ses élèves dans l'intimité de la langue vivante, rejeter le conservatisme étroit des conformistes et cependant garder, devant le néologisme agressif, devant les innovations stylistiques anarchiques, une attitude prudente » (Bouton, dans *EFE*, n° 126, décembre 1962 : 2). Ainsi, les stages pédagogiques de l'AF insistent sur cette dimension, les stages d'été comme la quinzaine pédagogique de 1962 proposant des cours sur les « tendances actuelles de la langue parlée et de la langue écrite » (Alliance française, dans *EFE*, n° 126, décembre 1962 : 8).

Le français usuel et courant est aussi celui de la variation voire de la faute, comme le souligne l'article « le français oral. Particularités et analyses de faits » (Longchamp, dans *CPEFA*, n° 4, août 1958 : 32) qui traite de l'omission de « ne » dans l'emploi de la négation.

Dans le français parlé, populaire, ou très familier, nous l'avons remarqué aussi chez un professeur d'université parlant en dehors de son cours, NE disparaît assez souvent [...] « Je ne sais pas » devient « J'sais pas » (Longchamp, dans *CPEFA*, n° 4, août 1958 : 32).

Le français naturel est en effet marqué dans sa prononciation, son lexique et sa syntaxe, par l'expressivité et la spontanéité, ce qui oblige à infléchir l'idéologie du purisme français. La norme le cède en partie devant la variation (lexicale, phonétique, voire syntaxique), preuve de la vivacité du français, comme l'omission du « ne ».

On se demandera si cette ellipse est une faute. Elle l'est pour la grammaire normative et pour le puriste, soucieux de lutter pour ce qui doit être et sans tolérance pour ce qui est. Cette élimination du « ne » est aussi à éviter de la part de celui qui cherche à conserver dans la langue les raffinements élaborés par la tradition [...] Cependant l'ellipse de NE n'est pas une erreur à tous les points de vue. Henri Frei qui se place au niveau du point de vue du linguiste observateur de la langue telle qu'elle est [...] ne les condamne pas non plus [...] Bref, ce qui est incorrect du point de vue normatif, ne le devient pas si l'on se borne aux besoins immédiats de celui qui parle (Longchamp, *ibid.* : 33).

L'exigence pratique de la communication exige donc une représentation nouvelle et un enseignement du français adapté, moins formel qu'auparavant.

1.4. Vers la fin de la crise

Au début du XIX^e siècle, le linguiste Bally estimait qu'on apprenait une langue étrangère soit dans un but pratique comme faire des affaires, soit dans un but intellectuel tel que comprendre et accéder à la culture d'un peuple, soit dans un but dit scientifique afin de former l'esprit, soit dans un but social de sorte à évoluer dans une communauté donnée. Plusieurs décennies plus tard, la jeune organisation de l'Unesco confirme cette pluralité d'objectifs fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes en soulignant leur visée pratique (englobant le but pratique et social), formative (correspondant à l'objectif scientifique pour Bally) et enfin proprement culturelle (autrement dit intellectuelle). Or, la crise du français dans le monde, qui marque la décennie suivant la guerre, apparaît avant tout liée à l'enseignement à but culturel et formatif, reposant sur l'idéologie de la « langue de culture ». Non pas que le français ne soit pas aussi considéré comme une langue pratique à cette époque, mais cette représentation était alors minorée par rapport à celle de la langue de culture. Quand le basculement idéologique s'opère, le français s'enseignant davantage comme langue pratique que comme langue de culture, le sentiment de crise le cède à un optimisme, parfois franc, les études françaises ayant fait depuis 1950 une « remontée spectaculaire » (Blancpain, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 1), souvent plus prudent. « La France est présente dans une grande

partie du monde. Je n'ose dire que cette présence est maintenant fragile, je veux souligner que nous devons être très vigilants » (Bayen, cité par Reboullet, 1957 : 9). L'amélioration des positions du français, et partant de la France, dans le monde est un motif de satisfaction pour l'ensemble des acteurs du champ même s'il reste encore de « sérieux motifs d'inquiétude » (DGACT, 1961 : 49). En faisant fi des circonstances politiques qui expliquent le recul du français à l'Est ou en Égypte, et malgré une reprise des activités enseignantes et culturelles à l'étranger, la DGACT fait en effet le constat que, même si le français progresse, son expansion est moins rapide que celle des langues concurrentes.

La comparaison, en effet, ne doit pas se borner à confronter des chiffres d'aujourd'hui avec ceux du lendemain de la guerre ; encore faut-il tenir compte de l'évolution générale du monde. On s'aperçoit alors que, par le fait d'options politiques ou économiques, des langues concurrentes ont proportionnellement gagné plus de terrain que la nôtre [...] Ce recul s'accuse encore davantage, si l'on considère les gains des langues nationales, ou même de l'anglais. L'arabe, le malgache, le khmer, le lao tendent à rejeter le français de l'enseignement primaire (DGACT, 1961 : 49).

Malgré cette crainte, le sentiment de crise s'est cependant grandement résorbé et les agents du champ font preuve de davantage de confiance. « Si difficile qu'il soit à établir dans le détail, et si sombres que demeurent certains de ses aspects, **le bilan des positions qu'occupe le français dans le monde** justifie de nouveau un optimisme mesuré » (DGACT, 1961 : 4). Reboullet attribue la résolution de la crise à la modernisation de l'enseignement de la langue.

Parce qu'ils ont eu la volonté de donner à leur enseignement un sens nouveau à la mesure de notre époque, quelques milliers de professeurs de français ou étrangers, à travers le monde ont, depuis dix ans, rendu à notre langue un éclat dont il n'est pas sûr qu'il ait été aussi brillant avant cette guerre (Reboullet, 1957 : 4).

Malgré quelques résistances de la part des autorités locales à l'étranger, cette modernisation de l'enseignement semble bien engagée.

Si parfois les cadres administratifs semblent quelque peu dépassés par des exigences pédagogiques nouvelles, la connaissance intime de ceux de nos collègues qui participent régulièrement à nos stages nous permet de dire que le français est en de très bonnes mains et qu'avec de telles bonnes volontés lucides pour le défendre, ici et là, il n'y a aucune raison de douter de son avenir (Bouton, dans *EFE*, n° 12, avril 1962 : 6).

Ainsi, la crise serait enrayée grâce à la nouvelle inflexion donnée à l'enseignement du français langue étrangère, qui passe par une redéfinition de l'objet d'enseignement lui-même, du français langue de culture au français langue pratique.

1.5. Bilan sur une nouvelle philosophie du langage à l'Âge de l'utilitarisme

La mutation de la *noosphère* dans le sens d'une plus grande valorisation de la science et du pragmatisme touche tous les domaines, notamment celui de la langue et du savoir. Sous l'effet des travaux en pragmatique, la langue est reconnue comme un instrument pour agir et surtout communiquer dans la sphère sociale. Sous cette influence, la conception du français

langue étrangère se trouve redéfinie en fonction de cette échelle de valeurs moderne, qui rejette la culture cultivée et désintéressée à l'origine de l'idéologie traditionnelle du français langue de culture. Langue pratique et vivante, le champ du FLE cherche à aborder le français dans sa réalité la plus contemporaine et courante qui exige une approche renouvelée de l'enseignement, bénéficiant des avancées dans le domaine scientifique et technique. Cette rénovation en salle de classe de l'enseignement du français se trouve cependant étroitement liée à l'évolution macroscopique de la politique culturelle, elle aussi directement tributaire de la nouvelle *noosphère*, qui accorde une place croissante à la coopération technique, de la formation des techniciens – en français – à celle des professeurs étrangers.

2. La coopération technique française : de la science à l'éducation

Toute société se développe sur plusieurs plans : la culture renvoie en effet tout aussi bien – entre autres – aux belles-lettres ou à l'art qu'à la science ou à la technique. Alors que l'étude des premières s'inscrit dans la tradition savante de l'enseignement du français langue de culture, l'insistance sur la science et la technique dans la diffusion de la langue est le propre d'une approche épistémique résolument moderne qui modifie en profondeur politique éducative et didactique, que ce soit au niveau des contenus, des méthodes ou des outils. De prime abord, on pourrait estimer que la coopération technique et l'aide au développement n'entretiennent qu'un lien très diffus avec la diffusion de la langue française à l'étranger. Or, la « culture cultivée » et la culture scientifique ne sont que les deux versants d'une même médaille : leur promotion simultanée et concertée doit permettre de consolider le rayonnement français dans le monde. Ces deux modes de diffusion culturelle (au sens élargi) interfèrent plus qu'on ne pourrait le croire. La prise en compte de la donnée « scientifique » à ses différents niveaux révèle avec évidence l'évolution de l'idéologie de la langue française vers une langue utile.

2.1. Évolution de la place de la science dans la politique culturelle à l'extérieur

2.1.1. La science « pure », une tradition de la diffusion française à l'étranger

Jusqu'au début de la décennie cinquante, les sciences étaient parfois sévèrement jugées par une partie des enseignants versés uniquement dans les humanités classiques. Un professeur au lycée Louis le Grand faisait ainsi l'éloge de la formation classique des jeunes administrateurs coloniaux :

ces jeunes gens ne se nourrissent que des fleurs de l'humanisme classique. Les sciences physiques et mathématiques ont été écartées de leurs études pour les soustraire à la tentation de puissance qu'engendre la connaissance du secret des nombres (Varon, dans *LCF*, n° 5, mars 1954 : 208).

Pourtant, si cette citation montre la méfiance que pouvait susciter la science, certains enseignements scientifiques à l'étranger se donnaient déjà par tradition en français. Mais il s'agissait alors principalement de sciences abstraites, ou de science « pure », selon la distinction établie par opposition à la « science appliquée ». En effet, la science présente deux visages d'apparence antagoniste, qui « répondent à des tendances contraires de la nature humaine » (Broglie, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 11) : la science pure et désintéressée est de l'ordre de la pensée³⁵⁵ ; la science appliquée ou technique, terre-à-terre et

³⁵⁵ C'est celle qui « a guidé la pensée des premiers savants philosophes de la Grèce [...], peuple profondément artiste » (Broglie, *ibid.* : 10).

pragmatique, est motivée par l'action. Elles « correspondent aux deux faces de la nature humaine, l'une spirituelle, l'autre matérielle »³⁵⁶ (Broglie, *ibid.* : 12). Mais le rapport de domination de l'une sur l'autre va changer pendant l'époque étudiée. Ainsi, la médecine, le droit ou les mathématiques – disciplines abstraites ou abordées comme telles – étaient traditionnellement enseignées en français dans nombre d'universités étrangères, comme dans la faculté française de médecine de Beyrouth. Les articles des *Dialogues* n° 2 de janvier 1952 confirment cet intérêt pour la science abstraite : « De l'humanisme dans la chirurgie : les devoirs du chirurgien » par le docteur René Leriche ; « la connaissance de l'univers » de l'astronome Paul Couderc ; « l'humanisme de l'Encyclopédie » de Pierre Grosclaude. Autant de sujets qui portent à l'abstraction voire à la philosophie suivant le *topos* traditionnel selon lequel le français est la langue idoine pour penser le monde. Si la science en français est diffusée, elle l'est surtout en tant que « science pure, de celle qui cherche la vérité sans se soucier particulièrement des applications » et qui « contemple l'harmonie du monde » (Broglie, *ibid.* : 8 et 9). Son étude s'apparente à la démarche de la langue *nootrophe*. Lorsque Broglie fait l'éloge de la science, c'est parce qu'elle répond à « un instinct profond qui nous pousse vers la recherche de la vérité, un désir insatiable de connaître et de comprendre », les scientifiques ayant pour but « une ascension spirituelle qui permette à l'esprit de dominer la matière » (Broglie, *ibid.* : 8-9). Cette ambition rejoint celle du savant encyclopédiste, dont le savoir ne se borne nullement aux belles-lettres et aux arts, même s'il y a un lien entre l'art et la science pure : « la géométrie d'Euclide est à sa manière une sorte de poème » (Broglie, *ibid.* : 10) et l'esthétique se fait quête de vérité. Descartes, Ampère ou Pascal sont les parangons de ces savants versés dans tous les domaines du savoir, y compris scientifique, dans la lignée de Pythagore. La diffusion scientifique française, dans sa forme première, s'inscrit dans le prolongement de la diffusion culturelle humaniste. Or, cette conception de la science est bouleversée par le développement de la « science appliquée et de la technique » (Broglie, *ibid.* : 10) oblitérant l'aspect philosophique et esthétique de la science. Leriche, qui se demande si « la [nouvelle] formation des chirurgiens répond à ce que l'humanisme exigera d'eux » (Leriche, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 8), la maîtrise de l'outil et de la pratique supplantant la dimension réflexive et proprement humaine de la science, témoigne de ce changement de paradigme. Progressivement, la promotion de la science appliquée dans la politique culturelle se distingue de celui de la « grande culture », d'autant plus que l'intérêt pour les réalisations

³⁵⁶ Les deux visages de la science ne sont pas irréconciliables car la science pure a pour fin la science appliquée. « L'homme a le désir raisonnable et légitime des connaître les lois des phénomènes naturels afin de pouvoir les utiliser à son profit » (Broglie, *ibid.* : 9).

techniques françaises se confirme, notamment dans les pays issus de l'Empire colonial, où l'amélioration des conditions de vie (notamment de l'agriculture, de l'hygiène, de l'industrie et de l'éducation) fait figure de priorité.

2.1.2. Diversification de la politique culturelle en faveur des sciences et techniques

La science appliquée et la technique deviennent, à partir de la deuxième partie des années 1950, les nouveaux domaines de prédilection de la DGRC. « Le développement des sciences et techniques ouvrai[t] des champs nouveaux : à l'«intellectuel» se substituait, notion au demeurant assez floue, le «culturel» » (Baillou, 1984 : 25), qui englobe diffusion intellectuelle, linguistique, scientifique et technique. Cette évolution idéologique et politique – qui conditionne très largement la reconversion et la modernisation de l'action culturelle française à l'étranger à l'augmentation du nombre d'« activités d'ordre technique » (DGACT, 1959 a : 2) – est perceptible à travers les changements de profil des directeurs de la DGRC, de formation moins littéraire³⁵⁷. Mais elle est surtout objectivée par la nouvelle dénomination du département, rebaptisé Direction générale des affaires culturelles et techniques en 1956³⁵⁸. Cette association culturelle / technique, qui permet de grossir l'enveloppe budgétaire accordée à l'expansion culturelle, exige d'intégrer pleinement la diffusion scientifique à la politique de la DGACT. En accord avec l'épistémè contemporaine s'opère donc un véritable changement de cap dans le champ de la diffusion du français, en faveur d'une culture axée sur la technique, les sciences et l'industrie, vus comme des moyens de contrecarrer la crise du français langue de culture « cultivée ». La modernisation de la politique culturelle française passe donc par l'actualisation de la culture traditionnelle, par la rénovation de la notion de civilisation française en faveur du socio-culturel, mais aussi par la diversification de la culture, prise dans sa plus large extension.

Il est aujourd'hui absolument nécessaire d'assurer à l'étranger, par tous les moyens [en particulier les moyens de diffusion collective, radio et télévision], comme le font avec un grand succès d'autres pays, l'information générale sur la France : distincte de l'actualité politique, mais non exactement culturelle ou technique, c'est cette information de base sur la vie française, sur les réalisations de notre pays et de la Communauté dans les domaines social, économique, technique, intellectuel, qui peut seule préparer les publics étrangers, en particulier les jeunes générations, à s'intéresser à la langue et à la culture françaises (DGACT, 1960 : 34).

³⁵⁷ Voir *infra* l'annexe 8 « notices biographiques des principaux acteurs du champ du FLE entre 1945 et 1962 ».

³⁵⁸ La part accordée à la technique ira d'ailleurs en se consolidant puisqu'en 1969, le département est renommé *Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques* : cette dilatation du champ lexical scientifique est à l'image de l'essor du domaine lui-même au cœur de la politique d'expansion. Ainsi, dans un compte rendu bibliographique publié dans l'*EFE*, n° 198, de novembre-décembre 1971 portant sur « Le Français scientifique et technique », l'auteur affirme, péremptoire, qu'« il fut un temps où l'on apprenait le français en tant que langue de culture ». Et de conclure : « aujourd'hui, les motivations ont changé ». La mutation en cours semble bien être achevée au début des années 1970.

La diversification devient le maître mot de la politique culturelle.

Ce qui sera réalisé dès 1945, mais surtout à partir de 1960, cette deuxième vague de l'action publique, peut être symbolisée par le passage du singulier au pluriel. Ce ne sont pas un réseau mais des réseaux : culturel, technique et scientifique, pédagogique qu'anime aujourd'hui la Direction générale (Reboullet, 2001 : 126).

Ainsi, les stages pédagogiques cherchent à « initier nos collègues étrangers aux principaux aspects de la vie française d'aujourd'hui » (Bouton, dans *EFE*, n° 109, janvier 1961 : 2). Cette évolution est perceptible aussi en classe. De ce fait, lors du premier cours, une enseignante argentine conseille :

d'examiner avec les élèves le rôle que peut jouer le français parmi les langues modernes. Les jeunes sont toujours curieux, il s'agit donc de leur ouvrir des fenêtres sur des formes de vie différentes des leurs. Qu'il s'agisse de l'activité commerciale et technique en France, des sciences pures ou des belles lettres, de l'amour des voyages, pour toutes les curiosités la France offre une réponse (Coin Sorrentino, dans *CPEFA*, n° 4, août 1958 : 22).

En quelques années, la politique culturelle se double ainsi d'une politique technique et scientifique qui accompagne et cristallise tout à la fois la modification de l'idéologie linguistique liée au français. Dès le sortir de la guerre, le secrétaire de l'AF, Blancpain, se dit conscient de ce que, dans un monde de plus en plus matérialiste et pragmatique, la rénovation de l'image de la France – nécessaire pour susciter l'intérêt des étrangers – passe aussi par la mise en avant des compétences françaises dans le domaine scientifique :

pour réchauffer l'amitié du monde, il faudra d'abord lui montrer le dynamisme de la France. Il faudra lui montrer que dans l'ordre scientifique, philosophique, artistique et littéraire la France reste la nation de l'invention, du jaillissement, de l'affirmation créatrice (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945 : 26).

Les publications culturelles des revues pédagogiques témoignent de cet effort. Dans la préface programmatique de sa revue, la MLF annonce vouloir publier des articles émanant de sources très variées, « d'écrivains, d'hommes politiques, de grands artistes, de savants, de médecins, de techniciens illustres de la France et de l'étranger » (Herriot, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 2). L'association franco-argentine Dicifran abonde dans le même sens :

il est urgent [...] de faire connaître et aimer une France qui n'est pas seulement la gardienne d'un illustre passé, mais qui participe aussi, dans tous les domaines – techniques et scientifiques aussi bien qu'artistiques – à l'aventure de notre temps (Dicifran, dans *CPEFAL*, n° 14, octobre 1961 : 44).

Les articles abordant la science dans sa réalité moderne, comme « la recherche scientifique et le monde moderne » (Longchambon, dans *Les Dialogues*, n° 13, novembre 1954), rares avant la deuxième partie des années 1950, se multiplient par la suite. Dans le bulletin de l'*EFE*, la mutation est matérialisée avec l'ouverture en 1955 d'un service d'information technique pour « découvrir le vrai visage d'une France moderne, au fait des techniques les plus récentes » (Bouton, dans *EFE*, n° 62, novembre 1955 : 3). « L'information technique à l'École pratique

de l'Alliance française » (Bouton, dans *EFE*, n° 69, juin 1956 : 2-3) fait le bilan de l'année et décrit ainsi les visites effectuées dans le métro, à l'EDF, à la SNCF, à la régie Renault, dans des industries pharmaceutiques, des laboratoires d'hydraulique, ou encore à l'Institut de recherches de la sidérurgie. Les stages pédagogiques organisés à l'AF à partir de 1956 montre que cette dimension est totalement intégrée : en plus d'un programme touristique traditionnel, de musées en châteaux, les stagiaires bénéficient de visites techniques et scientifiques.

Ces activités correspondaient à un besoin réel d'informations chez des professeurs de français qui ne sont pas seulement soucieux du beau langage mais veulent aussi faire découvrir à leurs élèves la France d'aujourd'hui, ses problèmes, ses réussites, [...] la France moderne – celle des techniques et des records mondiaux dans tous les domaines (électricité, industrie, recherche) (Bouton, dans *EFE*, n° 71, novembre 1956 : 3).

Le Centre scientifique et technique français au Mexique illustre bien ce changement de paradigme.

Les relations culturelles entre les deux pays ont été, pendant de nombreuses années, essentiellement de caractère littéraire au sens large. En raison du rapide développement technique et industriel du Mexique, la France a senti le besoin de faire connaître aux autorités mexicaines, ainsi qu'aux scientifiques et techniciens de ce pays, les réalisations de la science et de la technique françaises (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 6, janvier 1962 : 25).

Cette ouverture à la science et aux techniques est affirmée avec vigueur au MAE qui en fait sa priorité.

L'argumentaire a bien changé. Certes, le littéraire, y compris les sciences humaines, n'est pas oublié après 1945 ; il connaît même une certaine vogue avec, un temps, Sartre, Camus, l'existentialisme. Mais l'image à la mode, c'est désormais celle de la France scientifique, technique, communicante (Reboullet, 2001 : 126).

La programmation culturelle dans le réseau français suit le même mouvement. L'IF de Port-au-Prince (Haïti) organise ainsi une exposition sur les « actualités françaises » en présentant entre autres les nouveaux aménagements du Louvre, le Centre nucléaire de Saclay et « le paquebot Antilles (La rédaction, dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954 : 64) tandis qu'en Uruguay, une conférence est organisée en 1953 au lycée français sur les problèmes hydrauliques en France.

Si l'intérêt pour la science domine dans un monde qui « laisse moins de place à la culture désintéressée » (DGACT, 1959 b : 4), cette dernière demeure toutefois considérée comme le domaine réservé du français (DGACT, *ibid.* : 4), domaine auquel les agents du champ n'entendent pas pour autant renoncer, d'où la coexistence de deux représentations de la langue française, langue de culture et langue-outil, et partant de deux axes de politique culturelle divergents. Certes, la France manifeste un « effort accru de coopération technique [...] en accordant naturellement une place privilégiée aux pays naguère dépendants de la France, où notre action peut s'exercer avec le plus d'efficacité » (DGACT, 1959 a : 3). Néanmoins, la

DGACT insiste pour que celui-ci ne se fasse pas au détriment de l'action culturelle traditionnelle, à condition qu'elle soit modernisée. « Les nouvelles possibilités [de coopération technique], toutefois, ne doivent pas faire oublier la solidité de nos positions traditionnelles. En bien des pays, cette solidité est allée de pair avec une *renovation de l'esprit et des méthodes* » (DGACT, 1961 : 11). La nécessité de maintenir et d'étendre l'influence dite traditionnelle de la France à l'étranger est sans cesse réaffirmée en sus de la coopération technique par laquelle le MAE cherche à concilier ces deux pans du rayonnement français.

Il serait imprudent et coupable de laisser se ternir une image traditionnelle de la France qui est souvent plus vivante encore à l'étranger que nous ne le soupçonnons couramment. Loin de négliger cet aspect, le Comité recommande ici un renforcement des moyens [notamment pour les échanges artistiques]. Mais il demeure, d'une part, que nous n'avons pas toujours donné une place suffisante aux sciences et aux techniques, d'autre part, que ce dont les peuples insuffisamment développés ont le plus besoin c'est d'une aide en vue de la solution de leurs problèmes concrets [...] Notre influence spirituelle dans le monde est fondée d'abord sur ce que pour beaucoup de pays, souvent lointains, nous demeurons [...] l'un des centres de la civilisation occidentale. Ce sont notre littérature, notre philosophie, nos arts plastiques, notre théâtre et notre musique qui les touchent les plus. Autant il serait imprudent de nous satisfaire de cette vue traditionnelle de la France, autant nous serions coupables de laisser cette image se dégrader et se ternir. Notre influence constitue un tout et notre expansion technique n'en est qu'un aspect (DGACT, 1959 a : 5-12).

Les priorités de la DGACT sont ainsi précisées dans le PERACT : outre les deux objectifs classiques de maintien et de consolidation des positions et des relations culturelles dites traditionnelles (enseignement et échanges culturels) dans les pays de tradition francophile, il faut reconvertir et intégrer les services culturels des anciens protectorats et des trois États d'Indochine mais aussi « développer la coopération technique sur une aire géographique plus étendue du fait des nouveaux États indépendants » (Seydoux, 1984 : 31-32).

2.2. La coopération technique, instrument de formation des techniciens aux techniques françaises

Seydoux définissait ainsi les deux grandes lignes d'action de la DGACT sous sa direction : renforcement du réseau culturel traditionnel et développement de la coopération technique avec les pays en voie de développement. Or, ces deux axes ne cessent en réalité de se combiner car la politique linguistique à partir de 1958 « montre l'interpénétration de notre action culturelle et de notre action technique » (DGACT, 1960 : 22).

2.2.1. La réussite technique et matérielle comme moyen de rayonnement

Dans un monde où le matérialisme prend de plus en plus d'importance, le développement économique que permet la technique est reconnu comme un facteur essentiel du rayonnement d'une civilisation. Alors que la science appliquée était jadis exclue de la politique de promotion culturelle à l'extérieur, elle devient incontournable pour le rayonnement national.

La France ne saurait, ni ne veut prétendre à la prééminence matérielle. Mais le monde moderne, qui reclasse certaines valeurs avec une rapidité vertigineuse, lui offre peut-être sa plus grande chance en épurant son influence de tout ce qui avait pu, dans les contingences de l'histoire, la ternir ou la fausser (Mauger, dans *EFE*, n° 65, février 1956 : 2).

L'argumentation des partisans d'une rénovation de la politique culturelle repose sur l'idée qu'il ne faut pas s'appuyer uniquement sur le génie littéraire ou artistique français, sous peine de perdre cette course à la civilisation où plusieurs grandes puissances sont maintenant en lice.

Longtemps l'Europe occidentale a été le seul foyer de la civilisation : héritières de la culture gréco-latine, les nations de cette partie du monde étaient tout naturellement à la tête du progrès. Il n'en est plus de même aujourd'hui : des pays immenses, des continents entiers sont venus prendre place dans la compétition des peuples civilisés. Ils ont d'immenses ressources naturelles dont nous ne disposons pas : certains ont une puissante organisation industrielle et technique qui, à ce point de vue, nous laisse loin derrière eux (Broglie, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 13).

Dans cet article placé en exergue du premier numéro des *Dialogues*, Louis de Broglie plaide en faveur d'une diffusion culturelle orientée vers la technique et la promotion industrielle, car la Pensée et l'abstraction, malgré leur grandeur désintéressée (y compris dans le domaine scientifique) ne font plus recette dans la *noosphère* moderne.

Certains pensent qu'à elles seules [les] qualités de l'esprit français peuvent nous sauver en conservant notre rang parmi les nations et peut-être iraient-ils jusqu'à dire : « qu'importe que la France soit appauvrie ou matériellement diminuée si elle règne encore dans le domaine de l'esprit [...] [Je crains que] ce ne soit là qu'un optimisme exagéré : l'histoire des grandes périodes de la civilisation montre que les nations qui ont brillé dans les lettres, les Sciences ou les Arts étaient en général des nations fortes et prospères [...] Si l'on veut que la France continue à répandre sur le monde la brillante clarté de son esprit, doit-on souhaiter également qu'elle soit forte et prospère dans l'ordre matériel (Broglie, *ibid.* : 13).

Or, à cette époque de grands progrès scientifiques, quoi de mieux que la technique, l'industrie et la Machine pour donner à voir la prospérité économique mais aussi intellectuelle d'une nation ? Les États-Unis l'avaient, quant à eux, bien compris avant que la France n'entame sa mutation, et avaient gagné grâce à cette politique culturelle du terrain sur le français.

Visitions-nous les facultés de médecine [en Amérique du Sud], elles avaient été transformées par l'influence de l'Amérique du Nord et il semblait que nos méthodes eussent été oubliées : on n'y parlait plus que d'outillage et de technique là où la préoccupation clinique avait été autrefois si prédominante. Dans le domaine des ingénieurs, c'était plus marqué encore. Il semblait qu'il ne restât plus de place pour une conception française de la vie et de la production, tant la puissance d'une conception nouvelle, fondée sur d'autres principes, avait prévalu (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 193).

Alors que Siegfried oppose une résistance ferme à cette conception nouvelle, campant sur des positions traditionnelles, la tendance qui s'impose dans le champ est de prendre bon gré mal gré son parti de cette évolution et de jouer avec les mêmes armes que les concurrents, plus heureux dans leur rayonnement. Les requêtes allant dans ce sens sont nombreuses, comme celle du directeur de l'AF de Montevideo (Uruguay) à la DGRC, rappelant la nécessité de présenter la France sous un visage plus moderne et florissant en raison de ce que la francophilie

uruguayenne ne tiendrait pas face au déclin français. De ce fait, le directeur encourage la DGRC à envoyer des professeurs, des journalistes ou des livres :

qui démontrent par leur enseignement d'une manière concrète et positive que la culture française n'a perdu ni son éclat ni son charme ni son efficacité d'antan. Si cela ne se fait pas rapidement eh bien il est certain que d'autres cultures dont le prestige est rehaussé par le succès matériel s'empareront plus ou moins rapidement de la place qu'occupait chez nous la culture française (Archives du MAE / DGRC / Enseignement 1945-1947 / Alliance française).

La résolution de la crise du français passe par l'intégration de cette donnée dans la diffusion culturelle devenue technique.

La raison majeure, avant la guerre, du recul du français, doit être surtout cherchée, selon nous, dans la disparition du « pavillon français » sur les mers, les marchés et les chantiers du globe. On n'apprend pas la langue des faibles et encore moins celle des absents ! Les marchés étrangers n'intéressaient guère nos exportateurs, et nos grandes entreprises semblaient se satisfaire, elles aussi, des marchés intérieurs et des marchés coloniaux. Nos usines passaient pour vieillottes [...] La France finissait par être considérée comme « le Musée de l'Occident ». Quand on continuait à apprendre notre langue, c'était par tradition ; mais cette tradition était condamnée à mourir parce que la réalité ne la soutenait plus. Le « culturel » abandonné par le « technique » et trahi par lui, tenait à grand-peine la porte ouverte à notre influence.

Après 1945, nous avons réussi, semble-t-il, ce que nous n'avions même pas tenté après 1918 : nous nous sommes adaptés au monde nouveau issu de la guerre [...] Aujourd'hui et tout naturellement, nos techniciens, enfin, répondent à nos professeurs ! Car s'il est vrai que « l'objet suit le livre », il est peut-être tout aussi vrai que le livre suit l'objet. Le culturel et le technique s'épaulent ; et sans l'un, l'autre serait, à la longue, condamné à périr. La bataille pour la langue a besoin à la fois d'infanterie légère et de grosse artillerie, notre armée possède à présent l'une et l'autre ! (Blancpain, dans *EFE*, n° 119, février 1962 : 2-3).

La réussite technique est reconnue comme ayant une « exceptionnelle valeur de propagande », qui passe aussi par l'aide accordée « avec une générosité exceptionnelle [aux] pays que le jargon d'hier appelait encore “sous-développés” » de sorte que le français redevient « une langue utile, une des langues utiles » (Blancpain, *ibid.*), grâce au technicien français, comme en témoigne la remontée des études françaises en Amérique qui doit beaucoup à l'accent mis sur le technique.

2.2.2. Le modèle américain : le point IV de Truman

Difficile de penser la politique culturelle française sans mettre en regard cette dernière et celle des autres puissances concurrentes, que la France cherche tout à la fois à imiter et à dépasser. Alors que la diffusion culturelle traditionnelle avait été jusque-là considérée comme la panacée pour établir des liens étroits avec d'autres nations, la coopération technique sur le modèle américain se développe de manière exponentielle. Cette compétition internationale entre grandes puissances trouve un terrain propice d'expérimentation dans les pays dits du tiers-monde, en particulier dans les pays décolonisés qui constituent autant de futurs partenaires potentiels, politiques et commerciaux.

Les États-Unis bénéficient en effet d'un plan d'action visant à gagner les cœurs et les esprits de ces pays-là : le *Point IV* du président Truman, qui compte comme un des éléments

clefs du programme d'assistance technique destiné aux pays en voie de développement présenté lors de son discours du 20 janvier 1949, inaugure en effet une ère de coopération avec les pays émergents. Avatar moins sujet à polémique que la colonisation, cette coopération donne un nouveau cadre à la politique d'influence culturelle, en l'orientant vers la diffusion des connaissances techniques, condition *sine qua non* du progrès humain.

Fourth we must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for the improvement and growth of underdeveloped areas [...] Their poverty is a handicap and a threat both to them and to more prosperous areas. For the first time in history, humanity possesses the knowledge and skill to relieve suffering of these people. The United States is pre-eminent among nations in the development of industrial and scientific techniques. The material resources which we can afford to use for assistance of other peoples are limited. But our imponderable resources in technical knowledge are constantly growing and are inexhaustible. I believe that we should make available to peace-loving peoples the benefits of our store of technical knowledge in order to help them realize their aspirations for a better life. And, in cooperation with other nations, we should foster capital investment in areas needing development (Discours inaugural de Truman, 1949). [« Quatrièmement, il nous faut lancer un nouveau programme qui soit audacieux et qui mette les avantages de notre avance scientifique et de notre progrès industriel au service de l'amélioration et de la croissance des régions sous-développées [...] Leur pauvreté constitue un handicap et une menace, tant pour eux que pour les régions les plus prospères. Pour la première fois de l'histoire, l'humanité détient les connaissances techniques et pratiques susceptibles de soulager la souffrance de ces gens. Les États-Unis occupent parmi les nations une place prééminente quant au développement des techniques industrielles et scientifiques. Les ressources matérielles que nous pouvons nous permettre d'utiliser pour l'assistance à d'autres peuples sont limitées. Mais nos ressources en connaissances techniques – qui, physiquement, ne pèsent rien – ne cessent de croître et sont inépuisables. Je crois que nous devrions mettre à la disposition des peuples pacifiques les avantages de notre réserve de connaissances techniques afin de les aider à réaliser leur rêve d'une vie meilleure. Et, en collaboration avec d'autres nations, nous devrions encourager l'investissement de capitaux dans les régions où le développement fait défaut.]

Menacée de se faire distancer dans ses anciens territoires mêmes, la France n'a d'autre choix que de s'aligner sur le *Point IV*, qu'elle invoque à plusieurs reprises dans les documents internes précédant la rédaction du PERACT.

L'effort de reconversion entrepris par la Direction générale des affaires culturelles et techniques se trouve entravé par le manque de crédits nécessaires pour ces initiatives indispensables [d'aide technique] sur lesquelles les Américains font porter le principal de leurs efforts au titre du *Point IV* (DGACT, Note sur l'aide économique, 1948-1968 : 2)

Alors que la diffusion culturelle à la française, c'est-à-dire intellectuelle pour reprendre la distinction établie par Baillou (1984), avait jadis inspirée les puissances étrangères³⁵⁹, la DGACT dans sa nouvelle mouture prend modèle sur les États-Unis en s'inspirant de son méthode d'expansion. Ainsi, le programme de coopération française « n'est pas isolé. Il se trouve dans chacun des pays bénéficiaires en concurrence ou en émulation avec les programmes d'autres puissances » (DGACT, 1959 a : 16), ceux inspirés du Point IV des États-Unis mais aussi de l'Allemagne, en plein redressement, qui bénéficie de « son prestige technique et de son neutralisme colonial », de l'Italie, qui, avec un succès plus incertain, « fait des efforts financiers

³⁵⁹ L'AF ayant servi de modèle à l'Institut Dante Alighieri, à l'Institut Goethe et au British Council.

considérables eu égard à ses ressources » (DGACT, 1960 : 21), de la Grande-Bretagne (Plan Colombo) et de l'URSS. L'ère de la coopération technique est bien ouverte : reste à la France à tirer son épingle du jeu.

2.2.3. Spécificités de la coopération technique à la française

Afin d'accroître son budget, le Comité du PERACT réclame une redistribution des crédits totaux alloués aux dépenses à l'étranger, en récupérant les crédits de l'aide militaire devenue obsolète dans les anciennes colonies et en intégrant à ses prérogatives l'aide économique gérée jusqu'alors par un service différent. La collaboration interministérielle se fait dans ce domaine entre le puissant service de la coopération technique de la DGACT (qui bénéficie d'un quart des crédits de la DGACT), chargé de l'enseignement technique, le Secrétariat d'État aux Affaires économiques et le Bureau des organisations internationales. La DGACT voit donc son budget augmenter sans que cela n'alourdisse les dépenses totales de l'État mais cet arrangement interne implique une modification de l'essence du département et donc de ses formes d'action. Le transfert de ces crédits n'est pas accepté dans le but de compléter la forme traditionnelle de l'expansion culturelle mais en vue d'offrir aux pays demandeurs une autre forme d'aide au développement. Un rapport sur la France rédigé par l'ambassade des USA à Paris et republié dans les pages de l'*EFE* loue « l'exportation du génie français vers les territoires lointains où des techniciens français, appliquant des méthodes françaises, ont entrepris des réalisations qui dépassent les possibilités de l'industrie locale », comme en Colombie ou à la Mecque (Alliance française, dans *EFE*, n° 89, novembre 1958 : 8). Mais ce sont surtout les pays issus de la décolonisation qui en sont les bénéficiaires. « La reconversion se fait au profit des pays en voie de développement, à qui sont consacrés les deux tiers des crédits de l'enseignement et les quatre cinquièmes des agents » (DGACT, 1961 : 6), l'assistance technique – notamment dans le domaine éducatif – en faveur des nations du tiers-monde « constitu[ant] désormais l'un des aspects essentiels de notre politique étrangère » (DGACT, *ibid.*)³⁶⁰.

Cet élément nouveau de l'influence intellectuelle de la France à l'étranger, notamment dans les pays en voie de développement, a commencé de prendre, en 1958, [...] son aspect constructif et concret [...] L'année 1958 a vu se définir la doctrine et les méthodes de la coopération technique, jusqu'au point où la mise en application dépend essentiellement désormais de nos moyens en hommes et en crédits et des demandes de l'étranger (DGACT, 1959 a : 15).

Elle permet de perpétuer la présence française dans les pays en voie de développement et de garder ainsi son influence grâce à une forme d'expansion plus acceptable, reposant en particulier sur le versant formatif. La coopération technique exclut en effet le versement

³⁶⁰ Un plan quinquennal de coopération technique débute d'ailleurs en 1961.

d'allocations financières : à côté de la démonstration de matériels figure en haut de la liste des modes d'action à privilégier la formation technique et professionnelle dans des domaines aussi variés que la démocratie, l'agriculture, la santé, l'industrie, l'infrastructure ou l'éducation.

La vocation de nos programmes [...] est de soutenir l'effort national de formation des cadres [...] en confiant à des Français, à la demande des autorités nationales et dans le cadre des institutions nationales d'enseignement ou de formation, une tâche de stimulation, d'expertise, de concours technique et pédagogique qui devrait laisser une trace durable dans les générations nouvelles (DGACT, 1959 a : 15).

Cette ambition va dans le sens des préconisations de *La Déclaration universelle des Droits de l'homme* (1948) de l'Unesco, dont l'article 26 stipule que « l'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ». Alors que l'aide financière proprement dite, héritée de l'aide économique, est réduite au minimum car jugée moins utile sur le long terme, une nouvelle branche de l'aide au développement se crée comme un « prolongement naturel de la coopération technique, qui comprendrait les dépenses relatives à la formation des hommes » (DGACT, Note sur l'aide économique, 1948-1968 : 1).

Les progrès rapides de la scolarisation et la relève partielle des cadres français par des cadres nationaux exig[ent] la formation rapide d'un personnel qualifié. La vocation propre du Service de l'Enseignement est, en ce domaine, d'envoyer à l'étranger, soit de manière permanente, soit sous la forme de missions temporaires, des enseignants français de toute spécialité, qui s'attachent avant tout à donner à leurs auditeurs la formation technique indispensable (DGACT, 1959 a : 9).

La dimension formative de la coopération technique est soulignée dans le PERACT qui précise qu'elle consiste essentiellement à :

financer des centres de formation de professeurs et de moniteurs étrangers, des bourses d'études et de stages techniques en France, des centres de formation technique et des collèges techniques, des écoles d'agriculture, la fourniture de matériel de démonstration, la création d'hôpitaux d'enseignement, *etc.* (DGACT, 1959 a : 18).

Au Brésil, par exemple, des professeurs spécialisés dans l'électricité dispensent des cours à Recife et à l'Académie militaire de San José Dos Campos. Le souci de participer, plutôt qu'à des opérations ponctuelles, aux grands développements et à la formation technique à haut niveau sont les « caractères propres » (DGACT, 1960 : 21) des programmes français de coopération technique, « action qui correspond bien à la vocation de la France et se combine heureusement avec l'effort que nous poursuivons sur le plan proprement culturel » (DGACT, *ibid.* : 21). Ainsi, la coopération technique s'inscrit dans la continuité du messianisme français, le MAE intégrant de plus en plus dans sa politique culturelle :

la division économique et sociale entre pays plus ou moins développés. Or, c'est dans les pays les moins développés que le besoin de culture et le perfectionnement technique est naturellement le plus pressant et c'est, en particulier, dans ceux qui ont été sous notre tutelle que nous pouvons le plus efficacement contribuer à cette promotion. D'où, l'idée que l'effort de coopération technique et universitaire dans ces pays doit bénéficier [...] d'une haute priorité (DGACT, 1959 a : 4).

Les services français dédiés à la coopération technique gèrent donc l'accueil en France (grâce à un système de bourses) et la formation sur place des ingénieurs, agronomes, cadres administratifs, économistes, industriels, professeurs de technique, *etc.* En 1958, ils sont 1 768 stagiaires à être accueillis en France, dont 374 du Maroc et de Tunisie. Parallèlement, les formations sur place se multiplient grâce à l'envoi de spécialistes. En 1959, les experts français recrutés dans le cadre du programme de l'assistance technique de l'Unesco représentent 12 % du nombre total d'experts internationaux, ce qui place la France au second rang des pays participants (DGACTION, 1960 : 25).

2.2.4. Le français accéléré, médium de la formation technique

L'octroi de bourses est un moyen d'action classique de la politique éducative, mais celui-ci prend un autre tour avec la coopération technique. Initialement, les bourses étaient surtout accordées aux étudiants en littérature et aux futurs enseignants de français³⁶¹. Cette tendance change avec le développement de la coopération technique, les techniciens, scientifiques et cadres devenant des cibles privilégiées. La France vise en priorité les futurs dirigeants et spécialistes, en privilégiant les financements au niveau supérieur, notamment dans les filières scientifiques³⁶² car, comme le rappelle avec lucidité la MLF « une bourse constitue [...] une sorte de placement à longue échéance en faveur d'une personnalité d'élite qui fera rayonner par la suite chez lui ce qu'il a appris en France » (P. T., dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 163). Le MAE mise sur ces bons éléments destinés à devenir haut-fonctionnaires ou chefs d'entreprise pour qu'ils restent fidèles à la France « et constituent dans [leur] pays un centre de rayonnement français » (P. T. *ibid.* : 164). Avant le PERACT, ce public reste cependant marginal. L'effort de modernisation « dans le domaine de l'enseignement, qu'il s'agisse de l'enseignement français à l'étranger ou de la formation en France des étudiants étrangers, [passe donc] en particulier par un accroissement très sensible des contingents de bourses » (DGACTION, 1959 a : 3) universitaires, qui doublent, notamment dans les filières scientifiques³⁶³. Leur

³⁶¹ Les statistiques sur les boursiers du gouvernement français en 1952-1953 montrent l'orientation classique de la politique culturelle de l'époque : 42 % d'entre eux proviennent de la filière des lettres et 15 % des Beaux-Arts contre seulement 17 % des sciences (T., dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 163). S'ajoutaient à ceux-là 14 % d'étudiants de droit et de sciences sociales et 12 % de médecine, filières traditionnellement francophones dans de nombreux pays. « Il est normal évidemment qu'une très grande partie des boursiers soient des "littéraires" puisque beaucoup d'entre eux seront des spécialistes de français qui enseigneront plus tard notre langue dans leur pays » (T., *ibid.*).

³⁶² Les bourses peuvent porter sur un cycle complet, des études de courte durée ou d'une année dite de perfectionnement en fin d'études. En plus des bourses universitaires, le MAE offrait des bourses dans le cadre de « programmes spéciaux » : bourses de noviciat pour les enseignants religieux ; bourses de doctorat ; bourses de médecins résidents étrangers ; bourses de vacances ; stages et voyages d'étude pour des groupes.

³⁶³ Au nombre de 31 en 1958, elles passent à 61 en 1959. Les crédits, de 356 millions de francs en 1956 et 1958, passent ainsi à 1 092 millions en 1959-1960.

nombre croît surtout dans le Levant et en Afrique, en raison de la décolonisation qui exige la formation de cadres.

Or, les nombreux boursiers de la coopération technique et étudiants spécialisés n'avaient généralement pas les mêmes compétences linguistiques que les aspirants enseignants. Dans le cadre de l'accueil de ces nouveaux boursiers, la DGACT fait le constat de leurs lacunes linguistiques et en conclut :

[qu']un effort d'enseignement rapide de notre langue doit donc être fait en utilisant, dans le pays étranger considéré ou, si c'est impossible, à l'arrivée en France des stagiaires, les méthodes les plus modernes, en particulier les méthodes dites « audio-visuelles ». C'est d'ailleurs là une remarque qui montre l'interpénétration de notre action culturelle et de notre action de coopération technique (DGACT, 1960 : 22).

Ainsi, parmi les mesures essentielles de la coopération – outre la création et gestion d'écoles d'administration, de centres de formation et de collèges techniques et la formation technique des enseignants étrangers – figurent la création de centres audio-visuels pour l'enseignement du français accéléré ainsi que la production de « matériel pour l'éducation de base dans les pays les plus importants pour notre influence » (DGACT, Note sur l'aide économique, *ibid.* : 2). L'enseignement du français s'en trouve donc radicalement modifié, de l'objet lui-même d'enseignement (un français rudimentaire et technique) aux fins poursuivies (l'acquisition d'un savoir non-linguistique) en passant par les méthodologies (méthodologie audio-visuelle et enseignement accéléré) et les outils (les centres audio-visuels). Les centres de recherche, comme le CREDIF, cherchent à démontrer que « le français est une langue scientifique, précise et nuancée » (Blancpain, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 1) et non plus seulement une langue de la culture cultivée.

La DGACT favorise bien évidemment le recours au français pour la formation de ces techniciens, scientifiques et des personnels administratifs, la connaissance du médium d'enseignement étant la condition *sine qua non* de la formation technique. Compte tenu de l'urgence, il faut :

former, par des méthodes accélérées, à la pratique de notre langue, des techniciens étrangers destinés à travailler en contact avec des entreprises françaises. Chaque fois que la chose est possible, l'enseignement du français se double d'un enseignement technique en français. Les tâches d'enseignement s'apparentent donc ici très étroitement à la mission de formation d'experts locaux qui est celle de la coopération technique (DGACT, 1960 : 6).

L'enseignement accéléré permis par la MAV est conçu comme un préalable à un enseignement spécialisé. Le MAE vante ainsi :

les méthodes audio-visuelles d'enseignement accéléré du français, grâce auxquelles les étudiants étrangers peuvent acquérir en quelques mois une connaissance de base de la langue française qui leur permet de suivre avec fruit les études qu'ils se proposent de suivre en France (DGACT, 1959 a : 9)

Dans cette optique, Guberina et Rivenc conseillent dans leur *Projet de programme pour le développement de l'enseignement des langues en Afrique Occidentale* (1961 a) que les étudiants des universités grands débutants soient initiés par la MAV avant de poursuivre par une spécialisation en langue française. Les bourses de coopération technique, qui triplent entre 1958 et 1962, accordées en nombre croissant aux experts, fonctionnaires, ingénieurs ou futurs enseignants dans les disciplines scientifiques, sont ainsi précédées d'une « pré-bourse » pour un stage d'enseignement accéléré du français organisé par le Centre de Saint-Cloud (DGACT, 1959 a : 12). « En France [...] il est possible de donner, en un temps relativement court, grâce au développement des techniques audio-visuelles, une connaissance suffisante de la langue française » (DGACT, 1959 a : 15). C'est en effet pour ce type de public spécifique que la méthodologie audio-visuelle³⁶⁴ avait été initialement imaginée.

Une impulsion nouvelle a été donnée avec le développement des centres d'enseignement audio-visuel. Cette nouvelle méthode pédagogique a été conçue pour initier rapidement des techniciens, futurs boursiers du Gouvernement français [notamment au Mexique et au Brésil] (DGACT, 1960 : 7).

Les boursiers accueillis en France (les Mexicains sont au nombre de 90 pour la seule année 1962) doivent en effet être en mesure de suivre rapidement des cours de spécialisation en français et sont donc formés linguistiquement dans leur pays.

Pour la préparation en français des candidats aux bourses [...], le Centre [scientifique et technique français au Mexique] a créé 5 cours accélérés de 10 heures hebdomadaires qui utilisent les méthodes audiovisuelles les plus modernes grâce à un laboratoire créé à cet effet. Ce système permet de recruter les candidatures de jeunes techniciens ne connaissant pas le français et de les préparer en 6 mois à un examen probatoire dans cette langue qu'ils doivent passer avec succès avant leur départ en France. Par ailleurs 20 cours audio-visuels de français technique ont été créés dans les Facultés et les Écoles d'ingénieurs de l'Université, de l'Institut Polytechnique National, ainsi qu'à la Société Nationale des Chemins de fer du Mexique. Ils ont pour objet de permettre aux jeunes scientifiques et ingénieurs mexicains de lire les publications françaises de leur spécialité, d'écouter une conférence et de soutenir une conversation dans cette langue. Cet enseignement est sanctionné par un diplôme de français technique (1^{er} et 2^e degré) (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 6, janvier 1962 : 25).

Des ouvrages de vocabulaire technique de spécialité publiés par le CREDIF, comme en agronomie et en biologie, viennent parachever ces formations en français élémentaire. L'enseignement en langue pour ce public spécifique repose donc sur des modalités et des enjeux politiques et idéologiques bien distincts de la diffusion linguistique traditionnelle.

L'enseignement accéléré du français demeure cependant un pis aller pour parer au plus urgent. Pour accompagner et renforcer l'efficacité sur le long terme de la coopération technique,

³⁶⁴ Sur la méthodologie audio-visuelle, voir *infra* chapitre 4 - 3.2. La méthodologie audio-visuelle ou le FLE à l'épreuve de la technique.

le MAE cherche à mettre en place dès l'école primaire et jusqu'à l'université un enseignement des sciences et des techniques en français, notamment dans les pays où le français est langue seconde. La DGACT se réjouit ainsi du succès de la création d'une classe de mathématiques au Collège Marie de France et Stanislas de Montréal (DGACT, 1960 : 7).

Dans le domaine de la diffusion de la langue française dans les sciences et techniques, l'enseignement primaire marocain et tunisien, bien que partiellement arabisé, a réservé la langue française à l'enseignement des sciences. Dans l'enseignement secondaire, un exemple intéressant est fourni par le Cambodge, qui vient d'accroître dans ses programmes la part réservée aux disciplines scientifiques, tout en maintenant l'usage du français comme langue véhiculaire dans cet ordre d'enseignement. L'enseignement supérieur enfin a bénéficié de la même faveur de la part de diverses autorités locales (DGACT, 1959 a : 9).

Ce développement d'une formation scientifique initiale en français est soutenue par les organisations internationales telle l'Unesco dont la politique vise à « harmoniser l'action internationale avec les programmes de coopération bilatérale » de sorte que le Fonds spécial des Nations unies sert à financer une université technique à Téhéran, où la France gère déjà deux collèges (travaux publics et électricité) et « où les cours se [font] en français et [sont] pour ainsi dire "jumelés" » (DGACT, 1960 : 25) avec des établissements français. Des projets similaires sont mis en place pour le Maroc, le Laos et le Liban. Outre la création de ces établissements techniques, la RTF et le CREDIF cherchaient à développer des « cours de caractère technique destinés au perfectionnement professionnel », à l'instar des 40 leçons « Des machines et des hommes », cours de « complément » pour les auditeurs souhaitant acquérir « un vocabulaire commercial et technique ». Les auditeurs suivaient ainsi trois ingénieurs étrangers en France, découvrant ainsi en même temps que la langue technique « le monde du travail et les aspects les plus importants de la vie économique française » (Courdy, dans *CPEFAL*, n° 12, mai 1961 : 25).

L'instauration de la coopération technique et le développement de cours de français professionnel ou du moins de français élémentaire en vue des formations techniques sont des données essentielles à prendre en considération pour l'épistémologie du FLE. Langue de formation, le français se mue un médium pour acquérir un savoir non-linguistique, à dominante scientifique. Avec le développement de l'enseignement technique, c'est toute l'idéologie traditionnelle du français langue de culture, ayant une valeur en soi, qui se trouve remise en cause. Le français, enseigné dans une visée pragmatique, est ainsi reconnu dans le champ comme pouvant se limiter au rang d'instrument utile, n'exigeant de surcroît qu'un niveau minimum de compétences linguistiques et aucun savoir culturel. Le français langue de service, tel qu'il a dû être diffusé dans le cadre de la coopération technique, est ainsi au fondement de la discipline FLE.

2.3. La formation des enseignants de français ou la coopération technique éducative

En raison de la mauvaise qualité de l'enseignement du français à l'étranger mais aussi de la pénurie d'enseignants de français, notamment dans les pays nouvellement indépendants, la DGACT, entreprend d'assurer la formation des professeurs locaux sous la tutelle du Service de l'enseignement et des œuvres. Or, cette formation des enseignants de français entre pleinement dans le programme d'assistance technique. « L'action du Service de l'enseignement et des œuvres, sous cet angle, tend à se rapprocher, dans son esprit et dans ses méthodes de la coopération technique » (DGACT, 1960 : 4). Cette « forme d'assistance technique originale » qu'est la formation des cadres locaux enseignant est même reconnue par la DGACT comme la collaboration technique « la plus poussée » (DGACT, 1959 a : 9) avec les pays en voie de développement.

2.3.1. Une nouvelle priorité : de l'enseignement direct à la formation de relais

Pour toucher un public scolaire plus large, la politique culturelle française compte sur la mise en place de cours de langue et de civilisation dans les systèmes éducatifs locaux, grâce à l'envoi de relais éducatifs, dans le privé et dans le public, et à tous les niveaux. Dans le secondaire, les assistants de langue comptent parmi les chevilles ouvrières de la diffusion des langues : gérés par l'Office national des universités et des écoles françaises, ils sont chargés d'assister les professeurs, de prendre en charge des cours de conversation et de donner une image vivante de leur pays. Si la première convention pour l'échange d'assistants date du début du XX^e siècle (programme tripartite en 1905 associant la France, l'Angleterre et la Prusse), c'est dans la deuxième partie du siècle que ces postes se multiplient : « au lendemain de la dernière Guerre, son influence s'est subitement accrue puisqu'en 1947 la Grande-Bretagne nous demandait plus de 600 assistants » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954 : 36) tandis que la France accueillait 400 assistants anglophones. Les envois d'assistants en Prusse, aussi anciens que ceux avec l'Angleterre mais suspendus avec les guerres, reprennent de plus belle suite à l'Armistice, avec l'envoi de 79 assistants en Allemagne de l'Ouest en 1952. L'Italie et l'Espagne, quant à eux, en reçoivent mais sans que la réciprocité ne s'applique puisqu'aucun assistant de ces pays n'est accueilli en France. L'envoi dans les universités étrangères d'enseignants, grâce à la création de chaires et de lectorats de français, complète ce dispositif. Il s'agirait même selon la DGACT, avec les bourses, du « moyen essentiel de [l'] influence [française] auprès des futures élites » (DGACT, 1959 a : 41). La formation en français du public

universitaire étranger répond à une forte demande extérieure puisque la DGACT regrette de ne pas toujours pouvoir répondre aux requêtes de certains pays, comme le Brésil, le Mexique, l'Inde, la Turquie, le Pakistan et les anciens protectorats, faute de crédits comme de candidats (DGACT, 1959 a : 41).

Mais si le nombre d'enseignants détachés augmente, dès l'après-guerre, le MAE prend conscience de la nécessité de modifier la stratégie de diffusion du français. Il entend privilégier la délégation de l'enseignement aux locaux à la prise en charge des cours par des enseignants français détachés. Bien que l'effectif des enseignants détachés ait triplé de 1960 à 1970 (Beis, 1984 : 62), la France ne pouvait en effet en envoyer en nombre suffisant pour répondre à la demande, particulièrement vive au Maroc et en Tunisie, et dans une moindre mesure au Laos, au Vietnam et au Cambodge³⁶⁵. Malgré leur augmentation, ils restent cependant minoritaires comparés au bataillon des enseignants étrangers qui représentaient en 1963 entre 100 000 et 130 000 professeurs, selon les estimations de la DGACT. Ainsi, aux objectifs de modernisation des méthodes d'enseignement et de coopération avec les établissements étrangers par l'envoi de professeurs français s'ajoute comme une nécessité la formation des cadres locaux, en particulier des professeurs de français et des formateurs de l'enseignement technique (DGACT, 1959 a : 8) car « cette forme d'action présente un grand intérêt d'avenir ; les enseignements nationaux sont ceux qui, dans l'ensemble des pays, regroupent le plus d'élèves et que les États attachent le plus d'importance à développer » (DGACT, 1959 a : 41).

Compte tenu de son budget limité et de l'impossibilité de faire des économies substantielles³⁶⁶, la DGACT envisage de redistribuer les crédits totaux des dépenses à l'étranger en fonction de priorités (DGACT, 1959 a : 2).

Compte tenu de l'ampleur des besoins et du caractère nécessairement limité des ressources en homme et en argent [la solution consista à] étudier de près le problème des options et définir des « priorités » [qui] devraient être établies non seulement à l'intérieur des crédits dont dispose cette Direction, mais aussi dans le cadre plus vaste des dépenses que notre pays consent pour l'aide et la coopération à l'étranger (DGACT, 1957 : 1).

Celles-ci doivent en théorie déterminer les meilleurs moyens d'action et les zones à privilégier. En pratique, la politique culturelle ne s'en trouve pas fondamentalement modifiée en raison du caractère plus incitatif que prescriptif du PERACT³⁶⁷. Mais la formulation d'une hiérarchisation

³⁶⁵ Sans compter les lecteurs à l'université, les professeurs détachés étaient 8 500 en 1958 dont 6 000 au Maroc, 1 000 en Tunisie et 1 100 dans les pays de l'ancienne Indochine (DGACT, 1959 a : 8). Le rapport d'activité de la DGACT de 1961 indique ainsi que sur les 12 388 enseignants français envoyés dans le monde, 10 500 l'ont été dans ces cinq pays.

³⁶⁶ L'enseignement accapare en effet les 2/3 de ses crédits, en particulier dans les pays issus de l'empire. Toutefois, il était considéré comme peu envisageable de fermer des établissements du réseau, sauf exception, tout comme d'interrompre l'effort soutenu exercé par la France dans ses anciennes colonies. Les économies réalisées ne pouvaient donc qu'être limitées.

³⁶⁷ Sur le caractère incitatif du PERACT, voir *supra* chapitre 2 - 2.1.3.2. Planifier la langue : une aporie ?

a en revanche l'intérêt d'explicitier la nature de l'idéologie dominante³⁶⁸. Ces « préférences » et « choix » (DGRC, 1957 b : 1) sont établis suivant le principe du rendement maximum et de la rentabilité (DGACTION, 1957 a : 3 ; DGACTION, 1957 b : 2), liée au rapport investissement-bénéfice et à la pérennité de l'action plutôt qu'au gain financier immédiat. La donnée économique a donc constitué une contrainte essentielle pour l'élaboration d'une diffusion renouée du français et de son enseignement. Ainsi, dans les anciennes colonies, très coûteuses pour la politique culturelle en raison du nombre d'établissements scolaires implantés, la formation des hommes susceptibles de servir de relais à effet multiplicateur est jugée préférable à l'allocation de financements tous azimuts d'activités culturelles ou de détachement d'individus. Elle a en outre le mérite de s'inscrire dans la continuité des programmes des autres grandes puissances et des recommandations internationales d'aide au développement. Pour toutes ces raisons, elle devient l'« objectif primordial » du plan d'expansion (DGACTION, 1958 : 7). Les directives du PERACT invitent ainsi :

à ne pas prétendre généraliser les cas où nous dispensons nous-mêmes à l'étranger un enseignement que les services nationaux pourraient, avec notre aide et notre participation, donner dans des conditions équivalentes ; au contraire nous devons préparer une évolution destinée à nous permettre de diminuer notre gestion directe tout en conservant notre influence culturelle.

à nous attacher, par contre, à former et à aider les enseignants et moniteurs étrangers de façon que ceux-ci puissent donner un enseignement inspiré de nos méthodes à un beaucoup plus grand nombre d'élèves que nous ne pourrions le faire nous-mêmes.

à aider les enseignants nationaux et à nous efforcer de faire élargir et améliorer l'enseignement du français. Nous avons, en somme, à rechercher un effet de multiplicateur par l'utilisation généralisée de relais (DGACTION, 1959 a : 20).

Cette nouvelle politique est d'autant plus souhaitable que, en dépit de leur prise d'indépendance, de nombreux pays issus de l'Empire manifestent leur volonté de conserver le français comme langue de scolarisation, et sollicitent de la France un soutien dans le domaine éducatif. Ainsi, le MAE et le MEN doivent répondre en 1958-1959 à cette « demande brusquement accrue de prestations de tous ordres à mettre au service de la coopération culturelle internationale » (Auba et Canteau, 1984 : 53). La Conférence des ministres de l'Éducation des pays africains et malgache d'expression française (la Confémén) officialise en 1960 la demande d'expertise pédagogique des pays francophones auprès de la France. En partenariat avec ceux-ci, la DCCE et le Secrétariat d'État à la Coopération – dont dépendent une Direction de la coopération culturelle et technique et un service d'enseignement et de la formation – « vont dès

³⁶⁸ Cette politique de priorités sera d'ailleurs abandonnée dans le deuxième PERACT (1963-1969) en faveur d'une politique n'établissant aucune hiérarchie : le Comité « est parvenu à la conclusion que toutes les formes de l'action culturelle étaient également nécessaires et qu'il n'était pas possible d'en sacrifier aucune. De même, des priorités géographiques seraient très difficiles à déterminer. L'expansion culturelle française est un élément d'une action politique qui s'étend au monde entier : il ne peut être question de sacrifier délibérément l'universalité de cette expansion » (DGACTION, 1964 b : 5).

la mise en place des indépendances jouer un rôle déterminant dans la structuration des différents ministères de l'Éducation des nouveaux États africains » (Spaëth, 1996 : 307).

S'imposent donc la formation et le perfectionnement de professeurs et formateurs, à la fois dans le domaine de l'éducation de base et technico-professionnel et dans celui de l'enseignement scolaire, dont la DGACT ne cesse de vanter l'« effet démultiplicateur » par rapport à la formation d'apprenants (DGACT, 1957 b : 4 ; DGACT, 1958 : 6-7). Alors que les responsables politiques considéraient dans l'immédiat après-guerre les professeurs français de français comme les agents principaux de la diffusion du français dans le monde, une évolution très nette s'opère qui modifie en profondeur la politique linguistique et éducative. « Il est certain qu'à partir de 1960 on a renversé l'ordre des priorités et ces derniers [les étrangers professeurs de français] sont devenus progressivement les premiers » (Reboulet, 1984 : 118)³⁶⁹.

2.3.2. Les modalités de la coopération éducative : la formation tous azimuts

Dès 1950, la DGRC appelait les IF et CCF à développer la formation des enseignants locaux.

Il convient que nos instituts s'associent dans toute la mesure du possible à [la] formation [des professeurs locaux de français] en mettant leurs professeurs à la disposition des universités étrangères ; il convient également que nos instituts, en accord avec les autorités universitaires locales, contribuent à regrouper les professeurs de français en exercice ; ils doivent donc prévoir à leur intention des cours de perfectionnement pendant l'année scolaire, des cours de vacances, des congrès d'étude ou des stages d'information, des voyages en France, étudier la possibilité d'organiser des concours interscolaires de langue française pour les élèves des établissements étrangers, et d'une façon générale donner une impulsion aux études françaises à l'intérieur du système universitaire local (Baillou, cité par Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 1, 1951 : 60).

Dans cette optique, la formation des professeurs de français égyptiens des établissements secondaires – pour ne prendre qu'un exemple parmi d'autres – était déjà assurée par les stages et l'encadrement de conseillers pédagogiques, choisis parmi les enseignants eux-mêmes (La rédaction, dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 175). Cette volonté de formation touche aussi les écoles privées religieuses³⁷⁰. Malgré la dégradation avancée de ces établissements et la piètre pédagogie employée, résultant de la mauvaise formation des enseignants et du manque de manuels, de matériel pédagogique et d'équipement adaptés (laboratoires audio-visuels, notamment) :

³⁶⁹ L'inspecteur du MEN, Leprette, faisait ainsi au début des années 1950 l'éloge de ses « collègues égyptiens, qui, déjà par le nombre, port[ai]ent presque toute la charge et la responsabilité d'une jeunesse montante » (Leprette, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 321).

³⁷⁰ La DGACT souligne l'effort de rénovation pour ces écoles (DGACT, 1959 b) et l'augmentation du nombre de bourses de noviciat.

depuis quelques années, un effort très méritoire et très efficace est fait sous l'impulsion des Relations culturelles par nombre de congrégations pour donner une formation française à leurs novices et futurs professeurs, pour préparer les examens très bien conçus organisés par les Alliances françaises de différents pays et même pour s'ouvrir à l'enseignement de professeurs français délégués ou détachés par ces mêmes Alliances (R. S., dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953 : 203).

Mais avant la deuxième partie de la décennie, la formation consistait alors principalement en un perfectionnement linguistique et culturel, alors que les besoins portaient surtout sur la méthodologie elle-même.

Au contraire, à partir de 1955, et avec un essor à partir des années 1960, les stages pédagogiques organisés à l'AF de Paris et au CIEP à destination des enseignants français et étrangers (des réseaux public français, local et privé) se multiplient tout comme les formations à l'étranger dans le réseau (Reboulet, 1984 : 108). Bouton se réjouit à l'occasion du stage pédagogique de l'AF de 1962 que d'autres organismes du champ du FLE se soient aussi engagés dans cette voie en se vantant – non sans une certaine mauvaise foi – du rôle de précurseur de l'AF dans ce domaine (Bouton, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 2). Quoi qu'il en soit, est admis au tournant des années 1960 que le professeur de français étranger (plus encore que le professeur français), éloigné, souvent isolé, a besoin de renouveler non seulement ses compétences culturelles en se tenant informé de la France actuelle, mais aussi ses compétences pédagogiques.

Ce besoin est d'autant plus aigu que la conception même de l'enseignement d'une langue étrangère vivante s'est totalement transformée depuis quelques années. [Auparavant] elle était enseignée comme une langue morte. Aujourd'hui, et de plus en plus, à cause en partie des moyens modernes de diffusion de la pensée (radio, cinéma, télévision), le professeur se fixe comme première tâche de fournir à ses élèves un moyen de communication profondément ancré dans les réalités d'une civilisation vivante [...] La pédagogie du français langue étrangère est une technique en évolution constante. Le professeur doit savoir, à l'occasion du stage, cesser d'être praticien pour se faire théoricien, pour réfléchir sur son action et pour aborder les problèmes de son enseignement sous des jours nouveaux [...] Il faut savoir détruire des routines, ouvrir l'esprit à des problèmes incessamment renouvelés par les techniques modernes d'investigation psycholinguistique, réveiller ou éveiller des inquiétudes fructueuses (Bouton, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 2).

À partir de la fin des années 1950, la formation des enseignants est étatisée et prend différentes formes : séminaires pédagogiques en France ou à l'étranger, « détachement d'assistants pédagogiques auprès des établissements d'enseignement locaux, [par lesquels] la Direction générale a entendu montrer tout le prix qu'elle attachait à cette nouvelle orientation » (DGACT, 1960 : 8), accueil de boursiers en France ainsi que publication de revues pédagogiques... En outre, des cours radiophoniques sont de plus en plus fréquemment employés, comme le cours « Des machines et des hommes ». Si, dans le domaine spécifique de l'alphabétisation et de l'éducation de base, « il semble que les expériences faites jusqu'à [présent] n'aient pas été très convaincantes » (Courdy, dans *CPEFAL*, n° 12, mai 1961 : 23), elles sont en revanche jugées prometteuses pour la formation professionnelle, notamment des

enseignants manquant de qualifications dans leur domaine ou en pédagogie. La DGACT et la DCCE instaurent une grande ère de formation des enseignants, formations relayées par les stages pédagogiques organisés par les IF et les AF, comme ceux d'Argentine et de Paris. En 1958, tous les professeurs détachés français étaient brièvement formés par des stages préparatoires, organisés à l'IF de Sarrebruck et au CIEP, parfois complétés d'un voyage d'information et d'étude au Maroc et en Tunisie. Mais c'est surtout la formation des professeurs étrangers qui exigeait le plus d'investissements. De nombreux stages sont organisés en France et à l'étranger, pour les enseignants ou les formateurs de formateurs, comme les inspecteurs primaires ou directeurs d'établissement. Faute de formation initiale, la formation continue est privilégiée : elle passe par le regroupement de ces enseignants locaux, organisés dans divers centres, notamment universitaires, sous l'égide du CREDIF ou de l'AF en France et à l'étranger dans des Alliances et Instituts, cette tâche devenant même l'une des principales activités des IF à partir de 1959 (DGACT, 1960 : 6). De là découle un accroissement des échanges entre les centres français et les acteurs locaux, sous des formes variées comme des cours de perfectionnement, congrès, stages d'hiver et d'été, bourses, *etc.* Ces formations ont généralement pour objectif de former aux dernières méthodologies et outils de l'enseignement du FLE, comme le « pré-stage linguistique consacré à l'enseignement accéléré de la langue parlée selon les méthodes audio-visuelles » (DGACT, 1960 : 11) organisé par le CREDIF en 1959 au Centre de linguistique appliquée de Besançon.

Ces stages de formation et de « recyclage » constituent une des pièces maîtresses de la poussée qu'exerce l'appareil officiel pour soutenir et étendre la diffusion du français et toucher de nouveaux publics. À bien des égards, c'est aussi cette dynamique de formation qui contribue à l'institution et à l'installation de ce secteur nouveau que constitue en France le « français langue étrangère » (Coste, 1998 : 84).

Mais encore faut-il formaliser la méthodologie du FLE pour pouvoir former les enseignants à cette dernière.

2.3.3. La formalisation de la méthodologie du FLE

La formation des enseignants vise certes au perfectionnement de leurs compétences disciplinaires, principalement linguistiques et éventuellement culturelles (autrement dit l'objet de l'enseignement) mais aussi à l'acquisition de compétences méthodologiques (soit le comment de l'enseignement). De la mise en place de la politique éducative française de formation d'enseignants découle donc tout naturellement la nécessité d'élaborer des outils pédagogiques et une méthodologie adaptée et harmonisée. Les méthodes d'enseignement traditionnelles étaient en effet jugées peu efficaces, surtout dans les pays où le français jouissait du statut de langue de scolarisation.

La deuxième tâche que s'est assignée le Service de l'Enseignement consiste à adapter progressivement la méthode d'enseignement aux conditions nouvelles et, éventuellement, à initier à ces méthodes les professeurs de français étrangers. Cette adaptation est rendue nécessaire par les progrès de la pédagogie et aussi par la transformation des auditoires auxquels s'adressent certaines de nos Missions Universitaires, celles notamment qui se trouvent en présence d'un public multiplié par les efforts locaux de scolarisation et qu'aucune tradition antérieure, particulière ou collective, n'a préparé à l'étude du français (DGACT, 1963 : 8).

Il est donc essentiel de « choisir la méthode la plus moderne, à laquelle doivent s'adjoindre les techniques modernes appropriées » (Guberina et Rivenc, 1961 a : 119) pour enseigner le français.

La didactique du français langue étrangère est née dans l'urgence et a toujours vécu en elle. Elle s'est trouvée incessamment confrontée aux nécessités multiples de la pratique pédagogique, dans ses dimensions multiples : cours à donner, formations à distribuer, pénuries à gérer, matériels divers à fabriquer, *etc.* (Porcher, 1984 : 251).

La méthodologie audio-visuelle employant le français fondamental et fondée sur un apprentissage accéléré s'impose comme approche de prédilection pour le FLE, quel que soit le contexte (DGACT, 1960 : 26), et ce même si à l'origine elle était destinée à des publics spécifiques : immigrés en France, analphabètes pour l'éducation de base et techniciens de la coopération technique. Durant les stages de dix jours organisés au CIEP, les enseignants sont ainsi « instruits des développements récents de la méthodologie de l'enseignement du français à l'étranger, des progrès du "français fondamental" et des méthodes audiovisuelles » (DGACT, 1960 : 5), qui constituent donc les bases sur lesquelles repose la didactique rénovée du FLE. L'enseignement accéléré et intensif par l'audio-visuel a en outre l'avantage non négligeable de pallier le manque de moyens humains immédiat. « Cet horaire [intensif de 3 à 4 heures de français par jour] est d'autant plus nécessaire qu'il y aura de plus en plus d'écoles en Afrique alors que le nombre de professeurs parlant le français aussi bien que leur langue maternelle ne sera pas forcément plus grand » (Guberina et Rivenc, 1961 a : 119). Les moyens audio-visuels font donc figure d'expédients et de relais précieux dans ce contexte d'accroissement du taux de scolarisation³⁷¹, à destination non seulement des élèves mais aussi – ce qui peut surprendre – des enseignants. La DGACT invite en effet les enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés à se former par l'enseignement accéléré (DGACT, 1960 : 30) à un français qui perd de ce fait son statut de langue de culture pour un caractère plus instrumental.

La formation de ces relais et « l'envoi du matériel pédagogique [...] aux écoles et aux centres de formation étrangers » (DGACT, 1959 a : 6) pousse la DGACT à prendre conscience

³⁷¹ À titre d'exemple, la population scolaire au Vietnam est passée de 65 000 à 175 000 élèves entre 1957 et 1960.

qu'elle doit « élaborer une sorte de *doctrine pédagogique* adaptée aux besoins de l'étranger » (DGACTION, 1961 : 8). Il faut pour ce faire :

suivre et [...] favoriser l'action des divers organismes spécialisés dans l'étude et la recherche de moyens de diffusion de la langue française à l'étranger, notamment le Bureau d'Étude et de Liaison pour l'Enseignement du Français dans le Monde (B.E.L.), le Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du français (C.R.E.D.I.F.), le Centre de Recherche pour l'Enseignement de la Littérature (C.R.E.C.) et la Revue « Le Français dans le Monde » (DGACTION, 1963 : 8).

Autant d'organismes qui ont de façon décisive participé à « la structuration de la discipline dans la mesure où ils sont principalement chargés de la formation des professeurs de français qui enseignent à l'étranger et de la recherche en linguistique appliquée » (Spaëth, 1996 : 316). La didactique du FLE va se construire dans ce contexte de formation, entre tradition et innovation, sur la base de l'idéologie d'un français instrumental et pratique.

2.4. Bilan sur la coopération technique française : de la science à l'éducation

La science n'était pas exclue de la diffusion culturelle classique à l'extérieur. Toutefois, au nom de l'humanisme classique, elle était abordée sous son visage le plus abstrait. À l'âge de l'utilitarisme, la science « pure » se voit donc détrônée par la science technique, celle des ingénieurs et des techniciens, mieux à même de répondre aux attentes des populations des pays en voie de développement. Sur le modèle des États-Unis, le MAE développe ainsi la coopération technique, mode d'action privilégié dans les pays issus de l'Empire colonial français au détriment de la diffusion culturelle traditionnelle. Mais, contrairement aux autres programmes d'assistance technique comme le *Point IV* américain, la France entend conserver sa spécificité et son esprit messianique. Au lieu d'offrir des subventions ou de construire des infrastructures, la coopération technique se fonde donc sur la formation des hommes, plus efficiente à long terme – non seulement pour les pays bénéficiaires mais aussi pour la France qui cultive ainsi un réseau de potentiels clients, ou « amis » selon un terme plus choisi.

La part croissante accordée à la coopération technique au sein de la DGACTION influence en profondeur le champ du FLE. La diffusion culturelle s'en trouve modifiée, la France étant présentée sous un visage plus moderne et réaliste, et non plus comme un pays de poètes et d'artistes vivant dans leur tour d'ivoire. Mais la coopération technique touche même l'enseignement du français, astreint à des objectifs distincts de ceux de l'enseignement du français langue de culture. La langue française, devenue simple médium pour acquérir d'autres compétences techniques, doit être enseignée rapidement et sommairement, à des fins pragmatiques et non plus culturelles et techniques. Même les enseignants des systèmes

éducatifs locaux, dont le bataillon ne cesse de croître à l'étranger après la décolonisation, doivent être rapidement formés à ce français, langue pratique. Or, la méthode traditionnelle grammaire-traduction, qui n'est plus en phase avec la *noosphère* moderne, se révèle inopérante pour ces nouveaux publics. Les agents du champ se trouvent ainsi contraints de définir de nouveaux outils pour une approche rénovée de l'enseignement du français, langue pratique et vivante : la méthodologie audio-visuelle.

3. L'élaboration de la didactique du français langue étrangère, langue utile

Dans ce contexte de redéfinition de l'idéologie du français, les différents agents du FLE vont élaborer de nouveaux outils plus performants et participer ce faisant à formaliser la didactique du FLE alors qu'auparavant l'enseignement du français à l'étranger se fondait sur le mimétisme et l'empirisme. La didactique du FLE, bien qu'élaborée dans les années 1950, va ainsi s'appuyer sur une certaine tradition du français langue pratique tout en l'adaptant au monde moderne, grâce aux innovations scientifiques, en premier lieu les nouveaux outils technologiques et la linguistique appliquée. De cette congruence est née la méthodologie audiovisuelle.

3.1. L'héritage méthodologique et idéologique de la didactique du FLE

Même si 1957, année de publication des *Cahiers pédagogiques du Second degré – Français, langue étrangère*, dirigés par Reboullet, est la date de naissance traditionnellement reconnue pour la discipline FLE, cet acte de baptême éditorial donne une réalité officielle à des pratiques pourtant déjà expérimentées depuis plusieurs décennies. Malgré son caractère novateur, la didactique du FLE a hérité d'approches antérieures de la didactique des langues.

3.1.1. Le legs de la méthode directe

3.1.1.1. *La focalisation sur le français parlé*

L'enseignement du français langue étrangère comme langue pratique n'a pas émergé *ex nihilo* dans les années 1960, loin de là. L'ancêtre direct avec lequel la filiation est la plus importante est sans doute la méthode directe (ci-après MD), qui modifie le rapport à la langue étrangère en lui conférant une dimension orale, contemporaine et courante que le champ de l'enseignement des langues vivantes et celui du FLE ont repris.

La MD s'est construite en totale opposition à la pédagogie de la langue de culture écrite, employée pour l'enseignement des langues anciennes et, sur leur modèle, pour celui du français langue de culture. Elle est née en 1886 au Congrès de Stockholm :

qui réunit les meilleurs spécialistes, partisans de méthodes nouvelles : Otto Jespersen, Adolf Noreen, Johan Storm, entre autres célébrités. On a gardé le gros rapport que Passy envoie au ministre ; les congressistes souhaitent que l'enfant apprenne d'abord la prononciation sur transcription phonétique ; puis mémorise des dialogues en sorte de détecter les lois élémentaires de morphologie et de syntaxe ; ce que les congressistes désignent par le terme de « méthode directe », aussitôt populaire (Chevalier, 2010 : 3).

Son principe fondamental est de privilégier un accès direct à la langue apprise pour un usage non culturel mais pratique.

Ce principe direct [...] ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée (Puren, 1988 : 95).

Ainsi, la MD évite le détour par l'orthographe et par les règles de grammaire superflues et « signe l'émergence de l'oral dans l'enseignement du français à l'étranger » (Spaëth, 2010 a : §1). Malgré une désignation qui semble renvoyer à des pratiques homogènes, la MD pouvait prendre des formes variées selon l'enseignant : méthode directe orthodoxe, orale, active, interrogative, intuitive, imitative, répétitive (Puren, 1988)³⁷². Cette méthode, recommandée par Bréal dans *De L'Enseignement des langues vivantes* (1893), est adoptée à l'École française en 1902, puis dans le champ du français langue étrangère. D'abord cantonnée aux pages commerciales dans les revues pédagogiques, la MD s'impose progressivement dans les pratiques pédagogiques jusqu'à devenir la méthodologie de référence. « Près de quarante ans plus tard, la référence à la méthode directe est unanime dans l'ensemble [des] institutions de diffusion du français » (Spaëth, *ibid.* : §9), à l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger (fondée en 1894), à l'AF de Paris, comme dans les colonies. Elle demeure une référence importante après la Seconde Guerre mondiale³⁷³. Mais plus qu'une approche pédagogique homogène, c'est surtout à l'idéologie linguistique d'un français oral, courant et pratique, véhiculée par la MD qu'adhèrent les enseignants en se revendiquant de cette chapelle pédagogique. Elle est préconisée dès le premier numéro des *CPEFA*.

Depuis quelques années l'ancienne méthode d'enseignement des langues vivantes est remplacée peu à peu par la méthode directe qui condamne les listes de mots interminables et fastidieuses. En effet, l'enseignement du vocabulaire conçu ainsi risque d'ennuyer l'élève et, il faut bien le reconnaître, il n'offre aucun intérêt pour lui car à quoi bon connaître une quantité de mots si l'on est incapable de les employer ? (Caquin, dans *CPEFA*, n° 1, octobre 1957 : 23).

De même, malgré la permanence de pratiques pédagogiques traditionnelles, l'AF milite tout particulièrement en faveur d'un français oral, au point de Blancpain se flatte de ce que :

c'est l'Alliance française qui fut peut-être à l'origine, au lendemain de la guerre, à Paris et en Amérique latine surtout, de l'effort, vraiment original à cette époque, pour enseigner et faire enseigner le français « comme une langue réellement vivante et parlée ». Nous eûmes à vaincre bien des résistances, car il est malaisé de rompre de vieilles et mauvaises habitudes, et d'ébranler de solides et hautains préjugés (Blancpain, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 1)

En 1958, l'institution instaure en effet un Certificat de français parlé entièrement oral (prononciation, conversation, explication de texte). L'*EFE* présente explicitement son cours de professorat dispensé à l'EP comme reposant sur la MD.

³⁷² Voir sur la MD Bréal (1893), Passy (1899), Puren (1988), Galazzi (1992), Véronique (1992) et Christ et Coste (1993).

³⁷³ Malgré des remises en question, dont témoigne l'approche comparative. Sur l'approche comparée, voir *infra* chapitre 5 - 1.4.3. L'approche comparée, un pas vers la culture autre.

ÉCOLE PRATIQUE DE PARIS

La pédagogie au cours de professorat

(méthode directe) (Mauger, dans *EFE*, n° 87, juin 1958 : 4)

L'approche de la langue recommandée dans les revues tient elle aussi de la MD, en particulier pour le traitement de la grammaire, abordée en contexte, à partir par exemple de l'extrait de la madeleine de Proust (Sarasola, dans *CPEFA*, n° 2, juin 1958 : 19-24)³⁷⁴. Une enseignante argentine critique de même les leçons de grammaire explicites et jargonantes (Cavel, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 6). De même, « le schéma d'une leçon de grammaire destinée à des élèves du 4^e degré » (Niel, dans *EFE*, n° 84, mars 1958 : 7), telle qu'elle doit être donnée dans le cadre du cours de professorat de l'EP, donne une bonne illustration de la démarche fondée sur le principe de l'« antériorité de la pensée vécue sur l'expression verbale ». Ce principe pourrait se formuler en ces termes :

dans certaines leçons de syntaxe complexe, il faut placer d'abord les élèves en présence d'une idée, d'une notion simple, mieux encore d'un sentiment naturel et ne faire intervenir qu'ensuite les formes grammaticales qui habilleront cette notion ou ce sentiment. En somme, créer une sorte d'attente, de curiosité, puis leur inspirer le désir d'exprimer cet état sous une forme grammaticalement correcte ; enfin, satisfaire ce désir » [...] A-t-on par exemple à présenter le **futur antérieur** ? Au lieu de mettre la classe en présence d'une phrase complexe avec conjonction, on pourra énoncer, puis écrire au tableau les deux propositions suivantes :

– Demain à 8 heures je déjeunerai.

– Demain à 9 heures je travaillerai.

On laissera ensuite les élèves prendre conscience, pendant quelques secondes, de la notion d'**antériorité dans le futur** contenue implicitement dans ces deux propositions. Et c'est seulement ensuite qu'on présentera la construction complète : « Demain, quand j'**aurai déjeuné**, je travaillerai » (Niel, *ibid.* : 5).

Au fil des pages du bulletin de l'AF parisienne, cette filiation pédagogique est réaffirmée, l'ambition de l'institution étant de mettre « l'accent sur la pédagogie de la langue, plutôt que sur la littérature », pour que les enseignants formés puissent « enseigner la langue courante dans leur pays » (Mauger, dans *EFE*, n° 87, juin 1958 : 4).

En raison de la nécessité de passer par l'oral et non l'écrit, il existe une continuité logique entre la méthodologie directe et la phonétique³⁷⁵ qui se développe à partir de la fin du siècle. « Le français, langue vivante, deviendra par la suite une langue morte, si le mot n'est pas "vécu" », c'est-à-dire non pas seulement appréhendé par la graphie mais par la pression, la vue, ou l'ouïe. « Les sons, au moyen desquels nous désignons un objet, doivent devenir inséparables de la représentation même de l'objet » (Coin Sorrentino, dans *CPEFA*, n° 4, août 1958 : 22).

³⁷⁴ Certes, dans ce même numéro, l'article « point de grammaire : le futur du passé » (Rival, dans *CPEFA*, n° 2, juin 1958 : 26-28) présente la grammaire sous un angle très académique et descriptif mais il ne s'agit nullement de matériel pédagogique mais de conseils à destination de l'enseignant (« en classe, il conviendrait d'étudier séparément le futur du passé et le conditionnel ») voire d'un perfectionnement linguistique, comme c'est le cas dans l'article pointu sur les pronoms, « peu pédagogique » pour la classe mais « matériel de référence » pour les enseignants (Gillouais, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 26).

³⁷⁵ Leur naissance est d'ailleurs quasi-concomitante, l'Association phonétique internationale (API) étant créée en 1886 par Paul Passy et Henry Sweet, avec pour but d'élaborer un alphabet phonétique applicable à toutes les langues.

L'AF de Paris ouvre dès 1898 un laboratoire de phonétique expérimentale talonnée par l'Université de Grenoble en 1904 ; à Paris, les bases de l'Institut de phonétique sont posées dès 1911 avec la création des Archives de la parole, aboutissant en 1928 au Certificat d'études pratiques de prononciation française ; la Sorbonne ouvre ses premiers cours de prononciation française pour les étrangers en 1925, formation obligatoire dans le diplôme rénové de 1945 à l'École supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger ; les revues multiplient à partir de la fin des années 1950 les articles sur la phonétique. L'intervention de Vallet sur la « prononciation et la phonétique » lors du stage pédagogique de 1958 montre que son approche – pratique et non théorique : elle rejette par exemple fermement la transcription graphique – attise la curiosité d'un public d'enseignants dont la « plupart [sont] peu compétents en matière de phonétique » (Vallet, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 9-11). À la demande des stagiaires désireux d'avoir des leçons-types de phonétique suite à son intervention, Vallet est d'ailleurs promue spécialiste attitrée des *CPEFAL* tandis que l'on s'interroge sur la pertinence d'ouvrir un cours de phonétique en 7^e année à l'AF de Buenos Aires.

Ce changement de paradigme langue écrite-langue orale permet l'émergence d'une nouvelle didactique. Progressivement s'opère ainsi le :

passage d'une théorie de type scientifique, représentée à la fin du XIX^e siècle, par la phonétique expérimentale (qui fait le lien entre appropriation linguistique et importance de la langue parlée), à une méthodologie qui semble d'abord s'être constituée dans les marges et contre l'enseignement classique (fondé sur la langue écrite et la traduction), pour se déployer ensuite dans l'enseignement du français aux étrangers, aux colonisés et aux patoisants (Spaëth, 2010 a : §9).

Dans la continuité de la MD, la méthodologie audio-visuelle rejette des pratiques considérées comme archaïques et peu efficaces : la grammaire explicite, la traduction comme méthode d'enseignement, l'apprentissage du vocabulaire par mémorisation, et surtout la primauté de l'écrit sur l'oral. Elle aboutit à l'abandon des « objectifs culturels et formatifs au profit du seul objectif pratique – du moins dans les premières années de l'apprentissage » (Tardieu, 2014 : §15).

3.1.1.2. *La pédagogie coloniale, adaptation de la MD*

La MD a été rapidement adoptée et adaptée dans les colonies, où la langue était réduite à un simple moyen de communication pratique avec les colonisés. La pédagogie expéditive ou « coloniale » (Spaëth, 1996 : 165-227) destinée aux populations colonisées a constitué un des premiers champs d'expérimentation du français en poussant à son paroxysme l'enseignement d'un français oral pratique expurgé de toute dimension culturelle.

La compréhension de ce qui doit alors être pressenti comme un total renouveau institutionnel, idéologique et politique s'inscrit dans une continuité non seulement mémorielle mais historique, dont il faut

logiquement trouver les premières traces dans le cadre duquel la décolonisation elle-même prend sens : la colonisation (Spaëth, 2010 d : 79).

C'est en effet d'abord dans le contexte colonial que l'enseignement a été le plus novateur tandis que la méthodologie grammaire-traduction des langues anciennes et celle du français langue maternelle se maintenaient dans l'étranger traditionnel³⁷⁶. Longtemps, « les seuls cas où il est fait mention d'une pédagogie particulière de l'enseignement du français concernent les zones coloniales » (Spaëth, 1996 : 68). Dans ces aires géographiques hybrides, le français est enseigné de façon accélérée, à des fins urgentes de communication entre le colon et le colonisé, méthode expéditive donnant la primauté à la dimension orale et pratique de la langue. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, l'AF « soutient [cette] méthode inspirée de la méthode directe et adaptée aux besoins coloniaux de rentabilité, dans laquelle le français est “réduit” »³⁷⁷ (Spaëth, *ibid.*). Elle est prônée dans l'Empire colonial français par le gouverneur du Sénégal, Faidherbe (1854-1861 et 1863-1965) à destination des masses indigènes³⁷⁸. Le français y était alors conçu comme un outil utile permettant tout à la fois d'accélérer le processus d'acculturation et d'assimilation et d'assurer le bon fonctionnement de l'administration coloniale. La méthode expéditive, employée dans l'empire colonial, vise à donner un bagage lexical rudimentaire et concret aux colonisés de tout âge, privilégiant l'expression orale à l'étude grammaticale et à l'écrit, suivant des principes proches de ceux prônés par le règlement de l'AOF.

En langue française, il faut apprendre aux enfants des mots, les noms concrets des objets qu'ils voient, touchent [...] Il faut obtenir une prononciation très nette et éviter soigneusement les termes grammaticaux (Règlement de l'AOF du 28 janvier 1899, cité par Spaëth, 2010 d : 80).

Dans les écoles indigènes ou les postes avancés, dans les cours d'adultes, 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 papiers (*Bulletin de l'Alliance française*, n° 5-6, 1885 : 66, cité par Spaëth, *ibid.*).

³⁷⁶ Ainsi, dans les premiers bulletins de l'AF, « la pédagogie de l'enseignement français n'est qu'exceptionnellement évoquée pour l'étranger, si ce n'est pour confirmer ce que cela présuppose, c'est-à-dire qu'à la fin du XIX^e, l'enseignement du français hors de France, qu'il s'adresse à des francophones de naissance ou à des non-francophones, est produit sur le même modèle que celui de l'enseignement du français en France. Les publicités et les ouvrages pédagogiques régulièrement mentionnés l'attestent clairement. La légitimité du statut de l'enseignement hors de France lui est donnée par son caractère mimétique et traditionnel » (Spaëth, 1996 : 68).

³⁷⁷ Cette méthode avait d'abord été testée par les États-Unis auprès des militaires américains afin qu'ils acquièrent les rudiments des langues des îles du Pacifique où ils combattaient les Japonais (Monnanteuil, 2015 : 4) puis dans les armées coloniales où l'anglais était enseigné sous sa forme réduite.

³⁷⁸ Tandis que l'élite africaine continuait à bénéficier d'une approche traditionnelle privilégiant l'écrit, proche de celle employée dans les pays de même développement que la France.

Cette méthode est ensuite améliorée par deux inspecteurs de l'enseignement en AOF, représentants de cette pédagogie coloniale³⁷⁹ : Hardy vers 1910 et Davesne vers 1930, auteur de la méthode de langue *Mamadou et Bineta* qui a connu un succès inégalé en Afrique. La leçon de langage qui fonde cette méthode, reposant sur la théâtralisation de scènes de la vie quotidienne, se retrouve sous une forme proche dans les leçons et manuels de l'époque étudiée³⁸⁰. Comme en MD, l'oral, jugé nécessaire à la communication interne, est au cœur de l'enseignement de la pédagogie coloniale.

La notion de langue parlée, en contexte colonial, s'entend surtout pour le législateur comme l'instrument nécessaire au bon fonctionnement du système administratif qui justifie et organise l'exploitation économique de la colonie. Ainsi, c'est la notion d'utilité de la langue qui se dégage le plus nettement pour orienter le type de pédagogie à adopter. Employer le français comme instrument de colonisation, c'est d'une part lui imposer des critères de rentabilité capables de fixer une norme d'enseignement et d'autre part statuer par défaut sur la place et le rôle des langues vernaculaires (Spaëth, 2001 : 83).

La pédagogie coloniale définit donc dès la fin du XIX^e siècle des objectifs et des méthodes spécifiques pour les colonisés, empruntant beaucoup à la MD avec en sus l'exigence de la rapidité.

3.1.2. L'influence des linguistes et pédagogues en français langue maternelle

En dehors du champ de l'enseignement des langues vivantes étrangères, les travaux en pédagogie et linguistique ont participé à construire le champ du FLE, du sentiment de la langue de Brunot à la stylistique de Bally.

3.1.2.1. *L'apport de Ferdinand Brunot : le sentiment de la langue*

Dans l'Hexagone, avant que la méthodologie audio-visuelle ne soit élaborée, quelques précurseurs ont cherché à adapter au champ du FLE l'enseignement de la langue pratique issu de la MD. Ferdinand Brunot, auteur de la magistrale *Histoire de la langue française des origines à 1900*³⁸¹ est de ceux qui prônaient un enseignement des langues – français langue maternelle comme étrangère – bousculant des traditions scolaires parfois sclérosées. L'approche non-conventionnelle de Brunot, regrettant la « bureaucratie universitaire » qui dans le domaine de l'enseignement des langues ne cherche pas à « retoucher son catéchisme » (Brunot, 1936), était en son temps loin de faire l'unanimité comme en témoigne l'accueil perplexe de sa grammaire rédigée pour l'Académie française. Son approche pédagogique et ses

³⁷⁹ Le *Bulletin de l'enseignement de l'AOF*, dirigé par Hardy, est l'organe pédagogique de référence pour qui souhaiterait comprendre plus avant les principes et les idéologies de la pédagogie coloniale. Ceux-ci ont été analysés par Spaëth (1996 ; 2001), notamment dans son travail de thèse.

³⁸⁰ Sur l'emploi du français dans la vie quotidienne, voir *supra* chapitre 3 - 2.5.3.2. Vivre en France et en français : l'exemple du *CLCF*.

³⁸¹ Histoire dont les vingt tomes sont publiés à partir de 1905 et dont la rédaction posthume est achevée en 1939 par ses disciples.

travaux (notamment sur la grammaire) novateurs avaient soulevé alors une forte résistance au niveau académique :

partout des barricades de toile d'araignée ferment les avenues où l'usage s'avance, souverain et irrésistible. Au lieu d'une loi de vie, d'un code souple, adapté, à jour, on réimprime une ordonnance de police pleine de prohibitions, de restrictions, de chicanes sur lesquelles veillent quelques commissaires de bonne volonté, qui croient sauver la « tradition nationale » (Brunot, 1936 : x).

Directeur d'études des cours d'été à l'AF dès leur création en 1894 et jusqu'en 1904, partie prenante lors de la création de l'EP de Paris, Brunot a donné une nouvelle inflexion à l'approche pédagogique du français aux étrangers, plus oral et plus courant. Soucieux de redonner au français parlé la place qui lui sied en cours de langue, il recrute dès 1898 pour les cours de conversation et de phonétique un avant-gardiste de la phonétique expérimentale, l'abbé Rousselot tandis qu'il y consacre lui-même une large partie de ses recherches³⁸². Le français usuel parlé trouve une bonne place dans les cours à côté de classes plus traditionnelles d'histoire de la langue, de culture ou de composition ou explication littéraire³⁸³. Outre son rôle à l'AF de Paris, Brunot est aussi en 1920 le fondateur de la première l'École de préparation des professeurs de français de l'étranger (ci-après EPPFE) de la Sorbonne, première de son espèce³⁸⁴, renommée en 1945 École supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger³⁸⁵ (ci-après ESPPFE) sous la direction de Fouché et qui devient, en 1963, le principal centre de formation pour le CAPES de Lettres modernes mention « étranger » (supprimé en 1980). Elle conserve le monopole³⁸⁶ dans ce domaine de la formation professionnelle jusqu'à l'ouverture des cours pour enseignants à l'AF de Paris en 1948. Dès la fin du siècle précédent, Brunot a ainsi pu diffuser largement son approche pédagogique, adaptée de la méthode directe.

Le programme est résolument centré sur une approche moderniste de la langue et de la culture françaises, une part importante est dévolue à la phonétique de la langue. Sur le plan didactique, c'est l'approche intuitive et la méthode directe qui en constituent le cœur, notamment avec l'enseignement de Louis Marchand (Spaëth, 2010 a : §17).

³⁸² Brunot a en effet créé les *Archives de la parole* à la Sorbonne en 1911, première institution de ce type en France qui recensait les différentes formes du français parlé dialectal, intérêt insolite dans une institution caractérisée par la domination de la langue écrite et littéraire.

³⁸³ Voir le programme détaillé des cours et des examens dans Coste, 2010 : 3-4.

³⁸⁴ Qui a cependant été précédée par la création de quelques écoles ou formations certifiantes dans ce domaine comme l'École de français moderne de Lausanne (1890), ou les séminaires dispensés à l'université de Genève (1891) et de Neuchâtel en Suisse. Un « comité de patronage » lié à l'Université de Grenoble assurait aussi ce rôle en France dès 1890. Mais aucun ne délivrait de diplôme universitaire, comme l'EPPFE avec le Diplôme de l'Université de Paris pour l'enseignement du français à l'étranger, sanctionnant trois années de formation de niveau Licence.

³⁸⁵ L'école est devenue en 1985 l'UFR de Didactique du français langue étrangère de l'Université Paris 3.

³⁸⁶ Visant une formation pédagogique, elle se distingue des *Cours de civilisation de la Sorbonne* créés en 1919 destinés aux étudiants étrangers apprenant la langue.

À l'AF comme à l'EPPFE, « Brunot se situe dans la droite ligne de la “méthode directe” » qui s'inscrit dans « un mouvement politique et idéologique qui récuse le dispositif des lycées classiques fondé sur l'humanisme gréco-latin et le culte des élites » (Chevalier, 2010 : 3-4). Alors que ses confrères abordaient la langue suivant un mouvement allant *Des mots à la pensée*, suivant le titre de la grammaire de Damourette et Pichon (1911-1946), Brunot partait de la vie et notamment du quotidien pour aboutir au langage comme le révèle *La Pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français* (1922). Il plaçait de ce fait au cœur de l'enseignement le français contemporain, courant et surtout oral. Brunot vantait les mérites d'une « pédagogie quotidienne » prenant pour objet « la langue d'aujourd'hui » et s'appuyant sur une grammaire « témoin fidèle de l'usage » (Brunot, 1936 : XIII), afin de créer des méthodes de langue « où les faits ne soient plus rangés d'après l'ordre des signes, mais d'après l'ordre des idées » (Brunot, *ibid.* : XX) de sorte à créer le « fait d'expression ». Mais l'influence de Brunot reste marginale à son époque.

Les techniques d'enseignement que préconisait Brunot [...] n'ont pas eu, apparemment, le succès qu'il en attendait et qu'on aurait pu légitimement – compte tenu de sa notoriété – en attendre. M. Cohen note, en 1954, que si l'activité de Brunot « a été féconde » pour introduire « les méthodes linguistiques » dans l'enseignement, « les effets en sont restés limités » (Cohen, cité dans Reboullet, 1995 : 45).

Pourtant, au sortir de la guerre, l'AF de Paris se place à nouveau sous l'ombre tutélaire de Brunot en réaffirmant son parti pris en faveur d'un enseignement pratique du français aux étrangers, privilégiant le sens sur la forme.

« Apprendre une langue, disait, il y a cinquante ans, Ferdinand Brunot, c'est se mettre en état, d'une part, de tout lire, de tout entendre, sans que rien vous échappe de la pensée d'autrui, et d'autre part de tout exprimer, soit en parlant, soit en écrivant, sans que rien de votre pensée échappe à autrui ». Cette définition traduit assez exactement le but que se proposent les diverses Écoles de l'Alliance Française réparties dans le monde et, en particulier, l'École de Paris. – C'est dire qu'à nos yeux l'enseignement du français sera d'abord PRATIQUE, VIVANT, PRÉCIS (Mauger, dans *EFE*, n° 1, janvier 1948 : 1).

L'approche vise ainsi à développer les compétences communicatives dans le rapport interpersonnel et non dans un unique objectif autocentré de formation de l'individu ou d'enrichissement culturel. De même, au début des années 1960, toujours animée par le désir d'enseigner une langue vivante et usuelle, l'ESPPFE a conservé la démarche novatrice de son fondateur, qui s'exprime dans la MAV. Comme en témoigne le compte rendu d'une enseignante argentine, pendant les premiers cours, le professeur « emploie la méthode de Saint-Cloud », c'est-à-dire la MAV (Stecca, dans *CPEFAL*, n° 14, octobre 1961 : 21), sans pour autant renoncer à la valeur culturelle de la langue.

On tâche de donner, non seulement un enseignement oral, mais d'apprendre aux élèves à s'exprimer correctement par écrit. Tout en conservant l'essentiel des méthodes audiovisuelles, le professeur [...] a tenté d'établir un équilibre entre les méthodes traditionnelles et les nouveautés (Stecca, *ibid.* : 30).

Le professeur « part de la phrase globale, pour en analyser ensuite la structure et revenir à la phrase globale » (Stecca, *ibid.*). Mais il introduit aussi une lecture expliquée proche de l'explication de texte et une dictée. Plus fondamentalement encore qu'une méthodologie spécifique – MD ou MAV –, ce qui prime dans l'institution de Brunot pendant la période étudiée, c'est surtout l'enseignement d'un objet idéologique, à savoir le français langue parlée, courante, pratique ; et une approche allant de la pensée aux mots.

3.1.2.2. *Influence de Bally, père de la stylistique*

Si les travaux de Brunot pour modifier l'approche de l'enseignement du français sont précurseurs, le premier à avoir « ouvert une nouvelle voie à l'enseignement des langues modernes » (Roumigières, dans *CPEFAL*, n° 15, mai 1962 : 13) grâce à la linguistique moderne est le Genevois Charles Bally, considéré comme le père de la stylistique.

L'élaboration de la stylistique puis de la « théorie de l'énonciation » au début de *Linguistique générale et linguistique française* (1932) éclaire cette « sémantisation » de la grammaire pour la distinction et la synthèse de la forme et du sens confondus dans les modèles grammaticaux dominants sur le terrain scolaire (Chiss, 1995 : 22).

À l'instar de Brunot, Bally n'a eu de cesse de réclamer – vainement – une réforme de l'enseignement du français, langue maternelle comme langue étrangère. Bien que ses recherches datent du début du siècle, ce n'est qu'à la fin des années 1950 qu'elles sont réellement diffusées dans le champ du FLE, en même temps que les travaux plus récents en psychopédagogie et en lexicologie. Certes les articles traitant exclusivement de la stylistique de Bally restent rares, celui de Roumigières (dans *CPEFAL*, n° 15, mai 1962 : 13-32) comptant parmi les exceptions. En revanche, la stylistique est évoquée à plusieurs reprises au détour d'articles, quand elle ne constitue pas implicitement le fondement de l'approche pédagogique comme dans l'article de Mauger sur l'analyse grammaticale (Mauger, dans *EFE*, n° 88, octobre 1958 : 1-3). Malgré son influence dans le champ de l'enseignement du français :

la stylistique n'enseigne [...] pas comment il faut écrire, elle n'est pas une pédagogie, elle se borne à étudier comment on a écrit, et à expliquer par quels moyens tel effet de style a été obtenu, ou inversement pourquoi tel effet est manqué (Cuenot, dans *EFE*, n° 101, février 1960 : 2).

De fait, plus encore qu'une approche pédagogique précise, le *corpus* montre que c'est surtout l'esprit de la stylistique, tel que le définissait Bally, qui imprègne le champ du FLE, ce qui répond à ses propres attentes.

Bally ne prétend pas [...] introduire l'enseignement de la stylistique dans les programmes secondaires. Ce qui pourrait rajeunir l'étude des langues, dit-il, c'est plutôt l'état d'esprit général que supposent les recherches stylistiques et l'application intelligente des méthodes sur lesquelles elles se fondent (Roumigières, *ibid.* : 13).

Ses travaux ont permis un changement de paradigme perceptible dans la réforme de l'enseignement des langues vivantes à l'école française comme dans la rénovation de l'approche didactique du FLE, par l'intermédiaire de linguistes comme Sauvageot ou Gougenheim. Cet état d'esprit à l'origine des recherches stylistiques, et qui modifie en profondeur la didactique des langues, repose sur une approche de la langue allant du sens à la forme, et non l'inverse, comme le faisait la grammaire normative. Ainsi, Bally place la communication au cœur de l'apprentissage de toute langue, avant la fonction culturelle et formative – qui ne lui sont pas déniées pour autant.

La nécessité de communiquer sa pensée aux autres et de se faire comprendre pour les choses essentielles de la vie, voilà la raison d'être du langage et voilà la source même à laquelle puise la stylistique. Elle se place dans les mêmes conditions que le sujet parlant qui vit et pense dans le présent (non dans le passé) et elle s'attache à saisir les rapports à la fois constants et spontanés entre la parole et la pensée. Envisagé de ce point de vue, le langage nous apparaît, non comme une série de mots disposés en phrases au nom de règles mécaniques, mais sous la forme d'un système de symboles vocaux (mots) destinés à communiquer ou simplement à manifester ce qui se passe en nous, c'est-à-dire nos idées et nos sentiments (Roumigières, *ibid.* : 15).

L'idéologie linguistique véhiculée par la stylistique est celle d'un français oral, courant, instrument de communication, autant de caractéristiques communes au français enseigné par la MAV : en effet, comme le souligne une note qui explicite la filiation entre stylistique et didactique du FLE, la MAV s'appuie sur le FF, élaboré non pas « au contact avec la langue du passé, mais par l'étude intelligente de la langue d'aujourd'hui dans ses manifestations les plus vivantes, les plus voisines de la pensée spontanée » comme le préconisait Bally (Bally, cité par Roumigières, *ibid.*). Bally prônait un apprentissage du français fondé sur la correspondance spontanée entre le fait de langue et l'idée³⁸⁷ sachant que pour les étrangers, cette assimilation ne peut pas s'opérer par l'apprentissage analytique, mécanique et historique traditionnel, contrairement à ce qui se pratique en français langue maternelle où l'assimilation est naturelle. Par conséquent, l'objet de l'enseignement du français pour les étrangers est non pas le mode « d'expression intellectuel ou logique, qu'on pourrait appeler aussi le langage de l'abstrait ou langage des idées pures » mais « la langue commune qui est susceptible d'être employée dans n'importe quel entretien entre n'importe quelles personnes et qui n'est pas autre chose que la langue de la conversation » (Roumigières, *ibid.* : 18-19). Comme dans la MD, l'enseignement

³⁸⁷ La méthode stylistique d'assimilation des faits de langue et des pensées procède par délimitation d'un fait d'expression suivie de son association à une unité de pensée. Par exemple, dans la phrase « Si j'avais une voiture ! », la structure *si* + *imparfait* exprime le désir. La stylistique repose en outre sur les séries synonymiques : plusieurs moyens peuvent en effet exprimer la même pensée par équivalence (soit directe avec le vocabulaire, soit indirecte avec la grammaire, l'intonation ou les mimiques). Ainsi, pour exprimer la cause, l'apprenant peut recourir à plusieurs moyens linguistiques (causer, par, comme, parce que, *etc.*).

du français selon la stylistique repose donc sur l'idée que « c'est la langue usuelle qui doit rester le centre de l'étude d'une langue vivante » (Roumigières, *ibid.* : 28).

L'approche stylistique est de plus en plus souvent préconisée mais le plus souvent implicitement comme lorsque Bouton affirme que les mots-outils doivent être appris à l'oral, en contexte et « s'intégr[er] à des formules ayant un sens plein », d'abord par la réception passive auditive, sans règles explicites et pointues (Bouton, dans *EFE*, n° 109, janvier 1961 : 2-3). L'AF – qui recommande dans ses notes bibliographiques dès 1955 des ouvrages de stylistique (Alliance française, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 7)³⁸⁸ – conseille d'« exprimer directement l'idée, le souhait ou l'émotion » en passant par le geste, la voix, le ton (Grégoire, dans *EFE*, n° 55, février 1955 : 6). Mauger encourage de même à exercer les étudiants à « rendre compte du sens, de l'utilité des propositions » (Mauger, dans *EFE*, n° 88, octobre 1958 : 2). Par exemple, dans la phrase « Jean parle de manière à être bien compris », si l'élève dégage l'idée de la volonté dans la deuxième proposition, l'objectif est atteint. Il faut insister « sur les fonctions plus que sur les formes » (Mauger, *ibid.*). Cette démarche correspond bien à celle prônée par Bally. Les *CPEFAL* donnent un autre indice de cette influence : au début des années 1960, l'explication de texte se mue en « analyse stylistique » au motif que cette :

sorte de psychanalyse toute en finesse [...] nous aide à recréer l'œuvre dans notre esprit, vivante, entière, telle qu'elle existait dans l'esprit du poète ou de l'écrivain. Ainsi une analyse stylistique constitue la meilleure – et peut-être la seule – voie d'approche pour une interprétation intégrale des textes littéraires (Mendioroz, dans *CPEFAL*, n° 16, octobre 1962 : 47).

Bien que le résultat ne diffère que peu de l'explication de texte traditionnelle, le changement de dénomination est symptomatique. L'influence, certes discrète, de la stylistique est donc bien prégnante dans le champ du FLE.

[Avec Bally] une vraie révolution s'est opérée dans l'étude de la langue française, particulièrement en ce qui concerne la grammaire. Mais c'est surtout la linguistique française et l'enseignement de la langue maternelle française qui ont profité de ces idées nouvelles. Par contre, on commence à peine à envisager un enseignement du français, langue étrangère, à concevoir des « méthodes dans lesquelles la progression ne serait plus élaborée en fonction des seules exigences internes du français, dans lesquelles serait faite une plus grande part à la langue parlée et aux techniques très particulières de son enseignement, dans lesquelles enfin les textes ne seraient pas toujours choisis en fonction de critères de l'enseignement littéraire « à la française » (Bally, cité par Roumigières, dans *CPEFAL*, n° 15, mai 1962 : 13).

Cette approche allant du sens à la forme est consacrée par la MAV.

³⁸⁸ Notamment le *Précis de stylistique français* de Marouzeau (1946) ; *Le Style et ses techniques, Précis d'analyse stylistique* de Cressot (1947) ; ou les travaux de Guberina, discipline de Brunot.

3.1.3. Les réformes des classes nouvelles en France : la méthode active, modèle pour le FLE

Si l'influence d'approches pédagogiques datant de plusieurs décennies comme la méthodologie directe est prégnante, l'idéologie du français langue pratique doit aussi beaucoup aux mutations contemporaines de l'École française, en pleine tentative de rénovation. En effet, compte tenu de l'origine des agents de la diffusion du français³⁸⁹, les représentations idéologiques attachées au français langue étrangère sont largement tributaires de celles de l'enseignement général en France, qui est après la guerre le lieu d'une nouvelle tentative de réforme, et où d'aucuns remettent en question l'universalité de l'humanisme.

Ce que l'homme occidental appelle depuis quatre siècles humanisme, c'est l'ambition de se rendre maître de lui-même et de l'univers par l'exercice de son activité intellectuelle isolée du reste de la vie. Ainsi a-t-il affirmé sa prétention à l'universel et sa prétention à y atteindre par un choix volontairement limité de ses facultés [...] Il faut revenir de cette erreur pour corriger l'humanisme et pour l'élargir [...] L'humanisme [...] n'a pas pour seule source une certaine idée de l'antiquité gréco-latine qui, à l'égard de la Grèce surtout, correspond moins à toute vérité du monde ancien qu'à une image dont l'homme de la Renaissance a trouvé les traits dans son propre miroir (Rousseau, 1953 : 175).

Mais les doutes ne portent pas seulement sur son ethnocentrisme supposé mais sur son inadéquation avec le monde contemporain. L'humanisme comme fondement pédagogique se trouve donc questionné, ce qui entraîne une redéfinition de l'éducation française elle-même et corollairement du français langue de culture universelle. La place centrale occupée dans l'École française jusqu'au début du XIX^e par les humanités classiques avait justifié l'inertie pédagogique générale de l'enseignement, puisque remettre en question les humanités revenait à remettre en question le système éducatif lui-même.

Le fait que pendant trois siècles cet enseignement du latin ait constitué l'essentiel de l'Enseignement secondaire sans avoir d'objectif spécifique explique historiquement la relation étroite, la sorte de symbiose qui s'établit entre eux (Puren, 1988 : 32).

La crise des Humanités de la fin du XIX^e siècle – qui aboutit à la création en 1891 d'un bac moderne, sans latin – avait entraîné un transfert de fonctions, du latin au français, le second prenant les attributs du premier et le remplaçant comme langue de culture à l'école, autrement dit comme latin du monde moderne. Or, après le traumatisme de la Seconde Guerre mondiale, a lieu une nouvelle crise des Humanités (rappelons qu'en médecine, la crise se caractérise par son caractère cyclique) qui remet encore une fois en cause l'idéologie de la langue de culture – française cette fois, et non plus latine – en faveur d'un humanisme modernisé, qui se veut plus pragmatique.

³⁸⁹ Sur l'origine des acteurs du champ du FLE, voir *supra* chapitre 3 - 3.2.1. L'origine institutionnelle des acteurs du champ : l'École normale de Saint-Cloud.

Les instructions officielles faisaient certes de l'objectif pratique la priorité de l'enseignement des langues dès 1854 pour l'enseignement spécial et dès 1863 pour l'enseignement classique. Néanmoins, les directives méthodologiques restaient très vagues et imprécises, se contentant de dresser la liste de quelques exercices aptes à développer les compétences orales, tout en ménageant une place encore forte à la méthodologie traditionnelle, suivant une approche mixte (Puren, 1988 : 50). Par la suite, le système éducatif français fut à plusieurs reprises réformé : en 1882, avec les lois de Jules Ferry ; en 1901-1902 ; en 1908 ; en 1925 ; et 1938, avec la réforme du ministre de l'EN Jean Zay qui amorce la réconciliation entre l'enseignement classique et moderne³⁹⁰. La décennie suivant la Libération voit elle aussi naître de nouveaux projets de réforme. « La recherche pédagogique en France » (Gal, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 69-75) prend ainsi un nouvel élan avec l'ouverture en 1945 du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) à l'ENS de Saint-Cloud et la réorganisation du Musée pédagogique en Centre national de documentation pédagogique. Ces nouvelles institutions témoignent de l'effort français de rénovation pédagogique³⁹¹ qui déborde le cadre strict de l'enseignement du français. Il est notamment manifeste dans la volonté de moderniser l'enseignement des langues vivantes, concrétisée avec la mise en place des « classes nouvelles » par Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré de 1945 à 1949. Le *Projet Langevin-Wallon : projet de réforme de l'enseignement soumis au ministre de l'Éducation nationale par la commission ministérielle d'étude créée le 8 novembre 1944* justifie l'ouverture de ces classes par la nécessité de mieux correspondre au monde moderne : « les besoins nouveaux de l'économie moderne posent la nécessité d'une refonte de notre enseignement qui, dans sa structure actuelle, n'est plus adapté aux conditions économiques et sociales » (*Projet Langevin-Wallon*, 1944). Le projet Langevin-Wallon, qui souligne l'importance du fossé entre la réalité éducative et sociale pour ce qui est de l'enseignement des langues vivantes, propose de recourir à une pédagogie innovante pour renouveler les pratiques enseignantes, suivant les préconisations de l'Association de l'Éducation nouvelle dont Langevin est en France le président. Cette approche met l'accent sur l'importance de « l'apprentissage actif » en semi-autonomie, grâce à des activités dirigées et des études du milieu, et ce dans des classes réduites (*Projet Langevin-Wallon*, 1944). Deux cents classes sont ouvertes en 1945 et quelques années plus tard ce sont sept cent cinquante classes nouvelles qui accueillent 18 000 élèves dans deux

³⁹⁰ L'instruction du 30 septembre 1938 de Jean Zay préconise explicitement d'adopter une méthodologie mixte inspirée à la fois de la méthodologie traditionnelle et directe.

³⁹¹ Certes, l'esprit réformiste anime constamment l'histoire de la pédagogie et des penseurs ont toujours cherché à moderniser la pensée didactique – à l'instar de Comenius au XVII^e, qui fait figure de précurseur pour l'enseignement des langues. Cependant, ceux-ci n'ont pas pour autant réussi à ébranler en profondeur la pédagogie car leurs propositions n'étaient pas portées par des institutions mais par des individus, trop isolés pour diffuser efficacement et durablement leurs idées.

cents établissements. Dans ces classes, est recommandé dès six ans l'enseignement d'une « langue vivante pratique », « langue étrangère d'usage courant », l'aspect pragmatique primant sur la dimension culturelle et l'approche directe sur la méthode traditionnelle. Malgré son manque de pérennité³⁹², ce projet révèle les velléités modernistes qui animaient alors l'enseignement en France à l'époque, dont la réforme de l'enseignement en France établie par décret en janvier 1959 porte encore la trace (Hatinguais, dans *CPEFAL*, n° 15, mai 1962 : 5-9). Cette tentative de réforme de l'éducation française, bien que partiellement avortée, témoigne de l'émergence dans la sphère officielle d'une nouvelle représentation des langues vivantes, pratiques et courantes, idéologie qui soulève encore trop de réticences pour être adoptée au début des années 1950. Toutefois ce plan n'en demeure pas moins une trace indicielle de ce que l'idéologie dominante est en train d'évoluer et qui témoigne de ce que, si « les langues vivantes au baccalauréat » (Membre, dans *LCF*, n° 1, octobre 1952 : 10) « occupent une place de plus en plus importante » dans l'enseignement secondaire, les « causes relèvent beaucoup moins de la culture que de l'utilité » comme l'illustre « l'usage sans cesse croissant des langues vivantes pour le commerce et les échanges internationaux » (Membre, *ibid.*)³⁹³. C'est pourquoi à l'époque moderne :

les LVE [langues vivantes étrangères] se retrouveront dès le départ du côté des sciences et des techniques contre les langues anciennes, du côté d'une éducation « moderne », à orientation utilitaire, contre l'éducation « classique » dont l'objectif de formation générale se veut au contraire « désintéressé » (Puren, 1988 : 47).

Le substrat idéologique et méthodologique que véhiculent ces classes nouvelles se répand dans le champ du français langue étrangère, la première publication pédagogique entièrement consacrée au FLE (Reboullet, 1957) se faisant dans les pages d'une revue créée par des professeurs de l'École nouvelle, objectivant la filiation entre ces deux approches pédagogiques novatrices.

Plusieurs articles dans les revues de notre *corpus* manifestent l'intérêt suscité pour l'Éducation nouvelle. La revue de la MLF cherche ainsi à définir, dès le premier numéro, « L'Esprit des classes nouvelles » (Gal, dans *Les Dialogues*, n° 1, 1951 : 63-65), article dans

³⁹² En effet, le plan Langevin-Wallon fait figure de semi-échec. « La poussée démographique et l'afflux des élèves dans le second degré font apparaître comme un luxe ces classes de 25 élèves et leurs conditions de fonctionnement particulières. Enfin et surtout, avec la mise sous l'éteignoir du plan Langevin-Wallon, cette tentative de démocratisation par le renouvellement pédagogique et structurel s'enlise. Une circulaire du 30 mai 1952 supprime en fait les “classes nouvelles” sous prétexte d'étendre leurs méthodes à toutes les classes. Et, en 1953, les “classes nouvelles” fonctionnant dans les lycées sont transformées en “classes pilotes” qui donneront naissance à des lycées dits “expérimentaux” (et en définitive des exceptions isolées) » (Lelièvre, 2013). Article en ligne non paginé.

³⁹³ Le MEN conservera et accentuera cette ligne, insistant de plus en plus sur la primauté de l'objectif pratique dans l'enseignement général des langues dont « le premier objectif, le plus fondamental, est d'ordre pratique [...] Durant tout le premier cycle, c'est ce but pratique que l'on doit se proposer avant tout » (*Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes du 28 août 1969*).

lequel un conseiller au MEN y affirme sa similitude avec celui de la diffusion de la culture et de la langue française à l'étranger. Les réformes novatrices française sont « dans la ligne de la mission française dans le monde, si elle peut en revendiquer une » (Gal, *ibid.* : 65). La revue des *Dialogues* revient ensuite régulièrement sur la pédagogie expérimentale en France et encourage les responsables de centres enseignants à se rendre au CIEP pour se tenir informés des avancées dans le domaine didactique. « Les directeurs de nos établissements d'enseignement dans le monde ont le plus grand intérêt à reprendre périodiquement contact avec les réalisations les plus récentes de la pédagogie française » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, octobre 1951 : 62). L'exposition présentée par *Les Dialogues* et ayant lieu au début des années 1950 au Musée pédagogique sur « les méthodes nouvelles au service de l'enseignement français à l'étranger » témoigne encore de cette congruence d'intérêts tandis que les enseignants étrangers eux-mêmes manifestent auprès des Instituts ou de la DGACT leur curiosité à l'égard des classes nouvelles et des méthodes actives (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 60). En 1950, une documentation sur ces méthodes françaises est ainsi envoyée par la DGRC aux IF et CCF sous la forme d'un « bloc pédagogique ». Dans le cadre de la collaboration entre lycées français de la MLF et établissements étrangers, les premiers sont invités à diffuser les plus récentes avancées françaises en matière de pédagogie.

Nos lycées ne doivent pas se contenter d'appliquer les nouvelles méthodes françaises, ils doivent aussi s'efforcer de faire connaître ces méthodes à l'extérieur et constituer en quelque sorte des modèles de la pédagogie française (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 64).

Certes l'on pourrait arguer que, la MLF gérant des établissements français, cette influence est somme toute logique. Mais les *CPEFAL* de l'IF de Buenos Aires font de même, conseillant d'enseigner et d'apprendre le vocabulaire « par l'action et par l'image », suivant « les dernières instructions ministérielles françaises [qui] recommandent les méthodes “actives” afin d'éveiller la curiosité et le goût de l'élève » (Caquin, dans *CPEFA*, n° 1, octobre 1957 : 23). De même, les *CPEFAL* n° 13 contient un dossier complet sur la méthode dite active, avec des articles consacrés au CIEP et à ses classes pilotes, créées en 1952 sur le modèle des classes nouvelles (Raffoul, dans *CPEFAL*, n° 13, août 1961 : 25-30) et au travail collectif et dirigé (Hatinguais, dans *CPEFAL*, n° 13, août 1961 : 31-36). La méthode active repose sur des principes qui vont irriguer l'idéologie du français langue pratique, notamment le travail dirigé, en équipe et la pédagogie de projet ; le développement de la personnalité de l'enfant ; le contact avec la vie ; et la liaison étroite entre le technique et la culture traditionnelle. La méthode active vise à rendre l'enfant acteur de son apprentissage et non plus spectateur (Hatinguais, *ibid.*), ce qui répond à l'idéologie dominante de l'*épistémè*, favorable à l'action plutôt qu'à l'abstraction.

3.2. La méthodologie audio-visuelle ou le FLE à l'épreuve de la technique

3.2.1. La réception de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle

La didactique du FLE se construit certes sur le rejet de certaines approches (français langue maternelle, langues anciennes) mais aussi sur le modèle d'autres méthodologies, caractérisées par leur dimension novatrice. Elle est un lieu de carrefour de la circulation des idées, issues du système éducatif colonial et métropolitain avant-gardiste et de la didactique des langues vivantes. Auparavant subordonnée à d'autres disciplines (FLM, langues anciennes), la didactique du FLE commence à former son propre champ grâce à l'intégration des auxiliaires techniques modernes (la radio, la télévision et surtout les laboratoires audio-visuels) et à l'élaboration d'outils pédagogiques (le français fondamental, les manuels comme *Voix et images de France*) pour finalement accoucher d'une méthodologie résolument moderne, la méthodologie audio-visuelle (ci-après MAV). La MAV « arrive sur le marché didactique [...] avec l'appui décisif d'une nouvelle didactique qui va très vite s'imposer comme la didactique d'avant-garde, celle du français langue étrangère » (Puren, 2005 : 2). Elle est destinée d'abord aux adultes débutants, notamment les travailleurs analphabètes, aux enfants étrangers, aux boursiers de la coopération technique et plus généralement à un « public désireux d'apprendre très rapidement le français dans un but pratique (conversation, lecture de livres techniques, de textes spécialisés, préparation d'un voyage en France, touristique ou professionnel) » (Boeri, dans *CPEFAL*, n° 12, mai 1961 : 40), et aussi pour les enfants scolarisés en français dans les pays où le français est langue seconde. L'élaboration de la MAV est une réponse didactique, soutenue par la politique linguistique, à la nouvelle idéologie dominante du français langue pratique et aux nouveaux publics. Elle a pour caractéristique de prendre pour objet d'enseignement un français essentiellement oral, à la fois cause et conséquence de la place centrale occupée par les nouvelles technologies audio-visuelles dans les classes de FLE.

Les stages pédagogiques de l'AF témoignent d'un questionnement croissant autour de l'audio-visuel (outils et méthodologie), qui révèle non seulement les carences mais aussi les réticences initiales des enseignants, dans les systèmes éducatifs nationaux, dans ce domaine (Bouton, dans *EFE*, n° 109, janvier 1961 : 4). Les premiers stages confirment que les enseignants en font un usage très limité :

[leur] emploi ne leur apparaît pas comme nécessaire. Il faut bien reconnaître, pour être juste, que cette attitude ne repose bien souvent sur aucune expérience directe. Il s'agit d'une vue *a priori* et même d'un préjugé. En fait, l'effort d'adaptation que ce matériel exigerait paraît trop grand au regard du résultat escompté (Bouton, dans *EFE*, n° 109, janvier 1961 : 3).

Une majorité des enseignants interrogés – soit sept sur dix³⁹⁴ – emploient bien des techniques audio-visuelles (disques principalement mais aussi photos, films, magnétophones, radio) mais principalement comme supports pour l'enseignement de la civilisation.

Dans les cas les plus favorables, ce matériel est utilisé plus spécialement pour les classes dites de civilisation. À de très rares exceptions près, aucun stagiaire ne l'envisage comme auxiliaire d'acquisition de la langue (Bouton, dans *EFE*, n° 109, janvier 1961 : 4).

En outre, seulement deux sur dix y recourent dès le début de l'apprentissage, alors que la MAV est au contraire conçue pour le public de débutant. Ceux qui n'utilisent pas de procédés audio-visuels (trois sur dix) « n'y sont pas hostiles par principe » (Bouton, *ibid.* : 4) mais sont contraints par des problèmes techniques et matériels, qui constituent le principal frein à leur emploi.

En conséquence, ces moyens ne jouent qu'un rôle réduit dans l'enseignement donné et leur valeur pédagogique n'apparaît pas pleinement aux utilisateurs. Un professeur sur dix est conscient par exemple du rôle particulièrement actif que peut avoir le magnétophone dans la correction des accents. Les autres utilisateurs se bornent à reconnaître que disques et magnétophones aident le professeur dans la mesure où ils permettent de fournir aux élèves des exemples de prononciation parfaite. Il s'agit donc là d'un emploi purement passif. Certains considèrent que ces moyens permettent, par l'image et le son, de restituer une ambiance française. Et d'autres, ils sont en minorité, avouent qu'ils utilisent disques et photos « surtout pour faire plaisir à leurs élèves ». Cinq sur dix estiment malgré tout qu'à l'heure actuelle ces moyens sont devenus indispensables à l'enseignement, cela pour des raisons plus psychologiques que pédagogiques, mais qu'en fin de compte leur utilité est fonction de l'expérience du professeur. Si celle-ci manque, l'enseignement ne gagne rien à l'utilisation des appareils. Au contraire, leur emploi se solde par une perte de temps. En définitive, la place faite à ces techniques neuves reste très réduite dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle. Elles servent d'appoint, de dérivatif, mais ne sont pas strictement adaptées par les utilisateurs aux fins pour lesquelles elles ont été prévues. Comment d'ailleurs en serait-il autrement, puisque nous avons constaté que l'enseignement du français restait bien souvent une discipline de l'esprit, toute théorique et abstraite (Bouton, *ibid.* : 4).

L'enquête de 1961 aboutit à des résultats similaires qui confirment que les moyens audiovisuels « n'ont que très peu d'utilisateurs, si on les conçoit comme principes d'une action pédagogique régulière. [Ils] restent, au sens plein du terme, des auxiliaires, lorsqu'ils sont employés » (Bouton, dans *EFE*, n° 122, avril 1962 : 6). Pourtant, Bouton n'a de cesse, par la suite de « mettre en relief l'utilité de ces moyens » (Bouton, dans *EFE*, n° 109, janvier 1961 : 4), l'observation de classe en laboratoire à l'EP convaincant d'ailleurs – selon ses dires – les enseignants de l'intérêt d'un tel enseignement. À partir de 1962, la formation aux techniques audio-visuelles entre au programme des stages pédagogiques de l'AF (Alliance française, dans *EFE*, n° 126, décembre 1962 : 8), résultat de plusieurs années de sensibilisation auprès des enseignants étrangers. La MAV est pleinement intégrée à la formation des enseignants de FLE.

³⁹⁴ Au lieu de présenter les résultats en pourcentage, Bouton les donne sous cette forme.

3.2.2. Les technologies modernes, auxiliaires de la diffusion linguistique et éducative

Selon Calvet, il existerait un lien fort entre l'évolution neurologique du cerveau et sa maîtrise de l'outil :

entre les besoins de communication d'un groupe (ce qu'il a à dire [...]) et le moyen de communication qu'il se donne (la façon dont il le dit) [...] L'homme communique comme il manie [...] [Comme il y a un] rapport étroit entre la main et la face, entre l'habileté manuelle et la communication, [...] nous pourrions postuler un langage du "chopper", un langage "du biface", etc. (Calvet, [1987] 1999 : 17-21-24).

De même, il semble qu'il y ait un français de l'audiovisuel, pratique car efficace et rapide à apprendre. Dans *La Tentation de l'Occident*, l'essai épistolaire de Malraux, Ling déclare que « l'Europe ne sera jamais qu'une féerie mécanique » (Malraux, 1926 : 197), celle des cinématographes, de l'électricité, des phonographes... Cette fascination occidentale pour les machines se renforce au fil du siècle avec le développement des technologies de reproduction du son, de l'image et du mouvement qui s'améliorent et se répandent de manière fulgurante après les années de stagnation imposées par la guerre et infléchissent l'éducation française et l'idéologie du français lui-même. Progressivement, certes mais assurément, en France comme à l'étranger, « le désinvestissement culturel [se fait] au profit d'une technique (l'audiovisuel) » (Spaëth, 2001 : 79).

3.2.2.1. *Un outil efficient de la diffusion culturelle*

De plus en plus d'agents publics et privés cherchent à s'approprier ces outils pleins de promesses pour la diffusion culturelle³⁹⁵. Partie prenante de cette émulation autour de ces techniques aux multiples potentialités, la DGACT affirme que son ambition est de « moderniser le style de [son] action par l'utilisation accrue des procédés nouveaux de diffusion (cinéma, radiodiffusion, enseignement audio-visuel...) » (DGACT, 1964 : 3). Les cinémathèques et discothèques se multiplient dans les Alliances françaises, tout comme les événements culturels recourant aux outils audio-visuels, telles les projections, recensées dans les *Dialogues* ou *Le FDLM*. L'enseignement de la civilisation en classe est en particulier favorisé par l'usage de ce matériel innovant. La mise à disposition par l'IF de Buenos Aires de vingt diapositives en couleurs sur Paris permet ainsi de faire de la capitale :

une réalité vivante [...] La langue qu'ils étudient, bien souvent, hélas ! uniquement parce qu'elle est au programme, devient à l'aide de ces images, non plus une discipline abstraite mais une matière vivante [...] et la langue deviendra pour eux, vue à travers ces images, quelque chose de plus aimable que quand ils

³⁹⁵ La prise de conscience de l'intérêt de ces nouvelles technologies ne semble cependant pas encore systématique à l'époque : « tous les commentateurs s'accordent pour souligner à l'envi la fascination que la télévision exerce sur son public. Très peu d'entre eux encore sont prêts à reconnaître l'extraordinaire importance qu'un tel mode de diffusion est en train de prendre, de ce fait ; dans le domaine culturel l'évidence pourtant est criante » (Crozier, 1966 : 11).

L'étudiaient simplement sous l'aspect, toujours un peu aride, de la grammaire et du vocabulaire (Alegret, dans *CPEFAL*, n° 10, août 1960 : 36).

Mais les supports audiovisuels, qui donnent à entendre le français tel qu'on le parle, se situent au carrefour de la diffusion culturelle et de l'enseignement de la langue.

L'enseignement d'une langue ne saurait se borner à l'étude d'un manuel. Enseigner le français, c'est enseigner tout d'abord à parler français (et par conséquent à pratiquer grammaire et phonétique). Mais c'est aussi apprendre aux élèves à « entendre » le français, c'est-à-dire à comprendre le sens d'une phrase ou d'un texte dits, à saisir les intentions contenues dans un mot, dans une construction, dans un rythme et même dans un cri ; c'est enfin les faire pénétrer dans notre civilisation actuelle et dans notre histoire. C'est alors que le professeur éprouve la nécessité de faire « entendre » le français tel que le parlaient Ronsard ou Molière, ou tel qu'on le parle aujourd'hui ; tel qu'on le dit à la Comédie française, ou tel qu'on le chante dans les rues. Il peut alors choisir dans l'immense éventail des disques français qui lui sont proposés [...] Le disque [...] apporte à l'étranger quelques-unes des réalisations essentielles de la pensée française (Gauvenet, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 31).

Le FDLM, tout particulièrement, cherche à concilier enseignement du français langue de culture et enseignement de la langue usuelle grâce à ces nouveaux outils, comme dans le cas de la leçon sur la pièce de théâtre *L'Avare* de Molière (Gauvenet, dans *Le FDLM*, n° 4, octobre-novembre 1961 : 29-30). L'auteur y recommande de substituer au support écrit la projection du spectacle, comparant les différentes versions audio-visuelles disponibles et proposant quelques pistes pour l'exploitation pédagogique.

L'enseignement de la civilisation, à l'inverse de celui de la littérature, n'est pas seulement un commentaire de textes, mais aussi (et nous ajouterions surtout si nous ne craignons de trop prêcher pour notre saint) un commentaire de documents visuels : cartes, photos, diapositifs, films, films fixes (Gallice, dans *Le FDLM*, n° 8, avril 1962 : 32).

De manière plus générale, « la part du cinéma dans l'enseignement audio-visuel du français fondamental [...] est très grande et en voie de progression constante » (Boeri, dans *CPEFAL*, n° 12, mai 1961 : 41) : des films animés de révision des connaissances acquises aux films d'initiation à des notions nouvelles, montrant « différents aspects de la vie en France (vie de tous les jours, aspects de sa géographie, de son histoire, de son économie ou de sa politique) » font que « la langue française est présentée comme une forme de civilisation » (Boeri, *ibid.* : 42). L'intégration de moyens audio-visuels dans la politique de diffusion culturelle ne signifie donc nullement l'abandon de la dimension culturelle. Bien au contraire, elle favorise l'orientation contemporaine et populaire de la diffusion culturelle en classe, non pas à la place mais en sus de la culture savante.

3.2.2.2. *Un intérêt croissant dans la pédagogie générale*

Ces nouvelles technologies sont aussi employées dans le cadre de la politique éducative générale, comme expédients pédagogiques. À partir des années 1950, le disque et la radio³⁹⁶ ainsi que la télévision et dans une moindre mesure le cinéma³⁹⁷ s'introduisent dans l'enseignement³⁹⁸. Au MEN sont réunies successivement plusieurs commissions sur leur emploi³⁹⁹ dans l'enseignement, toutes disciplines confondues, tandis que l'ENS de Saint-Cloud multiplie les recherches sur les conditions d'utilisation et l'efficacité de la télévision à l'école. Parallèlement, l'Unesco, associée à la télévision française, lance en 1953 une expérience dans la population rurale pour mettre « au service de l'éducation populaire ce nouvel instrument » (La rédaction, dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954 : 67). Le CNDP, maison d'édition publique créée en 1954, contribue ainsi à la diffusion des TICE dans l'enseignement, sa revue, *Le Courrier de la recherche pédagogique*, témoignant de l'intérêt croissant pour les méthodes audio-visuelles dans l'enseignement⁴⁰⁰.

Face à l'accroissement de la population et du taux de scolarisation, le chef de service de l'enseignement du français à la radiodiffusion et télévision française craint de manquer d'éducateurs et de formateurs. Il voit donc en la technique un outil compensatoire :

les techniques n'apportent pas encore une solution aux problèmes qui nous sollicitent, mais elles nous fournissent des moyens d'accélération et de large diffusion d'un enseignement aussi indispensable que la nourriture quotidienne. L'une de ces techniques, la radio, est un auxiliaire précieux qui permet d'accroître l'efficacité de l'enseignement et de le répandre jusque dans les plus lointaines contrées (Courdy, dans *CPEFAL*, n° 12, mai 1961 : 16).

³⁹⁶ Bien que la première communication radiophonique réalisée par Tesla date de 1893, la radio ne se répand dans les foyers français qu'à partir de 1922 avec les premières émissions de la Société française radio-électronique (S.F.R.). Le transistor, plus mobile et d'emploi individuel, date du début des années 1950 et les Tele-visors sont commercialisés dans les années 1930.

³⁹⁷ La première diffusion publique d'images mobiles à la télévision date de 1926, sous la conduite de l'Écossais John Baird. Mais la vente des récepteurs n'explose qu'à la fin des années 1950, d'abord aux États-Unis, puis dans les autres pays du Nord. Si le cinéma parlant (datant des années 1930) est apprécié dans la diffusion culturelle, il reste en revanche peu utilisé dans une perspective pédagogique malgré quelques initiatives comme celle du lycée français et de l'AF de Montevideo « Uruguay – cinéma français et enseignement » (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 3, août-septembre 1961 : 17) : les projections sont suivies de tables rondes, de conversations voire d'exercices de langue à partir du texte du film.

³⁹⁸ Cet intérêt pour l'image et le son remonte à la fin du XIX^e siècle, mais les moyens techniques n'étaient pas suffisants pour généraliser des pratiques qui restaient marginales. Ainsi, le musée pédagogique exploite à partir de 1895 le visuel à travers les photographies dans les cours d'adultes et les conférences populaires, puis le cinéma appliqué à l'enseignement grâce à l'intense activité du centre audio-visuel de Saint-Cloud (projections fixes, recours au cinéma, au phonographe, à la radio et à la télévision...). Ces activités sont gérées par la commission des moyens audio-visuels d'enseignement à destination des écoles françaises. La commission se charge aussi, avec le Centre national d'enseignement par correspondance et radio, de la formation des enseignants aux techniques audiovisuelles (Cros, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 334). Mais l'utilisation de ces supports restait limitée, et limitée à la métropole, en raison de l'investissement matériel requis et de la formation nécessaire.

³⁹⁹ À savoir une Commission de la machine parlante sur l'étude des appareils de reproduction du son pour l'enseignement (1950) ; une Commission du cinéma d'enseignement à laquelle était associé un service pédagogique (1952) ; et aussi une Commission de la télévision éducative (1952).

⁴⁰⁰ Citons par exemple dans le premier numéro : « emploi des techniques audio-visuelles », compte rendu d'une « expérience systématique qui a pour but d'étudier les conditions d'emploi du film dans l'enseignement » dans *Le Courrier de la recherche pédagogique*, n° 1, avril 1954 : 13 ; « l'expérience en cours : les films d'enseignement de la télévision scolaire » dans le n° 4 de janvier 1956 ; ou encore « la radio et la télévision » dans le n° 6 de mars 1957.

Ainsi, les recherches sur la radio éducative se multiplient à la fin des années 1950, notamment à l'instigation de l'Unesco qui organise en 1961 un colloque à Zanzibar sur le développement de la radio éducative en Afrique ; un stage sur les auxiliaires audio-visuels dans l'enseignement des langues modernes ; et en 1962 un stage sur le rôle des grands moyens d'information dans l'éducation (radio, télévision, satellites). La France, par l'intermédiaire de Berger (ancien directeur de l'enseignement supérieur et membre du PERACT) s'est aussi engagée auprès de l'Unesco à lutter contre l'analphabétisme grâce aux moyens modernes de communication sur l'argument que « l'avenir de l'homme sur notre planète est fonction de l'utilisation de ces techniques [de communication intercontinentales] » (Courdy, *ibid.* : 26).

3.2.2.3. *Un apprentissage accéléré et facilité par les moyens modernes*

Alors que le français langue *nootrophe* présente la maîtrise de la langue comme d'autant plus bénéfique que le chemin est ardu, l'idéologie du français pratique vante au contraire la facilité de son acquisition, renonçant de ce fait à toute valeur formative sur l'autel de l'efficacité, « devenue une loi inexorable de la vie moderne qu'on ne saurait transgresser impunément » (Garcia, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 5). Une des acceptions de l'adjectif « pratique » renvoie en effet à son caractère ingénieux et efficace, le mot étant synonyme de « commode » (définition du *TLFi*). Dans le cadre de l'apprentissage du français pratique, l'acquisition se doit d'être rapide et aisée ou du moins facilitée au maximum par d'astucieux dispositifs. Or, la facilité est indissociable de la rapidité, comme le souligne Le Bidois dans un article portant sur les tournures elliptiques : « le goût de la vitesse, qui est l'un des traits caractéristiques de la vie moderne, ne laisse pas d'exercer ses effets sur le langage : la plupart de nos contemporains parlent et écrivent de plus en plus vite » (Le Bidois, dans *CPEFAL*, n° 11, octobre 1960 : 3), et, suivant une même dynamique, cherchent à apprendre plus vite les langues étrangères.

Tout comme la méthode *Assimil*⁴⁰¹, la méthode moderne prône un apprentissage sans peine, aux antipodes du plaisir que l'apprenant de la langue *nootrophe* peut rechercher dans la difficulté et l'effort. Au contraire, il faut retrouver dans l'enseignement des adultes, « sans que l'effort soit douloureux, une liberté de moyens [et] [...] cette merveilleuse simplicité » de l'enfance (Grégoire, dans *EFE*, n° 55, février 1955 : 6) en vertu de ce que « la réussite sera d'autant plus grande et plus utile [...] que les élèves auront moins senti l'effort » (Alliance française, *ibid.*). Cette exigence est réaffirmée dans la didactique rénovée du FLE. Les principes

⁴⁰¹ Méthode d'autoapprentissage créée en France en 1929 par Alphonse Chérel, et dont la collection se nomme « sans peine ».

et les fins du manuel audio-visuel *Voix et images de France* (1961)⁴⁰² s'accordent avec ceux qui ont présidé à la création du français fondamental⁴⁰³, « instrument pratique et sûr » (Guberina et Rivenc, 1961 b : 3), à savoir la « recherche de la précision, de la sûreté, en un mot de l'efficacité » (Guberina et Rivenc, *ibid.* : 4). L'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication ébranle les habitudes de transmission de la connaissance et suscite quelques inquiétudes.

La très grande place que tiennent déjà le cinéma, la radiodiffusion et que prendra demain la télévision dans la vie de nos contemporains n'a pas été sans éveiller quelques inquiétudes dans l'esprit des éducateurs et de tous ceux qui s'intéressent à l'avenir culturel de l'humanité. On a craint que les nouvelles technologies, en remplaçant la lecture qui fut jusqu'au début du siècle le seul moyen d'accéder à la connaissance, ne substituent à une éducation qui exigeait un effort réfléchi et une critique active, un mode d'acquisition facile, purement passif et par conséquent particulièrement attrayant (Kahan-Rabecq, dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954 : 47).

L'auteur de cet article cherche à démontrer la vanité de l'opposition supposée irréductible entre d'un côté *livre / culture savante / efforts* et de l'autre *audio-visuel / culture superficielle / facilité*. Toutefois, son discours révèle en creux une représentation collective partagée qui associe un support particulier à un rapport spécifique à la culture et à un mode d'acquisition. Le professeur doit « apprend[re] à ses élèves une langue difficile, certes, mais qu'il peut toujours expliquer *simplement et raisonnablement* » de sorte à ce que l'élève puisse « parler, rédiger et comprendre sans effort douloureux » (Barbulesco, dans *EFE*, n° 91, janvier 1959 : 3). La MAV vante les mérites de cet enseignement accéléré⁴⁰⁴ et facile.

3.2.2.4. *Dans l'enseignement du FLE : le son et l'image, médias privilégiés*

Le FLE, à l'affût de toutes innovations pédagogiques, intègre très tôt ces nouvelles technologies. Certes, elles sont employées comme auxiliaires pour l'enseignement de la civilisation mais c'est surtout au niveau de l'enseignement de la langue que les machines sont les plus recommandées. L'oreille électronique ou Aurelle, appareil sophistiqué cherchant à habituer l'oreille de l'apprenant à la fréquence propre à chaque langue⁴⁰⁵ présenté lors de

⁴⁰² Sur *Voix et images de France*, voir *infra* chapitre 4 - 3.3.2.3. *Voix et images de France* (1961), consécration du français langue vivante.

⁴⁰³ Sur le français fondamental, voir *infra* chapitre 4 - 3.3.2. Approche lexicologique : élaboration du français fondamental.

⁴⁰⁴ Au lieu de l'enseignement long (2 séances de 2 heures hebdomadaires pendant 6 à 7 mois), *VIF* conseille l'« enseignement intensif » (5 séances de 3 heures hebdomadaires pendant 2 mois) « pour les cours accélérés : cours d'été, préparation à un voyage, cours aux boursiers de la coopération technique par exemple » (Guberina et Rivenc, 1958 : 6). Même dans le cadre scolaire africain, cet enseignement accéléré est recommandé en raison du statut de langue d'enseignement, le français étant un prérequis et une condition *sine qua non* de réussite dans les autres disciplines non linguistiques. « Pour que l'enfant assimile vite le français, qui sera le véhicule de son travail scolaire, il faut qu'il reçoive 3 à 4 heures de français par jour » (Guberina et Rivenc, 1961 a : 119).

⁴⁰⁵ « Comment fonctionne l'Aurelle ? À chaque syllabe ou mot émis par une source extérieure, l'appareil passe de l'état de repos à l'état imposé par les caractéristiques physiques de la langue écoutée. L'appareil fait varier la durée de passage des fréquences et l'étudiant, muni de ses écouteurs, verra son propre rythme d'émission modifié et il adoptera celui de la langue qu'il étudie » (Stecca, dans *CPEFAL*, n° 12, mai 1961 : 46).

l'exposition pédagogique de Paris en 1961, illustre cette foi en la technique pour améliorer l'apprentissage des langues. Mais parmi ces techniques, c'est surtout le dictaphone, qui facilite les enregistrements multiples, et « les bandes à double piste [qui] ont transformé l'étude des langues vivantes » (Grandjouan, 1970 :14). Employées dans les laboratoires de langue, ces techniques permettent de nouvelles pratiques pour développer conjointement la compréhension et l'expression orales grâce à l'écoute puis à l'imitation d'un modèle que l'apprenant peut ensuite réécouter à l'envi afin de se réenregistrer en se corrigeant. De nombreux stages de formation à l'utilisation des laboratoires de langues sont organisés à Paris, sous la tutelle du CREDIF. À l'occasion de l'ouverture de l'un d'entre eux à l'IF de Buenos Aires en 1961, les *CPEFAL* présentent ainsi le compte rendu d'enseignantes argentines parties enquêter sur les centres de formation pédagogique français, notamment « à l'École normale supérieure de Saint-Cloud [où] s'élaborent les nouvelles méthodes d'enseignement du français ». L'article précise que le CREDIF a « mis au point une méthode d'enseignement audio-visuelle » (La rédaction, dans *CPEFAL* n° 12, mai 1961 : 2) du français accéléré, utilisant les moyens audio-visuels et le français fondamental, enseignement « tellement à la mode depuis quelque temps et dont [les enseignants argentins] n'avaient que des notions assez vagues » (Boeri, dans *CPEFAL*, n° 12, mai 1961 : 27). La rénovation de l'enseignement du français passe en priorité par l'emploi de ces machines modernes dont l'usage même remet en cause l'idéologie linguistique traditionnelle du français, auparavant indissociable du livre et de l'écrit. Alors qu'auparavant la littérature était le point nodal de l'enseignement, pont naturel entre langue et culture et voie royale vers le génie de la France, le développement des médias (film, radio, télévision, laboratoire de langue) bouleverse en profondeur la diffusion de la langue (Compagnon, 1998 : 30). Ainsi, dans les IF comme dans les écoles locales, la DGRC encourage « l'organisation [de] cours diffusés par les postes français [car] ces cours de français constituent un moyen efficace de répandre notre langue » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, octobre 1951 : 59). Dans le sillage de la MAV, plusieurs cours audio *via* la radio, gérés par la RTF et le CREDIF, se développent en effet dans la fin des années 1950⁴⁰⁶, pour les scolaires ou postsecondaires, enfants comme adultes. Tous les cours de français proposés s'appuyaient sur des fictions narratives et la théâtralisation de scènes de la vie courante ou professionnelle, à partir desquelles les occurrences grammaticales étaient étudiées. Or, comme les techniques de large

⁴⁰⁶ Rien qu'en 1954, dans *Les Dialogues*, on peut citer le lancement par la Mission universitaire française en Grèce de l'émission radio culturelle Radio-Thessalonique ; l'envoi de France d'émissions de radio, intitulées « paroles de France », qui « présent[ent] sous des formes très variées un reflet de l'activité intellectuelle, technique et scientifique de la France » (G., dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953 : 51). Parallèlement, à l'initiative des AF, plusieurs émissions radiophoniques pédagogiques sont réalisées, comme c'est le cas à Buenos Aires, qui en retransmet 10 h par semaine en Argentine et Uruguay.

diffusion que sont la radio et la télévision, supports momentanés, ont leurs limites, ces cours s'accompagnaient de disques, voire de livres, jouant le rôle de « fixateurs ».

Toute technique audio-visuelle n'a de valeur en pédagogie que si elle est un élément d'un ensemble, et, en tout état de cause, la conjonction des moyens propres à chacune d'elles et se complétant l'un l'autre est le garant de l'efficacité (Courdy, dans *CPEFAL* n° 12, mai 1961 : 21).

En 1961, la RTF, en association avec le CREDIF, est chargée de l'enseignement du français par la radio à l'intention des auditeurs étrangers. Trois programmes de cours sont ainsi proposés, qui viennent compléter les émissions locales (par exemple, un cours radiophonique existe en Argentine depuis 1957). « Le français chez vous »⁴⁰⁷, destiné aux débutants, vise à faire acquérir la connaissance du français fondamental et à « parvenir rapidement à s'exprimer en français » grâce à une méthode « directe » en créant « une ambiance typiquement française » (Courdy, *ibid.* : 24). « Valentine voyage en France » regroupe 30 leçons de « conversation pratique » pour les étrangers ayant déjà des connaissances en français mais souhaitant les améliorer et mieux connaître le mode de vie des Français, grâce à des scènes de la vie courante (à la douane, dans l'autobus, au théâtre...). « Des machines et des hommes » est une émission destinée spécialement aux techniciens⁴⁰⁸. Tous ces cours à la radio ont en commun de mettre l'accent sur l'oral, évidemment, mais aussi sur la dimension socio-culturelle plutôt que sur la culture, et ce faisant sur le français usuel de la vie quotidienne. L'outil sert parfaitement les vues du champ du FLE.

En Afrique francophone, sous l'impulsion de l'Unesco, la télévision va s'imposer comme outil de formation privilégié pour l'éducation des adultes et la scolarisation des masses. Le champ du FLE soutient fortement ce projet.

Nous souhaitons vivement que [...] l'Afrique puisse devenir, grâce à son institut et à ses programmes d'Éducation des adultes, une des expériences-pilotes les plus actives et les plus convaincantes, contribuant ainsi au développement des grands moyens d'éducation permanente de l'humanité : il n'est pas douteux que la Télévision est à cet égard le plus important de tous. Nous pensons que l'Afrique peut devenir très vite un champ d'expérimentation privilégié, en vue d'une meilleure adaptation de cet instrument aux besoins nouveaux de l'humanité en matière d'Éducation (Guberina, cité par Spaëth, 1996 : 316).

Alors que le cinéma se met principalement au service de la diffusion culturelle, la radio et la télévision sont « des schémas d'éducation qui vont s'imposer et marquer profondément le rapport à l'Afrique, bien que l'ensemble des expériences se soient soldées par un échec » (Spaëth, 1996 : 316). Le son et l'image deviennent les médias privilégiés de l'enseignement des

⁴⁰⁷ Ces cours ont été élaborés par Henri Appia, chargé de cours à la Sorbonne et chef de l'équipe pédagogique de la RTF, et Jean Guenot, responsable du laboratoire des langues vivantes à l'ENS Saint-Cloud. L'émission est constituée de 52 leçons radiophoniques accompagnées de manuels et de disques (avec transcription, explications grammaticales et commentaires). Elles racontent le quotidien d'une famille parisienne.

⁴⁰⁸ Sur l'émission « Des machines et des hommes », voir *supra* chapitre 4 – 2.2.4. Le français accéléré, médium de la formation technique.

langues, modifiant l'approche du français, la focalisation étant déplacée vers sa dimension orale (avec l'audio) et pragmatique ou factuelle (avec le visuel)⁴⁰⁹. L'intégration de ces outils en classe de français est objectivée en particulier dans le *FDLM*, qui publie la première chronique qui lui est entièrement consacrée dans le champ : « les moyens audio-visuels ».

La production des moyens audio-visuels (disques, diapositives, films et films fixes) a pris, en France et dans le monde, un essor considérable. Parallèlement un nombre croissant de professeurs de français à l'étranger se convainc de l'utilité des techniques audiovisuelles. On ne saurait dire cependant qu'il y ait toujours accord entre une production souvent anarchique et les besoins très précis de l'enseignement. Dans cette chronique nous nous efforcerons de sélectionner le matériel susceptible d'intéresser nos lecteurs, d'en indiquer avec précision les caractéristiques et l'usage pédagogique qui peut en être fait (Gauvenet, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 31).

Le sujet y est abordé suivant différentes perspectives, allant des conseils généraux de type méthodologique à l'exploitation pédagogique d'un matériel particulier. Le dossier consacré au disque dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 fait le bilan des disques disponibles spécialement pour l'enseignement du français langue étrangère, entre manuels de langue et outils pour le travail des compétences de prononciation⁴¹⁰. D'autres articles rappellent l'importance de l'image, « support [...] à fonction maïeutique » qui joue aussi le rôle de « document de civilisation » (Moy, dans *Le FDLM*, n° 3, août-septembre 1961 : 24) : de ses formes simples comme l'image d'illustration des manuels et celle du tableau de feutre (Bertrand, dans *Le FDLM*, n° 5, décembre 1961 : 25) aux supports audio-visuels. Même la dimension évaluative de l'expression en laboratoire de langue est abordée (Delattre, dans *Le FDLM*, n° 3, août-septembre 1961 : 36-38). Certes l'image avait déjà été un support d'apprentissage, notamment chez les réformistes, comme Comenius, mais elle demeurait dépendante de la forme écrite du langage et se limitait à présenter des objets isolés et non des situations de communication alors que la méthodologie audio-visuelle associe l'image et l'oral dans une perspective communicative (Puren, 1988 : 41).

« Le son enregistré, la radio, la télévision et l'acoustique en général [...] pénètrent constamment dans notre vie actuelle », constataient Guberina et Rivenc (1961 a : 123), préconisant de ce fait une formation des enseignants capable de les rendre à même de les employer à des fins éducatives. C'est pourquoi la fin de la décennie 1950 est celle de la multiplication des formations dans ce domaine – comme l'illustre le stage de l'été 1961 organisé par le CREDIF à Besançon sur l'enseignement du français aux étrangers par le français fondamental et les techniques et méthodes audio-visuelles – et de l'ouverture des laboratoires

⁴⁰⁹ Car, comme le dit Wittgenstein, « nous nous faisons des images des faits » et « l'image est un modèle de la réalité » et « un fait » (Wittgenstein, [1922] 1993 : 38).

⁴¹⁰ *Le Français élémentaire* de Mauger et Gougenheim ; les trois disques accompagnant *Langue et civilisation françaises* de Mauger ; *L'Intonation française* de Capelle ; *Intonation et Prononciation française* de Quemada ; et *Phonétique française*, composé de douze textes enregistrés et commentés par Fouché.

de langues⁴¹¹ qui connaissent un fantastique essor. L'ESPPFE ouvre son premier centre en 1960 (et l'AF de Paris en 1962), la France précédant de peu l'étranger, où leur nombre passe de 43 en 1958 (DGACT, 1959 a : 44) à 161 en 1962, dans 58 pays (DGACT, 1963). L'oral, longtemps dévalorisé dans l'enseignement du français langue de culture, se retrouve au centre de l'enseignement du français grâce à ces nouveaux outils, d'autant plus que cette primauté est justifiée par les recherches en psychopédagogie qui place l'ouïe à la base de l'apprentissage du langage⁴¹².

3.3. Le FLE, branche de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues

Pour exister, la discipline FLE jadis rattachée à la didactique du FLM ou des langues étrangères devait non seulement se distinguer des disciplines connexes mais aussi légitimer son champ grâce à un outillage scientifique solide. Pour ce faire, elle a dû s'appuyer sur des « savoirs savants » qui forment des « disciplines contributoires » ou des « champs théoriques de référence » (Chiss, 1989 : 45) : les sciences de l'éducation et la psychopédagogie (sujet de recherche de prédilection à l'ENS Saint-Cloud, au CLA de Besançon et au BEL) jouent ce rôle, mais c'est surtout la linguistique appliquée qui fournit le cadre conceptuel nécessaire et adapté à l'idéologie linguistique de l'époque. La linguistique, « issue d'une exigence de scientificité caractéristique de la mutation des sciences sociales à la même époque » (Spaëth, 1996 : 7), sert de caution à la discipline FLE. En effet, la langue n'échappe pas au scientisme inhérent à l'épistémè de l'époque et s'impose de plus en plus, elle aussi, comme un objet d'étude scientifique, qui bénéficie des nouvelles potentialités offertes par les outils technologiques.

3.3.1. Une légitimation du FLE par les sciences du langage

3.3.1.1. *Influence du champ de la linguistique sur le FLE*

Malgré l'existence d'une philosophie du langage ancienne, remontant à Platon, et d'une linguistique prescriptive (avec la grammaire), c'est au début du XX^e siècle, avec la publication des travaux de Saussure, que la linguistique est reconnue comme un champ disciplinaire à part entière, avant de se développer dans l'entre-deux-guerres en renouvelant sa doctrine, ses

⁴¹¹ Pourtant, cet essor de l'audio-visuel dans l'enseignement du FLE reste encore bien en-deçà de ce qui se fait pour l'anglais à l'instigation des États-Unis, d'où sont originaires les premiers laboratoires audio-visuels. « Alors qu'aux États-Unis [...] on confie le soin des répétitions mécaniques aux machines, l'Europe presque tout entière en est restée à une conception archaïque du professeur. Il répète sans cesse, gaspillant une énergie et un temps précieux dans un rôle qui n'est pas digne de lui. Son rôle à lui, doit être d'expliquer, de contrôler, d'aider à corriger, en attendant le jour où la machine pourra le faire elle-même entièrement » (Leon, dans *Le FDLM*, n° 2, juin-juillet 1961 : 9).

⁴¹² Guberina et Rivenc (1961 a) accordaient un intérêt tout particulier aux personnes malentendantes. « Très souvent, les retardés intellectuels doivent leur retard à celui des sens, et plus particulièrement à l'ouïe [...] L'oreille étant le véhicule du langage et du développement intellectuel, il est très urgent d'ouvrir le plus tôt possible des institutions pour les sourds » (Guberina et Rivenc, 1961 a : 120).

méthodes et son champ d'action. Elle devient la discipline phare des sciences humaines après la Seconde Guerre mondiale grâce au structuralisme. Or, plusieurs grands linguistes de l'époque sont aussi impliqués dans le champ du FLE tels Gougenheim, Guberina, Quemada, Galisson, Martinet, Culioli, Capelle ou Benveniste. Les chercheurs en linguistique appliquée se trouvent avoir eu tous ou presque une expérience de l'enseignement et / ou de l'étranger : « la linguistique française a été fondée par des non-francistes ; presque tous les linguistes s'occupent d'enseignement et de FLE spécifiquement ; beaucoup sont passés par l'enseignement à l'étranger ; les étudiants de linguistique étaient surtout des étrangers » (Chiss, 2010 : §3). Il y a une réelle congruence entre le champ du FLE et cette branche de la linguistique qui établit une :

solidarité et [...] réciprocité entre enseignement des langues et développement de la linguistique. Il s'agit d'applications à l'enseignement, mais solidairement de créations de méthodes et d'analyses de langues qui provoqueront des avancées de la linguistique (Chevalier et Encrevé, 2006 : 174).

En France, la linguistique appliquée à l'enseignement du FLE est portée par Quemada, fondateur en 1958 du Centre de linguistique appliquée (CLA) de Besançon, qui possède un des premiers laboratoires de langue universitaires, qui est :

la première instance institutionnalisée de la linguistique appliquée en France. [Sans] interrogation sur la nature du domaine ou de la discipline considérée [...], la linguistique appliquée est posée comme existante sans qu'une réflexion et un débat scientifique aient précédé sa mise en place instituée [et] la linguistique appliquée voit officiellement le jour sans qu'on sache, mis à part quelques initiés, à quelle linguistique elle se réfère et de quelles applications effectives elle peut se prévaloir (Coste, 1992 : 21).

L'autre grand promoteur de la linguistique appliquée est le linguiste croate Guberina, dont les travaux portent sur la parole, le rôle du rythme, de l'intonation et des gestes non verbaux dans la structuration des langues et leur acquisition. Sous l'égide du CREDIF, il est, avec Rivenc, à l'origine de la méthode structuro-globale audio-visuelle (ci-après MAV) ou méthode Zagreb-Saint-Cloud. C'est de la spécialisation de la linguistique appliquée à des fins éducatives, associée à l'intégration d'outils innovants dans l'enseignement, qu'est née la didactique du FLE, qui se trouve donc être indissociable de la MAV qui en pose les premiers jalons.

Cet intérêt pour la linguistique appliquée à l'enseignement des langues est relayé par les institutions internationales.

Le programme de recherche de l'Unesco va [...] être résolument orienté, dès sa création, vers une linguistique appliquée qui doit permettre la mise au point de méthodes d'apprentissage des langues [...] dans la mouvance des travaux les plus récents de la linguistique américaine, et propos[er] une réflexion globale sur le langage dans le cadre duquel est abordée celle de l'enseignement (Spaëth, 1999 : 69 -71).

De même, bien que plus tardivement, le Conseil de l'Europe préconise en 1963 d'enseigner les langues en profitant des apports de la linguistique appliquée. Pour promouvoir la discipline, il

soutient la création de l'Association internationale pour la linguistique appliquée (AILA)⁴¹³ sous la tutelle conjointe de Culioli et de Capelle, appuyés par Pottier. L'engouement pour cette jeune discipline se généralise en quelques années à peine entraînant dans son sillage la didactique du FLE comme branche spécifique de la recherche dans le domaine.

Alors qu'avant les années 1950 l'enseignement de la langue s'appuyait davantage sur la tradition ou l'empirisme, le développement de la linguistique appliquée vient remédier à cet écueil en fournissant un cadre scientifique et un « ancrage référentiel sur lequel [la didactique des langues] peut faire fonds » (Cuq et Gruca, 2005 : 48). Elle fournit ainsi à la discipline FLE en germe de solides bases pour sa constitution et sa légitimation scientifique.

3.3.1.2. *Les références à la linguistique dans les revues du champ*

À partir de la fin des années 1950 les *CPEFAL* se targuent d'inclure dans leurs cahiers des « articles de pédagogie ou de linguistique française signés des noms les plus connus » (La rédaction, dans *CPEFA*, n° 2, juin 1958 : 2) affirmant que le travail des enseignants « pourrait profiter des découvertes de la psychologie et de la psychopédagogie modernes pour la mise au point de nouvelles méthodes qui viseraient à obtenir un maximum de résultats avec un minimum d'efforts » (Garcia, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 5). Les débats qui suivent cette proposition témoignent néanmoins d'un manque d'informations sur les recherches en linguistique, une obscure méthode d'acquisition de la langue pendant le sommeil étant même évoquée. À cette occasion, le directeur des débats fait part de l'existence de la revue de l'Institut pédagogique sur les moyens audio-visuels. Toutefois, malgré l'intérêt de ces moyens, le directeur souligne qu'ils sont peu utilisables en Argentine à cause de leur coût et des effectifs élevés et qu'il faut donc « renoncer pour le moment à ces dernières acquisitions psychopédagogiques – tout en se tenant au courant pour en tirer des idées pédagogiques » (Garcia, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 5). Peut-être en raison de ces obstacles matériels, la linguistique appliquée telle que la diffuse la MAV met encore quelques années à se généraliser. Mais plusieurs indices témoignent de cette émergence et de son influence croissante : lors du stage pédagogique argentin de 1958, une intervention portant sur les « problèmes de psychologie pédagogiques » était au programme (non retranscrite cependant) ; en outre, les notes bibliographiques des *CPEFAL* font la promotion d'ouvrages récents de linguistique, comme le *Précis complet d'analyse grammaticale. Méthode psychopédagogique* de Dufour (1958) qui est « en accord avec les

⁴¹³ L'AILA est fondée en 1964, lors d'un colloque à l'Université de Nancy, après deux années de réflexion menées de concert par Culioli et Capelle.

données les plus récentes de la psychologie [et] se prête à l'«activisme» de la pédagogie moderne » (« Courrier du lecteur », dans *CPEFAL*, n° 5, avril 1959 : 44).

L'AF se montre elle aussi de plus en plus encline à s'intéresser à ces travaux de linguistique. À partir de 1962, lors de ses stages pédagogiques, elle propose des rencontres avec des chercheurs et théoriciens en français langue étrangère. Bouton affirme encore, par ailleurs, que la périodicité des cours devrait prendre en compte des « considérations psycholinguistiques » (Bouton, dans *EFE*, n° 109, janvier 1961 : 3) de sorte à créer des automatismes en proposant des cours moins longs mais plus fréquents.

Autrement dit, on soulève là le problème de la formation des professeurs : on a souvent pensé que ceux-ci devraient être des érudits possédant parfaitement la langue qu'ils enseignaient. Cela n'est pas suffisant. Le professeur doit, en outre, connaître avec précision les problèmes psycho-linguistiques que pose l'enseignement de cette langue et les méthodes d'introduction de ses difficultés spécifiques. Il ne doit pas se contenter d'être un théoricien ; il lui faut, avant tout, être un praticien (Bouton, *ibid.* : 2-3).

Et de rappeler à plusieurs reprises que les problèmes rencontrés par l'enseignant du français :

ne sont pas uniquement d'ordre « linguistique ». Son action le conduit à tenir compte de faits complexes qui relèvent de la psychologie aussi bien que de la physiologie [...] Bien entendu, ces considérations doivent jouer un rôle dans la formation du professeur [...] [qui] ne devrait pas être seulement linguistique (Bouton, *EFE*, n° 114, juin 1961 : 5).

L'adoption de la linguistique appliquée et de la psycholinguistique dans le champ du FLE est surtout objectivée dans *Le FDLM*, qui consacre le lien entre linguistique et enseignement, entre la recherche théorique et la pratique, comme le souligne la promotion de la revue, telle qu'elle apparaît dans les *CPEFAL*.

Connaissez-vous la revue *Le français dans le monde* ? [...] Son but est de faire connaître aux professeurs de français le point de vue des spécialistes les plus éminents de la linguistique, de la pédagogie du français, « langue étrangère », de l'étude de la littérature et de la civilisation françaises (La rédaction, dans *CPEFAL*, n° 14, octobre 1961 : 30).

Le FDLM s'impose indéniablement comme « un lieu de diffusion de savoirs relevant notamment de la linguistique appliquée, des sciences du langage » (Moirand, 1988 : 23).

Linguistique appliquée et FLE sont deux disciplines étroitement liées, la reconnaissance institutionnelle de la linguistique appliquée (jouissant elle-même de celle de la linguistique) créditant indirectement celle de la didactique des langues et du FLE en particulier. Les institutions de la diffusion du français, notamment le BEL dont le « mérite singulier [fut de tenter de fonder l'enseignement de la langue aux étrangers sur des bases scientifiques inspirées de la linguistique] » (Michaud, 1984 : 242), vont ainsi s'appuyer sur elle. Pourtant, de la même façon que la didactique du FLE a cherché à ses débuts à se différencier de la didactique du FLM, des langues anciennes, et des autres langues vivantes, la linguistique appliquée sera une

dizaine d'années plus tard rejetée dans une volonté d'autonomisation du FLE⁴¹⁴, « le mouvement d'institutionnalisation [...] [étant] aussi un mouvement de différenciation progressive » (Coste, 1998 : 83)⁴¹⁵.

3.3.2. Approche lexicologique : élaboration du français fondamental

S'engouffrant dans la brèche ouverte par Saussure et s'inscrivant dans le prolongement des études en stylistique qui élargit le champ de l'analyse de la langue des formes au texte, les linguistes de la génération 1950-1970 – anglo-saxons⁴¹⁶ d'abord, puis français – vont orienter leurs recherches dans le sens d'une linguistique de la parole, la majorité d'entre eux étant phonéticiens ou lexicologues. Ils vont être aidés ce faisant par les progrès des outils techniques.

[Ces] machines ont forcé les spécialistes de la linguistique appliquée à un travail d'analyse qui a été rigoureux et fécond et a suivi des voies bien éloignées de celles des grammaires traditionnelles. De ce fait, les machines ont contribué à renouveler l'étude des exigences morphosyntaxiques, tout en aidant celle de la stylistique, en accélérant celle du vocabulaire, et en précisant les données de la phonétique et de la phonologie (Grandjouan, 1970 : 15).

En effet, la linguistique appliquée rencontre l'enseignement du français langue étrangère dans plusieurs de ses axes de recherche :

si l'ancrage phonétique a été déterminant dans la genèse de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, la lexicologie a constitué l'autre terreau disciplinaire de référence dans les carrières de Georges Gougenheim, Georges Matoré, Bernard Quemada et Robert Galisson (Chiss, 2010 : §6).

Et, dans la perspective de la philosophie du langage naturel⁴¹⁷, c'est le français « tel qu'on le parle » (Gauvenet, dans *Le FDLM n° 1*, mai 1961 : 31) qui est mis à l'honneur dans les études

⁴¹⁴ En effet, la didactique du FLE (et plus largement des langues) revendique une décennie plus tard une autonomie par rapport à la linguistique appliquée. À la fin des années 1960, l'ESPPFE, devenue IPFE, se fait le chantre de cette revendication portée par Galisson et Porcher. Chacun a cependant revendiqué l'autonomie du FLE suivant des modalités distinctes : alors que Galisson prônait une didactique des langues-cultures en général (posture adoptée par le Conseil de l'Europe), Porcher cherchait à mettre en avant les spécificités de la didactique du FLE. Ces deux positionnements interrogent le lien entre autonomie et légitimité (Berthet, 2010). Le colloque organisé par le CREDIF à Paris en juin 1987 sur le thème « didactique des langues ou didactiques de langues ? Transversalité et spécificités » témoigne lui aussi de « la revendication d'une autonomie disciplinaire pour la didactique du français » (Chiss, 1989 : 44), Besse signalant à cette occasion « un refus de la vassalité et une volonté de construction d'un objet propre » (Besse, cité par Chiss, *ibid.*).

⁴¹⁵ Moins de deux décennies plus tard, en effet, le rapport entre linguistique appliquée et didactique du français langue étrangère s'inverse au profit de cette dernière. « Sans doute dès les "origines" de la linguistique française au XIX^e siècle [...], la constitution de ce champ [de la linguistique appliquée] était-elle inséparable de l'émergence de l'enseignement du français comme champ de pratique et d'action. Mais l'analyse de l'histoire des revues à partir des années 1960 (*Langue française* spécifiquement, voir Chevalier avec Encrevé, 2006, p. 356, mais aussi *Le Français dans le monde, Le français aujourd'hui, Études de linguistique appliquée*) permet de comprendre une autre facette de cette relation qu'on pourrait ainsi résumer : la "pédagogie", c'était la diffusion de la linguistique. Cette diffusion s'inscrivait dans l'idée que la linguistique était une science-pilote, qu'elle s'étendait aux autres champs des sciences humaines, sous la forme du "structuralisme généralisé" (voir Chiss et Puech, 2005). Mais en se repliant, après une séquence d'expansion qui n'excède pas une quinzaine d'années en France, sur le "noyau dur" avec les impératifs de la "scientificité", la linguistique a cessé d'influencer le champ des sciences humaines. Le repliement s'est parfois accompagné d'une méfiance de la "périphérie" dans le même temps où la réalité institutionnelle, celle du nombre d'étudiants en particulier, imposait le poids du FLE et de la didactique, dans une moindre mesure celui du FLM (en partage avec les sciences de l'éducation) dans la linguistique » (Chiss, 2010 : §10).

⁴¹⁶ L'université du Michigan a publié dès 1948 la revue *Language Learning : A Journal of Applied Linguistics*.

⁴¹⁷ Sur la philosophie du langage naturel, voir *supra* chapitre 4 - 1.3. La revalorisation d'un français instrumentalisé.

lexicologiques, c'est-à-dire la langue parlée courante. Le français pris pour objet de la linguistique appliquée est le français usuel et élémentaire, qui vise avant tout la communication.

3.3.2.1. *Le modèle du Basic English, anglais simplifié*

Pour enseigner un français usuel, le champ du FLE se trouve obligé de créer de nouveaux outils adaptés, puisque les supports traditionnels majoritairement écrits et littéraires ne sont plus à même de remplir leur rôle. Aux antipodes des ouvrages littéraires, un outil lexicologique est alors élaboré : le français élémentaire, rebaptisé français fondamental en 1959. Il s'agit d'une liste de mots qui regroupe les termes les plus fréquents du français de l'époque, c'est-à-dire du français courant, contemporain et principalement oral. Ce programme de recherche encouragé par l'Unesco s'inspire largement d'une expérience anglaise. En effet, la politique linguistique, surtout à ses débuts, définit ses actions sur des hypothèses mais aussi sur des transferts d'expériences.

Il est donc pertinent de considérer aussi les « modèles », c'est-à-dire les actions de politique linguistique réalisées dans un cadre donné et qui sont prises comme références ou comme modèles dans un autre cadre. De manière plus ou moins explicite, il est considéré que telle action a « réussi » et qu'elle pourrait donc réussir ailleurs (Truchot, 2008⁴¹⁸).

Les agents du FLE considèrent donc avec une curiosité méfiante les Anglais, qui ont élaboré une langue réduite à son strict minimum, le *Basic English*, à des fins de communication strictement pratique. Or, cette langue élémentaire séduit les apprenants, en raison de sa facilité d'acquisition, comme le déplorent les agents du champ qui constatent que même « nos parents linguistiques [...] sont quelquefois difficiles à maintenir dans la fidélité à la langue française ; la facilité de l'anglais – et particulièrement de ce qu'on appelle “l'anglais basique” – les attire » (Blancpain, 1947 b : 15).

Le Basic English – qui est en réalité l'acronyme ingénieux de *British American Scientific International Commercial* – désigne une langue anglaise simplifiée⁴¹⁹, créée entre 1923 et 1927 par les linguistes et logiciens Ogden et Richards. Il s'agit de mettre à disposition de tous, en facilitant à l'extrême son acquisition, une langue de service à visée strictement utilitaire, un *universal* ou *international auxiliary language* [langue auxiliaire universelle ou internationale] (Ogden, 1930⁴²⁰), sur le modèle des *linguae francae* qui fleurirent autour du bassin méditerranéen entre le Moyen Âge et le XIX^e siècle.

⁴¹⁸ Article en ligne non paginé.

⁴¹⁹ Ogden était parti du constat que, dans les dictionnaires monolingues, seul un nombre infime de mots suffisait à définir tous les autres.

⁴²⁰ Ouvrage en ligne non paginé. Extrait tiré du chapitre 2.

*Basic English is an attempt to give to everyone a second, or international, language which will take as little of the learner's time as possible (Ogden, *ibid.*⁴²¹). [Le *Basic English* est une tentative pour donner à tout le monde une deuxième langue, ou une langue internationale, qui nécessite aussi peu de temps d'apprentissage que possible].*

Selon Ogden, la simplicité de ses règles grammaticales prédisposait l'anglais à devenir, sous sa version expurgée, langue internationale. Pour rendre possible cette ambition, l'acquisition de l'anglais comme seconde langue devait être la plus facile et la plus rapide possible grâce à la réduction du nombre de mots.

*It is clear that the problem of a Universal language would have been solved if it were possible to say all that we normally desire to say with no more words than can be easily legible to the naked eye [...] on the back of a sheet of notepaper (Ogden, *ibid.*⁴²²). [Il est clair que le problème de la langue universelle eût été résolu s'il était possible de dire tout ce que nous désirons normalement dire en aussi peu de mots que ceux lisibles d'un seul coup d'œil [...] sur une simple feuille de papier.]*

Le *Basic English*, issu de l'anglais standard au point que « *to the eye and ear it will not seem in any way different from normal English* » (Ogden, *ibid.*⁴²³) [à l'œil et à l'oreille, il ne différera d'aucune façon de l'anglais normal], repose sur une simplification de la grammaire et l'établissement d'une liste de vocabulaire limitée à 850⁴²⁴ mots de base (dont 600 noms et seulement 18 verbes), censés pouvoir tout dire :

*everything [that] may be said for all the purposes of everyday existence : the common interests of men and women, general talk, news, trade, and science (Ogden, *ibid.*) [Tout [ce qui] peut être dit à quelque fin de la vie quotidienne que ce soit : les intérêts communs aux hommes et aux femmes, les conversations d'ordre général, l'actualité, le commerce et la science.]*

Cet outil est indissociable d'une certaine méthode pédagogique : la méthode expéditive, éprouvée dans les armées coloniales⁴²⁵. Désireux de réduire le temps passé aux études linguistiques, considéré comme « *a very unnecessary waste of time* » (Ogden, *ibid.*⁴²⁶) [une vraie perte de temps], Ogden affirme que le *Basic English* ne nécessite que 40 heures d'apprentissage, soit un mois, pour un « *speaker of a European romance or Germanic language* » (Ogden, *ibid.*) [locuteur de langue européenne romane ou germanique], contre sept ans pour le *polished English* [l'anglais raffiné] et sept mois pour l'espéranto qui prétend aussi au titre de langue internationale. Cet enseignement simplifié et accéléré a trouvé un accueil très favorable auprès des responsables politiques anglo-américains, à qui la portée politique et commerciale du *Basic English* n'échappait pas dans ce contexte de lutte d'influence entre les

⁴²¹ Ouvrage en ligne non paginé. Extrait tiré de la partie 2, chapitre 1.

⁴²² Ouvrage en ligne non paginé. Extrait tiré de l'introduction.

⁴²³ Ouvrage en ligne non paginé. Extrait tiré de la partie 2, chapitre 1.

⁴²⁴ Aux 600 premiers mots de base s'ajoutent 100 mots de *general field* [de la langue courante] (science, commerce) et 50 de spécialité. Au-delà de 1 000 mots, on entre dans la sphère du *Standard English*.

⁴²⁵ Le *Basic English* a d'abord été utilisé pour former les recrues de l'armée américaine et britannique non anglophones, lors de la Seconde Guerre mondiale. Mais il s'est rapidement développé en dehors du contexte militaire, notamment grâce à l'*Orthological Institute*, institution pédagogique créée par Ogden.

⁴²⁶ Ouvrage en ligne non paginé. Extrait tiré de la partie 2, chapitre 2.

nations. Le Premier ministre Churchill, dans un discours à Harvard en 1944, présenta ce projet en ces termes apologétiques :

here you have a deftly wrought plan for an international language of very wide transactions of practical business and of interchange of ideas [...] It would certainly be a grand convenience for us all to be able to move freely about the world – and to find everywhere a medium, albeit primitive, of intercourse and understanding (Churchill, 1944 : 334). [Voici un projet habilement élaboré en faveur d'une langue internationale des échanges dans le monde du travail et dans le domaine des échanges d'idées [...] Ce serait assurément tout à fait commode pour nous tous de voyager librement à travers le monde – et de trouver partout un médium, quoique primitif, de communication et de compréhension.]

Le succès⁴²⁷ de cette planification *in vitro* à l'anglaise a participé à consolider dans le champ du FLE la conviction qu'il était possible, sinon nécessaire, de revaloriser l'idéologie du français langue pratique. Confrontés à la crise de leur modèle idéo-linguistique, les agents du champ ont entrepris de créer un outil qui emprunte certains traits au *Basic English*, tout en conservant des traits de l'idéologie traditionnelle du français langue de culture.

3.3.2.2. *Le français fondamental, outil de base d'une didactique rénovée du FLE*

« La recherche d'un français restreint, limité à des fins pédagogiques et didactiques n'est pas nouvelle » (Bandelier et Cortier, 2006 : §1) puisque déjà en 1887, l'AF préconisait la constitution d'un français réduit pour les colonies (*Bulletin de l'Alliance française*, n° 44). Dans l'entre-deux-guerres, plusieurs ouvrages pédagogiques faisant des listes de mots en français classés par domaine⁴²⁸ ont été publiés par Henmon (1924), Van der Beke (1927) qui avait référencé les 6 067 mots les plus usuels, et Cheydleur (1930). Mais ce projet de français réduit n'a trouvé son véritable aboutissement qu'après la Seconde Guerre mondiale. Dans le cadre du programme d'éducation de base dans les pays en voie de développement de l'Unesco, l'organisation internationale a donné l'impulsion pour l'élaboration d'un français fondamental (Chartron, 1947), lors de la réunion d'experts en matière d'éducation de base du 17 avril 1947. Elle charge ainsi la commission française, à savoir Senghor et Rivet, rapidement rejoints par Gougenheim et Mauger, de développer un français simplifié pour son enseignement en Afrique, notamment à des fins de formation dans des disciplines non linguistiques. Le projet est confié au SUREOM et en 1951 le CREDIF commence l'élaboration du français fondamental, que d'aucuns considèrent comme « le point de départ du renouveau de l'enseignement du français dans le monde et surtout de son enseignement en tant que langue étrangère » (Brunsvick, 1984 : 81). De fait, il peut « apparaître, avec un recul de quelques

⁴²⁷ En effet, le *Basic English* est l'ancêtre de cet « anglais d'aéroport » employé aujourd'hui couramment dans le monde du travail et du tourisme : c'est bien cette langue rudimentaire, pâle avatar de la langue de Shakespeare et de Faulkner, qui est devenue de fait grande langue internationale, et non l'anglais langue de culture.

⁴²⁸ D'autres ouvrages similaires ont été faits dans les années 1920 pour l'anglais par Horn, Thorndike, West et Parker ; pour l'allemand par Morgan ; pour l'espagnol par Keniston et Cartwright.

décennies, comme une des composantes premières de ce qui peu à peu constitue et institue le domaine du « français langue étrangère » (Coste, 1998 : 81).

À l'origine, les recherches du CREDIF portaient uniquement sur le système linguistique lui-même : comme le *Basic English*, le français fondamental (ci-après FF) n'est en effet pas une méthode mais une boîte à outils constituée initialement du vocabulaire de base et d'une grammaire « nucléaire » (complétée par la suite d'un second degré et de listes de mots spécialisés en français scientifique et technique), que chaque enseignant devait pouvoir s'approprier à sa guise. Il est le résultat d'une vaste enquête de collecte et de recensement des 1 300 mots du français de base, issu du français usuel, oral et contemporain. Aux mots les plus fréquents de la langue parlée, ont été ajoutés certains mots jugés utiles, suivant un critère dit de disponibilité. Pour la grammaire, les auteurs ont exclu les formes rares dans la langue parlée comme le passé simple ou certaines constructions interrogatives. L'élaboration de ces listes grâce à la statistique lexicale est rendue possible par le développement de la technique et plus particulièrement du traitement informatisé du *corpus*, sous-domaine du traitement automatique de la langue⁴²⁹, branche spécifique de la linguistique appliquée.

Quand les machines ont dépouillé un grand nombre de textes d'une même époque, elles peuvent en extraire les mots plus fréquemment employés, le vocabulaire de base, et définir ce qui est le noyau du lexique à cette époque-là ; d'où on pourra tirer, pour des besoins didactiques ou administratifs, un vocabulaire simple du genre *Basic English* ou du « français fondamental » (Grandjouan, 1970 : 14).

Certes, la démarche lexicostatistique – qui s'appuie sur l'analyse des fréquences, des cooccurrences et des segments répétés – suit des opérations mathématiques. Mais malgré ce caractère scientifique, la constitution du *corpus* et le recueil des données linguistiques (exigeant leur sélection et leur organisation) permettant d'établir un échantillon de la langue qui se veut représentatif est une opération qui comporte une forte part idéologique. En privilégiant la langue courante parlée pour le *corpus*, c'est bien le français langue pratique de communication qui est défini comme l'objet de l'enseignement, du moins au premier degré⁴³⁰, puisque « ce vocabulaire et cette grammaire de base ont été établis en dépouillant plusieurs centaines de conversations recueillies au magnétophone » (Guberina et Rivenc, 1961 b : avant-propos).

[Sa] grande originalité [...] est qu'il est fondé sur la langue parlée de tous les jours et non plus sur la langue littéraire seulement comme dans l'enseignement traditionnel. Il répond en outre à une nécessité pédagogique puisqu'il limite à l'essentiel le vocabulaire et la grammaire d'une langue très riche qui doit

⁴²⁹ Réunissant linguistique et informatique, « l'objectif des traitements automatiques des langues est la conception de logiciels (programmes) capables de traiter de façon automatique des données linguistiques, c'est-à-dire des données exprimées dans une langue (dite « naturelle ») » (Fuchs et Habert, 2004), article en ligne non paginé. Elle est apparue à la fin des années 1940 dans le contexte de la Guerre froide, avec comme axe de recherche privilégié la traduction automatique des langues. Certaines des recherches de l'Unesco portaient sur ce thème.

⁴³⁰ Au second degré, en revanche, le dépouillement se fait à partir d'articles de journaux. L'écrit est donc bien présent dans le FF mais dans sa dimension socioculturelle et non pas littéraire.

être pour les étrangers, le plus vite possible, un moyen de communication (Boeri, dans *CPEFAL* n° 12, mai 1961 : 29).

Cette liste de mots était initialement destinée aux masses, enfants et adultes, de la France d'outre-mer et d'Afrique, où la scolarisation sur le modèle du français langue maternelle s'était révélée être un échec. L'élaboration du FF s'apparente donc dans sa forme originelle à un programme d'assistance technique aux pays sous-développés, en particulier issus de la décolonisation. Mais celui-ci dépasse très rapidement ce cadre géolinguistique.

Dans les faits, avant les indépendances et au-delà, le français fondamental ne trouvera pas, hors de France, les populations pour lesquelles il avait d'abord été défini. Si les inventeurs avaient, conformément à la demande institutionnelle, songé d'abord aux populations de l'Union française, à tous ces territoires relevant d'un Ministère qui ne s'appelait plus des Colonies, c'est dans un autre espace, celui de l'étranger dit « traditionnel » [...] que le français fondamental va trouver, à la fin des années 1950 et au cours des années 1960, une diffusion et un succès inattendu (Coste, 1998 : 81).

C'est cette généralisation, combinée à la méthodologie audio-visuelle, qui va donner naissance à la didactique du FLE.

3.3.2.3. *Voix et images de France (1961), consécration du français langue vivante*

La commission du FF s'était toujours « refusée à prendre parti entre les diverses doctrines pédagogiques » et insistait pour dire que le FF était un simple matériau appelé à être utilisé comme base pour des manuels et des cours (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 1). Pourtant, l'idéologie qui l'anime recoupant celle de la MAV, il trouve rapidement sa pleine exploitation pédagogique dans le cadre de cette dernière. Une fois achevé le FF, le MEN confie au CREDIF la préparation de matériel d'enseignement et d'alphabetisation « mettant en œuvre pédagogique les résultats » (Coste, 1998 : 82) de leurs recherches. Des méthodes de lecture pour adultes analphabètes immigrés en France et une méthode audio-visuelle pour enfants allophones de 8 à 11 ans, *Bonjour Line* (Gauvenet, 1963) sont ainsi élaborées. Mais le grand succès du CREDIF durant la période étudiée fut le bien nommé manuel structuro-global audio-visuel *Voix et images de France* (ci-après *VIF*), élaboré sous la direction de Guberina et de Rivenc⁴³¹. Ce manuel, recommandé dans les revues du *corpus*, est une synthèse des approches nouvelles en FLE et consacre le triomphe de l'idéologie du français langue vivante et pratique.

Testé initialement en 1956 à la fois auprès de réfugiés hongrois et d'étudiants et stagiaires boursiers du gouvernement français, *VIF*, destiné aux adultes débutants, est le premier manuel

⁴³¹ Elle a pour autres rédacteurs des professeurs au CEFE comme Gauvenet et Boudot ainsi que des professeurs de l'EP, Hamel et Bichet. Les enregistrements sont dirigés par Guberina et Capelle et par Léon, attaché à l'Institut de Phonétique de l'Université de Paris.

d'« audio-visuel intégré » c'est-à-dire « ne jouant pas un rôle d'appoint [...] mais constitu[a]nt la matière même d'un ensemble pédagogique et l'infrastructure d'une conception didactique » (Porquier et Vivès, 1974 : 105). Il suit les principes de psychopédagogie alors en vogue et les exigences de l'Unesco et ses « textes [sont] composés à l'aide du vocabulaire et de la grammaire du français élémentaire » (Guberina et Rivenc, 1961 b : avant-propos). Il est destiné à un « public désirant apprendre très rapidement notre langue dans un but pratique : conversation, lecture de livres techniques, de textes spécialisés, préparation d'un voyage en France (touristique ou professionnelle) » (Guberina et Rivenc, *ibid.* : 4). Il est conçu de sorte à être adapté aux laboratoires de langues, une partie du travail devant être réalisée en autonomie, selon les prescriptions du manuel⁴³².

[VIF atteint sa] pleine efficacité quand on peut disposer d'un « laboratoire » d'enseignement des langues. Le « laboratoire de langues » est constitué par un certain nombre de petites cabines insonorisées, dotées chacune d'un magnétophone muni d'écouteurs et d'un micro. [L'élève peut ainsi en] objectivant sa propre voix, comparer [...] sa diction avec celle de ses modèles (Guberina et Rivenc, *ibid.*).

L'oral est privilégié dans le manuel, les élèves n'ayant en leur possession ni la transcription des dialogues ni les images, projetées seulement en classe.

L'enseignement est complètement oral jusqu'à la quizième leçon : carnets de notes et crayons sont absolument bannis, car on veut que le contact des étudiants avec la langue soit immédiat et direct, qu'ils comprennent et se fassent comprendre rapidement, pour les amener à employer le plus rapidement possible les structures de la langue (Boeri, dans *CPEFAL*, n° 12, mai 1961 : 30).

Le support écrit – autrement dit le manuel – n'est pas « un instrument de travail valable par lui-même. Il n'est que la transcription des dialogues enregistrés sur bandes magnétiques qui constituent, avec les films fixes correspondants, les instruments essentiels de notre méthode d'enseignement du français » (CREDIF, 1958⁴³³). Le manuel contient trente-deux leçons conçues pour 165 / 198 heures d'enseignement (soit entre deux mois et demi et cinq mois), portant sur un thème de la vie quotidienne française. Chaque leçon est accompagnée de films fixes constitués d'une suite d'images⁴³⁴, projetées en même temps que sont diffusés les dialogues de saynètes représentant la vie quotidienne ou professionnelle. Comme le *CLCF*, *VIF* repose sur une fiction narrative : l'apprenant suit dans sa vie quotidienne M. Thibaut, ingénieur

⁴³² « L'intérêt de cette méthode réside [...] dans la part de travail individuel que réalisent les étudiants [...] au «laboratoire de langues», en dehors des heures de cours collectif, et en les complétant » (Boeri, dans *CPEFAL* n° 12, mai 1961 : 39). Dans ces laboratoires de langue, les étudiants peuvent travailler la compréhension orale, la prononciation et même la grammaire, par l'expression orale, en répondant à des questions exigeant l'emploi d'une structure. Par exemple, pour le pronom « en », la question « avez-vous pris un café après votre repas ? » appelle la réponse « Oui, j'en ai pris un » ou « non, je n'en ai pas pris ».

⁴³³ Encart non paginé.

⁴³⁴ « À chaque phrase, ou groupe phonétique de la bande correspond une image qui doit en donner le sens d'une façon aussi évidente que possible. L'image permet donc de faire étudier le français sans recourir à un excès d'analyse (qui fait perdre de vue les structures grammaticales, qui constituent l'articulation de la pensée), et en évitant la traduction littérale » (Guberina et Rivenc, 1961 b : 4-5).

et chef d'une famille ordinaire. Dans chaque leçon, trois séries d'exercices, reposant sur trois dialogues, permettent successivement d'acquérir du vocabulaire, puis la grammaire fonctionnelle à visée communicative et enfin la prononciation⁴³⁵. « La priorité [est donnée] à la grammaire sur le lexique : les structures morphosyntaxiques, et non le vocabulaire, constituent la trame des contenus et des progressions » (Porquier et Vivès, 1976 : 118). La démarche passe donc par trois phases⁴³⁶ : la phase réceptive de compréhension (l'apprenant écoute, regarde et comprend) ; la phase de répétition et de mémorisation ; puis la phase active de conversation (à partir de l'image sans le son) qui « doit permettre à l'étudiant d'utiliser pleinement toutes ses connaissances et de se rapprocher au maximum des conditions de la conversation réelle » (Guberina et Rivenc, 1961 b : 8). Le travail de la grammaire est révélateur du changement de paradigme. Loin de l'idéologie de la grammaire comme gymnastique intellectuelle ardue mais formative, *VIF* – et donc la *MAV* – travaille la grammaire à l'oral et en contexte et :

réduit au minimum l'analyse des éléments grammaticaux [...] Les étudiants n'ont jamais la sensation de « faire » de la grammaire. Ce ne sont à leurs yeux que des expressions, des mots-outils, dont ils apprennent l'emploi, et dont la difficulté s'est déjà révélée au cours de leurs premiers contacts avec la langue usuelle [...] Dans la progression grammaticale, on tient compte plutôt des besoins immédiats d'expression de l'élève que de l'ordre classique des grammaires traditionnelles (Boeri, *ibid.* : 31-32).

VIF impose la *MAV* comme une approche résolument universaliste⁴³⁷, en dépit des ambitions initiales de l'Unesco. Le travail du CREDIF rend donc possible l'émergence d'une didactique du français langue étrangère qui n'est pas simplement une superposition de pratiques distinctes d'un pays à l'autre. Cette didactique repose sur une confiance positiviste en l'efficacité des outils techniques, jugés d'emploi universel :

[*VIF*] constitue la première tentative cohérente pour organiser la diffusion du français aux étrangers. Principe d'une méthode d'apprentissage universelle, fondée sur une théorie des mécanismes de l'apprentissage et une technique spécifiques, qui ne vise pas de population particulière, la méthode tire son efficacité de l'utilisation des techniques les plus modernes qui doivent permettre de pallier tous les problèmes d'adaptation à une autre sphère culturelle. La scientificité de l'approche psychomotrice doit rentabiliser de manière maximale l'ensemble de l'appareillage audio-oral mis en place par le laboratoire des langues (Späeth, 1999 : 81).

⁴³⁵ La progression didactique est toujours identique dans chaque unité. Le premier « sketch » de 20 répliques maximum fournit un matériel lexical de 20 à 30 mots nouveaux ou expressions usuelles sur le thème (1h30 de travail). Le deuxième appelé « mécanisme », plus bref, vise à travailler une grammaire de base grâce à des exercices structuraux fondés sur des situations présentées en images (1h30). Le troisième, encore plus court, se concentre sur la phonétique et permet une nouvelle exploitation du lexique acquis mais surtout un travail sur la prononciation avec des exercices basés sur le mimétisme, inspirés des recherches de l'Institut de phonétique de Zagreb dirigé par Guberina (20 à 40 minutes).

⁴³⁶ Voire quatre étapes : explication (ou présentation), répétition, exploitation grammaticale, transposition (Porquier et Vivès, 1976 : 120-121).

⁴³⁷ Des adaptations ponctuelles sont cependant envisageables, les auteurs de *VIF* estimant qu'« un certain nombre de leçons devraient présenter aux enfants africains leur pays et les situations [...] aussi proches que possible de la réalité familière aux élèves » (Guberina et Rivenc, 1961 a : 119). Néanmoins, elles consistent principalement à « colorer » (Späeth, 1996 : 313) les manuels en changeant les noms et les situations.

Le succès bien au-delà de sa zone d'application initiale de la MAV et de ses outils indissociables (FF, centres audio-visuels, manuels comme *VIF*⁴³⁸) témoigne de ce qu'elle répond à une attente collective : l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue de culture est supplanté par celui d'une langue orale, pratique, notamment parce qu'elle est facile à apprendre. Ce manuel marque, en même temps que le triomphe de la MAV, celui d'une certaine conception de la langue française, langue pratique.

[II] vis[e] à enseigner la langue comme moyen de communication, en donnant la priorité à l'oral et sans recours à la langue maternelle [...] [Le français enseigné est un] français standard utilisé par des gens cultivés dans des situations familières ou courantes [...] On veut enseigner la langue commune, comprise et pratiquée par la majorité des Français dans la communication orale usuelle (Porquier et Vivès, 1974 : 107-116).

Pourtant, malgré l'importance croissante du français pratique dans l'enseignement du FLE, la dimension culturelle n'est pas supprimée. La didactique du FLE se caractérise par sa volonté de conciliation entre ces deux idéologiques, présentées souvent à tort comme antagonistes.

3.4. Concilier langue pratique et langue de culture

3.4.1. Le FF : un projet initialement controversé

Le FF est accusé, à l'instar du *Basic English*, d'abêtir les locuteurs, sinon de les asservir en appauvrissant la langue⁴³⁹. Cet emploi de la langue accrédite l'idée de la langue-culture : la langue est en soi un outil de propagande qui permet d'infléchir la façon de voir le monde des citoyens⁴⁴⁰. De fait, le caractère volontairement concret et réducteur du *Basic English* laissait peu de place à l'abstraction, à la nuance et à la littérarité, le locuteur possédant trop peu de matériel linguistique pour que la langue devienne parole. Restreindre les mots utiles aux échanges aux bornes d'une feuille de papier, comme en rêve Ogden, revient à renoncer à une certaine idée de la langue comme expression de soi ou d'une culture spécifique au nom de la

⁴³⁸ La MAV ne se limite bien entendu pas seulement au manuel *VIF*, qui n'en est que l'outil pédagogique le plus fameux.

⁴³⁹ Dans le roman de science-fiction *1984* d'Orwell (1948), la *newspeak* ou *novlangue* (en français) désigne une langue appauvrie simplifiée à l'extrême afin de limiter la communication des masses aux simples données référentielles, de sorte à briser toute velléité de subversion. « Ne voyez-vous pas que le véritable but du novlangue est de restreindre les limites de la pensée ? À la fin, nous rendrons littéralement impossible le crime par la pensée car il n'y aura plus de mots pour l'exprimer. Tous les concepts nécessaires seront exprimés chacun exactement par un seul mot dont le sens sera délimité. Toutes les significations subsidiaires seront supprimées et oubliées [...] Même les slogans changeront. Comment pourrait-il y avoir une devise comme « La liberté c'est l'esclavage » alors que le concept même de la liberté aura été aboli ? [...] En fait, il n'y aura pas de pensée telle que nous la comprenons maintenant. Orthodoxie signifie non-pensant, qui n'a pas besoin de pensée, l'orthodoxie, c'est l'inconscience » (Orwell, 1948).

⁴⁴⁰ En *newspeak*, les camps de travaux forcés sont ainsi dénommés des *joycamps* de sorte à conditionner positivement les condamnés. Suivant une perspective similaire, le linguiste juif Klemperer, victime du nazisme, avait décrit les dangers d'une telle réduction et uniformisation de la langue en donnant dans son journal « les clefs de lecture d'une langue prisonnière de l'idéologie » nazie (Préface de Sonia Combe, dans Klemperer, [1975] 1996 : 13). Pour lui, la langue du Troisième Reich est « toute-puissante justement de par sa pauvreté » (Klemperer, *ibid.* : 46). Toutefois, pour Klemperer, le danger ne vient pas seulement de l'appauvrissement de la langue mais aussi de l'appropriation et de la modification de valeurs de certains termes par la propagande nazie. « La langue ne se contente pas de poétiser et de penser à ma place, elle dirige aussi mes sentiments, elle régit tout mon être moral d'autant plus naturellement que je m'en remets inconsciemment à elle » (Klemperer, [1975] 1996 : 40).

clarté et de l'efficacité : « *with this vocabulary [of 850 words], the style and brevity has no literary pretensions, but is clear and precise* » (Ogden, 1930⁴⁴¹) [avec ce vocabulaire, ce style et cette brièveté, [le Basic English] n'a aucune prétention littéraire, mais il est clair et précis]. Seule la dimension référentielle demeure au détriment de l'abstraction. Pourtant, en dépit du soutien de Churchill, le *Basic English* ne faisait pas l'unanimité, notamment chez les linguistes qui le considéraient comme un simulacre de langue.

Basic English does not stand today in high favour with scientific linguists [...] It is a kind of quack based on a faulty analysis of the language process (extrait d'un article paru dans le *Saturday Review of Literature*, cité par Flesch, 1944 : 339-340). [Le Basic English n'est pas tenu aujourd'hui en haute estime par les linguistes [...] C'est une sorte d'escroquerie basée sur une analyse erronée du langage.]

How could anyone expect an intelligent Russian, Dane, or Thailander to stop at the 850-word limit ? [...] The idea of basic as a world language is absurd. If adopted, it would always remain a mere bridge to English (Flesch, 1944 : 340) [Comment qui que ce soit pourrait espérer qu'un Russe, un Danois, ou un Thaïlandais cultivé se satisfasse de 850 mots ? [...] L'idée du Basic comme langue internationale est absurde. S'il est adopté, il resterait un simple pont vers l'anglais.]

Le français fondamental provoque à ses débuts une levée de boucliers similaire, au motif qu'il représentait « un appauvrissement de la langue française » (Argaud, 2001 : 181), privée par sa faute de toute dimension culturelle. Lors de l'élaboration du FF, la commission du FF :

éveilla bien des craintes [...] : allait-elle nous doter d'un « *basic french* », d'un jargon rudimentaire et affligeant, quand la vertu essentielle du français tient à sa richesse, à sa précision et à son élégance ? Les partisans du « français, langue difficile » jetèrent feu et flammes. Le français fondamental fut heureusement conçu par des philologues, des grammairiens et des pédagogues comme « un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française (Blancpain, dans *EFE*, n° 118, janvier 1962 : 1).

En effet, les pères du FF insistent dès son élaboration sur les différences fondamentales entre le *Basic English* et le FF. Dans sa forme, tout d'abord.

Les Anglais, dont la langue bénéficie d'avantages considérables qu'il est inutile d'énumérer, n'ont pas ménagé leurs efforts et leurs initiatives pour en rendre la diffusion plus aisée. Une de ces initiatives a pour nom le « *Basic English* ». Le « *Basic English* » est un anglais réduit, auquel on s'est plu à comparer le français élémentaire, avant même de savoir ce que celui-ci serait effectivement. Nous tenons à dire tout de suite que le français élémentaire n'a aucun rapport dans sa structure avec le « *Basic English* ». Celui-ci est une création de logiciens qui ont voulu faire une langue universelle composée d'éléments anglais. Malgré ses défauts, le « *Basic English* » a d'ailleurs réussi et, assoupli par l'usage, il a contribué efficacement à la diffusion de l'anglais (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 1).

En effet, le vocabulaire réduit du FF et sa syntaxe, aussi simplifiée soit-elle, sont « absolument corrects » et suivent le « meilleur français » (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 1). Distinct du *Basic English* sur la forme, le FF l'est aussi sur sa nature idéologique et ses objectifs. L'esprit à l'origine du *Basic English* et du FF diffère totalement. Ogden n'hésitait pas à tourner en dérision l'inutilité des connaissances linguistiques approfondies, le *Basic English* étant considéré comme un système linguistique auto-suffisant promis, selon son créateur, à devenir

⁴⁴¹ Ouvrage en ligne non paginé. Extrait de la partie 1, introduction.

à terme la langue des lois, des philosophes et des sciences⁴⁴². En revanche, jamais les auteurs du FF ne manifestent une telle ambition. D'un point de vue chiffré, le FF regroupe 1 300 mots contre seulement 850 pour son avatar anglais et le manuel *VIF*, qui est la mise en application du FF, est conçu pour 350 ou 400 heures d'enseignement, soit dix fois plus de temps que l'apprentissage du *Basic English*. Mais la différence va bien au-delà de cette différence quantifiable.

Ce n'est pas du tout un « Basic French » comme le « Basic English », rassurez-vous. C'est une langue simple, mais elle n'est ni simplifiée ni artificielle ; elle ne fait pas appel à la périphrase. C'est une première étape dans l'apprentissage de la langue, un tremplin éventuel [...] qui, nécessairement, appelle une étape complémentaire (Boeri, dans *CPEFAL* n° 12, mai 1961 : 16).

En effet, s'il ambitionne de faciliter l'apprentissage d'un français pratique dans un premier temps, le FF est conçu comme une étape initiale, à compléter si possible par un apprentissage plus poussé du français

3.4.2. Moyens pédagogiques pour pallier les carences du français pratique

Conscient des limites du français langue pratique, aucun agent du champ du FLE, même parmi les plus fervents défenseurs du FF, ne songe à se contenter d'une diffusion et d'un enseignement du français langue pratique. L'émergence de cette idéologie et sa domination dans le champ n'en excluent pas pour autant l'idéologie du français langue de culture. Elle pose en revanche avec acuité la question de son enseignement à but culturel, notamment de celui de la civilisation.

À quel niveau le situer ? Comme un complément et une illustration de la langue, donc à un niveau élémentaire ou intermédiaire ? Ou bien comme un complément de la littérature, donc à un niveau plus avancé ? Ou encore comme un luxe réservé à des étudiants en fin de parcours ? (Michaud, 1984 : 241).

Sans qu'aucune réponse définitive ne soit apportée à ces questions, plusieurs modalités de conciliation sont proposées pour pallier les carences d'une diffusion réduite au français pratique, oral et courant. Au niveau de la classe, l'enseignement a le choix entre la gradation de l'apprentissage, qui voit en la maîtrise du français langue de culture le point d'orgue de l'apprentissage, ou l'approche globale de la langue ; au niveau macroscopique, les instances dirigeantes peuvent quant à elles s'appuyer sur la diversification des didactiques du français selon les publics et les pays.

⁴⁴² Comme en témoignent, entre autres, des tentatives de traduction de la Bible ou de *La République* de Platon.

3.4.2.1. *L'apprentissage gradué : de la langue pratique orale à la langue de culture écrite*

Gougenheim et son équipe n'ont eu de cesse de défendre le FF en arguant que son acquisition ne constituait pas une fin en soi mais une étape utile pour accéder ensuite – au gré de l'apprenant – au français langue de culture. Le FF doit permettre d'acquérir en quelques mois une langue de communication efficiente de proximité, c'est-à-dire utile au quotidien, « ce qui [n']empêchera nullement [les apprenants] d'accéder plus tard et peu à peu – s'ils en ont l'occasion – au français de culture » (Anonyme, dans *LCF*, n° 2, mai 1952 : 78⁴⁴³). Le FF n'est en somme qu'une approche scientifique de ce que les enseignants pratiquent de façon empirique, à savoir commencer par le vocabulaire plus concret et immédiatement utile. Il n'ambitionne que d'être la « première étape dans la connaissance de la langue [...] car il s'agissait seulement de choisir ce qui devait *d'abord* être enseigné » (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 1).

Comme son nom l'indique, le FE [français élémentaire] comprend les éléments fondamentaux du français, ceux qu'il est indispensable de connaître pour parler notre langue. Cela signifie aussi que ce français de base constitue une première étape dans l'apprentissage de la langue, il permet d'exprimer les notions simples, les besoins de la vie pratique, mais il appelle une étape complémentaire (Guberina et Rivenc, 1961 b : 3).

C'est ainsi que le FF est accueilli par les enseignants. En 1959, dans les *CPEFAL*, une enseignante argentine recommande (sans citer cependant le FF) les travaux des professeurs Mossé de l'École pratique des Hautes études de Paris et de Glosset portant sur les bénéfices de l'élaboration d'un vocabulaire « simple, essentiel, [usuel] » devant faciliter l'apprentissage. Le vocabulaire est choisi en raison de sa fréquence, un mot étant « d'autant plus utile qu'il est plus fréquemment employé ». Mais il est admis cependant que « le vocabulaire de base ne constitue pas une langue nouvelle... mais seulement une première tranche dans l'étude de la langue totale » (Glosset, cité par Lynch de la Isla, *CPEFAL*, n° 6, juin 1959 : 35).

L'acquisition de compétences en français courant et oral est considérée comme un préalable à la rédaction d'exercices écrits de culture, sans qu'il n'y ait nulle contradiction entre les deux.

Les exercices de langage sont d'un intérêt primordial bien qu'ils soient encore très souvent négligés dans les cours, et qu'on leur préfère trop souvent les exercices écrits. Un élève qui parle bien, qui répond correctement aux questions du professeur, qui reproduit aisément un récit, a des chances de bien faire une composition française. Avant d'écrire une phrase, ne la fait-on pas d'abord mentalement ? [...] Donc, il est indispensable que l'élève apprenne d'abord à parler, puis à écrire ; de là l'importance du vocabulaire, du contrôle de l'élocution, de la conversation (Raffoul, dans *CPEFA*, n° 2, juin 1958 : 8).

⁴⁴³ L'article, anonyme, est de la main d'un spécialiste du français fondamental dont l'identité n'est pas précisée.

Déjà, au début du siècle, Bally critiquait l'habitude héritée de la méthodologie de grammaire-traduction de commencer par l'étude de la langue écrite, surtout littéraire.

Que d'erreurs ne sont pas dues, dit Bally, à l'habitude vingt fois séculaire d'étudier la langue à travers les textes. Personne ne conteste l'importance de la culture littéraire, et c'est précisément pour cela que nous voudrions la voir à une place où elle acquerrait toute sa signification. On doit connaître l'essentiel de la langue de tous pour apprendre ce qu'elle peut devenir en passant à travers un grand esprit (Bally, cité par Roumigières, dans *CPEFAL*, n° 15, mai 1962 : 15).

Il faut donc selon lui commencer par asseoir l'association idée-parole en focalisant sur le sens et non sur la forme et la langue courante au lieu de l'idiolecte de l'écrivain. L'étude minutieuse de la grammaire comme celle de la littérature ou de l'histoire de la langue ne doit pas être exclue mais repoussée dans un second temps de l'apprentissage. Les successeurs de Bally, que sont les concepteurs de la MAV et ses utilisateurs, partagent très largement ses vues. La gradation de la langue usuelle à la langue littéraire est recommandée d'une voix quasi-unanime, des *CPEFAL* au *F DLM*.

L'établissement de ces associations [faits de langue-pensée] doit constituer la première phase et par conséquent la base de l'apprentissage du français, langue étrangère. Et c'est cette première phase, qui constitue pourtant la base de tout l'édifice linguistique, celle qu'on a non seulement négligée mais aussi bien souvent méprisée. Ce que Bally disait en 1913 continue bien souvent à être vrai [...] Que la langue doive être le moyen qui permette de connaître et d'apprécier avec justesse la culture d'un peuple, soit. Mais il est évident qu'il faut apprendre d'abord la langue pour elle-même. Car sans cette première étape, comment étudier avec profit littérature, grammaire ou histoire de la langue ? (Roumigières, *ibid.* : 17).

Cette gradation signifie donc qu'il n'y a pas dichotomie entre les deux objets linguistiques, français langue pratique et langue de culture, de sorte que les professeurs de français, langue étrangère :

rejetteront comme absurde l'opposition si factice entre un enseignement du français orienté à des fins pratiques et un autre qui viserait à des fins culturelles. Quelle erreur ! Et quelle étroitesse. Comme si le premier, conduit à son terme, ne représentait pas pour tous ceux qui en bénéficient la promesse et le moyen d'acquérir une culture française ! [...] Premier but donc : conduire dans le moins de temps possible les élèves à cette pratique qui est la condition nécessaire et suffisante de leur entrée dans un royaume étranger tout nouveau pour eux (Wagner, dans *Le F DLM*, n° 1, mai 1961 : 9).

Le F DLM affirme dans ses « propositions pour un programme » de l'enseignement de la civilisation que « dans tous les cas, un enseignement systématique de la civilisation n'est possible qu'à un certain niveau de maturité, de culture et de connaissance de la langue » (La rédaction, dans *Le F DLM*, n° 16, avril-mai 1963 : 13). Cette progression pédagogique – d'une part image et son puis écriture ; d'autre part langue pratique puis culture – prend modèle sur l'apprentissage de la langue maternelle par la méthodologie naturelle.

Les enfants [africains] qui commencent à fréquenter l'école primaire devraient utiliser les méthodes d'enseignement qui se rapprocheraient le plus de l'apprentissage de la langue maternelle. Parmi toutes les méthodes d'enseignement des langues vivantes, la méthode audio-visuelle structurale nous paraît la mieux adaptée [...] La méthode de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud utilise l'image, et, au début le son sans l'écriture. L'enfant apprend le français comme un Français qui entend d'abord l'intonation et le rythme

des phrases françaises. Ce n'est qu'ensuite qu'il commence à écrire. Cette méthode permet aux enfants, une fois apprise la langue parlée, de se perfectionner aussi bien dans la langue orale que dans la lecture et l'étude des textes et de la grammaire (Guberina et Rivenc, 1961 a : 118).

En optant pour un apprentissage ainsi gradué, le champ du FLE ne fait que s'adapter à une évolution générale dans l'enseignement des langues perceptible au niveau international comme au niveau national. Cette progression didactique est recommandée lors de la première réunion des directeurs des services nationaux chargés des relations culturelles du 1^{er} au 6 décembre 1955 (Unesco, 1955). Au niveau élémentaire, « il faut insister sur une large pratique de la langue orale » et « donner aux élèves l'idée de l'atmosphère du pays étranger » (Unesco, *ibid.* : 6) alors qu'au niveau supérieur :

l'étude de la littérature, des lois, des arts, du développement scientifique, *etc.* fait pénétrer l'élève plus profondément dans le domaine de la compréhension du peuple étranger. Il convient de donner à ce stade l'occasion de pousser plus outre une juste appréciation du génie de la langue étrangère et d'encourager l'examen des problèmes contemporains rencontrés par la civilisation étudiée (Unesco, 1955 : 6).

Cette approche correspond aux attentes des apprenants eux-mêmes comme le souligne l'institution.

L'opinion publique réclame que, contrairement à ce qui se passe pour les langues mortes, les langues vivantes se proposent, d'abord, un but pratique, quitte à élever ensuite l'élève, dans la mesure du possible, jusqu'à la formation littéraire et l'initiation à la culture (Unesco, 1953 a : 1).

Elle est de même recommandée lors des réformes du système scolaire français, dans les classes nouvelles en France. Le projet Langevin-Wallon conseillait en effet de commencer au premier cycle l'apprentissage des langues pratiques par la méthode directe, l'enseignement dans le deuxième cycle devant porter sur la langue de culture exigeant des méthodes plus traditionnelles.

[Pour] la langue classique et moderne, [...] l'étude sera faite [au deuxième cycle] non plus par la méthode directe, mais par des méthodes grammaticales, philologiques, littéraires, historiques, qui en feront un instrument de culture (*Projet Langevin-Wallon*, 1944).

De même, dans l'enseignement du français en Argentine, le travail de la langue de culture est conseillé seulement à partir de la troisième année, et encore d'abord à travers la lecture de textes littéraires simplifiés et adaptés, les textes authentiques étant lus seulement en quatrième ou cinquième année (Lynch de la Isla, dans *CPEFAL*, n° 6, juin 1959 : 37).

Toutefois, cette conviction selon laquelle la culture (au sens de civilisation) serait réservée aux étudiants avancés est une « opinion qui se modifiera par la suite » (Argaud, 2001 : 232). En effet, en aval de notre période d'étude, l'enseignement de la civilisation (la littérature, l'histoire, l'art et la culture dite cultivée) ne sera plus conçu sur la base d'une gradation partant d'une compétence basse à dominante pratique pour s'élever à une compétence haute à

dominante culturelle. Sera privilégiée la dissociation franche des deux objets d'enseignement, langue d'un côté et culture de l'autre. Tout comme dans le champ de la didactique du français langue maternelle s'opèrera un mouvement d'autonomisation similaire afin de faire de « faire de la littérature un objet clairement repérable, clairement délimité » (Schneuwly, 1998 : 270).

3.4.2.2. *Permanence du français langue de culture comme idéal*

Le français fondamental, outil du français langue pratique de communication, et auxiliaire didactique efficace, n'est donc pas destiné à supplanter le français langue de culture. Mais si gradation il y a, il convient de souligner que – fréquemment – la gradation n'est pas seulement présentée comme chronologique mais suivant une échelle de valeur. L'acquisition d'un français langue de culture reste considérée comme l'idéal à atteindre, faisant de ce fait de ce dernier une idéologie qui demeure valorisée. L'Inspecteur général Leprette exhortait ainsi les enseignants égyptiens de français à ne négliger aucun des aspects de l'enseignement du français. Il vantait les bénéfices du français élémentaire qui fournit les premières notions de la langue, sans lesquelles il est impossible d'acquérir une compétence plus élevée, et pas seulement dans le domaine linguistique.

On ne peut construire durablement l'édifice le plus aérien et le plus radieux que sur des fondations humbles mais solides [...] Vous formerez, au terme de la scolarité, des élèves capables [...] de se tirer d'affaire dans le domaine des choses pratiques, et d'aborder avec intelligence et profit, pour leur esprit et pour leur âme, quelques-uns de nos meilleurs écrivains français (Leprette, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 322-327).

Débuter par l'expression orale telle que la pratiquait la MAV, même si elle est très mécanique dans un premier temps, assimilant parfois l'élève à un « perroquet savant » (Bouton, dans *EFE*, n° 114, juin 1961 : 4), reste préférable aux exercices écrits académiques, à condition que l'apprenant ne s'en contente pas. « Peut-être est-ce après tout un point de départ acceptable : peut-être conviendrait-il de ne point le considérer comme un idéal » : il ne faut y voir qu'une « étape de transition et non un aboutissement » (Bouton, *ibid.* : 4). D'où une progression idéale passant par les étapes suivantes : compréhension orale avec la découverte en contexte des éléments linguistiques (grammaire, lexique) ; imitation et répétition des « procédés de construction de la pensée » (Bouton, *ibid.* : 5) ; réemploi en expression spontanée orale et écrite ; et seulement ensuite découverte du français langue de culture. « Ce n'est qu'à partir du moment où l'élève a atteint une certaine maîtrise pratique de la langue étudiée que le professeur de langue peut redevenir un professeur de lettres » et retrouver ses activités traditionnelles et habituelles « alors qu'il a trop souvent négligé l'aspect “technique” du travail initial, parce qu'il en méconnaissait parfois jusqu'à la réalité » (Bouton, *ibid.* : 4)

C'est par l'acquisition des moyens d'expression qui lui permettront de s'exprimer de plus en plus librement que l'élève se prépare aux formes supérieures de l'initiation linguistique : découverte des nuances de la langue, des chefs d'œuvre littéraires, *etc.* (Bouton, dans *EFE*, n° 114, juin 1961 : 5).

Le développement de la didactique du FLE ne se conçoit donc pas comme un renoncement à l'idéologie traditionnelle de la langue de culture, même si son terrain de prédilection est l'enseignement du français langue pratique.

Le français élémentaire est-il une langue de culture ? Cette question a été posée et elle devait être posée. Il est exact qu'avec ses seules ressources, [il] ne permettra pas de lire les tragédies de Racine. Mais avant d'aborder des œuvres belles, mais d'une langue très éloignée de la langue usuelle, ne faut-il pas savoir le français de tous les jours ? Rien n'empêchera celui qui aura acquis le français élémentaire de pousser ensuite sa culture jusqu'aux derniers raffinements. Il le fera même d'autant plus aisément qu'il partira d'une base solide. Mais même s'il ne va pas aussi loin, il aura du moins enrichi son esprit et augmenté sa valeur humaine, ce qui est aussi une forme de culture (Gougenheim, dans *EFE*, n° 59, mai 1955 : 2).

Si Gougenheim considère que même l'acquisition d'une langue pratique a une valeur culturelle et formative, la plupart des agents du champ restent sur des positions plus traditionnelles.

La valeur de l'enseignement des langues vivantes, c'est, outre l'apprentissage et le maniement de la langue, d'élargir les cadres de référence des élèves en les introduisant graduellement à la vie intellectuelle d'un autre peuple, en leur donnant un complément de culture littéraire et en approfondissant leur éducation libérale [...] Si c'est là le but que le professeur se propose, l'enseignement doit dépasser les limites de l'enseignement exclusivement oral. Cependant ce dernier me paraît indispensable [...] Il faut évidemment donner à ses connaissances une base solide, sur laquelle puissent se greffer les acquisitions futures (Rabinovich, dans *CPEFAL*, n° 7, septembre 1959 : 23).

Bien qu'idéologie dominante dans le champ, le français langue pratique n'a donc pas raison du français langue de culture.

3.4.2.3. *Vers une approche globale de la langue, multifacette*

Une alternative à l'apprentissage gradué, plus insolite, commence toutefois à se faire jour dans les revues de la fin des années 1950 : la méthode globale, qui cherche à concilier le travail de toutes les compétences, linguistiques, culturelles, communicationnelles, méthodologiques et même sociales. L'enquête portant sur la méthodologie employée par les enseignants de français dans leur classe (enquête réalisée lors du stage pédagogique de l'AF en 1961 sur la place du français dans les systèmes éducatifs locaux) est révélatrice d'une focalisation multiple, à la fois sur le français langue pratique orale et langue de culture écrite. L'enquête indique en effet que, le français est principalement⁴⁴⁴ enseigné dans un but à la fois de communication (parler, lire, écrire, traduire) et de formation et de culture, liant ainsi pratique et théorie. Ce double objectif justifie le recours à une méthodologie mixte, empruntant à la fois à la méthode traditionnelle et à la méthode directe⁴⁴⁵.

⁴⁴⁴ Seuls trois pays ne l'enseignent que comme langue de culture sans aucun objectif pratique.

⁴⁴⁵ Sur la méthodologie mixte, voir *supra* chapitre 3 - 3.4. Recours à la méthodologie mixte pour la langue de culture *nootrophe*.

LCF adapte ainsi l'explication de texte traditionnelle, exercice hautement culturel, en faveur d'une approche générale de la langue comme l'illustre par exemple l'explication du texte « Détresse » du Canadien Ringuet dans *LCF*, n° 7, de septembre-octobre 1955⁴⁴⁶. En une quinzaine de lignes, la revue contextualise brièvement l'œuvre et l'extrait, donnant ainsi des indications d'ordre civilisationnel. Ensuite, elle en résume le ou les principaux thèmes : « tous les détails soulignent sa détresse de vaincu, sa misère de déraciné » (Ringuet, *ibid.*). Enfin, elle propose quelques axes d'étude, notamment d'analyse littéraire : « le narrateur crée ainsi l'impression du désespoir accablant qui envahit l'âme simple du paysan » (Ringuet, *ibid.*). Après cette analyse littéraire et culturelle viennent quelques pages intitulées de façon réductrice « vocabulaire », dans lesquelles sont traités tous les faits de langue susceptibles de poser problème aux étrangers. Y sont abordés le lexique, grâce à des définitions unilingues (« affiches : ici : annonces ou enseignes lumineuses »), le style (« océan : comparaison fréquente entre la rumeur de la ville et celle de la mer, qui accentue l'impression de détresse et se poursuit dans l'image des "vagues" (les bruits réguliers de la rue) qui "déferlent" »), et la grammaire (« au moins n'avait-il pas été... : inversion fréquente, sinon obligatoire, dans une principale introduite par *au moins* »). Même la phonétique y occupe une place, certes modeste mais réelle. Tantôt dans la perspective savante de la phonétique historique (« poigne : le mot se prononçait anciennement pogne et l'*i* est un signe graphique indiquant le mouillement du *g* ; mais la prononciation *oi*, dictée par l'orthographe, se généralise »), tantôt suivant une approche plus sociolinguistique, afin de faire entendre la langue usuelle, telle que le Français la parle (« à c't'heure : à cette heure, maintenant ; locution qui se trouve, plus ou moins déformée, dans de nombreux dialectes français »).

Les cours préconisés dans les classes nouvelles par « unité de travail », autour d'un même thème, suivent une démarche similaire, encore plus complète car elle repose sur plusieurs séances. Ils restent encore marginaux dans le champ du FLE mais l'intérêt que manifestent certains enseignants pour ces derniers (visible en particulier dans les *CPEFAL*) est une trace de l'évolution vers une approche plus globale. Cette série d'activités variées « vis[e] à coordonner les différentes branches de l'enseignement », à savoir l'objectif pratique, culturel, éducatif ainsi que le développement individuel et l'adaptation sociale (Rodriguez Rosselli et Mocchiutti, dans *CPEFAL*, n° 7, septembre 1959 : 46). Le modèle d'unité donné en exemple par les enseignantes

⁴⁴⁶ Les explications de *LCF*, très succinctes et non-entièrement rédigées, se limitent à une courte présentation de l'extrait dans les « notes pour l'explication du texte ». Elles sont destinées à guider le professeur et l'apprenant dans l'élaboration d'une explication de texte, cette analyse lapidaire favorisant une approche moins rigide et un affranchissement par rapport à la méthode traditionnelle.

argentines qui recourent à cette méthode⁴⁴⁷, portant sur le passé de la France, met bien en évidence le travail des compétences à la fois culturelles et communicationnelles (parmi d'autres compétences travaillées).

« Énonciation du problème » : sollicitation des connaissances personnelles des élèves grâce à un élément déclencheur comme une exposition sur Jeanne d'Arc. Découverte du thème à travers un support écrit littéraire (fables de la Fontaine) ;

Poursuite de différents « buts » : « acquisition de connaissances historiques, [...] littéraires, [...] grammaticales » en contexte, ainsi que développement d'« aptitudes » comme la « capacité à s'exprimer oralement et à l'écrit dans la langue étrangère, au moyen d'une vision générale de la littérature et de l'histoire » ;

« Activités » finales, notamment de production à l'oral et à l'écrit ;

« Révision » ou évaluation des acquis par la lecture, la dictée, ou des questionnaires (citations extraites de Rodriguez Rosselli et Mocchiutti, *ibid.*).

Les dossiers pédagogiques du BEL, comme celui sur l'aviation envoyé à l'IF de Buenos Aires pour aider le professeur à animer une classe de conversation (dont Stecca fait le compte rendu dans *CPEFAL*, n° 16, octobre 1962 : 68-69) répondent à une même visée globale de la langue, avec une dimension socio-culturelle et non pas culturelle au sens traditionnel. Le dossier contient en effet une liste de documents, une notice d'utilisation, une série de conversations-types, une série de textes ayant pour thème l'aviation, une série de textes spéciaux (plus techniques, des affiches, photos, brochures) dont des documents authentiques comme des billets d'Air France. Les compétences linguistiques sont traitées en fonction de la thématique et de façon à articuler les besoins d'expression liés au thème, au vocabulaire et au point de grammaire. « Le sujet de grammaire correspondant à ce centre d'intérêt, l'étude de la préposition a été présentée dans des phrases tirées du vocabulaire. Par exemple : l'avion atterrira à Orly » (Stecca, *ibid.* : 69). L'objectif final est de pouvoir réemployer à l'oral les connaissances acquises dans des situations pseudo-authentiques de la vie quotidienne, comme le départ à l'aéroport.

Enfin, le but du dossier et le nôtre surtout, étant de donner aux élèves un instrument vivant, plusieurs séances de conversation ont couronné notre travail. Les différents rôles ont été répartis au préalable : le voyageur, le portier, l'employé de l'agence ou celui de la Douane [...] La classe n'a eu aucune difficulté à jouer de vraies scènes, d'autant plus vivantes que les élèves aimaient le sujet et n'étaient pas soutenus par un texte (Stecca, *ibid.*).

La multifocalisation sur plusieurs objectifs, répondant chacun à une idéologie linguistique particulière de la langue est donc une solution qui commence à être envisagée dans le champ⁴⁴⁸.

⁴⁴⁷ Leurs cours suivent une progression pédagogique qui s'apparente fortement à celle des manuels de FLE actuels et à la pédagogie de projet.

⁴⁴⁸ Une variante de cette approche globale, délaissant la dimension culturelle, existe aussi. C'est ce que prône une enseignante argentine lors du stage pédagogique de 1958 à partir d'un compte rendu de lecture, considéré comme l'« instrument de travail le plus complet » (Parra, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 7-8). Celui-ci permet en effet, assure-t-elle, de travailler à la fois le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe, le style, l'orthographe et la conversation. Cet exercice permet grâce à une « lecture attentive du texte [que] les élèves arrivent à acquérir les connaissances de base nécessaires (vocabulaire, grammaire, orthographe, etc.). Il s'agit donc d'un exercice très complet » (Garéis, dans *CPEFAL*, n° 7, septembre 1959 : 36).

Elle n'aura de cesse de s'imposer dans l'enseignement des langues, jusqu'à devenir privilégiée, comme en témoigne le *CECRL* (2001).

3.4.3. Moyens institutionnels pour pallier les carences du français langue pratique

3.4.3.1. *Revendication d'une diffusion linguistique à géométrie variable*

Si, en classe, les enseignants cherchent à concilier les différentes idéologies du français, la politique culturelle exige d'autres stratégies pour ménager ces deux diffusions de la langue. À l'échelle macro des espaces géolinguistiques, le maintien d'une politique éducative favorable au français langue de culture était privilégié dans certaines aires tandis que le français langue pratique l'était dans d'autres. La DGACT était en effet subdivisée en quatre sections géographiques dans lesquelles primaient certains moyens d'actions liés aux représentations dominantes de la langue française sur place : Afrique, Levant et Asie ; Europe et Amériques ; Cambodge, Laos et Vietnam ; et enfin Maroc et Tunisie⁴⁴⁹. Le rapport d'activité de la DGACT de 1958 rappelle cette exigence de politique culturelle à géométrie variable. Certes, il ne faut « négliger aucun [des moyens dont nous disposons] et aucune région du monde », affirme le MAE, mais « il convient [...] d'opérer un choix et de mettre l'accent sur telle ou telle modalité selon que nous nous adressons à tel ou tel pays » (DGACT, 1959 a : 4). Par exemple, dans des pays non francophones, comme en Afghanistan, « ce qu'on demande à la France, dans les milieux cultivés afghans, c'est une formation culturelle générale. Aussi bien [l']action en ce pays reste-t-elle essentiellement axée sur les disciplines dites littéraires » (DGACT, 1961 : 11). En revanche, dans l'Afrique postcoloniale, l'orientation générale est tout à fait différente et orientée vers le français pratique. *Le FDLM* s'interrogeait même sur la nécessité d'enseigner la civilisation française dans toutes les régions du monde.

L'étude de la civilisation française est inscrite aux programmes de nombreuses universités étrangères [et] elle représente une part importante des activités des Alliances, Centres culturels et Instituts français. Cette conception est-elle appropriée à tous les pays où le français est enseigné ? (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 32).

Cette idée d'une adaptation de l'enseignement selon les zones se fait jour progressivement au fil des années 1950 jusqu'à s'imposer dans les années 1960. Pour la DGACT, la conférence savante paraît de ce fait plus adaptée par exemple aux cercles intellectuels de la Suède qu'aux

⁴⁴⁹ La subdivision géographique diffère de celle faite avant la guerre à l'Alliance française qui distinguait alors six zones d'influence : l'Europe, le Levant, l'Afrique et les îles de l'Océan Indien, l'Extrême-Orient et les pays du Pacifique, l'Amérique du Nord et l'Amérique latine. Cette évolution indique que les contextes de diffusion sont soumis aux aléas historiques et politiques mais aussi que la conscience de la diversité des situations s'affine. En effet, l'Alliance française à cette époque ne faisait par exemple pas de distinction entre les pays francophones et non-francophones de l'Afrique et de l'Asie.

pays africains, la diffusion et l'enseignement de la langue de culture devant être maintenus dans les pays ayant déjà subi une influence traditionnelle de la France, tandis que le MAE favorise une diffusion s'appuyant sur des méthodes et des images plus modernes dans les zones nouvellement courtisées telles les anciennes colonies britanniques et surtout dans pays issus de l'empire colonial français.

La DGACT refusait de limiter la diffusion du français à l'élite, diffusion moins rentable quantitativement et donc moins efficace économiquement et politiquement. Toucher le plus possible de personnes est une exigence fondamentale, peu compatible avec la conception élitiste du français langue de culture à l'étranger. Toutefois, soucieux de ménager son public traditionnel, la DGACT maintient vives les traditions et les représentations classiques, dans des zones de tradition francophile. La démocratisation de l'enseignement du français ne vient donc nullement à bout de cette conception du français comme langue de culture et de langue *nootrophe* : elle se contente de la marginaliser.

3.4.3.2. *De la bipolarité masse / élite à la diversification des publics*

Cette répartition, revendiquée par le MAE, étranger traditionnel / français langue de culture *vs* pays francophones et en développement / français langue pratique ne résiste cependant pas à une analyse précise de la politique culturelle. En effet, les deux modes de diffusion linguistique coexistaient dans un même pays : « aux méthodes traditionnelles procédant par imprégnation lente et assurant une formation en profondeur mais à long terme, il faut désormais adjoindre des méthodes d'un rendement plus rapide » grâce aux nouveaux outils pédagogiques qu'offrent le FF et les laboratoires de langue (DGACT, 1960 : 5) en fonction des publics et non pas seulement des pays.

La distinction pays en voie de développement / pays développés et celle entre pays francophiles / pays francophones sont certes valables à l'échelle macroscopique de la politique culturelle. Toutefois, il faut prendre en compte à l'échelle sociale une autre distinction traditionnelle qui perdure : la masse (les « indigènes » et le public scolaire) et l'élite (les enfants de la haute société, les francophiles classiques). Ces deux types d'apprenants ont imposé un enseignement double du français aux allophones, en fonction du public visé, suivant une répartition fonctionnelle reposant sur des critères socio-économiques et culturels : le français langue de service utile pour la masse et le français langue de culture pour l'élite. Après la guerre, cette bipolarisation structure encore partiellement la diffusion du français et son enseignement.

L'usage culturel de la langue et les pratiques associées (focalisées sur l'écrit et la civilisation) restent destinés aux apprenants appartenant à l'*intelligentsia*.

L'enseignement de notre langue [...] dépasse évidemment les besoins de l'usage courant, mais il s'applique justement à la catégorie d'étudiants que nous devons souhaiter atteindre. Ce n'est pas une question de nombre mais de qualité (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 197).

La politique culturelle française continue à viser cette élite, certes restreinte mais plus influente, dont le but n'est pas seulement de communiquer mais de se former à une culture hautement valorisée (pour des motifs intellectuels ou économiques), voire à s'élever.

Toutefois, la bipolarité masse / élite est insuffisante pour expliquer l'action culturelle moderne et masque une réalité plus complexe : la diversification des publics, animés par des motivations très diverses et exigeant de ce fait des approches et des objets d'enseignement adaptés à chacun en fonction de ses attentes.

Une méthode n'a de sens que par référence aux buts qu'on se propose d'atteindre grâce à elle [...] Quelle est l'utilité de l'enseignement des langues vivantes ? À quelles fins répond-il ? Ne faudrait-il pas prévoir une méthodologie différente pour l'enseignement des langues dans les collèges techniques et commerciaux d'une part et dans les établissements d'enseignement général d'autre part ?

Car, du point de vue pratique, on doit adopter la méthode qui permette à l'élève de dominer le plus rapidement possible la langue étrangère. Mais on peut également soutenir que seules devraient avoir une place dans l'enseignement les matières ou les méthodes à valeur éducative... (Rabinovich, dans *CPEFAL*, n° 7, septembre 1959 : 23).

La bipolarisation aboutit donc à une balkanisation des publics, et corollairement des pratiques, en fonction de l'âge, de la spécialité, du niveau d'éducation, ou même de la disponibilité de l'apprenant.

Il est désormais admis qu'on ne saurait enseigner aux enfants et aux adultes, aux Sud-Américains et aux Asiatiques, à des auditoires de niveaux culturels différents, selon des méthodes conçues de façon très voisines et poursuivant presque toutes le même objectif, celui d'un enseignement « grammatical » et « culturel » traditionnel. Les intérêts et les possibilités de ces différents publics sont extrêmement divers, les moyens mis en œuvre pour les satisfaire doivent l'être eux-aussi (Capelle, dans *FDLM*, n° 2, juin-juillet 1961 : 4).

Même en Amérique du Sud, où, selon le rapport d'activités de 1961 de la DGACT, la diffusion du français langue de culture perdure dans les AF et les IF sous la forme d'un enseignement traditionnel de la langue, de la littérature et de la civilisation (DGACT, 1962 : 13), la nécessité de s'adapter se fait jour, comme en témoignent constamment les *CPEFAL*.

Tâchons donc d'accorder à l'enseignement du français (et, plus généralement, des langues vivantes) sa véritable valeur de culture psychologique, de culture littéraire et de culture esthétique, et n'oublions pas que la connaissance de cette langue est nécessaire non seulement aux humanistes mais encore aux savants et aux techniciens (Lynch de la Isla, dans *CPEFAL*, n° 6, juin 1959 : 40).

Le français reste donc une « langue de culture, chère aux élites traditionnelles », irréductible à un ensemble de signes destinés à la communication (Bourniquel et Domenach, 1962 : 532) mais

ce maintien doit s'accompagner d'une diversification des pratiques et de l'adaptation aux autres publics.

Le prestige intellectuel de la France reste tel, et les moyens en hommes et en œuvre dont nous disposons, si divers, que l'enseignement accéléré du français ne saurait, par exemple, exclure les cours de littérature de nos instituts, ni l'envoi d'ingénieurs français, la présentation du théâtre d'avant-garde, ou la formation des étrangers à l'École des Beaux-arts, ni la diffusion des films ou des disques, celle des publications savantes (DGACTION, 1959 b : 3).

L'objectif de la DGACTION est de maintenir ses anciennes positions auprès de l'élite, notamment dans les pays où le français bénéficie par tradition d'une place privilégiée, comme en Amérique latine où le MAE met en garde contre l'abandon total de la diffusion linguistique culturelle. « Il va de soi que cette *action d'information en faveur du français, langue vivante d'aujourd'hui, ne devrait pas pour autant reléguer dans l'ombre le visage classique de la France, pays des Lettres et des Arts, aspect auquel sont très sensibles les Sud-américains* » (DGACTION, *ibid.*). Mais il est reconnu comme impératif d'élargir et de diversifier le public visé (public scolaire, techniciens et ingénieurs, classe moyenne)⁴⁵⁰ et de toucher de « nouvelles classes appelées à jouer leur rôle dans l'avenir de la nation » (DGACTION, 1961 : 51). Cette ambition passe par le maintien du français dans l'enseignement supérieur dans tous les pays « afin que l'usage du français ne soit pas exposé à apparaître comme le luxe d'une élite locale de plus en plus restreinte » (DGACTION, 1960 : 4) et par la promotion de la MAV, plus adaptée à certains publics (professionnels, public scolaire des pays où le français est langue seconde). De la diversité des publics à l'ouverture du français à la masse, hier comme aujourd'hui, il y a en effet une continuité patente.

Dans le milieu éducatif, la notion de diversité est souvent sollicitée pour témoigner de la démocratisation de l'accès à l'éducation. Dans les départements universitaires de français, ce phénomène de démocratisation a favorisé l'éclatement de la représentation du public apprenant cette langue, usuellement envisagé comme un public féminin appartenant à la minorité blanche aisée apprenant le français par souhait d'élitisme. L'apparition de cette diversité visible amorce une réflexion sur les types de diversité à prendre en compte dans les parcours de français, notamment du fait que le public étudiant apporte désormais en classe des objectifs dépassant largement celui d'un apprentissage pour le plaisir, questionnant alors fortement la finalité et les contenus des cursus de français tels qu'ils sont organisés (Debono, Huver et Peigne, 2013 : 142).

La masse étant, par définition, plus nombreuse que l'élite, ce sont toutefois ces pratiques et ces représentations qui vont finir par dominer le champ au détriment de l'idéologie de la langue de culture. Ainsi, à l'hétérogénéité de la société répond donc une hétérogénéité idéo-linguistique fondant un partage pédagogique et culturel. Malgré le caractère universalisant de

⁴⁵⁰ Cette position est adoptée par les pouvoirs publics même au-delà de notre période d'étude. Le second PERACT cautionne à nouveau cette double orientation, affirmant qu'il faut « donner une place prépondérante à la formation des élites, soit dans leurs propres pays, soit en France (bourses) » (DGACTION, 1964 b : 3), en soulignant la permanence d'une formation spécifique aux élites, sur un modèle traditionnel, à côté d'un enseignement plus pratique et sommaire à un public élargi.

la MAV, la nécessité de contextualiser la didactique du FLE suivant le public est un *leitmotiv* dans les revues de la fin de la décennie : français langue de culture pour l'élite sociale et intellectuelle et français langue pratique pour la masse et la coopération technique⁴⁵¹.

3.4.3.3. *Double statut du français : langue utile et culturelle*

Le français demeure donc une langue de culture, dans la conscience collective, héritage que les agents du champ entendent bien conserver. Mais, face au déclin du français dans le monde et à la concurrence anglo-saxonne, réduire le français à cette seule dimension serait nuisible et reviendrait de surcroît à nier tout un pan de l'histoire de la langue française, langue utile dans d'autres sphères que celles de la culture, de la mondanité ou de l'esprit. Le stage pédagogique de 1958 en Argentine y fait état de l'évolution de l'enseignement du français, dans un pays traditionnellement cher aux élites mais qui se répand de plus en plus dans les classes populaires où le français « doit subir la concurrence d'autres langues qui servent mieux l'esprit utilitaire de l'époque » (Garcia, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 4). Cette fonction utilitaire, volontairement obliérée au profit d'une idéologie plus valorisée, se trouve réaffirmée. Ébranlée dans ses positions internationales suite à la Seconde Guerre mondiale, la France a d'abord eu tendance à se replier sur des conceptions traditionnelles pour imposer sa particularité, cette « exception culturelle française »⁴⁵² qui en justifiait l'expansion en vertu de son universalisme supposé.

Il est vrai que nous nous faisons en France une certaine idée collective de la culture. Pas depuis M. Mitterrand. Pas même depuis Malraux ou Pompidou. Depuis des siècles. À travers notre histoire pourtant si heurtée, il y a une constante de l'idée de culture dont nous savons qu'elle est une composante irremplaçable de notre identité nationale et de la vocation de notre pays à rayonner au-dehors, et qu'elle implique une certaine responsabilité d'État. En ce sens, l'exception culturelle, qui procède en droite ligne de cette idée enracinée au plus profond de la conscience nationale, est pour nous Français un impératif catégorique, même si l'on peut diverger sur les voies et moyens de sa réalisation (Rigaud, 1995 : 17).

La volonté de se différencier de la culture anglo-américaine a assurément été pour beaucoup dans cette crispation sur une représentation exacerbée du français comme langue de culture. Mais le maintien à toute force de cette idéologie de façon unilatérale n'était pas tenable car elle contredisait les faits-mêmes : le français avait de tout temps été employé comme langue de service, notamment pour le commerce, et de communication usuelle. Au lieu de choisir entre

⁴⁵¹ Toutefois, la didactique du FLE est tissée de contradictions et « en fait, cette séparation, souhaitable à beaucoup d'égards, est rarement possible » (Reboulet, 1957 : 6). Par conséquent, faute d'une formation idoine tout autant que de recul sur les besoins des apprenants, beaucoup d'enseignants perpétuent un enseignement mixte quel que soit le public.

⁴⁵² Défendu par le ministère de la Culture depuis sa création en 1959, cet argument idéologico-politique de l'exception culturelle française n'a cependant été repris par le ministère des Affaires étrangères que dans les années 1990 pour évoquer les spécificités de la culture française dans le monde. L'expression, dans son sens initial, renvoie à l'interventionnisme de l'État dans le domaine de la culture, en France et hors de France.

ces deux postures jugées à tort inconciliables, le champ du FLE s'applique avec le temps à revendiquer avec lucidité ce statut pluriel.

Qui se livre à l'étude soignée du français entend, d'une part, posséder une langue parfaite pour les relations humaines, intellectuelles, diplomatiques ou commerciales, une langue qui est la clef de la plus riches des civilisations vivantes ; mais aussi, d'autre part, se former l'esprit par l'effet d'une gymnastique ardue [...] Même si, de cette étude, vous ne deviez tirer aucun service pratique, ce qui n'est certes pas à craindre, vous en sortiriez en meilleure condition pour résoudre les problèmes que la vie vous proposera (Duhamel, dans *LCF*, n° 1, mars-avril 1952 : 3-4).

Même dans les pays francophones ce double caractère langue de culture / langue utile est réaffirmé.

Nous croyons, à l'Alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'outre-mer et les élites étrangères étudient le français. Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et, en même temps, il sert (Blancpain, [1953] 1967 : vi).

Et Blancpain de vanter le « double caractère du français [...] [qui] possède les vertus rigoureuses de la plus assurée des langues mortes et toute la féconde souplesse d'une langue bien vivante » (Blancpain, *ibid.*). Les deux idéologies sont bien réconciliées dans le champ du FLE.

3.5. Bilan sur l'élaboration de la didactique du français langue étrangère, langue utile

À l'origine, la didactique des langues vivantes en mal de reconnaissance empruntait beaucoup à celle, hautement valorisée, des langues anciennes : en vertu de l'isomorphisme mimétique (DiMaggio et Powell, 1983), les institutions avaient tendance à homogénéiser leurs pratiques sur celles déjà reconnues pour acquérir un meilleur statut, d'où, pendant longtemps, un calque de la didactique du FLM au FLE voire une « fausse assimilation des langues vivantes aux langues mortes » (instruction du ministère de l'Éducation de 1890, citée par Puren, 1988 : 52). Mais progressivement, prenant conscience de la spécificité de son objet, le champ du FLE s'en est détourné au profit de méthodes plus innovantes. Les agents du champ à l'origine de la didactique du FLE se sont ainsi inspirés des expérimentations les plus récentes dans le domaine de l'enseignement, empruntant à la méthode directe, à la pédagogie coloniale, à la stylistique, à la linguistique appliquée et à la méthode active des classes nouvelles. Plus encore que des pratiques de classe, c'est surtout l'idéologie linguistique véhiculée par ces approches que le champ du FLE a adopté : le français s'est mué en langue parlée usuelle, outil quotidien de la communication. Les outils techniques audio-visuels – radio, télévision et surtout

laboratoire de langues – ont parachevé cette mutation en accroissant et en améliorant les possibilités du travail de la compréhension et de l'expression orales au détriment de l'approche formative et culturelle. Ce sont en revanche les linguistes qui ont fourni à la didactique du FLE un de ses outils les plus performants : le français fondamental, qui s'est imposé au terme de nombreuses polémiques.

Ce projet innovant [...] provoque des attaques de gauche aussi bien que de droite : ce français pour natifs d'autres langues serait, selon ces accusations à feux croisés, réduit à une sorte de *Basic French* privant ses usagers d'un accès à la « vraie » culture [...] [Il est] révélateur de ce que, dans le courant des années 1950, les modèles de langue proposés pour l'enseignement aux étrangers ne sauraient, dans les représentations dominantes, paraître s'éloigner d'un usage consacré et de valeur établies (Coste, 1998 : 81).

Le recours à un enseignement d'un français élémentaire pratique peine donc à s'instaurer et ce n'est qu'avec le développement de la méthodologie audio-visuelle qu'il est définitivement adopté, en tant que première étape de l'apprentissage et non comme fin de ce dernier. En effet, les agents du champ restent soucieux de maintenir vive l'idéologie du français langue de culture, fût-ce de façon marginale et élitiste. Au niveau pédagogique, ils prônent soit une approche progressive de la langue du français pratique au français de culture, soit une approche globale avec une focalisation multiple. Au niveau politique, le MAE privilégie une diffusion linguistique plurielle, selon les aires géolinguistiques et les profils socio-culturels des apprenants. L'élaboration de la didactique du FLE, si elle se fait grâce à la rénovation du français langue pratique, ne signe donc nullement l'abandon du français langue de culture qui reste très valorisé. La politique linguistique française à l'extérieur passe par un savant jeu de conciliation entre les multiples représentations idéologiques du français et les modes d'action de diffusion qui en découlent, oscillant entre politique culturelle traditionnelle et coopération technique.

CHAPITRE 5 – La gestion paradoxale du contact des langues, entre isolinguisme et prétentions universalistes

Les années d'après-guerre se caractérisent par une accélération de la mondialisation⁴⁵³, comme en témoignent l'internationalisation des conflits au XX^e siècle mais surtout le développement des techniques de communication et d'information et la mise en place d'un marché commun. Cette mondialisation trouve son expression institutionnelle dans la création d'organismes supranationaux tels que l'Organisation des Nations unies (1945) et l'Union européenne (1950). Celles-ci bouleversent la diffusion du français.

Les acteurs principaux [de la politique linguistique] sont évidemment les institutions, pouvoirs et responsables politiques. Les États et leurs institutions en sont et en restent les principaux [...] [Mais] la multiplication des institutions internationales et supranationales, et l'extension de leurs compétences en font des acteurs de plus en plus présents et influents en matière d'interventions sur les questions de langues (Truchot, 2008⁴⁵⁴)

Suite aux dérives du nationalisme et du racisme, se manifeste dans l'après-guerre, à toutes les échelles, un besoin de former des communautés supranationales, voire une communauté universelle, unies par une meilleure compréhension mutuelle et un sentiment de fraternité. Dans ces communautés étendues jusqu'au monde entier ou au *Tout-monde*⁴⁵⁵ (Glissant, 2007), la gestion du contact des langues s'impose comme une véritable pierre d'achoppement : non seulement parce qu'elle cristallise les tensions sur l'identité mais aussi parce qu'elle ne peut plus faire fi dans ce village global des enjeux économiques parfois difficilement miscibles dans les grands idéaux humanistes occidentaux traditionnellement avancés pour justifier la diffusion

⁴⁵³ D'aucuns, comme Legendre, voient toutefois dans cette mondialisation un *quiproquo* car elle ne correspondrait en réalité qu'à une occidentalisation du monde. Celui-ci dénonce « l'enfermement universel dans l'occidentalisme » (Legendre, [2004] 2008 : 62) et cette « illusion occidentale [qui] consiste à croire que l'exportation des modes de vie et [...] les transferts de technologie [...] valent en quelque sorte conversion d'identité (échanger son rapport à soi), à l'instar d'une monnaie convertie en une autre » (Legendre, *ibid.* : 29-30).

⁴⁵⁴ Article en ligne non paginé.

⁴⁵⁵ Rejetant les notions d'empire et de mondialisation, le poète Édouard Glissant s'appuie sur les concepts de *Tout-monde* et de *mondialité* pour décrire l'incessante dynamique du monde. « J'appelle Tout-monde notre univers tel qu'il change et perdure en échangeant et, en même temps, la "vision" que nous en avons. La totalité-monde dans sa diversité physique et dans les représentations qu'elle nous inspire : que nous ne saurions plus chanter, dire ni travailler à souffrance à partir de notre seul lieu, sans plonger à l'imaginaire de cette totalité » (Glissant, 1997 : 176). Quant à la mondialité, c'est « une dynamique échevelée du Tout, [...] une haute pensée du monde, que j'appellerais non pas la mondialisation (c'en est même le contraire) mais la mondialité » (Glissant, 2005 : 22-23).

du français. Et pourtant, le marché commun s'organise, tout en réaffirmant comme fondement idéologique le progrès et la paix universelle. L'État perdant ses prérogatives dans le domaine de la politique linguistique et éducative, ces organismes supranationaux s'ingérant dans les débats éducatifs, sous une forme incitative, prônent la coopération multilatérale, tout en laissant aux nations le champ libre pour développer des politiques de diffusion culturelle par le biais de coopérations bilatérales. Dans cette configuration internationale qui modifie les rapports de force, déplaçant le centre de gravité de la politique éducative vers la périphérie quand il ne devient pas multipolaire, les agents traditionnels de la diffusion du français (associations privées, DGACT, laboratoires de recherche) se trouvent contraints d'œuvrer de concert avec ces nouveaux collaborateurs qui dessinent de nouvelles frontières communautaires : l'Europe, la francophonie et le monde – du moins le monde occidental. Un décentrement est donc nécessaire à la France pour trouver sa place dans ces communautés à la fois élargies et fragmentées où la diffusion de sa langue ne peut plus se penser sur les mêmes modalités. Le nouvel enjeu linguistique de cette mondialisation du point de vue du champ du FLE est donc de concilier l'idéologie de l'universalisme et le contact avec les autres langues.

1. Une diffusion déterritorialisée plus ouverte à l'altérité linguistique

1.1. La diffusion du français à l'heure de la mondialisation

1.1.1. Les précurseurs d'une diffusion extranationale du français : les institutions religieuses

Le choix de la langue française comme langue d'enseignement dans les écoles religieuses comme à l'Alliance israélite universelle était le fruit d'une décision institutionnelle qui reposait sur une idéologie linguistique forte non dénuée de patriotisme, le message culturel de l'Église ou de l'AIU se confondant souvent pour les enseignants eux-mêmes avec celui de la France⁴⁵⁶. À l'AIU, plus particulièrement, le français était considéré comme le moyen de la régénération morale, intellectuelle et physique du peuple juif.

[L'AIU] reprenait l'idée traditionnelle de la solidarité juive et la plaçait dans le contexte idéologique issu de la Révolution française. Toutefois si cette diffusion n'est pas la fin de l'association, elle en est le moyen et l'instrument puisque la scolarisation se fait en français, langue conçue comme émancipatrice et libératrice grâce à la laïcité qui lui est associée. La doctrine de l'Alliance israélite est en effet imprégnée des théories républicaines, rationalistes et scientifiques (Cortier, 1997 : 40).

Malgré des racines institutionnelles et idéologiques françaises, l'AIU « déterritorialise radicalement le français » (Spaëth, 2010 a : 44), c'est-à-dire le « détach[e] du territoire en accréditant l'idée d'un lien ontologique entre la langue et une certaine conception du monde irréductible à celle d'une patrie. C'est le pouvoir d'émancipation du français qui est mis en avant » (Spaëth, 2010 a : 44). Pour l'AIU, la langue française ne vaut pas en tant que langue de culture, liée à une aire géopolitique ou à un peuple particulier, mais comme langue supranationale, porteuse de valeurs philanthropiques inspirées de 1789, au premier rang desquelles l'égalité. De ce fait, l'AIU est :

[la] gardienne de l'idéologie que l'on nomme le « franco-judaïsme » ou l'« israélitisme » [...] Républicains et patriotes fervents, ses dirigeants professent un vif attachement au judaïsme, mais conçu comme une confession, une certaine culture – faite essentiellement d'histoire – et surtout une pratique de la solidarité mâtinée de paternalisme à l'égard des coreligionnaires en difficulté (Nicault, 2001 : 24).

La défense des Juifs est présentée comme une défense du genre humain en général et « ainsi le particularisme se trouve enchâssé dans un programme à tonalité nettement universaliste » (Nicault, *ibid.* : 31), fondement-même de l'idéologie du messianisme français⁴⁵⁷.

De ce fait, les écoles religieuses catholiques et l'AIU sont les premières institutions à prendre en charge la diffusion du français sans le rattacher à une nation mais à l'humanité en général. Pour d'autres motifs qui doivent plus aux contingences économiques et politiques

⁴⁵⁶ Sur les écoles catholiques, voir *supra* chapitre 2 - 1.1. Mise en retrait des institutions religieuses enseignant en français et sur l'AIU, voir *supra* chapitre 2 - 1.2. L'Alliance israélite universelle ou l'émancipation par le français.

⁴⁵⁷ Sur le messianisme, voir *supra* chapitre 2 - 1.1.1. Un principe idéologique commun et pérenne : le messianisme français.

qu'idéologiques, après la Seconde Guerre mondiale, une nouvelle dynamique de déterritorialisation de la diffusion du français se met en branle, sous la tutelle d'institutions internationales, le Conseil de l'Europe et l'Unesco. Celles-ci, en prenant à leur tour en charge la diffusion du français, ne s'appuient cependant pas sur la même idéologie messianique qui revient à faire du français la langue du genre humain, mais une langue parmi d'autres : elles opèrent ce faisant un décentrement ethnocentrique dans le champ du FLE lui-même.

1.1.2. La déterritorialisation du français : de l'universalisme au plurilinguisme

Dans un premier temps, sous la dynamique du capitalisme, se développe à l'échelle planétaire une économie-monde, soit « un morceau de la planète économiquement autonome, capable pour l'essentiel de se suffire à lui-même et auquel ses liaisons et ses échanges intérieurs confèrent une certaine unité organique »⁴⁵⁸ (Braudel, 1967 : 12). Cette économie a pour caractéristique d'être fortement hiérarchisée autour d'un centre, l'Occident, qui fait figure de ville-monde, imposant son hégémonie aux périphéries et aux marges. Toutefois, dans un deuxième temps, le centre se balkanise jusqu'à l'émergence d'une multipolarisation. Pour ce qui touche la diffusion du français, cet éclatement du centre se fait au prix d'un glissement de l'empire-monde (Wallerstein, 2006), relativement uniformisé notamment par une politique commune de la langue, à une économie-monde fragmentée avec plusieurs centres de pouvoirs autonomes parfois rivaux et la coexistence d'une multitude de langues et de cultures. Ainsi, dans ce système-monde, la mondialisation entraîne une déterritorialisation accrue de la question linguistique : ce n'est plus seulement la France qui a voix au chapitre pour la diffusion de sa langue mais aussi les autres pays francophones et les institutions internationales. Les nouvelles motivations des apprenants de français :

s'accommodent de la diversité et défont surtout les liens qui unissaient traditionnellement langue et culture. En français (comme en anglais ou en allemand) sont désormais attachées des idées et des sentiments qui ne sont de nul lieu, et que nul territoire ne peut plus réclamer pour lui seul (Siouffi, 2010 : 26).

Cette déterritorialisation serait d'ailleurs, pour Siouffi, la véritable forme de l'universalité de la langue française.

L'« universalité » n'est en somme qu'un nom assez inexactement donné à un processus historique [...] déstabilisant, non gouverné, et pour autant d'une rare puissance : la sortie du devenir des langues hors de leurs espaces politiques et culturels traditionnels. La grande erreur des commentateurs français a été de voir dans cette « dé-territorialisation » du français une facilité, voire même une opportunité (Siouffi, *ibid.* : 27).

⁴⁵⁸ À l'instar du monde grec, romain, de la Chine des Ming ou de l'Empire britannique, pour ne citer que quelques exemples d'économies-monde.

Mais la langue française n'est pas la seule à s'exporter ainsi, les autres langues suivent un mouvement similaire. De ce fait, l'universalisme français doit prendre en considération l'idéologie émergente du plurilinguisme.

Loin d'avoir remplacé le latin comme langue « universelle » de culture, le français, dès la seconde partie de ce siècle, est au contraire pris dans la dynamique produite par la rivalité entre les langues européennes. Cette « dynamique de multiculturalité » favorise la circulation des langues hors des frontières et fait émerger une Europe multilingue qui fait apparaître des usages linguistiques différenciés, pour le français même [...] C'est au prix de leur « déterritorialisation » que les langues européennes se constituent comme langues de culture (Spaëth, 2010 c : 8-9).

De ce fait, cette scission entre la France et la langue française donne naissance à des idéologies paradoxales que les organismes de coopération culturelle internationale entendent cependant concilier.

1.1.3. Création d'organismes de coopération culturelle internationale

1.1.3.1. Construction d'une Europe culturelle unie dans la diversité

L'Europe comme entité géopolitique est née de la prise de conscience de la nécessité de renforcer les liens communautaires pour favoriser la paix. Elle est appelée de ses vœux par l'ancien Premier ministre britannique Churchill⁴⁵⁹, déclarant en septembre 1946 à l'Université de Zurich qu'il faut créer quelque chose comme les États-Unis d'Europe. Une première conférence de coopération économique européenne s'ouvre donc à Paris en juillet 1947. Après le Traité de Bruxelles (1948), le Traité de Londres est signé en mai 1949 par la Belgique, le Danemark, la France, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Norvège, la Suède et le Royaume-Uni, officialisant la naissance du Conseil de l'Europe. Le renforcement de ces liens européens se fait sous l'impulsion d'une personnalité française, Schuman, ministre des Affaires étrangères, suite à sa déclaration fondatrice du 9 mai 1950. L'ambition du Conseil de l'Europe dépasse rapidement le strict cadre de la coopération économique, n'ayant de cesse dès ses débuts de confirmer sa volonté d'ancrer le projet européen sur la défense des droits de l'Homme et sur une coopération sociale et culturelle.

S'il est vrai qu'aucun de nos pays ne peut plus se défendre ni subsister seul, au triple point de vue politique, économique et militaire, cela est vrai plus encore au point de vue de la culture. La phase relativement créatrice des nationalismes se trouve dépassée en fait (*Rapport général sur la conférence européenne de la culture de Lausanne*, 1949 : 7).

⁴⁵⁹ Et par bien d'autres avant lui, tels Rousseau dans les *Extraits et jugements sur le projet de paix perpétuelle* (1756) ou Victor Hugo qui, dans son discours d'ouverture du Congrès de la Paix à Paris en 1849, prophétise l'élaboration future d'« États unis d'Europe » : « un jour viendra où vous, France, vous Russie, vous Italie, vous Angleterre, vous Allemagne, vous toutes, nations du continent, sans perdre vos qualités distinctes et votre glorieuse individualité, vous vous fondrez étroitement dans une unité supérieure, et vous constituerez la fraternité européenne, absolument comme la Normandie, la Bretagne, la Bourgogne, la Lorraine, l'Alsace, se sont fondues dans la France. Un jour viendra où il n'y aura plus d'autres champs de bataille que les marchés s'ouvrant au commerce et les esprits s'ouvrant aux idées » (Hugo, 1849).

Même si l'objectif principal du Traité de Bruxelles est avant tout défensif et que d'aucuns ont pu ne voir dans l'action culturelle prônée dans celui-ci qu'« une opération de façade destinée à surmonter les réticences des Américains envers une alliance jugée par eux trop restreinte » (Vardabasso, 2010 : 1), la dimension culturelle est bien revendiquée dès l'origine. Le Traité de Bruxelles insiste sur son rôle dans l'intercompréhension entre les pays membres, qui doivent :

associ[er] leurs efforts pour amener leurs peuples à une compréhension plus approfondie des principes qui sont à la base de leur civilisation commune, et pour développer leurs échanges culturels, notamment par le moyen de conventions entre elles (*Traité de Bruxelles*, article III).

Ce traité liminaire pose le cadre d'épanouissement d'une conscience collective européenne, fondée sur le sentiment d'appartenance à une même communauté, notamment culturelle.

Dans la prise de conscience de cette identité, dans ce processus de découverte de la civilisation occidentale, l'action culturelle est apparue essentielle. Elle visait ainsi à développer un sentiment d'appartenance à la communauté européenne au moyen d'initiatives prises dans les domaines de la presse, du livre, du film, et de la radio, mais également dans les établissements scolaires et à l'université (Vardabasso, *ibid.* : 2).

Toutefois, le Traité de Bruxelles reste très vague sur les modalités de la diffusion culturelle, n'évoquant comme moyens d'action que l'établissement de conventions, en mettant l'accent sur l'aspect civilisationnel plutôt que linguistique. La gestion du contact des langues ne fait l'objet d'aucune mention explicite. Selon Jostes (2007 : 157-184), la question éducative n'a été traitée par l'Union européenne que tardivement par « effets secondaires [...] de l'europanisation » (Jostes, 2007 : 157), de la mise en place d'une formation professionnelle commune lors du Traité de Paris de 1957 (*Traité de la Communauté économique européenne*, article 128) à l'élaboration du programme Erasmus (1987) qui sacre la politique éducative européenne⁴⁶⁰. Jostes fait débiter les premières décisions en matière d'enseignement des langues – soit le soutien à l'apprentissage pour tous les élèves d'au moins une autre langue de la communauté⁴⁶¹ – à la première résolution des ministres de l'Éducation du 6 juin 1974 sur la coopération en matière d'Éducation à la communication (*Journal officiel*, n° C 098 du 20 août 1974). Pourtant, même si en effet les mesures concrètes sont plus tardives, on trouve dès l'origine de l'Union européenne des traces de l'idéologie émergente du plurilinguisme, qui définit les actions futures en matière de politique linguistique du Conseil de l'Europe.

⁴⁶⁰ Jostes (2007 : 159-164) dresse une chronologie très utile et détaillée des décisions européennes quant à l'enseignement des langues, de la première résolution des ministres de l'Éducation du 6 juin 1974 sur la coopération en matière d'éducation, à la communication en 2003 de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Conseil des régions.

⁴⁶¹ Il faut en revanche attendre 1984 pour que le COE recommande l'apprentissage de deux langues étrangères, pour ménager une place à d'autres langues que l'anglais, autrement de fait privilégié comme première langue étrangère. C'est en 1995 avec le livre blanc de la Commission européenne *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive* que le COE élargit son objectif non pas seulement aux élèves mais à tous les citoyens européens.

Suite à la signature du Traité de Bruxelles est formée une commission culturelle pour préparer le Congrès de La Haye de mai 1948, avec une forte représentation des francophones⁴⁶². Ces États généraux ont permis de préciser la ligne idéologique et d'action du COE, fondée sur une union des cultures dans la diversité, comme l'illustre la *Conférence de la culture à Lausanne* de décembre 1949 dont la devise est « la culture au service de l'Europe, l'Europe au service de nos cultures⁴⁶³ ». Malgré des tensions manifestes entre unionistes⁴⁶⁴ et fédéralistes⁴⁶⁵, c'est la position du fédéraliste Rougemont qui l'emporte, lui qui voulait fonder une culture européenne commune et substituer aux crispations nationalistes une nouvelle conception de l'homme, alternative aux deux autres modèles culturels proposés par les Soviétiques et les Américains. Il faut, dit-il :

transformer l'Europe conformément à son génie, qui est celui de la liberté, et dans les conditions du XX^e siècle, qui sont celles de l'organisation ; [...] l'organiser au-delà des États en une grande unité politique et en un vaste espace économique ; – la fédérer dans sa diversité, en vue de maintenir et d'illustrer une certaine notion de l'homme et des risques humains dont, malgré toutes ses infidélités, elle reste aux yeux du monde entier le grand témoin – c'est la tâche dans laquelle nous nous sommes engagés, c'est l'aventure du XX^e siècle, et c'est la vocation de cette génération [...] Fédérés, [...] nous remonterons au niveau de puissance des deux Grands. Ils baisseront le ton, et l'on pourra parler (Rougemont, 1948 a : 2-3).

Ainsi, la concurrence politique et culturelle qui oppose la France et plus largement l'Europe aux grandes puissances russe et américaine prend une autre dimension avec la création de l'Europe, sans pour autant se résorber entièrement en elle. Reste encore au COE à déterminer comment faire cohabiter ces différentes langues et cultures, avec l'aide des agents traditionnels de la diffusion linguistique, les États et les associations.

Les premiers traités portant exclusivement sur la culture sont l'*Accord pour l'importation d'objets de caractère éducatif, scientifique ou culturel*, traité multilatéral ratifié à Florence le 17 juin 1950, visant à faciliter la libre circulation des idées et des connaissances et la « diffusion des formes d'expression des civilisations » (*Accord pour l'importation d'objets de caractère éducatif, scientifique ou culturel*) mais surtout la *Convention culturelle européenne* de 1954. Précédée en 1953 de la *Table ronde sur la culture de Rome*, encore en vigueur, qui pose durablement les bases idéologiques de la coopération internationale en matière de politique linguistique et éducative européenne, premier pas vers le plurilinguisme. Un an après la

⁴⁶² Elle est présidée par l'essayiste espagnol, Salvador de Madariaga y Rojo, assisté du Français Alexandre Marc (cofondateur en 1932 de la revue *Esprit* et théoricien du fédéralisme européen) et du philosophe et écrivain suisse Denis de Rougemont rapporteur général (et collaborateur à *Esprit*). Participent aussi à la rédaction de ce rapport le député britannique Kenneth Lindsay, le Professeur belgo-polonais Stefan Glaser et les philosophes français Aron et Gaultier.

⁴⁶³ Le chiasme opposant culture et Europe souligne avec un art consommé de la formule l'importance de la culture au sein de cette entité géopolitique. Mais c'est surtout le passage de la culture au singulier aux cultures au pluriel qui met en évidence cette reconnaissance de la diversité culturelle.

⁴⁶⁴ Les unionistes étaient partisans d'une simple coopération interétatique sans pour autant renoncer à la souveraineté nationale.

⁴⁶⁵ Les fédéralistes prônaient un exercice en commun de la souveraineté au niveau européen par la création d'une autorité politique européenne issue d'un processus démocratique.

rédaction de cette Convention, est créé à partir de la modeste Section des langues vivantes du COE un département spécifiquement dédié à la gestion des langues en Europe : la Division des politiques linguistiques⁴⁶⁶. L'Union européenne se propose ainsi, avec une efficacité d'abord limitée mais qui ira croissant, de jouer le rôle de tiers organisateur dans la promotion des langues étrangères à l'échelle nationale. Ses « recommandations, de portée plus ou moins générale, peuvent permettre à différentes instances de s'en inspirer ou de s'en saisir pour étayer des initiatives et évolutions dans le contexte où elles interviennent » (Coste, 2008 b⁴⁶⁷). La construction de l'Europe va donc participer à refondre dans le moule européen l'idéologie messianique français : immergée dans ce tissu multiculturel la France va devoir repenser son rapport à l'étranger, non plus réductible à un autre soi-même selon l'universalisme humaniste mais accepté dans sa singularité, suivant le relativisme culturel et, partant, linguistique.

1.1.3.2. *L'Unesco, un tiers ordonnateur de l'éducation dans les pays en voie de développement*

Le COE n'est pas le seul organisme supranational à interférer dans la politique linguistique française. Après la faillite de la Société des Nations comme garante de la paix internationale, un autre organisme intergouvernemental poursuivant un même dessein pacifique renaît de ses cendres : les Nations unies. Tandis que l'Europe apporte sa propre réponse à son échelle, la création d'une institution internationale permettant, grâce à la compréhension mutuelle, d'assurer la sécurité internationale, la paix et le bien-être des peuples du monde est évoquée dès la Conférence des Ministres alliés de l'éducation qui réunit en 1942 les gouvernements inquiets quant à la reconstruction des systèmes éducatifs après la guerre. Ce projet se concrétise en 1945 lors de la Conférence des Nations unies pour l'établissement d'une organisation éducative et culturelle réunissant à Londres les délégués de 43 pays. L'*Acte constitutif* de l'Unesco (1946 a), en français « Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture », entre en vigueur en 1946. Plus encore que le COE, à l'époque étudiée, c'est surtout l'Unesco qui a joué un rôle fondamental dans la diffusion du français à l'extérieur en contribuant à remodeler en profondeur le champ du FLE et sa didactique. COE et Unesco, qui ont en commun d'un point de vue idéologique d'accorder un rôle essentiel au dialogue des

⁴⁶⁶ Installée à Strasbourg, cette instance intergouvernementale n'a qu'une autorité morale. Son rôle tel qu'il est aujourd'hui défini est de concevoir « principalement des instruments et des initiatives pour le développement et l'analyse des politiques linguistiques éducatives des pays ayant ratifié la *Convention culturelle européenne* (et ce, pour toutes les langues : langue maternelle / première langue / langue(s) de scolarisation ainsi que les langues étrangères, secondes ou minoritaires) » (Division des politiques linguistiques, 2006 : 6). Elle ne joue donc qu'un rôle de conseiller et d'expert : elle n'agit qu'en cas de demande spontanée de la part des pays eux-mêmes sans s'ingérer dans la politique nationale. Même si son intervention dans ce domaine reste conditionnée par la volonté du pays bénéficiaire, la création de ce département témoigne de l'évolution des politiques linguistiques à l'extérieur, qui ne résultent plus seulement de relations bilatérales entre deux gouvernements, mais se développent dans une perspective multilatérale qui implique des acteurs plus variés.

⁴⁶⁷ Article en ligne non paginé.

cultures et à la défense de la diversité culturelle pour l'intercompréhension des peuples, œuvrent dans des espaces géolinguistiques et des contextes d'enseignement distincts, qui imposent par conséquent des réponses spécifiques. En effet, l'Unesco se donne comme mission première l'amélioration de l'éducation dans les pays en voie de développement, en premier lieu les pays issus de la décolonisation. Or, les rapports entre les langues dans les pays issus de l'Empire colonial français sont régis par la diglossie, le français dominant une multitude de langues dialectales, le plus souvent non aménagées. La gestion du contact des langues se pose donc au niveau national, en fonction des langues endogènes et exogènes en présence, dans un contexte bien plus conflictuel qu'en Europe.

Avec des crédits s'élevant à 7 780 000 dollars en 1949, un secrétariat d'environ 700 personnes, l'Unesco est un organisme avec de grands moyens humains et financiers, œuvrant dans des domaines variés : éducation certes, mais aussi sciences exactes et naturelles, activités culturelles, sciences sociales, échanges de personnes, presse, radio, cinéma, assistance technique, *etc.* Elle repose sur les principes suivants :

[...] les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ;
[...] l'incompréhension mutuelle des peuples a toujours été, au cours de l'histoire, à l'origine de la suspicion et de la méfiance entre nations, par où leurs désaccords ont trop souvent dégénéré en guerre ;
[...] la dignité de l'homme exigeant la diffusion de la culture et l'éducation de tous en vue de la justice, de la liberté et de la paix, il y a là, pour toutes les nations, des devoirs sacrés à remplir dans un esprit de mutuelle assistance ;
[...] une paix fondée sur les seuls accords économiques et politiques des gouvernements ne saurait entraîner l'adhésion unanime, durable et sincère des peuples et [...], par conséquent, cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité [...] En conséquence, [est créée] l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture afin d'atteindre graduellement, par la coopération des nations du monde dans les domaines de l'éducation, de la science et de la culture, les buts de paix internationale et de prospérité commune de l'humanité en vue desquels l'Organisation des Nations Unies a été constituée (*Acte constitutif de l'Unesco*, 1946).

Ce préambule décrit avec justesse les grandes orientations et idéologies de l'institution, proches de ceux du COE. La coopération économique et politique, nécessaire mais insuffisante, est laissée aux mains de l'institution mère, l'Organisation des Nations unies, tandis que l'Unesco investit ces champs d'action : l'éducation des peuples, le développement et la diffusion de la science et de la culture grâce à une libre circulation des idées et à une « coopération internationale sans laquelle rien de grand ne peut plus se faire » (La rédaction, dans *CPEFAL*, n° 5, avril 1959 : 2). L'Unesco va ainsi interférer directement dans le champ du FLE, dans une aire géolinguistique bien spécifique.

La création de l'UNESCO en 1946 [...] place les principaux débats et enjeux de l'enseignement en Afrique sur un plan international. Dès 1947, l'UNESCO investit un domaine-clef, réservé jusque-là aux intérêts de chaque nation colonisatrice : l'éducation des peuples sous domination coloniale. L'éducation de base constitue alors le projet de recherche et d'application prioritaire (Spaëth, 1999 : 67).

Désireuse de promouvoir une éducation de base fondée sur les dernières avancées en psychopédagogie sur des motifs cognitifs et non idéologiques, l'Unesco ouvre notamment les débats portant sur le choix à l'école soit des langues maternelles ou vernaculaires soit de la langue française.

1.1.3.3. *France / Unesco : une influence réciproque*

Pour réaliser le vœu pieux de paix universelle, l'organisation n'œuvre pas seule. « Son action se situ[ant] à l'interface entre les gouvernements, les milieux éducatifs, scientifiques et culturels, et le grand public » (Maurel, 2011 : 42), l'organisation ne peut rien sans le soutien des pays membres⁴⁶⁸. La Direction de la coopération avec la communauté et l'étranger (1959) est chargée au MAE de gérer les relations avec l'Unesco et, à partir de 1962, avec le Conseil de l'Europe tandis que la commission nationale⁴⁶⁹ a pour mission d'appliquer le programme de l'Unesco en France.

[Cette commission nationale] a trois tâches particulières : elle est consultée par le ministère des Affaires étrangères sur le programme et les activités de l'Unesco ; elle veille à l'application des résolutions votées par la Conférence générale ; elle collabore étroitement à cette fin avec les administrations intéressées en leur présentant des propositions susceptibles d'être mises en œuvre sur le plan national ; enfin, elle fait connaître à l'opinion publique l'œuvre de l'UNESCO (B. Y, dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 166).

Elle doit donc articuler la politique éducative de l'Unesco et celle des départements nationaux chargés de l'enseignement des langues, à savoir la DGACT et le MEN. Les liens étroits unissant l'organisation internationale et les acteurs de la diffusion du français se mesurent de plus à l'aune des bulletins des institutions privées qui y font fréquemment mention : ainsi, la revue de la MLF possède une rubrique régulière donnant « des nouvelles de l'Unesco », dont les activités « méritent sans nul doute une place dans cette revue » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 49).

La poursuite d'objectifs communs et la mise en œuvre de modes d'action similaires mettent en outre en évidence la continuité entre la politique de diffusion française et internationale. Alors que le rôle joué par la France dans la construction européenne n'est pas sujet à caution, il est moins évident de prime abord dans un organisme aussi tentaculaire que

⁴⁶⁸ L'Unesco organise ainsi chaque année une Conférence générale et les dix-huit membres du Conseil exécutif se réunissent deux ou trois fois par an. En outre, son action est relayée par les États membres à travers les Commissions nationales, constituées de hautes personnalités et d'experts nationaux.

⁴⁶⁹ La Commission nationale, dont le chef était le représentant permanent de la France à l'Unesco, était formée de 20 membres d'origine très variée : représentants du Parlement, de l'Assemblée, de l'Union française, de l'Institut de France, des centrales syndicales, des territoires et départements d'Outre-mer, hauts fonctionnaires, éducateurs, savants, élus de différentes associations ou collectivités, personnalités... Cette Commission nationale est convoquée en séance plénière trois ou quatre fois par an. Elle est constituée de groupes de travail qui correspondent aux différents départements de l'Unesco, dont le comité de travail de l'Éducation, présidé par Henri Wallon en 1952.

l'Unesco. Certes le français en est une des langues officielles⁴⁷⁰ et *La Déclaration universelle des droits de l'homme de l'Unesco* (adoptée en 1948 par 49 États) témoigne de l'héritage de la Révolution française (souligné par Cassin, dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953 : 1-12). Mais l'analogie est surtout idéologique. Les célébrations organisées à l'occasion 20^e anniversaire de l'Unesco à Paris sont prétexte pour le président De Gaulle à revenir sur ces liens⁴⁷¹, fondés sur le caractère pareillement messianique de leurs missions.

Ce qui inspire à la France une exceptionnelle sympathie pour vos travaux et pour vos actes, c'est qu'ils ont pour raison d'être de servir l'unité humaine, ce qui répond essentiellement à sa propre vocation. Car, s'il est vrai qu'elle a, de tout temps, labouré avec passion le champ de l'intelligence et offert à la terre entière d'assez précieuses récoltes, s'il est vrai qu'elle met à la disposition du monde une langue adaptée par excellence au caractère universel de la pensée, il l'est aussi que le but que vise sa politique, et qui n'est rien que l'unité – nationale, européenne, mondiale – est en conformité profonde avec celui que poursuit votre Organisation à l'échelle de l'humanité (De Gaulle, 1966 : 24).

Dans cette optique, la Commission nationale « assure à la France, au sein même de l'Organisation, une place conforme à l'esprit universaliste de sa culture » (B. Y, dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 166). En outre, de nombreuses personnalités françaises sont très impliquées dans l'institution, les directeurs de la DGACT, Laugier puis Seydoux, étant membres du Conseil exécutif. De façon plus générale, si les hommes de terrain sont souvent des locaux, les hauts dirigeants de l'Unesco en revanche sont, à cette époque, presque exclusivement issus de pays développés occidentaux, avec une lutte d'influence entre le « clan anglo-saxon » et « clan latin », d'obédience française, lutte favorable à ce dernier.

Cette tendance est observée avec inquiétude par les diplomates anglo-saxons. En décembre 1948, A. Compton observe que le groupe des pays « européens latins » « est très influencé par la direction intellectuelle française ». Paul Matthews, diplomate de l'ambassade britannique de Paris, [...] s'inquiète de « la croissance de l'influence française par rapport à l'influence anglo-américaine à l'Unesco », jugeant que les hauts fonctionnaires de l'Unesco sont désormais tous « de profil culturel principalement français » (Maurel, 2011⁴⁷²).

Cette influence au sein de l'Unesco, non pas seulement de la France comme entité politique, mais plus largement de l'esprit universaliste français, explique les similitudes de vues dans les programmes de l'institution et le MAE, même si, à partir de la démission de Torres Bodet, en 1952, le rapport de force entre latins et anglo-saxons tend à s'inverser (Maurel, 2011⁴⁷³).

⁴⁷⁰ Le français occupe dans l'institution une place centrale, sans jouir toutefois de prérogatives uniques puisqu'il s'agit d'une des langues officielles avec l'anglais, l'espagnol, le chinois et le russe. Le mensuel *Le Courier de l'Unesco*, publié pour la première fois en février 1948, l'est en revanche seulement en anglais, français et espagnol. Toutefois, cette prééminence est là encore, comme en Europe, contrebalancée par un plurilinguisme institutionnel croissant.

⁴⁷¹ Certes, le contexte impose une rhétorique de la louange susceptible d'interférer avec l'objectivité des discours mais ces propos témoignent d'une réalité vérifiable par ailleurs.

⁴⁷² Thèse de doctorat en ligne, chapitre 2.

⁴⁷³ Thèse de doctorat en ligne, chapitre 1.3.2.

1.2. La revalorisation des autres langues-cultures et du plurilinguisme

1.2.1. Du relativisme culturel à son pendant, l'isolinguisme

La construction de l'Europe politique a des conséquences importantes pour la diffusion du français : l'apparition de « relations d'appartenance et d'inclusion qui "européanisent" plus fortement l'image d'un pays qui s'était souvent présenté auparavant comme investi plus que d'autres d'une mission à l'échelle de la planète » ; la « montée en puissance de l'Europe du Grand Marché [qui] s'accompagne institutionnellement d'une relative minoration du français dans ce même espace, en raison [...] de l'accent mis officiellement sur la pluralité des langues de la Communauté (puis de l'Union) européenne » ; et enfin la « montée de l'anglais dans le système scolaire et post-scolaire » (Coste, 1998 : 79). Autant d'éléments qui mettent à mal le mythe de l'exception culturelle française.

Désigner le français comme langue de culture et de civilisation est une lapalissade⁴⁷⁴ : cette expression révèle en creux la dévalorisation sous-jacente des autres langues de cultures dominées, en particulier dans les pays en voie de développement jadis colonisés. Les études postcoloniales⁴⁷⁵ ont mis en évidence l'aspect ethnocentrique, sinon fallacieux, du discours universaliste.

L'ouvrage d'Edward Saïd⁴⁷⁶ ouvrait des possibilités, à savoir prendre la colonisation comme un exemple particulièrement pertinent d'analyse d'un « double discours » de l'Europe. Ce dernier énonçait les idées de progrès, d'égalité, de dignité, dans la droite ligne d'un *cogito* marqué par les Lumières et légitimé par la Raison, tout en appliquant d'autres catégories lorsqu'il s'agissait de désigner et de caractériser les « indigènes » [...] Edward Saïd affirmait que l'universalisme occidental ne pouvait être pris comme une construction anhistorique, mais bien comme une construction datée et géographiquement située. Il proposait, dans le sillage de l'anthropologie structurale de Claude Lévi-Strauss, une approche relativiste et égalitaire des différentes cultures, alors que précisément, laissait-il entendre, les catégories morales de l'universalisme occidental aboutissaient à une interprétation inégalitaire des cultures, fondée sur le présupposé soit d'une supériorité raciale, soit d'une supériorité morale ontologique, soit d'une supériorité techniciste et rationnelle, soit des trois à la fois (Bancel, 2012 : 21).

Ainsi, puisque comme l'affirme Foucault le savoir et le pouvoir sont interdépendants, même la notion de « civilisation » est entachée de doute et peut être vue comme :

l'expression de la conscience occidentale, on pourrait dire le sentiment national occidental. En effet, le terme résume l'avance que la société occidentale des deux ou trois derniers siècles croit avoir prise sur les siècles précédents et sur les sociétés contemporaines plus « primitives ». C'est par ce même terme que la

⁴⁷⁴ En effet, toutes les langues, quel que soit leur degré de normalisation ou de développement littéraire (pour ne prendre que quelques critères parmi ceux invoqués pour prétendre au statut de langue de civilisation), peuvent en soi prétendre au titre de langues de culture et de civilisation. Toutefois, seules certaines langues bénéficient dans la conscience collective de cette aura particulière, à l'instar du français pendant l'époque étudiée.

⁴⁷⁵ Sur les études postcoloniales, voir *infra* chapitre 5 - 1.3.1. Le paradigme postcolonial comme cadre de référence.

⁴⁷⁶ Avec son essai *L'Orientalisme* (1978), l'Américano-palestinien s'est imposé comme un des grands théoriciens des *postcolonial studies* avec Homi Bhabha et Gayatri Spivak. Opposé à toute vision essentialiste, il défend dans son essai l'idée que l'Orient « a presque été une invention de l'Europe » (Saïd, [1978] 2005 : 29) et dénonce le caractère historicisé de l'Orient tel qu'il apparaît dans les discours littéraires, intellectuels et universitaires datant du XIX^e siècle. Cette construction avait, selon lui, pour but de définir l'Occident par contraste et d'instaurer une hiérarchisation des cultures, en faveur de l'Occident.

société occidentale tente de caractériser ce qui la singularise, ce dont elle est fière : le développement de *sa* technique, *ses* règles du savoir-vivre, l'évolution de *sa* connaissance scientifique et de *sa* vision du monde, et beaucoup d'autres choses de ce genre (Elias, [1969] 1973 : 12).

L'émergence d'une concurrence culturelle et linguistique avec les autres grandes langues de diffusion mais aussi avec les langues nationales des pays auparavant sous tutelle va nécessiter une remédiation idéologique de l'idée même de civilisation et une prise de conscience, non pas tant du déclin de l'Occident mais de l'essor d'autres civilisations naguère dévalorisées en raison de l'échelle de valeurs occidentale, plaçant l'humanisme, l'écrit, la science et la technique au sommet de la hiérarchie. D'autant plus que les organisations supranationales comme le COE et l'Unesco, convaincues que la paix universelle passe par le respect de l'altérité, cherchent à harmoniser les relations internationales sur la base non plus de la domination mais de la réciprocité et de la collaboration entre peuples égaux. C'est donc la question de la relation à l'altérité qui est en jeu dans cette évolution : « le français langue étrangère (FLE), presque par nature, parle de cet Autre dans la langue et la culture et prétend aussi en transmettre, voire en modéliser les contours » (Spaëth, 2014 c : 161). Même si des tensions se font encore sentir, les arguments des tenants de l'universalisme d'une part et de l'ethnocentrisme d'autre part (se recoupant parfois mais pas systématiquement) sont de plus en plus fréquemment remis en question par les partisans du relativisme culturel. Cette nouvelle théorie⁴⁷⁷ est diffusée par les anthropologues, du premier théoricien, l'Américain Franz Boaz, à Claude Lévi-Strauss, qui fait l'apologie de la diversité des cultures.

Il semble que la diversité des cultures soit rarement apparue aux hommes pour ce qu'elle est : un phénomène naturel, résultant des rapports directs ou indirects entre les sociétés ; ils y ont plutôt vu une sorte de monstruosité ou de scandale [...] [Pour ces hommes,] l'humanité cesse aux frontières de la tribu, du groupe linguistique, parfois même du village (Lévi-Strauss, [1952] 1987: 19).

Or, à l'époque étudiée, le « sauvage » des colons ou l'« indigène » reprend progressivement ses droits comme être humain et sujet à part entière : « l'angle sous lequel on a considéré l'humanité noire a subi d'énormes variations en un siècle » (Deschamps, dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953 : 181). En effet, l'apprenant de français provenant de l'ancien Empire colonial passe du statut de subalterne à celui d'égal, et les rapports de la subordination à la collaboration. La conférence de Lévi-Strauss à l'Unesco sur le racisme, *Race et histoire* (1952), témoigne de ce changement de paradigme : celui-ci affirme que les cultures humaines ne peuvent exister que dans la diversité. Le traitement réservé au mot « race » est une des applications concrètes de cette nouvelle politique de revalorisation des cultures minorées.

⁴⁷⁷ Certes, bien d'autres avant eux avaient déjà défendu cette théorie du relativisme culturel – Hérodote, Montaigne, Pascal, pour n'en citer ici que les plus fameux – cependant Boaz et Lévi-Strauss sont les premiers modernes à l'avoir conceptualisée.

CHAPITRE 5 – La gestion paradoxale du contact des langues, entre isolinguisme et prétentions universalistes

Le terme de « race », en particulier en Europe, fut discrédité après la Seconde Guerre mondiale. En 1950, l'Unesco réunissait ainsi des scientifiques de renommée internationale, afin d'établir la fausseté scientifique du racisme. Le mot « race », dans son acception biologique, fut disqualifié, l'opération visant à invalider implicitement son usage courant. Cette éradication s'ajustait avec le discours républicain, qui déniait précisément aux « races » une quelconque signification. On notera que ce discours pouvait cependant être ambivalent lorsqu'il s'agissait des colonies et des colonisés, puisque subsistait alors, dans les colonies, une organisation politique fondée sur l'inégalité raciale (Bancel, 2012 : 28).

Du peuple à la langue, il n'y a qu'un pas. Cette redéfinition du rapport à l'altérité passe donc logiquement par un effort de remodelisation de la gestion du contact des cultures, récusant à l'Occident toute position de supériorité.

Il est symptomatique que, de l'entre-deux guerres mondiales à la fin de la guerre froide, nous soyons passés de l'esprit de questionnement traçant « l'esquisse d'une morphologie de l'histoire universelle » (Spengler) à la comptabilité des rapports de forces entre civilisations, plus précisément à l'approche empirique de la « dynamique des guerres civilisationnelles » (Huntington) – position qui aboutit à dresser le constat, apparemment paradoxal, que « fondamentalement, le monde est en train de devenir plus moderne et moins occidental »⁴⁷⁸ (Legendre, [2004] 2008 : 18-19).

Afin d'analyser cette idéologie linguistique de revalorisation des langues, apparue après la Seconde Guerre mondiale mais qui s'impose réellement dans l'espace francophone à la fin des années 1950, nous proposons le néologisme « isolinguisme ». Composé de l'adjectif grec *ισο-*, signifiant « égal », et du nom latin *lingua*, renvoyant à la « langue », il désigne l'idéologie linguistique selon laquelle les langues posséderaient la même valeur intrinsèque, malgré des usages variables et un degré d'évolution plus ou moins avancé⁴⁷⁹. Cette représentation qui récuse toute hiérarchie des langues est un prolongement logique de l'idéologie révolutionnaire de l'égalité des hommes et du relativisme culturel anthropologique. Loin de la nier, l'isolangisme présuppose comme valable l'idéologie de la langue de civilisation et pose comme effective la consubstantialité de l'une et de l'autre. De ce fait, hiérarchiser les langues reviendrait à hiérarchiser les cultures et donc les peuples. Alors que cette hiérarchisation avait longtemps bénéficié au français, jouissant grâce à son statut de langue de culture universelle d'un prestige oppressif, l'isolangisme fonde la politique de promotion des langues étrangères, mise en place officiellement dans les années suivantes en Europe à l'instigation du COE. En cela, elle correspond à une idéologie principielle qui permet au plurilinguisme, sa forme plus structurée, de se développer. En somme, l'isolangisme, prolongement au niveau linguistique du relativisme culturel, est une des conditions *sine qua non* du développement du plurilinguisme comme idéologie politique.

⁴⁷⁸ Remarque de Huntington (1996).

⁴⁷⁹ La normalisation et l'existence d'une littérature écrite étant les deux principaux critères pour qualifier une langue avancée dans son degré d'évolution.

1.2.2. Le français, une langue européenne comme les autres⁴⁸⁰

1.2.2.1. *L'isolinguisme, prémices du plurilinguisme*

Durant la période étudiée, la gestion du contact des langues en Europe n'a certes fait l'objet que d'une attention institutionnelle très mineure et n'a pas été associée à des pratiques pédagogiques caractéristiques d'un enseignement réellement plurilingue. Pourtant, l'étude des discours issus des institutions européennes⁴⁸¹ montre que, sous une forme encore très ténue, apparaissent déjà bel et bien les prémices idéologiques de la politique européenne des langues, qui modifie la diffusion du français. Aujourd'hui⁴⁸², le COE se fait le chantre du plurilinguisme, décliné sous sa forme étendue d'« éducation plurilingue et interculturelle »⁴⁸³, projet d'éducation globale s'appuyant sur les principes suivants :

l'éducation plurilingue et interculturelle se caractérise d'abord par ses finalités qui concernent, avant tout, les droits fondamentaux de chaque apprenant et qui se fondent sur des valeurs destinées à assurer sa formation en tant qu'individu et que citoyen. Ces valeurs sont constituées par les principes directeurs des actions du Conseil de l'Europe : la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque ainsi que le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle (COE, 2009 : 7).

Au-delà du projet politique, le plurilinguisme s'est imposé au fil des ans jusqu'à devenir, selon le sous-titre de l'essai de Maurer (2011) la « nouvelle idéologie dominante » : « interculturel, dialogue des cultures, éducation plurilingue sont devenus les maîtres-mots des équipes travaillant sur la didactique des langues » (Maurer, *ibid.* : 151)⁴⁸⁴. Or, ce « paradigme incontournable » (Maurer, *ibid.* : 61)⁴⁸⁵ puise sa source aux origines même du COE, sous la forme ébauchée de l'isolinguisme. Le dossier réalisé par l'institution pour célébrer le

⁴⁸⁰ Du titre de l'article de Compagnon (1998) « Pourquoi le français devient une langue comme les autres ? ».

⁴⁸¹ Notre *corpus* sur la politique linguistique européenne est constitué de discours politiques – traités, conférences, conventions, rapports, discours officiels – de 1948 à 1962. Nous avons pour ce faire consulté le site du Centre virtuel de la connaissance sur l'Europe (CVCE) <http://www.cvce.eu/>, intégré en 2015 à l'Université du Luxembourg. Celui-ci possède en effet une riche bibliothèque en ligne sur la construction européenne aux XX^e et XXI^e siècles, notamment sur les débats ayant eu lieu lors de la commission culturelle du Congrès de La Haye et la Conférence de Lausanne.

⁴⁸² Considérant que toute institution repose sur une ou plusieurs lignes idéologiques dont l'invariabilité fonde son identité, il nous paraît utile de rappeler le positionnement actuel du COE en matière d'éducation afin de déterminer quand et sur quelles bases il s'est construit.

⁴⁸³ *L'Éducation plurilingue et interculturelle comme projet* postule ainsi que « toute langue est plurielle », « toute éducation [...] plurilingue » et finalement que « toute identité est plurielle » (COE, 2009 : 6), opérant ainsi un passage d'un plurilinguisme de langues à un plurilinguisme de variétés (Verdelhan-Bourgade, 2007 : §11).

⁴⁸⁴ Le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001) en constitue l'aboutissement, cadre en lequel Puren voit un « projet [...] fondamentalement de type idéologique, celui d'une citoyenneté européenne fondée sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme » (Puren, 2012 : 4).

⁴⁸⁵ Ce caractère incontournable n'est pas sans soulever quelques critiques envers une politique parfois vécue comme un *diktat* idéologique : « on s'empresse de promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle comme un modèle dominant alors que son adoption n'a jamais fait l'objet de débats dans les États, que ses effets n'ont pas été appréhendés dans leur ensemble, et encore moins mesurés dans les détails » (Maurer, 2011 : 25-26). Puren, quant à lui, déplore surtout l'absence de cohérence méthodologique européenne. « Les problématiques didactiques sont ainsi très souvent parasitées, dans les textes du Conseil de l'Europe, par des références universalisantes et abstraites [...], qui tendent à occulter les enjeux concrets en déplaçant les questions sur le terrain des valeurs. Les nombreux textes publiés par cet organisme sur l'approche interculturelle sont très représentatifs de cette dérive, leurs auteurs, à force de se réclamer de valeurs qu'ils considèrent universelles (respect de la diversité culturelle, compréhension et enrichissement réciproques entre les peuples, etc.), ayant fini par se persuader eux-mêmes que cette approche est la seule possible, ou qu'elle peut et doit englober toutes les autres » (Puren, 2011 : 10).

cinquantenaire de ses politiques linguistiques et éducatives, *L'Éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale* (COE, 2006), fait remonter à 1954 l'année de naissance de la politique linguistique éducative européenne, date de l'entrée en vigueur de la *Convention culturelle européenne*. Mais même en amont de la rédaction de ce premier document officiel, qui donne les fils directeurs de la politique linguistique européenne, on voit déjà se faire jour l'intérêt pour la promotion réciproque des langues étrangères en Europe. En effet :

les frontières linguistiques semblent entraver la construction des espaces [européens scientifique, de l'enseignement supérieur, de la formation], bien plus que celle de l'espace économique ; la diversité linguistique européenne apparaît comme un obstacle à leur construction.

C'est pourquoi les initiatives prises en faveur des langues dans le domaine éducatif ont très tôt visé à construire un multilinguisme individuel qui serait la condition préalable à la construction d'espaces européens (Jostes, 2007 : 157-158).

La brève tentation première de l'Europe est d'imposer la promotion de deux langues internationales, l'anglais et le français, suivant un plurilinguisme restreint répondant à une répartition fonctionnelle langue de service / langue de culture⁴⁸⁶ mais à partir de 1954, la donne change et l'idéologie s'infléchit. L'Europe préconise un plurilinguisme ouvert, soit non-contraint, fondé sur l'isolinguisme qui garantit théoriquement la promotion de toutes les langues des pays membres (bien que dans les faits seules les langues officielles de l'institution soient promues). Ce bilinguisme (qui s'apparente, à l'échelle européenne, au « bilinguisme sans diglossie » (Fishman, 1967) – les locuteurs employant dans leur communauté linguistique deux langues de même niveau et pour des usages similaires), correspond mieux à l'ambition de l'unité dans la diversité prônée dès le Congrès de la Haye (Rougemont, 1948 a et 1948 b)⁴⁸⁷. Dans l'article 2 de la *Convention culturelle*, explicitant l'orientation de la coopération éducative et linguistique, est présentée comme prioritaire la promotion dans l'enseignement non pas uniquement des civilisations mais aussi de l'histoire et des langues réciproques.

Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible,

Encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ses nationaux sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études, et

S'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire (*Convention culturelle européenne*, article 2).

À des fins de compréhension mutuelle et de cohésion sociale, la promotion des langues étrangères sur le territoire national s'accompagne donc d'une recommandation de diffusion de

⁴⁸⁶ Sur le plurilinguisme franco-anglais, voir *supra* chapitre 3 - 2.4.4. Une velléité de répartition fonctionnelle pour un plurilinguisme restreint.

⁴⁸⁷ Toutefois, pour Fishman, cette situation est vouée à rester transitoire car la langue de plus grande diffusion l'emportera, à savoir l'anglais dans le contexte européen. Dans ce cas, elle est en effet idéologique et donc théorique et ne correspond pas à une réalité linguistique.

la langue et de la culture nationales au-delà des frontières⁴⁸⁸. L'alternative « ou de ses langues » laisse entendre que le COE souhaite promouvoir non seulement les langues officielles et / ou dominantes mais aussi les langues minoritaires (avec un succès très relatif, cependant). Bien que l'article portant sur la diffusion des langues soit succinct, cette convention ouvre la voie à la défense de la diversité linguistique et rompt fermement avec l'image d'Épinal qui faisait du français la seule grande langue culturelle internationale, ménageant éventuellement à l'anglais la place de sabir moderne. Non seulement toutes les langues sont considérées sur un pied d'égalité au sein des institutions européennes, afin de ne pas déséquilibrer les échanges, mais en outre cet apprentissage s'ouvre aux masses grâce à la disciplinarisation des langues étrangères à l'école alors qu'il était auparavant l'apanage des élites intellectuelles et sociales.

Ce soutien à l'apprentissage de plusieurs langues étrangères apparaît même dans l'étranger traditionnel, hors Europe. Pour répondre à une suggestion d'une enseignante de ne conserver qu'une seule langue dans l'enseignement scolaire en Argentine pour en approfondir la connaissance, en l'occurrence le français, les membres du stage pédagogique de 1959 sont unanimes pour affirmer au contraire qu'il « faut conserver le principe des deux langues, seul moyen pour que les élèves puissent se familiariser avec la diversité des cultures étrangères » (Rabinovich, dans *CPEFAL*, n° 7, septembre 1959, p. 28). La décision du gouvernement argentin en 1962 de rendre obligatoire l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère à l'école primaire abonde dans ce sens : « il semble souhaitable de développer le bilinguisme dès l'âge le plus tendre » (Repetto, dans *CPEFAL*, n° 15, mai 1962 : 78). L'enquête réalisée lors du stage pédagogique de l'AF en 1961 montre que le français est surtout deuxième langue, même si neuf enseignants affirment l'enseigner comme langue première dans leur établissement (Angleterre, Espagne, États-Unis, Grèce, Malte, Suisse, Tchécoslovaquie, Yougoslavie) (Bouton, dans *EFE*, n° 12, avril 1962 : 3). La survie du français passe donc par l'imposition de deux langues étrangères obligatoires.

La *Convention culturelle européenne* de 1954 propose donc un modèle linguistique non hiérarchisé. Mais aucune liste n'est établie pour préciser quelles sont les langues concernées, ce qui tend à privilégier les langues dominantes⁴⁸⁹. Pour autant, l'application ne remet pas en

⁴⁸⁸ La France n'avait pas attendu ce conseil du COE pour diffuser sa langue, mais ce n'était pas le cas des autres pays européens.

⁴⁸⁹ Ainsi, le choix des langues à enseigner dans les systèmes scolaires européens nécessiterait des recherches approfondies. En effet, ce choix est partial car, tandis que l'anglais n'est la langue dominante d'aucun pays fondateur, les langues minoritaires de plusieurs pays sont exclues de ce programme de promotion linguistique. Pour ne parler que des langues des six pays fondateurs, le français est reconnu comme seule langue officielle de la République française et, en Allemagne, la langue allemande – bien que non déclarée *de jure* langue officielle compte tenu de la politique de non-intervention de l'Allemagne dans les politiques linguistiques – l'est de fait. En Italie, même si la Constitution de 1947 (article 116) reconnaît l'existence des langues régionales dans les quatre régions autonomes de Sardaigne, de Sicile, du Trentin-Haut-Adige et du Val-d'Aoste, l'italien est officiel et majoritaire. En revanche, la situation est plus floue aux Pays Bas : certes le néerlandais est la langue

cause le postulat idéologique de base qui refuse la prédominance d'une langue sur les autres. C'est le tout premier pas, très timide certes, vers l'Europe plurilingue telle qu'elle cherche à s'incarner encore aujourd'hui⁴⁹⁰, non sans écueils certes compte tenu du nombre croissant de membres. Toutefois, au sein de cette jeune communauté géopolitique, la défense sans distinction de toutes les langues européennes ne représentait alors pas en soi une menace pour la langue française. En effet, à l'époque de l'Europe des Six, où les francophones étaient numériquement plus nombreux, la politique du plurilinguisme pouvait apparaître pour la France comme une stratégie politiquement correcte et à moindres risques⁴⁹¹.

1.2.2.2. *La réciprocité, fondement de la politique culturelle internationale*

La prise en charge de la politique linguistique par le COE et l'UNESCO impose dans le champ du FLE une nouvelle hiérarchisation entre les langues, reposant sur une revalorisation des autres langues avec lesquelles le français est en contact. Le dialogue des peuples et des cultures est en effet vu comme garant de la paix, en Europe comme dans le monde.

Europe doit signifier enfin dialogue. L'union que nous voulons est celle qui lie tacitement deux hommes qui dialoguent. Elle n'est pas l'unanimité dans la clameur disciplinée, où nul ne reconnaît plus sa propre voix. L'Europe doit être et devenir de plus en plus le lieu du monde où la personne humaine puisse encore faire entendre sa voix. Ce principe doit fournir la mesure des institutions fédérales vers lesquelles tend l'espoir des hommes libres. Qu'il soit le guide des débats de Lausanne, puisqu'il est la conquête majeure et la vraie fin de toute notre culture (*Rapport général de la Conférence de Lausanne*, 1949 : 13).

Ce dialogue implique plus que jamais collaborations et échanges sur le mode de la réciprocité au niveau culturel, exigeant quelques ajustements de la politique de diffusion française, sur le modèle de ce que recommandaient déjà l'AF et surtout la MLF⁴⁹² qui se prévalait de :

ne poursui[vre] aucun but impérialiste ; elle ne veut à aucun prix extirper ses élèves de leurs traditions et de leur histoire ; elle veut les élever pour leur pays où ils doivent vivre et exercer leur activité. Elle réserve une place éminente à la langue, à l'histoire, à la géographie, à la littérature du pays qui lui donne l'hospitalité (F., dans *Les Dialogues*, n° 7, avril 1953 : 126).

dominante mais elle n'était pas reconnue comme langue officielle et le frison occidental comptait de très nombreux locuteurs en Frise ; de même, en Belgique, coexistent entre autres le wallon, le flamand et l'allemand, en sus du français.

⁴⁹⁰ Dans la veine des traités originels, le COE promeut en effet toujours « la diversité linguistique et [...] l'apprentissage des langues » afin d'« approfondir la compréhension mutuelle, [de] consolider la citoyenneté démocratique et [de] maintenir la cohésion sociale » (COE, 2006 : 4).

⁴⁹¹ En revanche, cet équilibre précaire se trouvera bouleversé suite à l'élargissement de l'Europe en 1971 avec l'intégration du Danemark, de l'Irlande et du Royaume-Uni qui conforte la suprématie de l'anglais, devenue langue européenne endogène dominante. Les élargissements successifs en 1986 de l'Espagne et du Portugal, puis à partir de 2004 des pays d'Europe de l'Est, portant aujourd'hui le nombre de pays européens à 28 États membres. Le plurilinguisme dans ce contexte élargi soulève des difficultés (en premier lieu concernant la traduction) qui n'étaient alors pas aussi vives dans l'Europe des six. Ces élargissements successifs imposèrent une redéfinition de la stratégie de diffusion du français qui chercha à tourner à l'avantage de la France l'entrée de ces nouveaux pays membres (Moussakova, 2008 : 9-10).

⁴⁹² Sur la prise en compte de l'altérité à la MLF, voir *supra* chapitre 2 - 1.3.2. Une adaptation de l'École de Jules Ferry aux autochtones.

De même, l'action des IF ne se limite plus seulement à la promotion du français, ceux-ci sont encouragés à prendre aussi en charge celle de la culture du pays d'accueil⁴⁹³.

Si la tâche de l'Institut français est d'aider à la diffusion en Argentine du français, [...] il n'entre pas moins dans ses attributions de faire connaître en France certains aspects originaux de la culture argentine, à commencer par le principal véhicule de cette culture, la langue (Dony, dans *CPEFAL*, n° 5, avril 1959 : 38).

Contraint de se plier à la politique de la réciprocité imposée par l'Union européenne, la France en vient à adapter l'ensemble de sa politique culturelle extérieure, naguère marquée par un rapport de domination, domination globalement consentie dans l'étranger traditionnel francophile et imposée dans l'Empire colonial. En effet, l'Union européenne donne le cap général mais « l'action politique se limite toutefois à soutenir et à compléter l'action des États membres, qui restent responsables des contenus et de la conception de leurs systèmes éducatifs » (Jostes, 2007 : 159). Comme antérieurement, c'est donc au MAE que revient la tâche de mettre en place les mesures préconisées, en particulier grâce à la signature d'accords culturels bilatéraux favorisant l'enseignement des langues respectives des contractants. Ces accords privilégient comme moyens d'action l'octroi et l'accueil de boursiers, sur la base de la réciprocité.

Qui dit échange dit réciprocité. La politique de la Direction générale des relations culturelles en matière de bourses ne vise pas seulement à attirer en France de jeunes étrangers : elle se propose aussi de diriger vers l'étranger des étudiants français. C'est pourquoi la plupart des accords culturels conclus avec des Gouvernements étrangers prévoient entre autres choses un échange régulier de boursiers, chaque pays accordant tous les ans à des nationaux de l'autre pays un certain nombre de mensualités de bourse. Des accords analogues existent avec des universités ou de grandes écoles étrangères (P.T., dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 164).

Grâce aux appariements des écoles, en constante augmentation⁴⁹⁴, des classes entières peuvent bénéficier de ces bourses. Les accords encouragent aussi à l'envoi de relais éducatifs, du secondaire à l'université, à la formation de formateurs, à l'ouverture de classes ou d'établissements franco-étrangers et à la mise en place d'équivalence de diplômes.

Les premiers accords culturels furent signés bien avant la *Convention culturelle européenne* (1954), comme l'accord culturel franco-belge ratifié en 1921 (et renouvelé en 1946). Mais ils se multiplient après la Seconde Guerre mondiale (accord franco-néerlandais en 1947 ; accord culturel franco-japonais en 1953 ; *etc.*). Ainsi, rien qu'en 1958, de tels accords ont été conclus avec la Belgique, l'Allemagne, l'Italie, la Grande-Bretagne, la Norvège et la Pologne.

⁴⁹³ Sur l'ouverture des IF aux cultures locales, voir *supra* chapitre 2 - 2.2.1. Un réseau scolaire sur le modèle métropolitain de plus en plus ouvert à l'influence étrangère.

⁴⁹⁴ À titre d'exemple, en 1952, il y a 374 appariements d'écoles avec l'Angleterre et 134 avec l'Allemagne.

CHAPITRE 5 – La gestion paradoxale du contact des langues, entre isolinguisme et prétentions universalistes

[Ces] accords culturels conclus par la France, souvent au lendemain de la dernière guerre [...] ont [...] pour objet essentiel de régler les problèmes administratifs qui pourraient faire obstacle aux courants d'échanges intellectuels, très actifs et qui se développent dans bien des cas de manière toute spontanée entre la France et les pays dont il s'agit (DGACT, 1959 a : 17).

Ils placent les relations sous le signe de l'égalité, comme en témoigne l'article 1 de l'accord franco-belge.

Art. 1er – L'accord a pour but de promouvoir, par le moyen d'une amicale coopération et d'échanges, les relations des pays dans le domaine scolaire, intellectuel, artistique et scientifique (Décret n° 47-1230 du 1^{er} juillet 1947, accord culturel franco-belge).

Le mot d'ordre est de viser des « relations internationales [d'une] parfaite et entière réciprocité » (Chinard, dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953 : 192), grâce à une promotion réciproque des cultures.

Paroles qui devraient être gravées sur les murailles du Palais des Nations unies ! Paroles que pourraient prendre pour maxime de conduite tous ceux qui, pour emprunter le titre d'un article récent de Louis Martin-Chauffier, « sèment le grain français ». Car ils arrivent sur un terrain qui n'est pas vierge (Chinard, *ibid.* : 192).

La reconnaissance de l'existence d'une culture locale à respecter est le gage et la base de l'amitié entre les peuples. La DGACT vante ainsi les échanges franco-polonais « fruits d'accords précis conclus sur la base de la réciprocité » (DGACT, 1960 : 6). De fait, elle encourage son personnel détaché à s'intéresser aux cultures locales, les candidats au départ faisant des recherches sur le pays étant privilégiés. Les professeurs français intégrés dans le réseau français sont en outre invités à apprendre la langue du pays et à s'intéresser à la culture locale, démarche considérée comme un de leurs « devoirs » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 60).

Mais, cette idéologie de la réciprocité demeure tributaire des anciens schèmes répondant à la répartition géolinguistique antérieure : l'étranger traditionnel d'un côté et les pays dits en développement, issus de l'Empire colonial français, de l'autre.

La partition des objectifs d'expansion du français continue de s'appuyer sur des catégories issues d'une anthropologie largement informée par la colonisation de la deuxième moitié du XIX^e siècle où étrangers et colonisés sont fondamentalement séparés par la question de l'autonomie. D'un côté, les étrangers avec qui les échanges linguistiques sont fondés sur l'émulation et la parité (ils peuvent apprendre le français, on peut apprendre leur langue) ; de l'autre, les colonisés avec qui les échanges linguistiques sont orchestrés par la rentabilité (ils apprennent un type de français destiné à l'auxiliariat et on n'apprend pas leur langue) (Spaëth, 2010 a : §4).

La DGACT distingue en effet trois grandes aires géopolitiques : les pays de développement équivalent ou égal à la France, parmi lesquels se trouvent les pays francophiles par tradition ; les pays jadis ou encore sous tutelle française ; et les pays en voie de développement non francophones, zone à laquelle le MAE accorde un intérêt moindre. Dans chacun de ces espaces,

la France, en partenariat avec les institutions supranationales et les pouvoirs locaux, va apporter des réponses qu'elle juge adaptées au contexte : une politique de la réciprocité fondée sur l'isolinguisme, dans l'étranger traditionnel et notamment en Europe ; et une politique de coopération éducative, plus déséquilibrée, dans les pays francophones issus de l'Empire.

1.3. Une gestion moins équilibrée dans les pays issus de l'Empire colonial

1.3.1. Le paradigme postcolonial comme cadre de référence

Le paradigme de la France postcoloniale est un cadre de référence privilégié pour étudier l'évolution de la diffusion du français dans les aires jadis colonisées.

Dire d'une nation qu'elle est postcoloniale, ou même le dire du monde, c'est fixer l'identité nationale dans un état chronologique, dans la temporalité d'un « après » – le conflit colonial : c'est une certaine conception de l'histoire et en même temps du rapport géopolitique, qui implique d'abord une définition du présent par rapport au révolu, ensuite une dépendance identitaire au colonial comme événement historique faisant époque [...] « Postcolonial » désigne, non un état, mais un processus. Processus d'exploration d'une théorie du langage et d'une théorie de l'histoire, en rapport direct avec l'historicité du présent et des langues (Baneth-Nouailhetas, 2006 : 48).

Baneth-Nouailhetas explore le post-colonialisme à travers la littérature⁴⁹⁵, lieu par excellence de construction de l'identité francophone postcoloniale. Toutefois, les discours du champ du FLE sont aussi un autre angle d'approche intéressant car, en interrogeant la place de la langue dans les différentes sociétés où il est diffusé, ils dessinent les contours d'une communauté en pleine formation, à la fois idéologique et institutionnelle, avec ses tensions et ses paradoxes.

Notre analyse s'inscrit donc dans la perspective des *postcolonial studies*. Initiées par les Anglo-saxons au début des années 2000, celles-ci cherchent le plus souvent à mettre en évidence⁴⁹⁶ – et plus rarement à minorer⁴⁹⁷ – l'impact de la colonisation, en analysant l'époque contemporaine à l'aune du fait colonial. Elle ne le réduit pas pour autant à une simple chronologie.

Le colonialisme n'est pas chose du passé – en tout cas, pas chose dépassée. Entendu de manière large comme la prise de contrôle des atouts économiques et géostratégiques d'un pays ou d'un peuple par un autre, l'exportation ou l'imposition d'une idéologie « exogène », voire l'occupation d'un pays par une

⁴⁹⁵ « Les théories postcoloniales sont [...] en prise, qu'elles le veuillent bien ou non, avec la question du pouvoir, et des politiques linguistiques comme politiques de pouvoir. Impossible donc de penser le postcolonial sans la littérature : c'est la littérature coloniale d'abord – de langue anglaise surtout –, qui intègre à son fonctionnement poétique une réflexion d'ordre postcoloniale » (Baneth-Nouailhetas, 2006 : 51). Il aurait été en effet très intéressant d'élargir notre *corpus* au texte littéraire en vertu de ce que « l'Occident ne voit et n'accepte qu'une part de lui-même ; l'autre part lui est étrangère, rebutante ; elle lui échappe, et ce sont les arts, la musique, la poésie, qui prennent en charge cet indicible » (Legendre, [2004] 2008 : 54-55). Aborder cet indicible exigerait cependant d'autres outils méthodologiques que nous ne pouvons ici solliciter malgré l'intérêt évidemment de ce type de discours. Nous avons donc choisi de laisser temporairement de côté la littérature francophone, sans renoncer au projet d'y revenir, à l'avenir, à l'occasion de recherches futures.

⁴⁹⁶ Voir Hall et Rose (2006) qui abordent le cas de la Grande Bretagne ; Chafer et Sackur (2002) ; et Evans (2004) qui traitent du cas de la France.

⁴⁹⁷ Comme Porter (2004).

armée étrangère à des fins de contrôle stratégique, le colonialisme demeure une dynamique contemporaine active. Les écrivains, les critiques, les théoriciens qui se réclament du postcolonialisme ne se mettent donc pas en simple rapport avec un passé historique limité et circonscrit, mais postulent la présence du colonialisme dans le contemporain et la nécessité de poursuivre l'analyse des discours coloniaux (Baneth-Nouailhetas, 2006 : 49).

Le processus de décolonisation, de la prise d'indépendance de l'Inde britannique en 1947 à celle de l'Algérie française en 1962, modifie en profondeur les relations des grandes puissances avec les peuples jadis dominés. Sous la pression conjointe de l'Unesco et des pays nouvellement indépendants qui mettent en place une politique d'« ennoblissement [des] langues locales » (DGACT, 1961 : 5), la France infléchit sa politique et son idéologie en faveur d'une revalorisation des langues et cultures locales longtemps méprisées, sans pour autant atteindre l'isolinguisme qui prime dans les pays de développement égal.

L'une des grandes préoccupations de la théorie postcoloniale contemporaine est donc cette valorisation du marginal. Comment préserver la diversité culturelle tout en refusant le rapport de pouvoir implicite dans la polarisation marge-centre ? À partir d'un Césaire, d'un Senghor, qui proposent la « négritude » comme nouvel humanisme contradictoirement fondé sur l'essence identitaire, le critique Homi Bhabha évoque la possibilité de l'« hybridité » comme espace identitaire non national, pour dépasser l'autosatisfaction apolitique du « multiculturalisme » ; l'écrivain antillais Édouard Glissant, reconnaissant l'impossibilité de mettre en arrêt la mondialisation, lance le « Tout-Monde » contre l'hégémonie du modèle américain ; la critique américaine Gayatri Spivak invente la notion de « planetarity » (planéarité) pour faire concurrence à la « globalisation » (Baneth-Nouailhetas, 2006 : 63-64).

Dans le cadre de la diffusion culturelle, linguistique et technique, la France opte toutefois pour une politique de la coopération⁴⁹⁸ et non plus de la subordination. Les pays jadis colonisés entrent dans une période de transition, en tentant de concilier l'héritage linguistique local et colonial⁴⁹⁹.

La période des indépendances, répondant à des tensions paradoxales, est particulièrement complexe à appréhender. L'Unesco, la France et les pays décolonisés vont tâcher ensemble de concilier d'une part les revendications de revalorisation des langues et cultures vernaculaires à forte dimension identitaire et d'autre part l'attrait pour les grandes langues internationales laissées par le colonisateur, conçues comme des auxiliaires et des tremplins vers la modernité.

1.3.2. La montée des revendications nationalistes, menace pour le français

Outre son prestige intellectuel, la France d'avant 1939 fondait sa puissance sur deux pieds d'airain qui furent grandement ébranlés : son armée et son empire. Or, suite à la guerre, la

⁴⁹⁸ La politique de collaboration a abouti aujourd'hui à l'idéologie du dialogue des cultures, précocement prônée par quelques agents comme la Mission laïque, puis à l'interculturalité, qui fait figure d'idéologie dominante dans le champ contemporain.

⁴⁹⁹ Cette prise d'indépendance s'en est suivie, suite à l'enthousiasme des débuts, une certaine désillusion. « Tout un peuple triomphait en ces périodes de transition [...] Cependant, en l'espace d'une décennie, les écrivains africains décrivent une société désillusionnée par les fruits de l'indépendance, avec des dirigeants rapaces, cherchant à neutraliser les mêmes mouvements sociaux qui les avaient aidés à défier le pouvoir colonial, des fonctionnaires indifférents aux problèmes du peuple, et une culture élitiste carrément tournée vers l'Ouest. Les contraintes de l'indépendance politique ne rejoignent-elles pas celles du régime colonial pour ces nouveaux États et organisations politiques et sociales ? » (Cooper, 2004 : 11).

décolonisation modifie les rapports de force intergouvernementaux et redéfinit les enjeux de la diffusion du français à l'extérieur. Aux antipodes de la défense du colonialisme français au motif qu'il s'appuierait sur des fondements humanistes, après les deux guerres mondiales, émergent des revendications nationales et identitaires, non seulement en Europe où « chaque nation, si petite soit-elle, veut avoir sa langue de civilisation à elle » (Meillet, 1918 : 10) mais aussi et surtout dans les pays africains et antillais, décidés à s'affranchir de la tutelle occidentale en vertu du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes⁵⁰⁰. Tandis que ces revendications se multiplient, les positions colonialistes françaises commencent à être sévèrement critiquées, notamment par les États-Unis, les pays communistes et les pays du tiers-monde. Débutée en novembre 1946 avec la guerre d'Indochine et achevée en 1962 avec l'indépendance de l'Algérie, la décolonisation joue un rôle essentiel dans l'institutionnalisation de la discipline FLE.

En France, la remise en cause de la colonisation n'est pas un fait nouveau. Jules Ferry, déjà, avait ses contradicteurs, comme Georges Clémenceau.

Les races supérieures ont sur les races inférieures un droit qu'elles exercent et ce droit, par une transformation particulière, est en même temps un devoir de civilisation. Voilà, en propres termes, la thèse de M. Ferry et l'on voit le gouvernement français exerçant son droit sur les races inférieures en allant guerroyer contre elles et les convertissant de force aux bienfaits de la civilisation. Races supérieures ! Races inférieures ! C'est bientôt dit. Pour ma part, j'en rabats singulièrement depuis que j'ai vu des savants allemands démontrer scientifiquement que la France devait être vaincue dans la guerre franco-allemande, parce que le Français est d'une race inférieure à l'Allemand. Depuis ce temps, je l'avoue, j'y regarde à deux fois avant de me retourner vers un homme et vers une civilisation et de prononcer : homme ou civilisation inférieure ! [...] La conquête que vous préconisez, c'est l'abus pur et simple de la force que donne la civilisation scientifique sur les civilisations rudimentaires pour s'appropriier l'homme, le torturer, en extraire toute la force qui est en lui au profit du prétendu civilisateur. Ce n'est pas le droit, c'en est la négation. Parler à ce propos de civilisation, c'est joindre à la violence, l'hypocrisie (Clémenceau, Discours à la Chambre des députés, 31 juillet 1885).

Ce questionnement sur les valeurs des langues et des cultures dans l'Empire colonial, encore marginal à cette époque, en vient après la Seconde Guerre mondiale à animer toute l'*épistémè* occidentale : la découverte des horreurs du nazisme et la voix des institutions supranationales rendent ce discours plus audible. La revue *Esprit* se faisait l'écho de cette opposition dès la fin de la guerre, même si elle continue à entretenir l'imaginaire d'une colonisation fondée sur l'élévation des peuples par l'éducation.

⁵⁰⁰ L'émancipation des peuples colonisés avait déjà été réclamée dans les *Quatorze points* de W. Wilson le 8 janvier 1918 devant le Congrès des États-Unis : « a free, open-minded, and absolutely impartial adjustment of all colonial claims, based upon a strict observance of the principle that in determining all such questions of sovereignty the interests of the populations concerned must have equal weight with the equitable claims of the government whose title is to be determined » (Wilson, 1918). [Un ajustement libre, ouvert, absolument impartial de tous les territoires coloniaux, se basant sur le principe du respect de toutes les questions au sujet de la souveraineté, des intérêts des populations concernées doit avoir un poids égal à celui des légitimes revendications du gouvernement dont le titre est à déterminer.]

Le paternalisme colonial prolonge le paternalisme économique, il se livre aux mêmes erreurs et aux mêmes déboires. Quand les tuteurs des classes ou des peuples provisoirement infériorisés cessent de se considérer comme des éducateurs, c'est-à-dire comme des émancipateurs, pour maintenir indéfiniment les privilèges et les facilités de la tutelle, quand ils ne savent exalter les grandeurs du passé que pour refuser les audaces du présent et les nécessités inscrites dans l'avenir de l'histoire, ils ont les guerres qu'ils méritent et récoltent les guerres qu'ils ont couvées [...] C'est pour ouvrir les yeux de nos compatriotes, pour qu'ils soutiennent leurs représentants dans une initiative qui serait moins risquée à leurs yeux s'ils sentaient l'opinion derrière eux, que nous entreprenons cette série d'études sur l'Afrique du Nord. Puissent-elles partir à temps. Il est inutile de chercher de ridicules prestiges de puissance sur des terrains où nous n'avons pas la puissance de les soutenir (Mounier, 1947 : 1).

La gestion coloniale sur le mode de la domination devient insoutenable (politiquement, économiquement et idéologiquement) et elle a ses détracteurs jusque dans les rangs des agents de la diffusion du français, comme la MLF, qui ne renonce pas pour autant à l'idéologie messianique.

Le stade colonial, celui de la simple subordination politique et économique de l'Afrique noire aux métropoles européennes touchait à sa fin. Après la Deuxième Guerre mondiale on entrait dans une ère nouvelle, celle du mondialisme et celle aussi de l'évolution [...] Du coup, le monde commença à s'intéresser à l'Afrique [...] On vit apparaître l'expression « pays sous-développés », la notion aussi qu'on devait les hausser au niveau de vie mondial et leur assurer une évolution intellectuelle et politique les mettant à même de gérer leurs propres affaires [...] Le vieil univers africain s'effondrait [...] Un nouveau chapitre s'ouvrait dans l'histoire d'Afrique, celui de l'évolution vers la vie moderne, celui de la reconstruction, de la planification (Deschamps, dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953 : 183-84).

Face aux revendications d'auto-détermination des peuples colonisés, et aux exigences internationales d'égalité, selon le principe de l'accession graduelle de tous les peuples à l'indépendance politique et aux responsabilités internationales, la France renonce, bon gré mal gré, à son empire colonial. Sa politique coloniale, fondée sur l'assimilation et le gouvernement direct, est infléchie à partir de la fin des années 1950, sur le mode de l'associationnisme, inspiré du modèle britannique du gouvernement indirect reposant sur des rapports consultatifs avec l'indigène et un recours aux méthodes traditionnelles locales, plus respectueux des coutumes et des attentes locales⁵⁰¹. Encouragée par la politique éducative de l'Unesco, qui vise à « amoindrir ses effets culturels, voire à en faire l'instrument de conservation et de protection des cultures » (Spaëth, 1999 : 71), la France entame le démembrement de son empire et modifie sa vision de cet Autre colonial. Elle cherche ce faisant à rééquilibrer le rapport de domination avec les anciens colonisés, perceptible notamment à travers la situation linguistique de diglossie.

1.3.3. La diglossie : réalité sociolinguistique de l'idéologie de la domination linguistique

Bien que le monde soit par essence plurilingue, la prise de conscience de la nécessité de gérer cette diversité linguistique de façon rationnelle et respectueuse de l'altérité est relativement récente au niveau politique. Elle a plus encore tardé à être intégrée dans

⁵⁰¹ Sur les différences entre les systèmes coloniaux français et britannique, voir Crowder (1964).

l'enseignement des langues : ce n'est que depuis quelques années que la diversité⁵⁰² est pleinement prise en considération dans le champ didactique, comme se proposent de le faire notamment Castellotti (2010) et Goï, Huver, et Razafimandimbimanana (2014). C'est aussi l'objectif du projet de recherche porté par Huver de 2011 à 2013 *Didactique du français, formation et diversité / altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements* (Diffodia⁵⁰³), « qui vise à appréhender les modalités de prise en compte (ou non) de la diversité dans différents contextes universitaires d'enseignement-apprentissage du français » (Debono, Huver et Peigne, 2013 : 136). La défense de la diversité culturelle européenne et l'émergence de l'isolinguisme sont toutefois des signes de cette évolution qui remet en question le bien-fondé de la langue universelle – quelle qu'elle soit – et, corollairement, de la supposée hégémonie française en la matière. Cette tentative de gestion égalitaire des langues n'est pas circonscrite à l'étranger traditionnel : elle touche aussi les aires colonisées.

Il existe un lien étroit entre la gestion du contact des langues et les représentations imaginaires de l'Autre. « La guerre des langues prend ses racines dans le plurilinguisme et dans la façon dont les cultures humaines l'ont analysé [...] Avant de gérer le plurilinguisme, les hommes en ont donné une interprétation idéologique » (Calvet, [1994] 1999 : 62). Longtemps a prévalu un mode de cohabitation caractérisé par l'idéologie de la domination et de la supériorité linguistique, en faveur de la communauté linguistique disposant du pouvoir économique et politique. En effet, « la guerre des langues est inscrite dans l'histoire de l'humanité [...] Confrontés à la différence linguistique, les hommes ont donc toujours ressenti le besoin de démontrer l'excellence de leur langue et l'infériorité des autres » (Calvet, *ibid.* : 31-67). Glottophage (Calvet, 1974), le français a ainsi exercé sa domination, à la fois par la séduction en Europe et dans l'étranger traditionnel et par la force, notamment juridique, dans les régions françaises et coloniales.

On a ainsi opposé les langues européennes à celles du tiers monde, et cette opposition a joué un rôle important dans l'idéologie coloniale, mais on a aussi opposé les langues européenne entre elles⁵⁰⁴ [...] Si

⁵⁰² « Ce terme [de "diversité"] renvoie à des traitements, des interprétations et des inscriptions épistémologiques contradictoires, que l'on peut schématiquement regrouper autour de deux conceptions opposées : une conception homogénéisante, au sein de laquelle les catégories sont considérées comme objectives et clairement circonscrites sur la base de leur (prétendue) homogénéité interne ; une conception que l'on qualifiera de "diversitaire", qui considère les catégories comme constitutivement poreuses, relationnelles, historiquement situées et construites, évolutives et donc relatives » (Debono, Huver et Peigne, 2013 : 136). Et encore, lorsque la diversité est prise en compte en classe de FLE, il y a le risque de tomber dans un « déterminisme culturel » (Dervin, 2010) et une homogénéisation, qui figent l'apprenant dans une certaine représentation, comme ce peut être le cas avec « l'apprenant chinois ».

⁵⁰³ Sur le projet Diffodia, voir <http://projetauf.wix.com/diffodia>.

⁵⁰⁴ Le débat sur la langue pré-babélique qui oppose au XVI^e siècle les francophones Valois et les germanophones Habsbourg est une des traces de cette hiérarchisation en Europe, tout comme le discours de Rivarol (1784) sur la supposée universalité du français.

CHAPITRE 5 – La gestion paradoxale du contact des langues, entre isolinguisme et prétentions universalistes

l'homme, donc, est entré dans la communauté linguistique sur le mode du plurilinguisme, il a en même temps géré ce plurilinguisme sur le mode de la péjoration. Convertissant la différence en subordination, considérant la langue de l'autre comme inférieure (dans le cas général), voire comme non-langue (dans le cas des Grecs), il a dès l'origine posé les prémices d'une guerre des langues que les idéologies religieuses ou civiles ont ensuite entretenue (Calvet, *ibid.* : 76).

La méthode primitive pour gérer le plurilinguisme consiste ainsi à transmuier la différence en inégalité et éventuellement à chercher à assimiler l'autre culturellement. Dans le contexte postcolonial, le contact des langues des colons et des colonisés se fait en effet sur le mode de la diglossie, soit de la domination d'une variété linguistique haute très valorisée (en l'occurrence, le français) sur au moins une variété basse (les langues nationales vernaculaires).

The use of several separate codes within a single society [...] was found to be dependent on each code's serving functions distinct from those considered appropriate for the other. Whereas one set of behaviours, attitudes and values supported, and was expressed in, one language, another set of behaviours, attitudes and values was supported and expressed in the other (Fishman, 1967 : 29) [L'emploi de plusieurs codes linguistiques dans une même société se trouve être dépendant des différentes fonctions de chaque code, distinctes de celles considérées comme propres à l'autre code. Tandis qu'un ensemble de comportements, attitudes et valeurs soutient une langue et est exprimé dans celle-ci, un autre ensemble de comportements, attitudes et valeurs en soutient une autre et est exprimé dans cette dernière.]

Or, ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que la diglossie devient objet d'étude, le questionnement sur les valeurs des langues étant la première étape essentielle vers la revalorisation des langues minorées. Alors qu'auparavant cette valeur était déterminée à partir de jugements impressionnistes, elle commence à être interrogée scientifiquement par les sociolinguistes dans les années 1950⁵⁰⁵. C'est le disciple de Weinreich, à savoir Ferguson (1959), qui a décrit les situations de bilinguisme à partir de la notion de *diglossie*, théorisant ainsi les fonctions et le prestige des langues.

La diglossie est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes premiers de la langue (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui est le support d'un recueil imposant et considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté étrangère, qui est largement apprise par le biais de l'école, et qui est utilisée pour la plupart des textes écrits et des discours formels, mais qui n'est jamais utilisée – dans quelque segment de la société – pour une conversation ordinaire (Ferguson, 1959 : 325-340).

Alors que Ferguson limitait la cohabitation à seulement deux variétés apparentées, Fishman (1967) montre qu'il peut y avoir plusieurs codes en présence, d'origine différente, ce qui peut aboutir à des diglossies enchâssées :

c'est-à-dire des diglossies imbriquées les unes dans les autres, que l'on rencontre fréquemment dans les pays récemment décolonisés [...] L'accès au pouvoir passe par la maîtrise de la langue officielle (l'anglais,

⁵⁰⁵ Weinreich (1953) est le premier à avoir étudié le bilinguisme individuel et social et les représentations des langues. Labov (1966 et 1972), considéré comme le premier théoricien de la sociolinguistique, s'interroge quant à lui sur la variabilité et l'hétérogénéité du langage oral. Plus tard, Berstein (1971) a orienté ses recherches sur la distinction entre le « code élaboré » – dont la maîtrise assure la réussite aux classes dominantes – et le « code restreint ».

le français) héritée donc du colonialisme, mais la maîtrise de la langue africaine dominante (qu'elle soit ou non pour la loi la seule langue « nationale ») confère un autre pouvoir (Calvet, *ibid.* : 47).

Ainsi, le français est la variété haute dans les pays issus de l'Union française par rapport à l'arabe (Tunisie, Maroc), au bambara (Mali), au wolof (Sénégal), *etc.*, qui sont elles-mêmes des variétés hautes des langues vernaculaires (arabe dialectal, langues africaines locales, *etc.*). Ce statut ambigu des langues explique que le français puisse dans une même aire géographique être associé à des conceptions antagonistes, tantôt langue de l'oppression, tantôt langue de la libération, selon le locuteur⁵⁰⁶. Étudier la situation du français dans ces aires postcoloniales donne donc à voir une photographie dynamique d'une réalité sociolinguistique complexe où les contacts de langue, en constante renégociation, sont régis par une domination que les politiques linguistiques locales, françaises et internationales vont chercher à réguler (en faveur du français, d'une langue locale ou éventuellement d'un équilibre, difficilement tenable).

1.3.4. Une réévaluation des langues vernaculaires⁵⁰⁷ à l'école postcoloniale

L'existence d'une pédagogie coloniale du français langue pratique⁵⁰⁸ parallèle à la pédagogie traditionnelle du français langue de culture dans l'étranger traditionnel met bien en évidence le fait que l'idéologie linguistique est sous-tendue par une représentation de l'Autre : elle pose la question de l'identité supposée de l'apprenant de français.

Une distinction fondamentale est opérée : l'enseignement du français aux *étrangers* ne se confond, ni théoriquement ni pratiquement, avec celui qui vise les *colonisés*. La différence de statut de l'enseigné (l'*étranger* = le même, i.e. l'occidental ; le *colonisé* = l'autre à amener au même, i.e. l'indigène quelconque) induit une discrimination pédagogique susceptible de bouleverser profondément les modalités de diffusion du français (Spaëth, 2010 d : 82).

Cette perception de l'autre, répondant à une échelle de valeur et à une hiérarchie culturelle, perdure pendant toute la colonisation et même une partie de la décolonisation. Mais, après la Seconde Guerre mondiale, à l'heure où la frontière géopolitique entre colonies et étranger traditionnel se brouille du fait des indépendances, le partage idéologique de l'enseignement culturel aux élites occidentales vs l'enseignement colonial aux masses colonisées se fait de moins en moins net. Les deux approches tendent à se rapprocher, sans pour autant se confondre

⁵⁰⁶ Calvet (1999) propose ainsi une grille de lecture plus précise des situations de diglossie : le plurilinguisme à langue dominante unique, comme le français en France vs les langues régionales ou de l'immigration ; à langues dominantes minoritaires comme le français et l'arabe au Maroc vs le berbère ; à langue dominante minoritaire comme le français vs le wolof au Sénégal ; à langue dominante alternative comme le français vs le créole dans les DOM-TOM ; et le plurilinguisme à langues dominantes régionales comme le français vs le flamand en Belgique.

⁵⁰⁷ Après quelques tâtonnements terminologiques, la langue vernaculaire fut définie par l'Unesco comme « une langue qui est la langue maternelle d'un groupe de ressortissants d'un pays, mais qui n'est la langue officielle ni de ce pays ni d'aucun autre pays » (Unesco, 1952 : 52). Or, certaines langues vernaculaires bénéficiant de ce statut dans certains pays (comme l'haoussa au Nigéria), l'expression « langues africaines » fut souvent préférée. Cette expression désigne les langues maternelles des apprenants employés dans leur communauté et n'ayant le plus souvent pas de reconnaissance officielle.

⁵⁰⁸ Sur la pédagogie coloniale, voir *supra* chapitre 4 - 3.1.1.2. La pédagogie coloniale, adaptation de la MD.

réellement. Tandis que l'idéologie du français langue pratique jadis circonscrit au colonisé est généralisée, l'Autre est revalorisé dans son identité et sa différence.

Si la revalorisation des langues et cultures est plus malaisée à appliquer dans les ruines de l'Empire colonial français, où les situations de diglossie restent fortes, le questionnement sur l'emploi des langues vernaculaires montre tout de même l'évolution des mentalités. Après la Libération, la guerre des langues entre le français et les autres grandes langues internationales, en particulier l'anglais, fait rage. Mais la concurrence linguistique ne se limite pas à cette rivalité entre grandes puissances. La menace est double. Conséquence directe de la prise d'indépendance des colonies, le développement du nationalisme dans ces nouveaux pays – qui s'exprime fortement au niveau linguistique, la langue étant une part essentielle de l'identité collective – vient remettre en cause la place du français au sein du système éducatif local, au bénéfice des langues vernaculaires ou, le plus souvent dans les pays du Maghreb, à la faveur d'une politique d'arabisation.

Lorsqu'on examine d'une façon générale la situation actuelle du français dans le monde, il est frappant de constater une tendance d'ailleurs naturelle, et dans une certaine mesure inévitable, au nationalisme linguistique, qui va de pair avec la croissance de l'enseignement officiel [de la langue locale] (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 1, 1951 : 59).

La décolonisation, en faisant émerger des pays neufs désireux de revaloriser leur(s) langue(s) vernaculaire(s) ou identitaire(s), introduit une nouvelle donnée essentielle. Les principales langues concurrentes du français sont explicitement désignées dans le *Rapport d'activité* de la DGACT de 1960 : certes l'anglais est cité à l'échelle internationale, mais le sont aussi l'arabe, le malgache, le khmer et le lao, soit les langues nationales des anciennes colonies du Maghreb et d'Indochine (DGACT, 1961 : 49). Devenus autonomes, les pays issus de l'Empire instaurent progressivement leur propre politique éducative et linguistique avec laquelle la France doit composer. Même les établissements scolaires du réseau français doivent se soumettre à la législation locale⁵⁰⁹.

Alors que la doctrine assimilationniste primait dans la sphère politique, la MLF cherchait déjà, dès 1902, à imposer dans les colonies une instruction respectueuse de l'altérité fondée sur l'association (Thévenin, 2002 : 35)⁵¹⁰. Mais cette posture idéologique, avant la Seconde Guerre mondiale, restait marginale. Ce n'est qu'avec la décolonisation, et sur la pression de l'Unesco, qu'elle tend à se répandre dans l'ensemble du champ de la diffusion du français. En effet, dans son ambition de scolarisation universelle, l'Unesco ne se contente pas de donner à tous une

⁵⁰⁹ Ainsi, une loi en 1952 au Maroc impose l'étude de la langue arabe obligatoire dans tous les établissements du second degré, publics ou non, à raison de 2 heures par semaine à partir de la 6^e.

⁵¹⁰ Sur l'ouverture à l'altérité à la MLF, voir *supra* chapitre 2 - 1.3.2. Une adaptation de l'École de Jules Ferry aux autochtones.

éducation de base⁵¹¹, visant à l'acquisition générale de connaissances rudimentaires théoriques et pratiques indispensables au progrès social. L'éducation de base, qui accompagne ou précède la scolarisation, au niveau primaire, « se distingue des institutions qui dispensent un enseignement “secondaire” ou “supérieur”, tout en jetant les bases sur lesquelles reposera cet enseignement » (Unesco, 1950 a : 10). Or, le prérequis nécessaire pour rendre possible l'éducation de base, puis la scolarisation, est le choix de la langue d'enseignement, médium de ces apprentissages non-linguistiques. La question des langues s'invite donc dans les débats éducatifs à travers l'interrogation sur le choix de la langue médium de l'enseignement : « doit-on pour faire acquérir aux élèves [des pays en voie de développement] les idées essentielles de la civilisation moderne, se servir de leur langue maternelle ou d'une langue auxiliaire ? » (Unesco, 1947 : 3). La réponse participe à la revalorisation des langues vernaculaires, même si *in fine* le français sera privilégié⁵¹².

Avant que la méthode directe ne s'impose pendant plusieurs décennies, Bréal considérait le patois comme un « utile auxiliaire » (Bréal, 1889 : 2) à l'enseignement du français pour les petits Français⁵¹³ patoisants. À la lumière des avancées en sciences cognitives, cet argument pédagogique est repris par l'Unesco, avec les langues vernaculaires africaines. Le premier comité d'« experts chargés d'étudier les problèmes linguistiques relatifs à l'éducation de base » (30 juin - 3 juillet 1947) s'appuie sur le constat d'échec de la politique coloniale antérieure, souligné notamment par Chartron, Inspecteur général de l'enseignement en AOF et représentant de la France à l'Unesco. Il regrette en effet que jusqu'alors « les Noirs n'ont guère reçu qu'un vernis superficiel et ils se trouvent à la fois en marge des deux sociétés, la société primitive [...] et la société civilisée » (Chartron, 1947 : 3). Il décrit en particulier des méthodes d'enseignement possibles de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle, tout en s'interrogeant sur les bénéfices éventuels sur les compétences en langue maternelle du recours à une langue auxiliaire. Finalement, sur les recommandations de ces experts, la langue maternelle des apprenants, jadis bannie à la fois pour des raisons pédagogiques (la méthode directe en excluant l'emploi) et pour des raisons idéologiques (les langues vernaculaires, souvent de tradition orale, étaient dévaluées) est réintroduite dans l'enseignement. Alors qu'auparavant la domination de la langue coloniale se faisait au nom de la péjoration des

⁵¹¹ Sur l'éducation de base, voir *supra* chapitre 5 - 2.2.1. L'éducation de base, pierre angulaire de la mission de l'Unesco.

⁵¹² Sur le français langue de scolarisation, voir *supra* chapitre 5 - 2.2.3. Le français, médium privilégié de l'enseignement en Afrique francophone.

⁵¹³ « Il ne faut pas enseigner le français comme une sorte de latin, mais [...] il faut l'appuyer [...] à la langue populaire, dont il est le correctif et l'idéal [...] L'enfant qui arrive à l'école parlant son patois est traité comme s'il n'apportait rien avec lui [...] On ne connaît bien une langue que quand on la rapproche d'une autre de même origine [...] Introduisez le français tout en respectant le dialecte natal » (Bréal, 1872 : 59-65).

langues vernaculaires jugées intrinsèquement inaptes comme langues de la modernité, l'Unesco va tâcher de modifier ce préjugé de langues « non-évoluées » (Swadesh, 1951 : 10) en soutenant qu'« il n'existe rien dans la structure d'une langue, quelle qu'elle soit, qui l'empêche de devenir le véhicule de la civilisation moderne » (Unesco, 1953 b : 80).

Le choix du vecteur d'enseignement, éventuellement langue auxiliaire, prend donc dès lors une place centrale dans la réflexion de l'Unesco⁵¹⁴, choix d'autant plus problématique que pas moins d'une centaine de langues coexistent en AOF et en AEF, langues souvent non encore aménagées. Le préliminaire à tout programme éducatif est donc de « choisir la ou les langues à utiliser » (Unesco, 1950 b : 41), pluriel qui ouvre la possibilité à un enseignement plurilingue. En 1950, à l'occasion de l'exposition des manuels d'éducation de base, les responsables du programme constatent certes que l'enseignement dans les langues vernaculaires en Afrique et à Madagascar reste marginal et n'en est qu'au stade expérimental, mais se réjouissent que « des expériences [soient] faites ou envisagées pour employer les langues locales particulièrement nombreuses et le plus souvent non écrites dans l'enseignement de valeur sociale (éducation de base, éducation pratique...) » (Unesco, 1950 : 6). La réflexion de l'Unesco sur ce point s'intensifie à partir de 1951 : une nouvelle réunion d'experts a lieu à Paris du 15 novembre au 5 décembre 1951, avec pour mission d'étudier le problème général de l'emploi des langues vernaculaires et des secondes langues comme véhicule de l'enseignement dans et hors de l'école. Dans son rapport portant spécifiquement sur les langues vernaculaires en contexte anglophone, Swadesh affirme qu'« il est indiscutable » qu'on peut se servir de la langue maternelle comme auxiliaire partiel ou ponctuel (Swadesh, 1951 : 6). Que la langue maternelle soit le véhicule principal de l'enseignement ou qu'elle soit employée ponctuellement, introduite précocement ou tardivement, l'expérience montre que « la reconnaissance de la langue maternelle, le fait de lui accorder une place précise dans le programme scolaire et dans la vie de la collectivité, exerce une influence très heureuse sur les rapports avec la population » (Swadesh, *ibid.* : 11).

Le gouverneur Deschamps, directeur des sciences humaines à l'Office de la recherche scientifique d'Outre-mer, vante lui aussi dans le domaine de l'éducation, les avantages liés à la connaissance par le maître de français de la langue des élèves, affirmant que « même dans nos territoires, où le français seul est enseigné, on se rend compte de l'intérêt des langues maternelles » (Deschamps, dans *Les Dialogues*, n° 8, 1953 : 182). Il va même plus loin dans la

⁵¹⁴ L'enseignement en langues africaines dans les colonies avait cependant déjà fait l'objet d'une réflexion de la part de la puissance coloniale, comme en témoigne l'ouvrage de l'Inspecteur en AOF, Hardy (1917 : 183-188), ou l'intervention de Davesne lors du Congrès colonial de 1931.

reconnaissance de ces cultures, encourageant les Français à en faire des objets d'étude, car « on ne peut connaître vraiment un peuple sans connaître sa langue » et l'ensemble de ses manifestations culturelles. Ayant vanté les études ethnographiques et africanistes de Faidherbe, Delafosse et Caillé, soucieux de « comprendre l'harmonie des sociétés africaines et de l'âme noire » (Deschamps, *ibid.*), Deschamps affirme dans un discours non-dénué de critiques envers la civilisation occidentale que la volonté d'échanges réciproques doit l'emporter sur l'approche impérialiste de naguère.

Ne l'oublions pas, [la civilisation européenne du xx^e siècle] n'est pas la civilisation unique : les noirs avaient la leur, dont certaines valeurs méritent de ne pas s'anéantir devant la diffusion de l'alcool ou la crainte de la bombe atomique. [Il faut] que l'Afrique s'élève sans s'abolir (Deschamps, *ibid.* : 185).

Pourtant, malgré les signaux positifs envoyés par la France de son intérêt pour les cultures africaines, Deschamps indique qu'il n'existe encore à cette époque qu'une seule chaire sur l'histoire africaine à l'université, cette faible représentation institutionnelle montrant que « la prétention, affichée par notre Constitution, de nous enrichir par l'apport des diverses civilisations de l'Union française reste encore une promesse électorale » (Deschamps, *ibid.* : 184).

Les débats sont approfondis lors du Congrès pour l'enseignement des langues vivantes pour la compréhension internationale organisé par l'Unesco en 1954, qui coïncide – historiquement comme idéologiquement – avec la rédaction de la *Convention européenne culturelle* (1954) du COE. L'institution internationale s'y montre résolument en faveur du recours à la langue maternelle pour l'enseignement, « solution idéale » au motif qu'il est impératif de « préserver et développer la langue maternelle » (Unesco, 1952 : 7) pour favoriser l'épanouissement de l'enfant, les recherches récentes ayant prouvé que « les enfants et les adultes apprennent plus facilement dans leur langue maternelle » (Unesco, 1950 b : 41). Malgré la permanence d'une diglossie dans les faits et les pratiques scolaires, idéologiquement, une nouvelle dynamique se fait jour.

1.4. L'ouverture française à l'altérité linguistique en classe

1.4.1. Dans le réseau culturel français : le développement des établissements franco-étrangers

Les conventions culturelles, européennes ou internationales, sont les conventions-cadres d'accords plus spécifiques franco-étrangers, mis au point par des commissions mixtes. Désireux de toucher un public plus vaste, le MAE cherche à développer un autre mode d'action jugé très efficace : la création de lycées franco-étrangers, assortie de conventions sur l'équivalence des

diplômes. La réalisation de telles équivalences devient le fer de lance des accords gérés par le Bureau des organisations internationales de la DGACT. En effet, pour rendre pérennes ces établissements et ouvrir la voie à une meilleure circulation des jeunes diplômés étrangers, susceptibles de poursuivre leurs études à l'université en France, il est nécessaire d'apporter une reconnaissance officielle à cette double formation scolaire. « La présence d'élèves étrangers dans nos sections secondaires [hors de France] dépend dans une large mesure de la solution apportée au problème des équivalences » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 61). L'augmentation du nombre d'élèves étrangers est un « phénomène [...] favorisé par les efforts déployés concurremment par la Direction générale et le ministère de l'Éducation nationale pour obtenir l'équivalence des diplômes français avec certains diplômes étrangers » (DGACT, 1960 : 7). Les établissements intègrent ainsi dans leurs examens des épreuves sur la langue et la civilisation du pays. De nombreux accords franco-étrangers portent donc sur l'équivalence des diplômes : rien qu'en 1952, des équivalences sont ainsi officialisées avec l'Argentine (La rédaction, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 79), l'Autriche et l'Égypte.

Dans certains pays l'évolution intellectuelle et politique a conduit les lycées français à créer des sections étrangères [...] Les lycées franco-étrangers sont des établissements mixtes relevant d'une société franco-étrangère et comportant dans la plupart des cas direction et gestion étrangères. Les applications de cette formule varient selon les pays (Touchard, *ibid.*: 60).

Dans ces établissements, les cursus en deux langues sont privilégiés avec des disciplines non-linguistiques enseignées en français : compte tenu de l'hétérogénéité du public (élèves français, locaux, ou enfants d'expatriés d'origine diverse), les pratiques pédagogiques reposant sur l'immersion et la méthodologie dite naturelle, inspirée par l'apprentissage de la langue maternelle, priment pendant l'enfance⁵¹⁵.

Certes, cette bivalence n'est pas neuve car le lycée franco-turc de Galatasaray, fondé en 1868 et qui est, à ce titre, le plus ancien établissement franco-étranger, fonctionnait déjà suivant des modalités similaires : créé par le Français Duruy, il avait à sa direction un Turc. De même, l'AF, fondamentalement mixte, gérait aussi dès sa création des établissements scolaires franco-étrangers, à l'instar de ses cinq collèges franco-chiliens. Mais la double formation linguistique et culturelle s'accroît lorsque les lycées de la MLF, gérés par la DGACT, s'engouffrent dans cette brèche en ouvrant de nombreux établissements franco-étrangers⁵¹⁶ pour renaître de ses cendres après les fermetures de plusieurs de ses établissements pendant la guerre. Cette nouvelle

⁵¹⁵ D'autant plus que le développement de l'enseignement bilingue est conforté par les nouvelles recherches en pédo-psychologie.

⁵¹⁶ De tels établissements franco-étrangers existaient certes avant la Seconde Guerre mondiale dans le réseau de la MLF, mais en nombre très inférieur. En 1925, ont ainsi été créés les lycées franco-arabes de Damas et d'Alep ; en 1928, le lycée franco-iranien de Téhéran et en 1937 le lycée franco-égyptien d'Héliopolis.

orientation exige l'accueil croissant d'élèves étrangers dans les établissements du réseau culturel français, conçus à l'origine pour les enfants de colons ou d'expatriés. Les accords culturels doivent ainsi favoriser l'augmentation du nombre d'élèves locaux, comme c'est le cas dans l'accord franco-autrichien qui « revêt une importance extrême » parce qu'il « assure le recrutement autrichien du lycée » (La rédaction, dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 167). En 1951, la DGACT précise même lors d'une réunion de proviseurs de lycées français à l'étranger que, même s'il ne faut pas pour autant négliger les enfants français « la mission essentielle de nos établissements secondaires de l'étranger est de diffuser la connaissance de notre langue chez les élèves étrangers eux-mêmes et de constituer de véritables foyers de culture française » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 59).

Les lycées de Madrid, Barcelone, Lisbonne mais aussi de Montevideo, Mexico, Bogota, Rio, Prague, pour n'en citer que quelques-uns, développent des filières dans deux langues suivant des fonctionnements variés⁵¹⁷. Ces établissements mixtes font preuve d'une grande souplesse, suivant la législation nationale et cherchant à s'adapter aux attentes locales. De ce fait, le nombre d'étudiants étrangers va croissant : par exemple, en 1951, ils représentent 34 % des élèves du lycée de Bruxelles, presque 50 % au lycée de Rome et plus de la moitié dans les lycées de Londres⁵¹⁸ et de Vienne (Touchard, *ibid.* : 60). Ils constituent même parfois plus de la moitié des effectifs totaux dans les protectorats français. Ainsi, dans les lycées franco-marocains, les autochtones sont majoritaires avec, par exemple, 194 000 marocains en 1953 sur 267 000 élèves (La rédaction, dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953 : 65).

Cette ouverture du réseau culturel français à l'altérité culturelle est une des traces de la modification de l'idéologie linguistique en faveur d'une meilleure égalité entre les langues, dans les pays de l'étranger traditionnel et plus encore dans les pays issus de la décolonisation. Cette ouverture est aussi visible sur le territoire hexagonal.

1.4.2. À l'école française : l'essor des langues vivantes comme discipline scolaire

Brocarder le Français comme piètre locuteur en langues étrangères est un stéréotype encore courant. Cette image, véhiculée tant par les étrangers que les Français eux-mêmes, est sans doute à mettre sur le compte d'un ethnocentrisme déjà inscrit dans le discours de Rivarol,

⁵¹⁷ Les variations sont nombreuses dans ces établissements : examens finaux français ou étrangers ; double examen ; quelques cours seulement en français ou dans la langue du pays ; langue étrangère dans certaines sections seulement ; etc.

⁵¹⁸ En 1959, sur 2 000 élèves, 1 200 sont britanniques (DGACT, 1960 : 7).

qui jugeait inutile l'apprentissage d'autres langues étrangères en raison de l'universalité supposée du français.

La culture française des XVIII^e et XIX^e siècles passe généralement pour avoir été peu ouverte sur le monde extérieur. Historiquement, cet égocentrisme est fondé sur une position dominante à l'intérieur de l'Europe. Forte de son rayonnement auprès des élites européennes, la culture nationale se suffisait pour ainsi dire à elle-même. La Révolution reprit en la politisant cette attitude qui, il faut le souligner, est largement antérieure à l'éveil des nationalismes et se confond pour une large part avec l'universalisme des Lumières. Dans la mesure où la culture est définie comme un ensemble structuré qui suit ses propres règles, elle n'a pas besoin d'un « autre » : en principe, elle est en état d'autarcie intellectuelle et tend à reproduire indéfiniment son propre système. Mais en même temps, elle est un processus soumis à une dynamique historique interne et externe (Espagne et Werner, 1987 : 971).

La politique culturelle de la réciprocité, assortie de son exigence d'isolinguisme, passe en France par une meilleure intégration des langues étrangères comme disciplines scolaires.

Historiquement, la place accordée aux langues étrangères en France était relativement limitée dans le système éducatif. À partir de l'Ancien Régime, les jeunes de la noblesse et de l'aristocratie, placés dès leur plus jeune âge entre les mains de précepteurs et de gouvernants étrangers, prisaien le Grand Tour, institution permettant de parfaire leurs connaissances linguistiques et culturelles en même temps que mondaines (Boutier, 2004). La maîtrise des langues étrangères n'était nullement jugée inutile mais, réservée aux élites, elle n'était pas considérée comme propre à être une discipline scolaire. Le tropisme change progressivement. Bien que la prise en charge institutionnelle de l'enseignement des langues vivantes remonte à la fin du XVIII^e siècle, conséquence du progrès et du développement des rapports internationaux, elle prend de l'ampleur dans la première moitié du XIX^e siècle, comme l'illustre le cas des maîtres de langue allemands qui favorisent le transfert culturel franco-allemand (Espagne, Lagier et Werner, 1991 ; Espagne et Werner, 1987). L'enseignement des langues (uniquement les langues anglaise et allemande en 1826 puis celles des quatre pays frontaliers en 1838), facultatif au lycée suite à l'ordonnance de Charles X du 26 mars 1826, devient obligatoire avec la circulaire du 12 mars 1838.

L'université n'aura rempli toute sa tâche sous le rapport de l'instruction que lorsque les enfants, que les familles lui confient, sortiront de ses mains sachant tous, avec le grec et le latin, ces deux grands éléments de toute éducation libérale et forte, l'une de ces quatre langues : l'allemand, l'italien, l'espagnol ou l'anglais (circulaire du 12 mars 1838).

Cet intérêt est notable aussi au travers de la nomination des premiers Inspecteurs généraux de langues vivantes et de la création des concours de l'agrégation en langues vivantes dès le milieu du XIX^e siècle⁵¹⁹. « On lit [ici] à la fois l'écho de la politique extérieure de la France, la trace

⁵¹⁹ Les agrégations d'allemand et d'anglais sont créées en 1848, supprimées puis rétablies en 1865 ; celles d'espagnol et d'italien en 1900 ; celle d'arabe en 1907 ; celle de la langue slave en 1938 ; celle du russe en 1945. La création de l'Association des langues vivantes en 1902 participe de ce mouvement général de revalorisation des langues étrangères.

des migrations et des idées sur l'avenir de certaines langues » (Calvet, 2015⁵²⁰). Malgré tout, cet enseignement reste limité jusqu'en 1870, année à partir de laquelle la demande s'accroît de façon exponentielle après chaque guerre (Puren, 1988 : 44). Quelques linguistes commencent à vanter les bénéfices des langues étrangères, comme Bréal qui révélait déjà une « sensibilité à ce qui actuellement relève du plurilinguisme, au sein d'une idéologie républicaine où la question de la langue unique [était] centrale » (Spaëth, 2011 : 31) préconisant de s'appuyer sur les patois dérivant du français mais aussi d'autres langues indo-européennes (italien, espagnol, allemand) car il voyait en eux des « facilitateurs d'acquisition d'une langue étrangère » (Bréal, 1889 : 2). Meillet avait lui aussi bien conscience de la nécessité du plurilinguisme dans l'Europe géographique :

les langues qui servent d'organe à cette civilisation [européenne] sont très diverses, et elles deviennent constamment plus nombreuses. La connaissance de l'allemand, de l'anglais, de l'espagnol, du français, de l'italien ne suffit plus à qui veut se tenir au courant de toute la civilisation moderne (Meillet, 1918 : 9-10).

Après la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement des langues vivantes prend un nouvel essor en se généralisant dans l'enseignement, à tel point que d'aucuns se réjouissent de ce que « le temps n'est pas loin où l'on ne pourra plus dire que le Français est un “monsieur qui ignore la géographie et les langues étrangères” » (Membre, dans *LCF*, n° 1, octobre 1952 : 11). Tandis qu'au niveau international le français cède du terrain devant d'autres langues étrangères, les petits Français sont incités à apprendre les langues étrangères au cours de leur scolarité. L'élan vers le plurilinguisme devient alors manifeste au sein du système éducatif français, qui favorise de plus en plus les langues vivantes étrangères au détriment des langues anciennes, à la demande même des apprenants : « les jeunes gens se tournent plus nombreux qu'avant vers les langues vivantes » (Membre, *ibid.*). Le nombre d'élèves apprenant une langue étrangère passe ainsi de 181 180 élèves en 1933-1934 à 535 944 en 1951-1952 (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 7, avril 1953 : 138-139). En outre, bien que l'anglais et l'allemand soient toujours les langues privilégiées⁵²¹, l'attrait pour les langues est généralisé.

Toutes les langues étrangères sont [en 1953] plus étudiées en France qu'elles ne l'étaient il y a vingt ans. Nulle erreur ne serait plus lourde de conséquence que celle qui [...] conduirait à penser qu'une langue étrangère progresse dans la mesure où une autre langue décline. L'exemple de la France prouve, au

⁵²⁰ Article du *Huffington Post* du 24/04/2015 en ligne non paginé.

⁵²¹ Certes, l'anglais a toujours la faveur des élèves, avec 60 % des élèves optant pour lui au baccalauréat. Mais « l'enseignement secondaire leur offre un choix plus varié que naguère » (Membre, *ibid.* : 11). Ainsi, les premières langues proposées au baccalauréat sont l'allemand (21 %), l'espagnol, qui connaît un succès croissant (11 %), l'italien (4 %), et de façon plus marginale le portugais, le russe ou encore l'arabe. Cette dernière langue, longtemps domaine réservé des érudits, conquiert un public de plus en plus large comme l'indique l'article sur l'enseignement de la langue arabe en France : « aujourd'hui, étudier l'arabe ne paraît plus une bizarrerie, une extravagance, une activité laissée à des intelligences qui auraient pu s'employer en d'autres conditions » (Blachere, dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953). Avec un succès plus mitigé, en seconde langue vivante, cinquante autres langues sont proposées.

contraire, que le destin des différentes langues est solidaire et que les progrès d'une langue ne sont exclusifs des progrès d'aucune autre (Touchard, *ibid.* : 139).

La promotion des langues, en France comme en Europe, ne se pense donc pas en termes de concurrence mais de collaboration⁵²².

Cette évolution institutionnelle, symbole du décentrement égotique de la politique linguistique française au niveau national, est un signe permettant de mesurer la mutation de la politique linguistique française et de l'idéologie linguistique du français, tant les projections imaginaires d'objets de même nature sont tributaires les unes des autres. Cet intérêt croissant pour les autres langues et cultures manifeste indirectement l'évolution idéologique qui tend à mettre en évidence le recul du mythe du français langue universelle : afin de communiquer dans un monde de plus en plus mondialisé, le gouvernement comme le grand public admettent désormais qu'il est impératif de pouvoir maîtriser d'autres langues.

Goût des voyages et de l'aventure, conséquences de la guerre, possibilités d'émigration vers des pays neufs, tout pousse la jeunesse vers l'évasion. La connaissance des langues étrangères est une nécessité pour l'homme du XX^e siècle, et d'ailleurs des carrières nouvelles s'ouvrent à lui comme par exemple le fonctionnariat international (ONU, UNESCO, BIT, *etc.*). Or, les Français ont déjà la chance de posséder une des langues de grande circulation, langue dont l'importance demeure considérable pour la haute culture et la diplomatie. Avec une deuxième ou une troisième langue, les jeunes gens seront là comme ailleurs mieux armés pour la vie et disposeront de possibilités beaucoup plus grandes lorsque viendra le moment de choisir une carrière (Membre, dans *LCF*, n° 1, octobre 1952 : 11).

L'apprentissage des langues étrangères se justifie donc principalement par une visée à la fois pratique, de communication de proximité (motifs touristiques et professionnels) mais aussi culturelle. Dans ce contexte de revalorisation des langues étrangères, dans et hors des frontières hexagonales, cette intégration des langues étrangères dans l'enseignement français met en évidence que le français n'est plus considéré que comme « une des langues de grande circulation » parmi d'autres, à l'importance certes encore « considérable » mais non suffisante pour évoluer dans le monde moderne. En somme, une « langue comme une autre » (Compagnon, 1998).

1.4.3. L'approche comparée, un pas vers la culture autre

Alors que la MD avait révolutionné l'enseignement des langues vivantes à la fin du siècle précédent, en bannissant la langue maternelle de la salle de classe, les enseignants ont pris leurs distances par rapport à ce principe du « tout direct ». Cette mise en évidence croissante des

⁵²² Ainsi, si l'enseignement de l'espagnol en France a débuté dès la fin du XIX^e siècle sous l'impulsion de Mérimée (la création de l'Institut des hautes études de l'Amérique latine est un autre révélateur de l'intérêt croissant pour la culture hispanique), cette langue connaît un essor phénoménal depuis la fin de la guerre sans pour autant que celui-ci ne réduise le nombre d'apprenants anglophones, bien au contraire. Alors que le nombre d'élèves étudiant l'anglais a triplé, celui des hispanisants a été multiplié par six, passant de 10 012 en 1933 à 64 885 en 1954 (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954 : 52-53).

« limites de la méthode directe dont on a trop souvent fait la panacée universelle » (Ribe, dans *CPEFAL*, n° 7, septembre 1959 : 36) signe la prise en compte de l'altérité dans la salle de classe. Alors que les programmes argentins recommandent le recours à la méthode directe, le directeur de l'IF de Buenos Aires souligne :

[qu']en France actuellement, les associations de professeurs de langues vivantes ont été amenées, par de mêmes considérations, à dénoncer l'abus de méthodes directes qui sont excellentes sans doute pour des classes expérimentales peu nombreuses, mais incompatibles avec la pratique quotidienne de l'enseignement. Quelques pédagogues maintenant osent défendre certaines techniques traditionnelles (la traduction par exemple, du moins à un certain niveau de connaissance de la langue), ce qui n'aurait pas été pensable il y a dix ans (Fauve, dans Garéis, *CPEFAL*, n° 7, septembre 1959 : 38)

Progressivement, l'approche comparée des langues s'impose comme une alternative possible et même souhaitable à l'enseignement direct en langue cible. Cette approche soulève cependant quelques réticences de la part de certains enseignants voyant dans son usage et dans les procédés de traduction mot-à-mot qu'elle implique, un retour à des pratiques traditionnelles, alors même que les partisans de cette pratique insistent sur la dimension orale et courante du français ainsi traduit.

L'exercice de la traduction suivant la méthode de la grammaire comparée est ainsi parfois réintroduit dans les classes. Ainsi, le directeur des services généraux de l'AF de Paris rejette un enseignement basé uniquement sur la traduction sans toutefois l'exclure totalement de l'enseignement, à condition de l'adapter aux nouvelles exigences pédagogiques. À partir de la troisième année, selon ses recommandations, « il faut enfin [que l'élève] traduise du français dans sa langue maternelle, de sa langue au français ; oui, thème et version, comme aux temps préhistoriques » mais à l'oral et à partir d'un texte d'un grand auteur (Gouze, dans *EFE*, n° 30, mars 1952 : 3). L'enseignant demeure libre de l'utiliser comme pratique ponctuelle de cours, à condition de la réserver aux étudiants des degrés supérieurs par l'étude comparative. Lors du stage pédagogique de 1958 en Argentine, une enseignante se risque elle aussi à une « critique non déguisée de la méthode directe » en faveur de cet exercice si décrié. Elle cherche à souligner les bénéfices de la traduction occasionnelle, présentée comme une forme d'explication grammaticale comparée de l'espagnol au français, en vertu de ce que « la langue maternelle va être le point d'appui, la "béquille" qui gêne mais qui est indispensable pour obtenir une complète autonomie » (Perez Dominguez, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 26). Elle prône cependant elle aussi une forme rénovée de la traduction, encourageant à traduire à l'oral et même à partir du français courant voire familier. La langue maternelle retrouve droit de cité en classe, dans le système éducatif français comme dans le champ du FLE.

CHAPITRE 5 – La gestion paradoxale du contact des langues, entre isolinguisme et prétentions universalistes

La nouvelle didactique des langues vivantes préconise l'application d'une méthode mixte, l'usage exclusif de la méthode directe étant déjà largement dépassé. Nous savons tous que cette méthode directe fait abstraction presque complète de la langue maternelle. La méthode mixte, au contraire – selon les explications fort claires du professeur Closset (*Didactique des langues vivantes*, Didier, Paris, 1957) – emploie presque exclusivement la langue maternelle pour l'enseignement de la grammaire de la langue étrangère. Le but poursuivi est l'assimilation automatique, de la part de l'élève, des formes idiomatiques propres à la langue étudiée (Gillouais, dans *CPEFA*, n° 4, août 1958 : 26).

La phonétique comme le lexique ou la syntaxe se prêtent à une telle approche comparative. Les articles de phonétique des *CPEFAL* reposent sur la comparaison des deux systèmes phonétiques tandis que d'autres articles traitent des argentinismes suivant une perspective de lexicographie comparée (Dony, dans *CPEFA*, n° 5, avril 1959 : 38-43). De même, plusieurs articles sont publiés dans l'*EFE* pour aborder les fautes classiques en fonction de la langue maternelle de l'apprenant (Prieur, dans *EFE*, n° 89, novembre 1958 : 6). L'AF souligne lors de ses stages pédagogiques l'importance de la langue maternelle dans l'étude d'une langue seconde arguant de ce que de nombreux travaux récents abondent dans ce sens.

Tout enseignement fondé sur une méthode comparée en tient compte et même le professeur qui peut pratiquer une méthode absolument directe sait que, souvent, les difficultés auxquelles [l'apprenant] se heurte proviennent de structures mentales, d'habitudes articulatoires et auditives, conditionnées par la langue maternelle (Bouton, dans *EFE*, n° 100, janvier 1960 : 3).

Même lors des examens du Brevet d'aptitudes au professorat, les candidats sont invités à ne pas hésiter à invoquer les langues étrangères qu'ils connaissent pour expliquer tel ou tel mot français (Leprince, dans *EFE*, n° 72, décembre 1956 : 1). Le *corpus* révèle même quelques signes – rares, il est vrai – d'une approche comparée de la littérature, les œuvres françaises étant abordées à l'aune des œuvres nationales, comme par exemple la *Chanson de Roland* mise en regard avec l'épopée indienne de Mahabharata (Sohoni, dans *EFE*, n° 89, novembre 1958 : 4). Enfin, suivant une approche socioculturelle, les apprenants trouvent dans le spectacle de l'altérité une image en creux de leur propre culture⁵²³.

Après avoir été honnie de la classe, la langue maternelle retrouve donc sa place dans l'enseignement, pour des raisons certes principalement pédagogiques mais qui révèlent sans nul doute aussi une plus grande ouverture à l'altérité. La grammaire comparée, « méthode moderne » qui réintroduit la langue de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, comme

⁵²³ Le témoignage de l'enseignante-chercheuse d'origine uruguayenne, Estela Klett (Université de Buenos Aires), est à ce titre éloquent. Elle raconte ainsi : « le livre de Mauger [...] égrenait à mes yeux, au fil des leçons, un monde extraordinaire et passionnant où je ne décelais ni "faux dialogues", ni fonction référentielle omniprésente, ni centres d'intérêt, ni longues listes de vocabulaire avec des mots comme le mât de Cocagne ou les femelles des animaux telles la truie, l'ânesse ou la pigeonne... J'adorais la petite Hélène parce qu'elle était extrêmement curieuse, comme moi. Pierre, son frère, avait par contre moins de charme car il n'était "ni beau ni laid" (Mauger, 1953 : 22). Les leçons de Madame Gonnet m'ouvraient des perspectives inouïes : les Français avaient l'eau à la bouche devant un plat d'escargots, ces petites bestioles que j'écrasais gaiement les jours de pluie parce qu'ils dévastaient les plantes du jardin ; ils mangeaient du fromage à la fin du repas alors que chez nous on le servait coupé en petits cubes comme apéritif avec le vermouth du dimanche et enfin, la variété de ces fromages était si grande qu'ils pouvaient en goûter un différent chaque jour de l'année » (Klett, 2002 : §2).

la lexicographie ou la phonétique comparée, signe la prise en compte de la culture de l'autre. Cette approche témoigne de « l'impact de l'adaptation contextuelle, au sens le plus large, des données concrètes, aux valeurs prônées et objectifs poursuivis par l'enseignement du français » (Spaëth, 2010 a : §9). Mais évidemment, elle n'est pas possible en France où le public est hétérogène linguistiquement parlant. D'où la recherche de méthode plus universalisante.

1.5. Une politique favorable à la traduction de spécialité

L'ouverture aux autres langues étrangères se mesure aussi à l'aune de la politique de traduction suivie d'une part par les institutions enseignantes – qui développent la traduction comme spécialité à visée professionnelle – et d'autre part de la politique ministérielle – dont les tergiversations masquent mal le recul du français langue-culture au profit de la diffusion technique.

1.5.1. Professionnalisation de la traduction économique et politique

La traduction, jadis principe pédagogique au centre de l'apprentissage, reste présente à trois niveaux : comme cours facultatifs pour les apprenants de haut niveau désireux de se perfectionner en langue et culture françaises ; comme pratique ponctuelle dans le cadre d'une approche comparée⁵²⁴ ; et comme enseignement de spécialité à but professionnel, notamment commercial et politique. Cette dernière approche de la traduction est une autre trace de l'évolution idéologique et géopolitique vers un plurilinguisme assumé, même dans le champ du FLE longtemps égocentré. En effet, bien qu'« en principe, l'enseignement de l'Alliance française repose avant tout sur des méthodes directes, plongeant l'étudiant au vif de la langue française et excluant par conséquent le recours à la traduction », un cours spécifique a été créé « de sorte que les travaux de traduction constituent une spécialité plutôt qu'un élément pédagogique d'acquisition de la langue » (Reffet, dans *EFE*, n° 179, mars 1969 : 2). Elle devient alors un « exercice de spécialiste, qui est l'objet d'un enseignement particulier » (Bouton, dans *EFE*, n° 111, mars 1961 : 3) dans les classes de traduction technique et commerciale et les classes d'interprétariat. Les cours de traduction donnent ainsi à voir les débuts de la professionnalisation du métier de traducteur et d'interprète, le français ne pouvant plus prétendre à jouer seul le rôle de langue diplomatique universelle.

L'AF propose des cours d'interprètes commerciaux sous le contrôle de la Chambre de commerce de Paris, en allemand, anglais et espagnol. Ils portent certes sur la langue française usuelle, mais surtout l'économie française ainsi que la langue et la technique commerciale

⁵²⁴ Sur l'approche comparée, voir *supra* chapitre 5 - 1.4.3. L'approche comparée, un pas vers la culture autre.

(Alliance française, dans *EFE*, n° 54, décembre 1954 : 6). Ces cours de spécialité accompagnent le développement de l'industrie culturelle du livre⁵²⁵, la formation d'entités plurilingues telle que l'Europe ou les Nations unies, et surtout le développement d'une économie internationale.

Depuis la guerre, un nombre de plus en plus grand de nos étudiants s'intéresse aux questions économiques et commerciales. Beaucoup d'entre eux sont obligés d'accepter un emploi pour subvenir à leurs études, ou espèrent trouver plus tard une situation grâce à leur connaissance de la langue. Ces jeunes sentent donc la nécessité de recevoir, parallèlement aux cours de grammaire et de civilisation, un enseignement plus technique (Charon, dans *EFE*, n° 112, avril 1961 : 3).

Les cours de traduction sont initialement associés aux études commerciales⁵²⁶, ouvertes à l'AF de Paris dès 1951 et qui « n'[ont] cessé de se développer, surtout depuis l'ouverture du Marché commun » (Charon, *ibid.*) de sorte qu'elles regroupent 300 élèves en sus de ceux du cours d'interprétariat. À ce certificat d'études commerciales en langue française s'ajoutent au début des années 1960 des cours de traduction français-allemand et une préparation à l'examen d'interprète de la Chambre de commerce de Paris.

La marche inexorable de l'Europe vers l'unité, d'une part, et l'importance nouvelle prise par l'Afrique, d'autre part, sont en train, depuis quelques années, de nous faire regagner bien du terrain perdu. Le nombre des jeunes gens et des jeunes filles qui étudient le français en Europe occidentale, et singulièrement dans les pays de l'Europe des Six ne cesse de croître. La génération qui monte, en Europe, sait que le français sera fort probablement la langue déterminante du Marché commun et la langue de communication avec le nord, l'ouest, le centre et même l'est (Madagascar, les Comores, la Réunion et Maurice) de l'Afrique. Car c'est par le français que s'exprimeront, et que s'expriment déjà, les échanges internationaux de la plus grande part du continent africain et d'une bonne part du continent européen (Blancpain, dans *EFE*, n° 119, février 1962 : 3).

Le nombre d'Européens à l'EP est ainsi passé de 40 % en 1950 à 70 % en 1962 (avec une majorité d'Allemands). Ces Européens « ont choisi d'apprendre le français, répondent-ils quand on les interroge, pour son utilité dans le Marché commun, dans l'Europe unie de demain et dans les relations avec l'Afrique » (Blancpain, *ibid.*). Dans les entités supranationales qui naissent de

⁵²⁵ La traduction comme pratique intellectuelle est certes bien antérieure mais, comme pratique professionnelle, elle ne remonte qu'à l'invention de l'imprimerie et à l'émergence d'une littérature en langue vernaculaire, à partir du XVI^e siècle. En outre, elle ne s'est réellement institutionnalisée que dans la seconde moitié du XIX^e siècle, avec la prise de conscience du rôle de l'influence culturelle dans la compétition internationale entre les grandes puissances. Le poids croissant joué par l'industrie de l'édition, en particulier scolaire, concourt à la reconnaissance de ce métier ainsi que la création d'association comme, en 1973, l'Association des traducteurs littéraires et la mise en place de filières universitaires. « Art antique, la traduction est néanmoins une discipline toute jeune. À partir des années 1960, à l'époque où quelques linguistes ont entrepris de fonder les bases théoriques de la traduction, l'institutionnalisation de la traduction comme discipline universitaire a vu le jour sous l'égide de la linguistique, une science alors elle-même relativement nouvelle qui, [...] pour les traductologues, représentait la seule manière de s'infiltrer dans le monde universitaire. Jusqu'aux années 1980, la traduction fut considérée comme une branche de la linguistique appliquée, à l'intérieur du paradigme absolu et indiscuté de la linguistique contrastive [...] Néanmoins, au début des années 1970, la traduction a commencé à se démarquer comme discipline autonome » (Scarpa, 2010 : 87). Cette discipline, fondée sur le procédé de transposition de systèmes linguistiques qui « fait passer un message d'une langue de départ [...] ou langue-source dans une langue d'arrivée [...] ou langue-cible » (Ladmiral, 1994 : 11), s'est émancipée vers 1980 en raison de l'échec des autres disciplines pour le décrire et l'expliquer.

⁵²⁶ Les cours visent à la rédaction de lettres commerciales, à l'enrichissement du vocabulaire commercial, économique et technique. Les thèmes privilégiés sont les matières premières, l'industrie, le commerce, les institutions européennes et les groupements des entreprises : « ce sont des questions d'actualité qui intéressent vivement nos élèves et qu'ils ne peuvent se dispenser d'approfondir » (Charon, *ibid.*). Un *Manuel de français commercial à l'usage des étrangers* (Charon et Mauger, 1958) sert de manuel de référence mais les élèves sont aussi invités à lire des magazines économiques comme *La Vie française*.

la mondialisation, européenne comme francophone, le français s'impose donc comme une langue utile en tant que médium de l'information, technique, politique ou commerciale, sans qu'aucune dimension littéraire ne soit revendiquée, bien au contraire.

Que la traduction soit un art de plus en plus nécessaire, je n'en disconviens pas. Cette évidence est telle que les ingénieurs, qui sont des gens pratiques, ont commencé à fabriquer pour les besoins scientifiques, des machines à traduire. La traduction des chefs d'œuvre restera peut-être seule, dans l'avenir, le domaine des artistes, des créateurs, capables de bien penser également dans deux langues (Bouton, dans *EFE*, n° 111, mars 1961 : 3).

Ce recours à la traduction dans ces domaines techniques est de même recommandé par la DGACT, même si les débats sur la politique de traduction donnent à voir les hésitations des agents du champ sur cette délicate question qui remet en cause l'idéologie de la langue-culture.

1.5.2. Le PERACT : un soutien officiel mais hésitant à la traduction

Au début des années 1960, la diffusion linguistique *via* l'enseignement représentait encore le plus gros budget de la DGACT, soit près de la moitié des crédits, car il était considéré comme « le fondement même de tous les efforts d'expansion culturelle, dans la mesure où il constitu[ait] l'instrument principal de diffusion de notre langue, sans laquelle l'accès à la culture française ne peut être que superficiel » (DGACT, 1962 : 4). L'enseignement primait donc sur la diffusion culturelle, la langue étant le tremplin nécessaire vers la découverte de la culture française. Cette prédominance manifestait la permanence de l'idéologie de la langue de culture, voire de la langue-culture⁵²⁷, dans le champ politique de la diffusion de la langue. Pourtant, durant les années 1950, sans aboutir toutefois à une rupture définitive, diffusion culturelle et linguistique commencent à se dissocier, tiraillées par des enjeux antagonistes. Cette tension – bien qu'elle n'apparaisse qu'en filigrane – donne à voir à la fois l'altération de l'idéologie du français langue universelle dans un monde plurilingue mais aussi la reconnaissance de son statut de simple médium.

1.5.2.1. *Traduire : un moyen neuf et impératif*

Choqués par les prises de parole en langue étrangère de certains conférenciers français à l'étranger, les secrétaires perpétuels de l'Académie des sciences et des sciences morales avaient adressé une lettre de plainte au directeur de la DGACT, le pressant d'intervenir pour remédier à cette fâcheuse propension⁵²⁸. Bien que non soumise à une remise en cause fondamentale, la hiérarchie des priorités – la langue avant la culture – est interrogée par le PERACT qui donne

⁵²⁷ Sur l'idéologie de la langue de culture, voir *supra* chapitre 3 - 1.2. « Langue de culture » : un concept protéiforme.

⁵²⁸ Anecdote évoquée par Seydoux (DGACT, 1958 d : 36). Cette sommation montre que l'État est bien reconnu comme un des principaux dépositaires de la défense et de la promotion de la langue française à l'extérieur, en même temps que de celles de la culture française.

avec circonspection les premières directives officielles en faveur d'une politique de traduction dans la diffusion culturelle. Malgré l'affirmation sans cesse renouvelée de ce que la diffusion linguistique est le fondement de la politique culturelle française et qu'« à la base de cette action [de diffusion culturelle] figure, évidemment, l'apprentissage de la langue » (DGACT, 1961 : 4), la culture tend de plus en plus à se dissocier de la langue, notamment dans son versant technique et scientifique. Avant même l'institutionnalisation de la discipline, la traduction à partir du français⁵²⁹ s'imisce timidement dans la politique culturelle extérieure française, avec la traduction du livre et la question du recours à une langue étrangère lors des conférences culturelles sur la France. Le PERACT fait état d'une première tentative, encore bien limitée puisque seules quelques lignes sont consacrées à la traduction, et encore pour en préciser et en circonscrire l'usage. Traduire ou ne pas traduire : cette question met néanmoins en évidence la confrontation entre deux représentations antagonistes du français. Les indéfectibles promoteurs de la langue-culture, en nombre limité, affrontent dans un courtois débat les défenseurs d'une culture française modernisée (anthropologique, socioculturelle, économique, scientifique, *etc.*) de plus en plus dissociée de la langue. Ainsi, à l'instar des enseignants, le MAE cherche à déterminer si, dans le cadre de la diffusion culturelle, la civilisation est « un point de départ ou un point d'arrivée [...], une maîtresse ou une servante » (La rédaction, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 32) et si, lorsqu'on traduit des œuvres culturelles, cette essence culturelle ne se dilue pas sous l'effet de la traduction. La question reste largement ouverte au terme des débats provoqués par le PERACT.

Afin de mettre en évidence les positions de la DGACT sur la question de la traduction, nous sommes appuyée sur les discussions préliminaires à la rédaction du PERACT, sur les deux versions du PERACT (la première ayant été amendée) et sur le rapport d'activité de 1959. L'énonciateur renvoie ainsi tantôt à l'instance ministérielle elle-même (soit la DGACT, dans les publications officielles éditées par le département), tantôt à un énonciateur clairement indetifiable, comme c'est le cas lors des réunions du Comité chargé de rédiger le PERACT. Nous avons dans ce cas précisé l'identité des orateurs. L'intérêt de ce sous-*corpus*, aussi ramassé soit-il, est de montrer les soubassements qui conduisent à l'énoncé final très succinct et sommaire du PERACT qui, seul, serait insuffisant pour mettre en évidence l'enjeu idéologique, tant cette brève mention peut sembler anecdotique. Le PERACT affirme en effet que :

⁵²⁹ La traduction en français de textes en langue étrangère était à la charge du ministère des Affaires culturelles.

dans les pays où notre langue n'est que très peu pratiquée, la diffusion de notre technique et de notre culture peut exiger une politique de traduction de nos livres et de nos revues et un effort de nos enseignants et de nos techniciens pour s'exprimer en langue française. Il est d'ailleurs raisonnable d'espérer que certains ressortissants de ces pays ayant été ainsi intéressés par des aspects déterminés de nos réalisations souhaiteront apprendre suffisamment notre langue pour pouvoir lire dans le texte des œuvres françaises ou pour pouvoir profiter plus pleinement d'un séjour en France (DGACT, 1959 a : 13).

Lors de la première évocation d'un recours possible à la traduction, dans le rapport de la sous-commission sur les livres (Fontaine, dans DGACT, 1958 a : 14-15), non seulement cette suggestion ne suscite aucune protestation, mais encore Seydoux approuve les propos du rapporteur. La seconde discussion du 29 mai 1958, traitant longuement de ce sujet, ne révèle aucune réelle divergence d'opinion sur l'adoption de ce moyen d'action. Seul Devaux, directeur du budget, émet une restriction, aussitôt balayée, avant que les membres, qui reprennent plusieurs fois les mêmes arguments et idées, ne finissent par se prononcer d'une voix unanime en faveur de la traduction (DGACT, 1958 b : 40). Toutefois, cet échange révèle leur embarras, en particulier celui de Seydoux, face à l'abandon, aussi circonstanciel soit-il, du français (Seydoux, dans DGACT, 1958 c : 33-40)⁵³⁰. Les multiples occurrences du prédicat modal *falloir*, repris par des énonciateurs variés, ne laisse aucun doute sur l'aspect délicat mais impératif de ce point : « il faut poser le problème » martèlent de concert Seydoux et Perrin (Seydoux et Perrin, dans DGACT, 1958 d : 35-36), « avec prudence [mais] il faut cependant le poser » (Seydoux, *ibid.*). La modalité déontique revient surtout dans les énoncés du directeur de la DGACT, mais au terme de nombreuses hésitations, son statut lui conférant l'autorité nécessaire à la prise de décision. Le principal devoir qui incombe au Comité reste cependant modeste : il s'agit tout simplement d'aborder le sujet, jusqu'alors délaissé par la politique extérieure car jugé trop sensible. L'insistance avec laquelle les membres du comité affirment la nécessité de simplement poser la question suggère que la traduction est une nouvelle donnée à intégrer à la politique culturelle extérieure française, qui échappait jusqu'alors à toute ligne prédéfinie.

Tricot, plus audacieux, propose cependant une ligne d'action explicite : « il ne faut pas essayer nécessairement de faire adopter par des étrangers la langue française. Il faut commencer par des traductions » (Tricot, dans DGACT, 1958 d : 33). Et Seydoux de confirmer : « il faut au moins franchir la barrière de la culture » car « quand la langue française ne peut passer, il faut bien faire autrement » (Seydoux, *ibid.* : 33). Après avoir suggéré l'aspect facultatif de la politique de diffusion de la langue (comme l'illustre la négation du modalisant d'obligation

⁵³⁰ Cinq interlocuteurs participent à cette discussion, outre Seydoux, directeur de la DGACT : Tricot, le rapporteur qui ouvre et clôt le débat ; Perrin, haut-commissaire à l'Énergie atomique ; Devaux, directeur du Budget ; et Hirsch, commissaire général du Plan de modernisation et d'équipement.

« nécessairement »), Tricot la présente comme impérative, affirmation reprise par Seydoux. Alors que Perrin préfère le mode du conseil (« il vaut mieux »), Seydoux confirme sa position.

Quand [le conférencier] est dans un pays où les gens ne comprennent pas du tout le français, je trouve que si l'on ne peut pas franchir la barrière de la langue, il faut au moins franchir la barrière de la culture pour faire connaître à ces gens des idées qui, peu à peu, leur donneront le désir de venir à la langue française (Seydoux, dans DGACT, 1958 d : 37).

Selon le directeur, il ne faut donc pas craindre de traduire. Le directeur recourt toutefois à un modalisateur (« je trouve que ») et à des circonlocutions qui font figure de litotes : il est d'avis qu'en certains cas il faut « faire autrement » que de parler français, sans expliciter toujours clairement l'alternative, n'employant pas le terme de « traduction ». Ce contournement lexical souligne sa réticence, confirmée par la modalisation du prédicat par l'adverbe « bien » : « il faut bien faire autrement », conclut-il, laissant entendre que la politique de traduction est un pis-aller. Pourtant, loin de susciter de réelles controverses au sein du comité, cette politique est l'objet d'un relatif consensus parmi les membres, qui s'accordent pour en souligner la nécessité :

Il faut commencer par des traductions (Tricot, dans DGACT, 1958 : 33).

Il faut au moins franchir la barrière de la culture (Seydoux, dans DGACT, 1958 d : 37).

On fera mieux pénétrer la culture française en acceptant de prendre soit la langue du pays, soit la langue véhiculaire du pays (Perrin, dans DGACT, 1958 d : 36).

Il faut développer les traductions (Hirsch, dans DGACT, 1958 d : 40).

Au terme de cette discussion, un glissement s'opère : le débat en vient non plus à porter sur le contenu ou le bien-fondé de la politique de traduction, admise par tous, mais uniquement sur la formulation de la directive :

ce qu'on peut dire (Perrin, dans DGACT, 1958 d : 39)

ce qu'il faut, c'est changer le titre [...] en disant que... (Hirsch, dans DGACT, 1958 d : 39)

il faut présenter la chose en disant que [...] (Perrin, dans DGACT, 1958 d : 39)

le mieux ne serait-il pas de maintenir les trois paragraphes, sans parler de la traduction et de dire ensuite que la question se pose de savoir s'il faut faire une politique de traduction ? (Devaux, dans DGACT, 1958 : 40)

La dimension proprement formelle et énonciative (mise en évidence par ces quatre occurrences du verbe « dire ») pose davantage de problème que la politique de traduction elle-même, dont chacun convient de l'utilité à la DGACT. En revanche, cette hésitation autour de la formulation laisse apparaître la figure d'un contradicteur susceptible de critiquer cette diffusion linguistique paradoxale. Lors de cette réunion préalable, lorsque Seydoux demande si tous les membres se prononcent « pour » (Seydoux, dans DGACT, 1958 d : 39), chacun acquiesce, explicitement ou par son silence. Néanmoins, le référent de ce « pour » reste vague : s'agit-il uniquement de la reformulation du paragraphe portant sur ce point dans la version finale du PERACT ; de sa suppression ; de la nécessité d'exhorter à la traduction les agents du champ de la politique

culturelle ; ou encore de la modification du contenu des directives gouvernementales ? Seydoux tergiverse et tient un double discours ambigu, clôturant le débat par une assertion contradictoire qui, *in fine*, contourne le problème :

si vous en êtes d'accord, nous ne maintiendrons pas le paragraphe. M. Devaux a raison : c'est un peu paradoxal. Mais d'autre part, je serais d'accord, parce que c'est un point très important, que le Comité fixe un peu une doctrine des Missionnaires (Seydoux, dans DGACT, 1958 d : 39).

Favorable à la définition d'une politique encourageant à la traduction en langue autre, Seydoux semble peiner à trancher. Son embarras sur ce point délicat transparait donc dans son discours, laissant apparaître deux points de vue antagonistes. De fait, il y a un fossé entre les ambitions du ministère qui, au nom d'exigences plus pragmatiques qu'idéologiques, prend de la distance avec la représentation de la langue-culture liant indissociablement langue et culture, et les souhaits de certains agents privés plus attachés à cette conception et au génie de la langue française. C'est le cas de l'AF dont les dirigeants, libres de leur politique linguistique interne malgré les préconisations du gouvernement, s'insurgent contre tout recours à la traduction lors d'événements culturels : « on nous donne tous les jours d'excellentes raisons d'organiser des conférences qui ne soient pas en français. Ces raisons n'emportent pas notre conviction » (Blancpain, 1947 b). Pourtant, dans la version finale du PERACT, sous l'intitulé « objectifs généraux – diffusion de la langue française », est finalement bien prôné le recours circonstanciel à la traduction.

1.5.2.2. *L'anglais, langue cible privilégiée du livre français traduit*

Le marché des livres est un point nodal de la politique de traduction car, plus encore que les événements culturels ou l'enseignement, il est le lieu de la pression capitaliste sur la politique de la langue. La politique de la traduction dans ce domaine donne à voir la modification du rapport de force entre le français et les autres langues.

La DGACT prévoit la traduction de quelque cinq cents livres français. Dans cette optique, Perrin se demande s'il « ne serait de bonne propagande de faire lire des livres d'auteurs français édités en Angleterre » (Perrin, dans DGACT, 29 mai 1958 : 34-35). Même s'il laisse une alternative, affirmant qu'« on fera mieux pénétrer la culture française en acceptant de prendre soit la langue du pays, soit la langue véhiculaire du pays » (Perrin, *ibid.* : 36), c'est l'anglais qui est principalement recommandé comme langue de substitution (Seydoux, dans DGACT, 29 mai 1958 : 37). En effet, le comité concède qu'« il arrive quelquefois qu'un Français qui parle bien anglais se dise qu'il aura un peu plus d'auditeurs qui le comprendront s'il parle en anglais » (Perrin, dans DGACT, 29 mai 1958 : 36). Traduire équivaut ainsi le plus souvent à traduire en anglais. Non pas nécessairement que ce soit la langue maternelle du public auquel s'adressent

les œuvres – même si, aux États-Unis, « il existe de bien plus nombreux lecteurs des ouvrages français en traduction [qu'en français] qui sont des amateurs et des curieux » (Peyre, dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952 : 296) – mais parce que l'anglais est reconnu comme langue véhiculaire internationale. Heilbron (1999), repris par Calvet (1999 et 2007), a fait du système-monde une relecture linguistique, représentant la place des langues dans le monde selon un modèle gravitationnel, organisé autour de langues-pivots, révélant leurs rapports de force, en particulier économiques.

Nous avons, au centre, une langue « hypercentrale », l'anglais, pivot de l'ensemble du système, dont les locuteurs manifestent une forte tendance au monolinguisme. Autour de cette langue hypercentrale gravitent une dizaine de langues « supercentrales » (espagnol, français, hindi, arabe, malais...), dont les locuteurs, lorsqu'ils acquièrent une seconde langue, apprennent soit l'anglais soit une langue de même niveau, c'est-à-dire une autre langue supercentrale. Elles sont à leur tour pivot de la gravitation de cent à deux cents langues centrales autour desquelles gravitent enfin six à sept mille langues périphériques (Calvet, 2007 : 46).

Ce modèle, qui décrit le bilinguisme, est partiellement transposable aux traductions mondiales, sinon que ce n'est pas le nombre des locuteurs qui compte mais la fonction véhiculaire de la langue à l'échelle internationale (Calvet, 2007 : 47) et que le flux des traductions dans une langue se fait de la périphérie vers le centre. Bien que le français occupe une position centrale (Heilbron, 1999), il tend à être traduit dans la langue anglaise, hypercentrale.

The general principle is : the more central the international position of a language/language group is, the lower the translation rate within that language [...] So there seems to be an inverse relationship between the international position of a language in the world system of translation, and the domestic translation rates. A central position in the international exchanges implies that there are many translations out of this language (by definition), but this corresponds to relatively few translations into this language (Heilbron, 2010 : 3-4). [Le principe général est : plus une langue est centrale au niveau international, moins le taux de traduction dans cette langue sera élevé [...] Ainsi, il semble y avoir une relation inversée entre la position internationale d'une langue dans le système-monde des traductions et le taux national de traductions. Une position centrale dans les échanges internationaux implique qu'il y ait beaucoup de traductions à partir de cette langue (par définition) mais relativement peu vers cette langue.]

L'anglais s'impose d'autant plus à l'ère de la super-diversité (Vertovec, 2007), concept désignant le cosmopolitisme du monde, caractérisé non pas seulement par la présence de la diversité (une minorité) mais plus encore par un système complexe de diversification de la diversité (avec différentes strates et des minorités au sein des minorités) suite aux différents mouvements de migration. Cette politique de traduction favorable à l'anglais, en particulier dans le domaine du marché du livre, donne donc à voir la tentation de céder à la logique marchande capitaliste, suivant laquelle l'anglais est la langue internationale incontournable.

1.5.3. Une politique linguistique et culturelle ambivalente

1.5.3.1. *Traduire pour mieux promouvoir la langue*

La DGACT était à la fois chargée de la diffusion culturelle et linguistique. Or, ces deux obligations peuvent parfois être difficilement conciliables et exiger l'établissement de priorités. En effet, dans certaines circonstances, la défense à tout crin de la langue française peut se révéler néfaste au rayonnement de la culture française, ce dont les membres du comité ont bien conscience : « à s'accrocher au français, on en arrive à stériliser tous nos efforts » (Fontaine, dans DGACT, 1958 a : 14), déplore Fontaine concernant le marché du livre français. Ainsi, pour en contrecarrer la récession à l'étranger, il serait, selon lui, nécessaire de renoncer à la politique de refus de la traduction, qui caractérise la DGACT. Cette remise en cause du tout français ne touche pas seulement le domaine de l'écrit : « cette question intéresse non seulement les livres mais également les Missionnaires » (Seydoux, dans DGACT, 1958 d : 35), à savoir les personnes chargées de diffuser la culture et la pensée françaises dans le monde, qu'il s'agisse des responsables des délégations françaises, des conférenciers ou des formateurs de disciplines non-linguistiques, « surtout quand ces Français sont officiels » (Seydoux, *ibid.* : 35). Or, à l'oral ou à l'écrit, choisir entre la diffusion linguistique ou culturelle au détriment de l'une ou de l'autre fait figure de choix cornélien : le « domaine [est] un peu délicat » (Perrin, dans DGACT, 1958 d : 36) et susceptible de « provoquer certaines polémiques » (Seydoux, dans DGACT, 1958 d : 35) et autres « controverses » (Devaux, dans DGACT, 1958 d : 38). La question relève en effet du dilemme suivant : doit-on défendre prioritairement la culture ou la langue française, alors que pour pouvoir diffuser l'une, il faudrait parfois accepter de renoncer à l'autre ? Le directeur de la DGACT se trouve donc « pris entre deux feux [...] partagé entre le désir de faire respecter la langue française, surtout quand ces Français sont officiels, et d'autre part le désir que la salle ne se vide pas automatiquement parce que le conférencier emploie une langue incomprise de ses auditeurs » (Seydoux, dans DGACT, 1958 d : 35). La question est en effet épineuse puisqu'elle oblige à concilier des exigences qui incombent concomitamment au département.

Perrin qualifie d'exceptionnelle la politique linguistique du « tout français » de l'AF : étant donné que les conférences s'adressent à un auditoire déjà au moins partiellement francophone, il est évidemment préconisé de privilégier la langue française. En revanche, pour le « grand public » (Perrin, dans DGACT, 1958 d : 37), il est nécessaire de prendre la mesure de la situation afin de déterminer quelle langue serait la plus adaptée pour toucher un auditoire le plus large possible. Pour justifier la politique de traduction sans contredire tout un pan de

l'action de la DGACT, les membres du Comité – et en particulier Seydoux – avancent donc deux arguments interdépendants. Le premier consiste à dire que la traduction seule permettrait d'atteindre un public qui, sans cet expédient, échapperait à l'action culturelle française.

Il [...] résultera [de l'usage circonstancier de l'anglais] une influence plus grande de la culture française [...] On fera mieux pénétrer la culture française (Perrin, *ibid.* : 36).

C'est en somme diffuser la culture française [que de traduire] car, à défaut de la langue, il vaut mieux pouvoir diffuser la pensée (Hirsch, dans DGACT, 1958 d : 39)

Mais le Comité va plus loin dans sa justification et, au prix d'une pirouette rhétorique, justifie la traduction comme bénéfique à la diffusion de la langue elle-même. Au premier effet immédiatement positif dans le cadre de la diffusion culturelle serait corrélé ce second résultat, de prime abord incongru mais non dénué de logique.

Il faut d'ailleurs se dire qu'à longue échéance le livre français suivra la traduction. La traduction montrera ce que nous faisons et éveillera l'intérêt, la curiosité dans les esprits qui, plus tard, pour pouvoir se tenir au courant de ce qui se fait en France, se mettront au français (Fontaine, dans DGACT, 1958 d : 14-15).

Il faut au moins franchir la barrière de la culture pour faire connaître à ces gens des idées qui, peu à peu, leur donneront le désir de venir à la langue française (Seydoux, dans DGACT, 1958 d : 37).

Si les habitants de l'Inde apprennent à lire beaucoup de livres français dans un texte anglais, cela les incitera à attacher plus d'importance à la culture française et leurs enfants, dans les écoles, apprendront le français (Perrin, dans DGACT, 1958 d : 39).

La politique de traduction n'est pas une fin mais un moyen qui, contrairement à ce que l'on pourrait penser, ne nuit pas à la diffusion de la langue et même il la favorise à longue échéance (Perrin, dans DGACT, 1958 d : 40).

Le Comité souligne l'aspect paradoxal de cet argument, justifiant la traduction au nom d'une culture-appât, position accréditée dans le PERACT lui-même qui affirme qu'il est « raisonnable d'espérer que certains ressortissants de ces pays ayant été ainsi intéressés par des aspects déterminés de nos réalisations souhaiteront apprendre suffisamment notre langue pour pouvoir lire dans le texte des œuvres françaises » (DGACT, 1959 a :13).

L'effet bénéfique de la traduction pour la diffusion de la langue serait donc simplement différé dans le temps. D'ailleurs, à la mention de la traduction est presque systématiquement associé l'emploi du futur avec une valeur temporelle catégorique, le procès étant considéré comme certain dans l'avenir : « le livre français suivra la traduction » ; « les esprits [...] se mettront au français » ; ces actions « leur donneront le désir de venir à la langue française » ; « leurs enfants [...] apprendront le français » ; « [ils] souhaiteront apprendre notre langue » ; *etc.* Quand le futur n'est pas employé, le présent de l'indicatif de vérité générale est associé à un complément circonstanciel de temps rejetant le procès dans un avenir assez lointain comme : « il la favorise à longue échéance » ; « plus tard » ; « peu à peu ». Lorsque l'ajournement des

bénéfices de la traduction n'est pas explicité par un tel complément, il l'est par d'autres figures stylistiques, comme c'est le cas dans le discours de Perrin qui l'illustre par le saut d'une génération à l'autre, des parents aux enfants (Perrin, dans DGACT, 1958 d : 39).

L'aspect « un peu paradoxal » (Devaux et Seydoux, dans DGACT, 1958 d : 38-39) de la politique de traduction, censée servir la diffusion de la langue, n'échappe pas aux membres du comité, en particulier à Devaux qui demeure le plus sceptique, d'autant que celle-ci apparaît dans le PERACT sous le sous-titre « diffusion de la langue ». Pour pallier cette incohérence, Devaux propose une formulation explicative.

Il faut ou bien dire : « une politique de traduction est encore indirectement une défense de la langue française parce que c'est une défense de la pensée française, ce qui revient à soutenir indirectement la langue », ou bien alors, il faut carrément dire qu'il s'agit de l'influence culturelle traditionnelle (Devaux, dans DGACT, 1958 d : 38)

Le Comité semble alors reconnaître qu'il s'agit d'un argument rhétorique pour faire admettre plus facilement une telle politique, Seydoux concédant finalement qu'il s'agit bien « d'une défense de la culture » (Seydoux, dans DGACT, 1958 d : 38) tandis qu'Hirsch avoue que c'est « une question de présentation. C'est en somme diffuser la culture française car, à défaut de la langue, il vaut mieux pouvoir diffuser la pensée » (Hirsch, dans DGACT, 1958 d : 38).

L'opposition entre la diffusion culturelle et linguistique demeurerait par conséquent plus manichéenne que le PERACT ne veut bien le suggérer. Quoi qu'il en soit du bien-fondé des justifications de cette politique, il apparaît en tout cas évident que s'opère au MAE une scission entre langue et culture au profit d'un usage plus instrumental du français⁵³¹.

1.5.3.2. Traduire des textes à fonction référentielle

Lors du rapport de la sous-commission du livre, afin d'en élargir le marché à l'Asie du Sud-Est, Fontaine propose de diffuser en priorité le livre technique, « si nécessaire sous forme de traductions » (Fontaine, dans DGACT, 26 mars 1958 : 5). De fait, la traduction est surtout

⁵³¹ Cette politique de traduction qui faisait alors figure de position encore marginale, sujette à controverse, est pleinement assumée au XXI^e siècle. Ainsi, Védrine, le ministre des Affaires étrangères en 2000, affirme clairement le pragmatisme de sa politique culturelle extérieure, « marquée par le réalisme » (Védrine, 2000 : 36) : dans un monde de moins en moins francophone, l'absence de traductions peut en effet détourner d'éventuels amateurs de la culture française. Il soutient donc que la diffusion du français doit le céder à la diffusion de la culture. Quel qu'en soit le médium linguistique, la culture doit être exportée, quitte à servir d'appât pour créer le désir de langue française chez les bénéficiaires de cette culture à laquelle ils n'auraient autrement qu'un accès indirect. Réaliste, certes, le point de vue de Védrine n'en révèle pas moins que l'idéologie de la langue-culture est totalement tombée en désuétude au MAE. En 2001, est soulignée devant l'Assemblée nationale la prééminence de la culture sur la langue, la culture ayant certes toujours pour but de séduire le public pour éventuellement le pousser vers l'apprentissage de la langue mais étant de plus en plus dissociée de la langue : « le rôle essentiel des centres culturels, qui s'exprime dans leurs différentes missions, est de privilégier le dialogue et les rencontres entre la culture française, passée et actuelle, et les cultures locales [...] Et si cela signifie que la culture française ne sera pas exclusivement – voire principalement – diffusée en français, il faut l'accepter et le souhaiter. Faisons preuve d'ouverture et de pragmatisme ; donnons aux étrangers des raisons actuelles d'aimer et d'apprendre à connaître la culture française. La motivation pour étudier la langue en sera d'autant plus forte » (Dauge, 2001 : 36).

proposée dans le but de faciliter l'accès aux textes et aux connaissances techniques et scientifiques. « Je me demande si nous n'avions pas envisagé le fait d'utiliser davantage la traduction de livres français techniques » interroge Perrin (dans DGACT, 29 mai 1958 : 34), avec force modalisations tandis que Seydoux regrette que la langue de formation des scientifiques soit l'anglais⁵³² (Seydoux, dans DGACT, 29 mai 1958 : 37). Les exemples pris pour illustrer la nécessité de la traduction appartiennent majoritairement au domaine scientifique : une conférence sur l'énergie atomique en Inde ; une autre en Allemagne auprès de scientifiques allemands ; les livres qui inciteront les « ingénieurs [...] à acheter du matériel français » (Perrin, dans DGACT, 29 mai 1958 : 39). Le débat portant sur la pertinence de la politique de traduction se termine par la nuance de Perrin qui se prononce en sa faveur surtout dans ce domaine : « les autres langues que le français peuvent être employées avec discernement dans les exposés faits par certains Missionnaires, en particulier dans le domaine scientifique et technique » (Perrin, *ibid.* : 40). La traduction de la technique est réaffirmée dans le PERACT, qui précise que « la diffusion de notre technique et de notre culture peut exiger une politique de traduction de nos livres et de nos revues » (DGACT, 1959 a : 13). Les rapports d'activités confirment l'adoption de cette politique. « Il nous a paru indispensable d'intensifier la diffusion de nos techniques à l'étranger par le livre et les périodiques, sans se priver de l'appoint des traductions dans les pays où notre langue n'est pas encore suffisamment connue » (DGACT, 1960 : 22). Outre les textes techniques, un autre type de discours devrait bénéficier en priorité de la politique de la traduction : « nous devons, si nous voulons être présents et nous faire connaître, avoir recours à la traduction, particulièrement dans le domaine de l'enseignement de base » (Fontaine, dans DGACT, 26 mars 1958, 14). L'expression « enseignement de base » renvoie aux formations variées et spécialisées, en particulier prônées par l'Unesco dans le cadre de son programme d'éducation de base⁵³³, ainsi qu'aux formations de la coopération technique portant sur la santé, l'agriculture, la technique, *etc.* Cette proposition ne sera pas rediscutée par la suite mais elle rend plus visible un des principes tacites de la politique de traduction de l'époque. Un point commun relie en effet ces types de discours écrits ou oraux – ouvrages spécialisés, formations techniques, et enseignement de base – qui se trouvent être les objets prioritaires de la traduction : ils ont une fonction exclusivement « référentielle » (Jakobson, 1960). La fonction du message est de décrire un contexte ou un référent appartenant au monde extérieur (personnes, objets, phénomènes...) dans un but principalement informatif.

⁵³² Seydoux rappelle cependant que dans le domaine de la médecine et du droit la formation s'effectue encore principalement en français.

⁵³³ Sur l'éducation de base, voir *supra* chapitre 5 - 2.2.1. L'éducation de base, pierre angulaire de la mission de l'Unesco.

« La traduction montrera ce que nous faisons, elle éveillera l'intérêt, la curiosité dans les esprits qui, plus tard, pour pouvoir se tenir au courant de ce qui se fait en France, se mettront au français » (Fontaine, dans DGACT, 26 mars 1958 : 15). « Montrer », « se tenir au courant », « exposer le sujet », « faire connaître des idées » (Seydoux, dans DGACT, 29 mai 1958 : 37) : autant de verbes employés pour justifier la politique de traduction renvoyant à une réalité objective directement transmissible.

Les œuvres littéraires, à fonction principalement poétique, l'accent portant sur le message pour son propre compte⁵³⁴ (Jakobson, 1960), ne sont quant à elles jamais mentionnées dans le cadre de cette politique de traduction, trace de la permanence en filigrane de l'idéologie de la langue-culture. Le caractère non-souhaitable de la traduction littéraire est souligné explicitement par les autres agents du champ.

Lorsqu'un écrivain norvégien veut se faire entendre du monde, il est bien évident qu'il est obligé de passer par le truchement de la traduction ; de même un écrivain russe. Mais un écrivain français n'a pas à passer par le truchement de la traduction, et si la France ne fait plus connaître la civilisation française que par le truchement des traductions, je crois que la France renonce à l'essentiel de la civilisation française. Elle sacrifie, si je puis dire, la culture à l'information.

Le fait que nous subissions cette tentation, le fait que nos officiels subissent profondément cette tentation, montre que nos officiels ne connaissent pas toujours très bien ce que c'est que la France et son rôle dans le monde, et constitue pour nous une grave menace pour l'avenir.

Le jour où nous renoncerons à faire un effort pour maintenir le français comme langue universelle, nous aurons encore peut-être chez nous une belle civilisation et une grande culture, mais ce seront une civilisation parmi d'autres, une culture parmi d'autres, ce ne seront plus la civilisation française et la culture française reconnues depuis des siècles comme indispensables à tout esprit qui se voulait riche et complet (Blancpain, dans *EFE* n° 22, avril 1951 : 1).

De même, dans l'article intitulé « les clefs du royaume » qui ouvre le premier numéro du *FDLM*, l'auteur souligne la vanité de toute tentative de traduction d'une œuvre littéraire.

C'est que la langue ne donne pas seulement un habit, une apparence à notre pensée [...] La langue est le lieu même où s'élabore notre pensée [...] Rien, en art, n'est plus inapproprié qu'une distinction entre un contenu (sens, pensée) et un revêtement, un contenant. Rien n'est plus faux. Un traducteur ne livre jamais qu'un cadavre (Walter, dans *Le FDLM*, n° 1, mai 1961 : 8).

Impossible par conséquent de rendre sans perte ce qui renvoie à l'insondable dans le langage⁵³⁵, au Moi par excellence, au génie de la langue, soit à « cette forme de pensée qui tient à la langue,

⁵³⁴ La littérature demeure largement intraduisible car la traduction littéraire doit aussi tenter de rendre la dimension idiosyncrasique de la parole, à savoir le style. Il ne s'agit plus de viser l'équivalence d'un contenu informatif, mais de restituer l'essence d'un texte. L'écriture littéraire et poétique échappe donc au caractère conventionnel du langage, et « peut très bien renoncer aux signes » (Barthes, [1953] 1972 : 34). La traduction se trouve donc dépourvue devant la langue idiome, ce « langage autarcique qui ne plonge que dans la mythologie personnelle et secrète de l'auteur » (Barthes, *ibid.* : 35).

⁵³⁵ Pour que la traduction relève entièrement de l'opération linguistique, il faudrait que l'objet à traduire dénote exclusivement et que le texte source soit composé d'une « écriture au degré zéro [qui] est au fond une écriture indicative, amodale, [...] une écriture de journaliste » (Barthes, [1953] 1972 : 56). Or, à l'exception de quelques tentatives littéraires pour inventer une écriture blanche, dont le Nouveau roman français témoigne, la spécificité de la parole du poème et de la littérature tient justement à sa dimension stylistique. Les poètes-traducteurs affirment, à l'instar de Jakobson, l'intraduisibilité de l'écriture poétique. En littérature, tout fait linguistique est porteur de sens et le message est subsidiaire puisque le but n'est pas la

qui une fois traduite n'est pas la même » comme le note avec justesse Devaux (Devaux, dans DGACT, 29 mai 1958 : 39). La remarque de Devaux s'appuie sur cette conception de la langue. Mais le fait que son argument soit repoussé instantanément par les autres membres du Comité suggère qu'au sein du champ discursif étatique, cette idéologie détonne.

La politique de la traduction de la DGACT revient donc en réalité à se limiter à une simple traduction-information, pour reprendre la taxinomie d'Etkind (1982), qui restreint l'exercice à celui d'un interprétariat excluant toute dimension poétique et stylistique. Le corollaire de cette politique est la réduction de la langue française à un simple vecteur d'information de la culture et de la pensée françaises. Loin de l'idéologie langue-culture, qui fait de la langue une partie irréductible du génie d'une civilisation, les concessions accordées en faveur d'une politique de traduction de la DGACT tendent à réduire, non sans un certain embarras, le français à une langue de service et de communication de proximité, à fonction purement référentielle.

1.5.4. Limite de la politique de traduction : refus de la traduction dans les pays partiellement francophones

De Tricot à Védrine, la politique de traduction est marquée du sceau du réalisme. La première version du PERACT emploie ce terme pour la caractériser : « une politique réaliste de traduction » (DGACT, 1958 e : 9). C'est encore au nom du réalisme et de l'exigence de lucidité que Fontaine prône le renoncement ponctuel au français. « Il ne faut pas se faire d'illusions : dans l'état actuel de la diffusion du français dans le monde, il est un certain nombre de régions où, à s'accrocher au français, on en arrive à stériliser tous nos efforts » (Fontaine, dans DGACT, 26 mars 1958 : 14). Même le secrétaire de l'AF, pourtant farouchement opposé à la traduction, en reconnaît ponctuellement l'utilité, voire la nécessité, à condition toutefois qu'elle demeure un auxiliaire secondaire dans le cadre de la promotion de la France à l'étranger. « Naturellement, pour faire connaître la France et ses productions, on peut traduire, on doit traduire, mais la traduction ne peut être pour nous, Français, qu'un moyen accessoire de rayonner » (Blancpain, dans *EFE*, n° 22, avril 1951 : 1). De fait, au niveau étatique, la politique de traduction demeure en principe circonstancielle et non généralisée : elle ne doit être mise en œuvre que « dans certains cas » (Tricot, dans DGACT, 29 mai 1958 : 33), notamment en fonction des auditoires, une distinction étant établie entre le public évoluant déjà dans un environnement francophone (comme celui de l'AF) et le « grand public », dont les compétences linguistiques ne sont ni homogènes ni forcément très développées. Ainsi l'anglais doit être

communication. Qu'il s'agisse de la *melopoeia* pour Pound, du *corps verbal* pour Derrida ou du *noyau* pour Benjamin, il subsiste toujours dans le texte traduit une part qui échappe au traducteur, aussi attentif soit-il.

privilegié s'il est compris par un plus grand nombre de personnes. « S'il n'y a qu'une petite différence, il vaut mieux parler français, mais il y a des cas où il n'y a pas de doute (Perrin, dans DGACT, 29 mai 1958 : 36). *In fine*, cette circonscription semble poussée à une telle extrémité que la traduction s'impose comme une solution au cas par cas :

il y a des cas où
c'est une question de jugement, de cas individuels
ce sont des cas d'espèces
en pratiquant, dans certains cas, une politique de traduction

Mais au-delà de l'auditoire, la DGACT établit une distinction plus fondamentale pour la politique linguistique. La traduction est un expédient lié à une situation géolinguistique donnée, et doit être employée uniquement « dans un certain nombre de régions » (Fontaine, dans DGACT 26 mars 1958 : 14) à savoir dans les pays où :

la langue française est peu répandue
notre langue n'est pas répandue
notre langue n'est que très peu pratiquée
notre langue n'est pas encore suffisamment connue
là où elle n'est pas comprise

La restriction géolinguistique – pays peu, voire non francophones – est fondamentale dans la politique de traduction, qui n'est préconisée que lorsque la population a une connaissance très limitée ou inexistante du français. Cette politique de traduction confirme donc l'existence d'une politique à géométrie variable, selon les zones géolinguistiques : alors que l'objectif prioritaire dans l'étranger traditionnel est de diffuser la culture au plus grand nombre pour séduire de futurs francophones, le recours au français comme langue véhiculaire dans les pays issus de la décolonisation ne devrait souffrir aucune exception. La coopération technique, notamment, doit donc passer par la langue française, quitte à la réduire au français fondamental. Cette politique vise en effet à renforcer la solidité de la communauté francophone en pleine construction autour d'un français déterritorialisé, qui devient la priorité du MAE.

1.6. Bilan sur une diffusion déterritorialisée plus ouverte à l'altérité linguistique

La politique linguistique et éducative occupe progressivement une place croissante dans le champ de compétences des organisations internationales, à l'Unesco principalement, mais aussi – plus tardivement – au Conseil de l'Europe. Dans un monde de plus en plus globalisé et défini par son caractère ontologiquement plurilingue, ces deux nouveaux acteurs de la politique linguistique vont jouer un rôle essentiel dans la diffusion du français et influencer son enseignement dans le sens d'une meilleure égalité entre les langues. En effet, à l'épreuve de la décolonisation, de la construction européenne et de la mondialisation, le français se trouve

confronté à de nouveaux contacts de langues mettant à mal l'hégémonie consécutive à l'idéologie universaliste. De ce fait, au niveau de sa diffusion à l'extérieur comme dans sa propre politique éducative sur son territoire, la France se trouve contrainte de se plier à la nouvelle idéologie dominante de l'isolinguisme, émanation du relativisme culturel. Cette meilleure prise en compte de l'altérité que représente l'apprenant imprègne même les pratiques de classe, puisque la langue maternelle retrouve droit de cité en cours de FLE, suivant l'approche comparée.

Le décentrement égotique de l'idéologie linguistique française est aussi perceptible à travers le traitement de la traduction. Non seulement elle devient un enseignement de spécialité, pour servir les nouveaux enjeux liés à la communication et à l'économie internationales, mais elle est même préconisée dans la diffusion culturelle ou plutôt technique, au détriment de la langue. Le français, détaché de son territoire et donc de la civilisation française, est érigé au rang de langue utile, médium de l'information et non pas fin de l'apprentissage.

De ces grands événements historiques découlent deux tendances structurantes pour la diffusion du français : d'une part la déterritorialisation de la diffusion de la langue avec sa prise en charge par des organisations supranationales (Europe et Unesco) et d'autre part la dépoliarisation, du centre (la France) vers les périphéries (les pays francophones) avec la (re)nationalisation de la politique linguistique dans les pays bénéficiaires qui pose la question de l'enseignement en langues locales. Mais si l'isolinguisme s'impose dans l'étranger traditionnel, les situations de diglossie sont plus difficiles à infléchir dans les pays issus de la décolonisation où le français reste dominant. C'est à ce prix, semble-t-il, et à celui du caractère économique de la mondialisation, que la communauté francophone peut se co-construire, autour de l'idéologie du français, langue supracommunautaire.

2. Le français, langue supracommunautaire en francophonie : un humanisme économique

À partir des années 1950, le champ du FLE cherche à renouer ses deux principales idéologiques trop fréquemment mises en contradiction : le français comme (seconde) langue de culture universelle et le français langue vivante pratique. L'émergence d'une tierce représentation, celle du français langue communautaire de la francophonie permet de résoudre cette antinomie apparente.

2.1. L'invention d'une communauté imaginée francophone

Face aux géants américain et russe, et aux autres puissances supranationales, la France peine à s'imposer. Confrontée à la décolonisation, la France prend la mesure des bénéfices qu'elle pourrait retirer de la construction d'une communauté francophone élargie, véhiculant les valeurs du messianisme français, certes, mais servant aussi ses intérêts économiques et politiques. Un participant des stages pédagogiques de 1958 en Argentine, non sans avoir pris la précaution de mettre auparavant en avant l'apport essentiel de la France dans « la civilisation », propose plutôt de « se demander ce qu'elle peut encore offrir à l'humanité », suggérant que « seule, elle ne peut rien » et qu'il faut donc constituer « un bloc latin », c'est-à-dire de culture méditerranéenne, dont elle serait « une des parties essentielles » (Garcia, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 5).

Situé entre deux blocs antagonistes dont les cultures se déshumanisent de plus en plus, [ce bloc latin] garde avec les trésors de la sagesse grecque et romaine les secrets d'une civilisation à la mesure de l'homme, de cette « civilisation qui rassure l'homme ». Or, qui mieux que la France pourrait être à l'avant-garde de ce bloc latin ? Qui mieux qu'elle possède ce rare équilibre analytique et le pouvoir créateur ? C'est à nous de répandre par l'intermédiaire de la langue, les fruits de cette culture. C'est à nous, professeurs anonymes, de servir l'entente des peuples latins (Garcia, *ibid.*).

Cette proposition d'un bloc latin uni par une culture gréco-romaine commune, dominé par la France, ne connaît pas de réalisation géopolitique. En revanche, une communauté supranationale se crée grâce au développement de la coopération éducative franco-africaine. Le tournant de la décennie marque l'émergence d'une idéologie linguistique résolument neuve, qui trouvera un prolongement politique quelques années plus tard : le français, langue d'une communauté francophone transnationale.

L'année 1960 [est] celle qui pose les premiers jalons de la francophonie institutionnelle avec la première Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (Confémen) et qui déplace les enjeux de la diffusion du français en Afrique [...] Les actions menées par la France à partir de 1960 vont réitérer, dans des conditions politiques nouvelles, un réseau de relations étroites et d'associations qui font écho aux décennies de colonisation. C'est dire que, du point de vue de l'enseignement du français hors de France, 1960 constitue un nouveau départ (Spaëth, 1996 : 5).

Le Français, langue vivante de la revue *Esprit*, n° 311 (novembre 1962), qui donne la parole à des francophones du monde entier, consomme symboliquement la rupture avec l'idéologie antérieure ethnocentrée du français, langue de France, érigée en seule détentrice de ce patrimoine linguistique. Les acteurs du champ prennent petit à petit conscience qu'« une langue n'est la propriété exclusive d'aucune nation en particulier mais qu'elle appartient toujours aux communautés de ceux qui l'adoptent et qui se l'approprient comme partie intégrante de leur identité » (Frijhoff, 1998 : 13). La politique éducative des pays africains témoigne de cette volonté politique de faire leur le français, au détriment même souvent des langues vernaculaires. Plus encore qu'ailleurs dans le monde, cette nouvelle communauté linguistique étendue doit concilier des représentations idéologiques *a priori* contradictoires : la le français langue de culture et langue pratique en raison de la coexistence de différents publics (masse scolaire, techniciens, élite) imposant des approches pédagogiques distinctes, mais surtout la conciliation de l'ambition universaliste du français et la défense de la différence culturelle. Malgré un aspect hautement stratégique, la construction d'une telle communauté vient nourrir un rêve aussi vieux que l'humanité, qui réactualise le mythe de l'universalisme du français.

2.1.1. Le rêve d'une langue commune de pacification

L'origine de la langue originelle, objet d'un vif intérêt, s'est vue apporter au fil du temps des réponses très diverses (don divin, imitation de l'animal ou d'êtres fantastiques, évolution cérébrale, *etc.*), souvent plus idéologiques que scientifiques.

Ce thème d'une langue *universelle* et des langages multiples qui la manifestent mais aussi l'occultent et embrouillent sa pureté, [est un] thème que certaines tendances de la science linguistique jusqu'à nos jours ne cessent de laïciser, de broder et de préciser (Kristeva, 1981 :101).

Ainsi, le mythe babélien de la confusion des langues est très ancré dans les mentalités en Occident, qui rêve un retour à cet âge d'Or de l'unité universelle grâce à la langue commune. Pour les Hébreux, et par la suite dans l'ensemble des civilisations judéo-chrétiennes comme la France, « *la langue*, conçue comme fonds commun, unitaire, unifiant et créateur, est distinguée *des langages* dont la pluralité se présente comme une punition » (Kristeva, *ibid.* :101). Mais la France – et avec elle l'Occident – doit aussi résoudre ce paradoxe fondamental de la modernité : « le monde tend à n'avoir qu'une seule civilisation ; mais les langues de civilisation s'y multiplient » (Meillet, 1918 : 10). Il y a ainsi une continuité entre « les conflits civilisationnels [et] son pendant pacifique (réordonner le monde) » (Legendre, [2004] 2008 : 21).

Plusieurs tentatives eurent lieu *in vitro*⁵³⁶ pour proposer une langue commune. Langue hybride, issue d'un système linguistique bien réel et d'un travail d'aménagement, le *Basic English* s'inscrit dans cette perspective, Ogden vantant en lui un instrument de la paix, en ce qu'il favoriserait l'intercompréhension entre les peuples⁵³⁷. Tout en favorisant la promotion des langues et cultures minoritaires, l'Unesco encourage de même les tentatives d'établissement de langues supracommunautaires, capables de souder cette communauté universelle qu'elle appelle de ses vœux. Dans le contexte de mondialisation des échanges comme des conflits, la réaffirmation de l'idéal d'une communauté fraternelle, peuplée de citoyens du monde, lieu commun du discours du COE et de l'Unesco, est plus que jamais à l'ordre du jour. Une intervention lors des travaux préliminaires avant les États généraux de La Haye en 1948 abondait déjà dans ce sens.

S'impose comme un impératif catégorique qu'on recherche et qu'on forme une langue commune entre les peuples, une base commune intellectuelle, un critère commun d'évaluation de ce qui est bon et de ce qui est mal, une attitude commune envers les hommes et les choses (Glaser, 1948 : 1).

Ainsi, malgré les bénéfices psycholinguistiques du recours aux langues vernaculaires dans les pays africains, voire à une langue auxiliaire locale, cet emploi de langues peu diffusées se trouve contrebalancé par l'exigence de compréhension transcommunautaire.

Que cette langue auxiliaire régionale soit un moyen d'enseigner la lecture et l'écriture, ou simplement un moyen de communiquer avec les peuples voisins, le choix en la matière ne doit pas s'inspirer des seuls intérêts locaux mais aussi de l'idéal de l'éducation de base, qui est de favoriser la compréhension internationale et la solidarité humaine. Il est donc tout indiqué de choisir pour langue auxiliaire une langue qui soit aussi largement utile que possible, par exemple une langue connue dans le monde entier de préférence à une langue locale (Unesco, 1950 b : 41-42).

L'argumentation en faveur d'une langue véhiculaire locale est donc viciée et invalidée par cette dernière affirmation qui, *in fine*, préconise le recours à une langue internationale de grande diffusion pour de meilleurs échanges et un renforcement du ciment social. De fait, le rapport de l'Unesco dressant la liste des facteurs rendant impossible l'enseignement en langue maternelle, bien qu'elle constitue en soi la solution idéale, souligne la « nécessité inévitable de communiquer avec d'autres régions linguistiques, d'où le besoin de donner l'instruction dans une langue autre que la langue maternelle » (Unesco, 1952 : 6).

⁵³⁶ Du rêveur au pragmatique, nombreux sont ceux qui s'y sont essayé comme Gallien au II^e siècle avant J.-C. ; Francis Bacon (1561-1626) ; John Wilkins (1614-1672) ; André-Marie Ampère (1775-1836) ; Johann Martin Schleyer (1831-1912) avec le volapük ; James Cooke Brown avec le loglan ; et le célèbre *Doktoro Esperanto*, Ludwik Lejzer Zamenhof, qui a créé en 1887 une *Lingvo Internacio* qui compte aujourd'hui plusieurs milliers de locuteurs.

⁵³⁷ « *It is the business of all internationally-minded persons to make Basic English part of the system of education in every country, so that there may be more communication, less chance of war* » (Ogden, 1930) [C'est l'affaire de tous les partisans de l'internationalisme que d'intégrer le *Basic English* dans les systèmes éducatifs de chaque pays, de sorte qu'il puisse y avoir plus de communication, moins de risques de guerre], ouvrage en ligne non paginé, partie II, chapitre 2.

Le rapport souligne ainsi le rôle de pacification que doit jouer la langue commune en facilitant « l'unification politique » (Unesco, 1952 : 6). En effet, notamment dans des situations de diglossies enchâssées, présentant des situations de conflits entre plusieurs ethnies dues à la coexistence des langues ou dialectes locaux, l'adoption d'une langue auxiliaire peut aussi se justifier par la recherche d'un apaisement. Le français peut ainsi se prévaloir d'être dans certains cas la langue tierce de la neutralité et s'affranchir de son statut de langue d'oppression. Par exemple, au Bénin, Davesne s'interroge quant à savoir si on « va [...] obliger les Nagos à apprendre la langue des Fons, leur ennemi héréditaire, ou inversement » (Davesne, 1957 : 154). Dans de tels cas, le français fait figure d'option préférable.

Dans cette optique de pacification universelle, la langue doit concilier le rôle de langue de culture humaniste et de langue pratique de communication, l'objectif dépassant le simple partage d'un même système linguistique favorable à la communication au nom de valeurs communes et d'une certaine conception du monde et de l'homme. Le français, auréolé du prestige des idéologies humaniste et révolutionnaire, considérées comme universelles, et promu au rang de langue moderne et pratique grâce à l'action du champ du FLE, est bien en lice pour s'imposer comme langue internationale aux vertus pacifiantes.

2.1.2. Émergence d'une communauté francophone

Tirillée par des tensions contradictoires, tandis que l'Empire français s'émiette, se forme sur les ruines de la colonisation une autre communauté, non pas politique mais idéologique, au sens de *communauté imaginée*⁵³⁸ telle que l'a définie Anderson ([1983] 1996) : la francophonie. Jeunes nations souveraines d'un côté et entités supranationales telles que l'Union européenne ou les Nations unies de l'autre : autant de nouvelles communautés en (re)construction après la Seconde Guerre mondiale, se recoupant ou s'imbriquant parfois les unes dans les autres. Cette multiplication de communautés dépassant les bornes de la nation est d'autant plus étonnante que leur coexistence pourrait sembler compromise par des mouvements contradictoires : centripète pour le recentrement communautaire découlant des revendications nationalistes et centrifuge au nom de l'instauration d'une communauté fraternelle aux frontières sans cesse élargies jusqu'au monde lui-même, et dans laquelle le français prétend jouer un rôle majeur comme langue de communication.

Il n'avait été, il y a quinze ans, admis comme langue de travail à l'O.N.U. que par une faible voix de majorité. Il est aujourd'hui la langue du groupe le plus nombreux des États membres de l'Organisation. Il semble s'imposer comme celle de l'Europe du Marché commun. Il est la langue officielle ou nationale de

⁵³⁸ Sur la communauté imaginée, voir *supra* Chapitre 5 - 2.1. L'invention d'une communauté imaginée francophone.

trente pays. Les perspectives d'association entre l'Europe et l'Afrique, dont il sera la langue commune, contribueront également à lui rendre son rôle de très grande langue internationale (DGACTION, 1961 : 4).

La notion de communauté imaginée (*imagined community*) d'Anderson (1983) peut permettre de comprendre la construction de la francophonie. La notion de communauté imaginée renvoie principalement à celle de nation, les deux concepts étant le plus souvent superposables. Néanmoins, l'absence de frontières géographiques n'invalide pas pour autant l'existence de telles communautés. En effet, les nations, en raison de leur « légitimité émotionnelle » (Anderson, [1983] 1996 : 18) peuvent tout à fait être déterritorialisées (ce qui correspond, dans le cas étudié par Anderson, aux migrations). De même, nul besoin que la communauté linguistique francophone ne corresponde à une géographie ou à des frontières spécifiques pour exister en tant que représentation imaginaire. Comme les nations, avant d'obtenir une existence institutionnelle (consacrée par la création de l'Organisation internationale de la francophonie⁵³⁹), elle est une construction idéologique collective. Certes, elle a été initialement portée par une collectivité plus restreinte que le peuple mais assez puissante pour imposer ses vues : celle des intellectuels, des hommes politiques, des lettrés, des enseignants. Le savoir et le pouvoir étant entre leurs mains, la conviction de ces derniers suffit à donner une réalité institutionnelle à ce qui n'était à l'origine qu'une communauté idéologique. Ces hommes lui ont ensuite fourni les moyens idoines pour qu'elle se concrétise, notamment en facilitant l'adoption du français comme langue de scolarisation en Afrique et en soutenant une littérature en langue française hors de l'Hexagone. Anderson considérait que la naissance des nations avait été rendue possible par la réalisation de plusieurs conditions socioculturelles, qui obligeaient à repenser les liens avec l'altérité : la fin de la monarchie et des dynasties théocratiques ; la remise en cause de la religion et de la langue sacrée suite aux grandes découvertes des explorateurs au XVI^e siècle ; et enfin une modification de la conception du temps et l'évolution des techniques de la diffusion du savoir et de communication. Cette dernière donnée en particulier joue un rôle crucial dans l'influence des usages linguistiques : ainsi, l'essor du « capitalisme de l'imprimerie » a nécessité l'usage de langues compréhensibles par le plus grand nombre, et a donc participé à l'aménagement linguistique *in vitro*. Cette nouvelle diffusion du savoir, jadis aux seules mains de l'Église, a permis la « révolution du vernaculaire » (Anderson, *ibid.* : 51) et donc l'objectivation de communautés nationales créées à partir de ces nouvelles communautés linguistiques. Or, comme nous l'avons vu, le milieu du XX^e siècle est lui aussi le moment d'une grande révolution des moyens de communication et de

⁵³⁹ L'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), devenue l'Organisation internationale de la francophonie, a été créée en 1970. Elle regroupe aujourd'hui 80 États et gouvernements membres ou observateurs.

diffusion, avec la révolution audio-visuelle⁵⁴⁰. Or, celle-ci s'accompagne d'un mouvement d'alphabetisation des masses dans les pays en voie de développement. Tout concourt à faciliter l'instauration de communautés linguistiques élargies. Les agents du champ du FLE ont bien conscience de cette déterritorialisation du français dès la fin des années 1950, concrétisée par la prise en charge de la diffusion linguistique par d'autres entités que la France elle-même. Dans cette optique, « une stratégie communautaire se dessine alors » (Allain, 1984 : 21) autour de la francophonie, qui – idéologiquement – ne se « fonde pas sur un système institutionnel, politique ou militaire, commun aux partenaires et toujours aliénant, mais sur une adhésion à une culture et à une tradition humaniste françaises. La langue française y joue naturellement un rôle déterminant » (Allain, 1984 : 21). Le messianisme français y trouve alors un nouveau champ d'expansion parfaitement adapté à sa mesure. Les articles d'*Esprit* n° 311, qui traitent quasi exclusivement⁵⁴¹ de la diffusion du français dans des régions partiellement francophones, que le français y bénéficie ou non d'une reconnaissance officielle (Haïti, Belgique, Canada, Suisse, Tunisie, Maroc, Afrique noire, les pays issus de l'Indochine française, le Liban), montre que l'idéologie du *français langue vivante* se justifie aussi par la force vivace d'une langue qui étend ses ramifications en dessinant une nouvelle géographie linguistique. Ce numéro a en effet pour objectif de mettre en lumière « l'édification d'une communauté culturelle française » (Léger ; 1962 : 565), faisant de la promotion de la langue française une « responsabilité commune » (Léger, *ibid.* : 571). Cette représentation neuve du français annonce l'avènement de la francophonie en tant qu'« Humanisme intégral », appelé de ses vœux par Senghor (1962 : 836-844).

Imputable certes à la modernisation de la didactique du français et de la diffusion culturelle, le « renversement de tendance » qui met un terme à la crise du français, est aussi à attribuer à :

l'apparition en masse [...] sur la scène internationale, de toutes ces nations récemment émancipées et pour lesquelles notre pays avait – nous pouvons avoir la fierté de le souligner – consenti pendant des années de lourds sacrifices sur le plan de l'éducation et de la culture (Basdevant, dans *CPEFAL*, n° 15, mai 1962 : 3-4).

Malgré quelques résistances, plus ou moins marquées selon les pays, le français s'impose irrésistiblement, en particulier en Afrique, comme langue supracommunautaire à la fois utile pour mieux s'intégrer dans le monde et encore chargée de vertus humanistes traditionnelles.

⁵⁴⁰ Sur les nouveaux moyens techniques, voir *supra* chapitre 4 - 3.2.2. Les technologies modernes, auxiliaires de la diffusion linguistique et éducative.

⁵⁴¹ À quelques exceptions près, quelques rares articles abordant le cas du français dans des contextes non-francophones (aux États-Unis et en Amérique du Sud).

CHAPITRE 5 – La gestion paradoxale du contact des langues, entre isolinguisme et prétentions universalistes

Dans les pays dont l'émancipation de la tutelle française s'est produite dans les conditions les plus difficiles et les plus douloureuses, l'empreinte laissée par la formation française continue de marquer les façons de penser, voire d'agir des dirigeants et des classes les plus évoluées. Dans l'immédiat, et sans doute encore pendant quelques années, les secousses matérielles et psychologiques dont s'accompagne presque toujours la conquête de l'indépendance peuvent conduire les pays en cause à réagir contre les formes les moins discutables de la coopération culturelle avec l'ancienne métropole, considérées comme des séquelles de l'ère coloniale, voire à les rejeter [...] Mais avec le temps, les réalités – c'est-à-dire le désir de ces pays à rester en relations étroites avec la seule puissance capable, pour mille raisons, d'aider efficacement à leur progrès culturel – prévalent ou prévaudront... Il ne faut pas s'imaginer pour autant que la conduite politique des nations en cause en soit affectée. Notre formation ne vise point à faire d'elles des satellites, ni même des alliés, mais à leur apprendre à « savoir être libres », selon le mot d'André Gide. Cette liberté, c'est évidemment celle dont la France est, plus que jamais, le champion (Basdevant, *ibid* : 2).

Dans la droite ligne des principes prônés par le COE et l'Unesco, cette nouvelle idéologie accorde une place importante à la diversité constitutive de cette communauté bigarrée, dans une volonté affirmée de faire du français un creuset unificateur mais respectueux de l'altérité. Les territoires décolonisés s'imposent donc comme des terrains d'action privilégiés pour redynamiser l'expansion française, mais suivant des modalités rénovées.

Une redéfinition des objectifs assignés à l'enseignement du français fondée sur la recherche d'une harmonisation interne au continent africain (le français comme *lingua franca*) et externe (le français comme grande langue de communication internationale) permet de s'accorder aux prescriptions de l'UNESCO : la scolarisation universelle (Spaëth, 2010 d : 79).

La francophonie comme idéologie linguistique permet de renouer tous les fils des représentations du français, langue de culture universelle humaniste, langue de service, langue pratique, langue de communication, afin de faire du français une sorte de « latin moderne et vivant » (DGACTION, 1963 : 3). Ce nouveau statut exige de définir de nouvelles modalités d'action politique.

2.1.3. Multipolarité de la francophonie idéologique

Pour décrire la francophonie, le penseur et écrivain antillais Édouard Glissant opposait le *continent* (correspondant à l'ethnocentrisme franco-français) à l'*archipel* francophone, éclaté en multiples pôles ; et la verticalité des sociétés de la *racine* (occidentale, selon la vision française traditionnelle) à l'horizontalité du *rhizome*, cette tige caractérisée par ses ramifications multiples. L'image n'est pas seulement poétique, elle est aussi très pertinente pour décrire l'évolution de la représentation du français, langue de France, au français, langue d'une francophonie archipélique, à laquelle correspondent des variantes linguistiques ainsi que des contextes d'apprentissage et d'enseignement différents, qu'il s'agit alors de prendre en considération.

Juste après la guerre, suivant la conception franco-centrée, la seule norme linguistique valable paraît être celle du français de France, standardisée par les institutions françaises, telle

l'Académie française, et diffusée par l'École républicaine. Les revues évoquent d'abord très rarement l'existence d'écart, même si au détour d'un article les auteurs soulignent que le français de la Vallée d'Aoste « garde des traces de la marque locale » (Petigat, dans *RAF*, n° 2, février 1945 : 12) et qu'est née en Afrique « une communauté de culture où chacun parle français, mais avec un accent particulier » (Varon, dans *LCF*, n° 5, mars 1954 : 207-208). La prise en compte de la variation par rapport à la norme linguistique est plus tardive. Bien qu'encore sommaire, le tournant des années 1960 donne quelques indices de l'évolution des mentalités, comme cet article des *CPEFAL* sur l'argot (Soleres, dans *CPEFAL*, n° 10, août 1960 : 8-10), résultant de nombreux emprunts aux langues étrangères, présentant des variantes du français dans plusieurs aires multilingues. Elles sont qualifiées certes de « jargons », de « petit-nègre », de « sabir » ou de « compromis » (Soleres, *ibid.* 8-10) mais sans que l'auteur n'émette de jugement de valeur sur ces « langues relatives soit à des techniques ou métiers, soit à des milieux humains hétérogènes » (Soleres, *ibid.* : 9). L'approche est sociolinguistique.

Les émigrants, les minoritaires adoptent le vocabulaire indigène et pour se faire entendre de l'indigène plaquent ce fond concret de la langue, les substantifs sur leur propre syntaxe. Parfois, c'est l'indigène qui veut parler la langue de l'occupant : on a alors affaire au sabir (Soleres, *ibid.*).

L'auteur énumère ainsi, exemples à l'appui, plusieurs variantes du français, dans différents pays francophones⁵⁴² : le « néo-français d'Afrique du Nord, langue courante en milieu correct » avec des termes comme « caïd », « bled » ou « souk » ; le pataouète, parler des Français d'Algérie faisant la part belle à l'emploi de « y » au lieu de « il » et employant des termes comme « cador », « razzia » ou « fatma ».

À l'époque étudiée, cette ouverture au caractère protéiforme de la francophonie est cependant surtout prégnante au niveau macroscopique institutionnel plutôt que linguistique, à travers la multipolarité. Alors que les accords culturels européens se fondent sur l'association de deux parties seulement, la communauté francophone élargit ce cadre bilatéral en faveur d'une politique de la coopération multilatérale, tout d'abord éducative, et plus tard économique. Sont ainsi créées successivement la Conférence des ministres de l'Éducation des pays africains et malgache d'expression française (Confémen) en 1960 ; l'Association des universités partiellement ou entièrement francophone (AUPELF) en 1961 à Montréal devenue l'Agence universitaire de la francophonie⁵⁴³ (AUF) qui regroupe aujourd'hui plus de 50 universités

⁵⁴² Voire dans des pays non-francophones, comme l'Argentine avec un texte en « néo-argentin ».

⁵⁴³ Elle vise au développement de la coopération internationale, à la circulation des idées, des connaissances et du progrès scientifique, grâce au français. Lors de sa création, toutefois, elle fait surtout figure de symbole car son « extension ne s'était opérée qu'assez lentement et [elle] ne prendra un plein statut d'opérateur reconnu de la francophonie institutionnelle qu'à partir de 1986 » (Coste, 1998 : 92).

francophones ou partiellement francophones dans trente-deux pays ; et enfin l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) fondée en 1970 par les présidents africains Senghor (Sénégal), Diori (Niger) et Bourguiba (Tunisie) ainsi que par le prince cambodgien Sihanouk. Cette dernière institution, ancêtre de l'actuelle Organisation internationale de la francophonie, réunissant alors vingt-deux pays entièrement ou partiellement de langue française, consacre l'existence de la Francophonie institutionnelle et donne une existence politique à l'idéologie francophone. En effet, la construction idéologique de la communauté imaginée prime sur la construction de l'entité politique, qui n'en est qu'un prolongement logique. Ces événements et organisations supranationales non-gouvernementales montrent la « grande mobilité de la "réalité francophone" : dans un premier temps, [elle est] pensée selon un modèle universaliste, peu à peu accessible à la bilatéralité avant d'adopter une option différentialiste » (Spaëth, 1996 : 12).

La création de l'ACCT en 1970 n'est ainsi que l'aboutissement d'un long processus qui trouve ses germes dans un changement de paradigme linguistique qui lui est antérieur. Le français, langue de France et langue de la civilisation française, se mue en langue d'une communauté imaginée supranationale, résultat du processus conjoint d'ouverture à l'altérité et de déterritorialisation qui ébranle l'ensemble du champ de la diffusion du français.

Les langues régionales en France ont elles aussi bénéficié de la revalorisation des langues vernaculaires en francophonie, sans pour autant remettre complètement en cause l'idéologie dominante du français, seule langue de la République.

Le besoin d'affirmer une identité plurilingue face à la mondialisation et de renforcer la crédibilité internationale de la France dans sa défense de la francophonie a sûrement fait avancer quelque peu la question des langues régionales dans l'Hexagone mais n'a pas évincé jusqu'à aujourd'hui le poids de l'idéologie unilingue (Alen-Garabato et Cellier, 2009 : 1).

En effet, pour être cohérente, la revalorisation des langues vernaculaires à l'échelle supranationale doit s'accompagner d'une défense des langues de France sur le territoire national, comme le conclut le rapport Poignant.

la langue française a besoin d'être défendue et développée à l'étranger. Elle est notre langue commune. Son rayonnement à l'extérieur comme langue étrangère, sa défense comme langue minoritaire seront d'autant plus convaincants que la place des langues de France sera affirmée. Nous sommes un pays qui connaît une grande diversité de langues parlées, qu'elles soient historiques ou issues de mouvements migratoires. C'est pour cela que la langue française est primordiale, c'est pour cela qu'il faut avoir une politique suivie et cohérente pour les autres (Poignant, 1998⁵⁴⁴).

⁵⁴⁴ Rapport en ligne non paginé.

La langue française devient un trésor commun partagé par tous les pays francophones, trésor que l'on souhaite ajouter aux trésors linguistiques nationaux. En effet, pour résoudre le conflit entre l'identité endogène locale et exogène francophone, héritage de la colonisation, les intellectuels et responsables politiques des jeunes nations décolonisées vont détacher la langue française de la France pour se l'approprier et l'expurger dans la mesure du possible de sa dimension impérialiste en faveur d'une idéologie humaniste rénovée.

2.2. Le français langue auxiliaire de scolarisation à l'école africaine

2.2.1. L'éducation de base, pierre angulaire de la mission de l'Unesco

Avec la science et la culture, l'éducation est un des trois domaines privilégiés d'action de l'Unesco. Le volet éducatif, qui n'occupe qu'un département parmi les huit du Cabinet du directeur général⁵⁴⁵ englobe des réalités protéiformes, allant de l'éducation à l'agriculture et l'hygiène à celle des mentalités en passant par l'ensemble des savoirs scolaires.

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix (*Déclaration universelle des Droits de l'homme*, article 26).

La culture et l'instruction sont en effet à la base de nombreux autres droits politiques et publics, comme la liberté d'expression ou le droit d'accéder aux fonctions politiques du pays. Ainsi, l'Unesco exige que l'école primaire devienne partout obligatoire et appelle de ses vœux dans l'article précité une meilleure organisation de l'enseignement secondaire et professionnel.

Dès sa création, en 1947, l'UNESCO pose les fondements d'une nouvelle utopie : l'éducation universelle, affranchie des scories liées aux difficultés culturelles. Les indépendances africaines sont l'occasion d'une reprise de cette notion. La conférence d'Addis-Abeba en mai 1961 développe le thème de la scolarisation universelle et prévoit des plans qui doivent aboutir en 1980 à « l'enseignement primaire universel, gratuit et obligatoire » (Späth, 2010 d : 79).

Si ce souci d'organisation du système scolaire était déjà visible dans les pays « les plus avancés, [...] depuis la Seconde Guerre mondiale, la passion d'apprendre s'est enflammée dans les régions jusqu'alors les plus arriérées ou rétives, notamment en Asie et en Afrique » (Cassin, dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953 : 7), l'Afrique noire française et le Maghreb étant considérés comme comptant parmi les « États où presque tout est à faire » (Cassin, *ibid.*). C'est pourquoi, sous la présidence de Torres Bodet (1947-1952), inspiré par l'*Aid Program* américain (1949), les programmes éducatifs donnent la priorité aux pays dits sous-développés, en particulier en voie d'émancipation, à travers l'aide au développement et la coopération

⁵⁴⁵ Voir *infra* l'annexe 7 « organigramme de l'Unesco ».

technique⁵⁴⁶. Cette situation exige une redéfinition des liens entre les anciennes puissances coloniales et les peuples décolonisés. Outre l'éducation pour la compréhension internationale, qui touche toutes les disciplines scolaires traditionnelles, notamment l'histoire, et suscite la création de nouveaux enseignements (Droits de l'Homme et instruction civique), son projet phare est celui de l'éducation de base⁵⁴⁷, dont l'élaboration a participé à structurer le champ du FLE.

L'éducation de base vise à donner à tous des savoirs dits fondamentaux, c'est-à-dire d'une part la lecture, l'écriture et le calcul et d'autre part des connaissances plus pratiques mais très sommaires dans des domaines variés (hygiène, agriculture, *etc.*). C'est :

ce minimum d'éducation générale qui a pour but d'aider les enfants et les adultes privés des avantages d'une instruction scolaire à comprendre les problèmes du milieu où ils vivent, à se faire une juste idée de leurs droits et devoirs tant civiques qu'individuels et à participer plus efficacement au progrès économique et social de la communauté dont ils font partie (Document d'archives de l'UNESCO : ED / 94 rev.).

Le premier comité d'experts sur l'éducation de base du 17 avril 1947 le présente comme un projet d'intérêt général, première étape du développement des collectivités et des individus.

L'éducation de base (aussi bien celle des adultes que des enfants) [...] a pour but de « dégrossir » les êtres les plus frustrés, de préparer la venue du professeur, du médecin, du vétérinaire, du moniteur d'agriculture, *etc.*, aptes à élever le niveau de vie des masses intéressées⁵⁴⁸ (Cassin, *ibid.* : 8).

Nous sommes bien loin de l'ambition de l'*intelligentsia* des Lumières de créer une République des lettres : le niveau de compétences exigées dans le cadre de l'éducation de base n'a rien de commun avec celui de l'Honnête homme, même si elle cherche à atteindre « l'art de penser et de communiquer sa pensée (lire, écrire, parler, écouter, calculer » (Unesco, 1950 a : 11-12). En effet, l'objectif communicatif et pratique de l'éducation de base, modeste en apparence, masque en réalité un objectif vital, allant de la survie à la réalisation de l'être comme sujet et citoyen. Irréductible à l'enseignement d'une discipline scolaire ou à l'apprentissage d'une langue pour elle-même, l'éducation de base exige la définition d'une approche pédagogique adaptée à l'acquisition d'une langue comme simple médium de l'enseignement. L'élaboration d'un français réduit, le français fondamental, a été une des réponses apportées par l'Unesco, en collaboration avec la DGACT et le MAE⁵⁴⁹.

⁵⁴⁶ Sur le *Point IV*, voir *supra* chapitre 4 - 2.2.2. Le modèle américain : le point IV de Truman.

⁵⁴⁷ Programme transversal puisqu'il concerne les sous-départements suivants : amélioration des manuels scolaires ; missions et stages d'étude ; compréhension internationale ; et centre d'information, chargé du regroupement des données sur les thèmes éducatifs sur lesquels travaille l'Unesco (Unesco, 1950 a : 82).

⁵⁴⁸ Pour plus de détails sur l'éducation de base, voir Unesco, 1946 et 1950.

⁵⁴⁹ Sur le français fondamental, voir *supra* chapitre 4 - 3.3.2. Approche lexicologique : élaboration du français fondamental.

2.2.2. Permanence de l'idéologie messianique dans la France postcoloniale

Malgré la mise en branle dès 1947 du processus de décolonisation et même une fois effectives les indépendances, il y a une certaine continuité dans les fondements de la politique extérieure française en francophonie, qui entretient l'idéologie messianique de la langue française, au prix d'un décentrement et d'ajustements pédagogiques. Cette idéologie a perduré sans être réellement remise en question jusqu'en 1870 (Salon, 1983 : 34), et au-delà avec quelques tergiversations. Dans son discours du 28 juillet 1885 à la Chambre des députés, Jules Ferry haranguait ainsi les membres présents : « il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures [...] Il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures » (Ferry, 1885). Dans l'esprit de Jules Ferry et des partisans de la colonisation, le haut développement auquel la France serait parvenue suivant les critères occidentaux justifierait et même exigerait cette implication dans l'éducation des sociétés jugées à l'écart du progrès, notamment démocratique, industriel et technique : les peuples colonisés sont considérés comme des peuples-enfants dont il faut faire des êtres évolués grâce aux lumières occidentales. Ce devoir moral d'éducation des peuples était souvent avancé dans les colonies où :

l'enseignement français fut le dispensateur de la civilisation occidentale. Notre école, dans ces pays, se trouve à l'origine des transformations intellectuelles et matérielles de toutes sortes. La France, dans ces pays, était véritablement l'institutrice déléguée par l'Europe (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945).

La politique de diffusion du français dans les colonies s'appuie largement sur cette idéologie, légitimée par un « devoir supérieur de la civilisation » (Ferry, 1885). Au tournant du XX^e siècle, les « motifs évocateurs du messianisme français [...] fonctionn[ai]ent comme des pôles d'organisation et de structuration idéologiques » de l'AF (Spaëth, 1996 : 61), mais aussi de l'AIU et de la MLF, la France s'inscrivant dans un mouvement plus général.

L'Occident [pouvait] apparaître comme investi d'une mission : celle de faire accéder aux « degrés supérieurs » de la civilisation les peuples qu'il juge, de ce point de vue, sinon inférieurs du moins en retard (Thévenin, 2002 : 34).

Cette idée est reprise même après la Seconde Guerre mondiale par les grandes institutions privées comme publiques, glorifiant cette mystique de la « France qui se présentait en éducatrice, [...] la France compatissante, la France chrétienne en esprit, la France généreuse et humaine » (Blancpain, dans *RAF*, n° 1, janvier 1945) en faisant l'apologie de la colonisation. Ainsi, l'AF regrette que l'« œuvre coloniale [de la France soit] en ce moment, l'objet de critiques vives et nombreuses [qui] dénotent une méconnaissance pénible de son ampleur et de son efficacité » (Bouvier, dans *RAF*, n° 5, mai 1945 : 22). La France aurait ainsi accompli,

notamment en Indochine, « l'une des œuvres coloniales les plus humaines de toutes » (Bouvier, *ibid.*), en raison de la généralisation de l'enseignement mais aussi du développement de l'hygiène, des infrastructures et de l'agriculture. Dans cette optique, la politique de diffusion du français semble compatible avec le désir d'autonomie et de modernisation des peuples devenus indépendants et les exigences internationales. En effet, les revendications nationalistes vont de pair avec un renforcement de la prise de conscience de la responsabilité commune du développement à l'échelle mondiale, comme le clame l'Unesco. « La leçon majeure du XX^e siècle est que les problèmes des nations attardées ne sont pas exclusivement les leurs. Ils sont tout autant les problèmes des nations les plus avancées » (Gerschenkron, cité par Balandier, 1956 : 9).

L'argument humaniste de Jules Ferry pour justifier la colonisation trouve ainsi son prolongement presque naturel dans l'aide au développement, les grandes nations étant convaincues que « l'éducation individuelle ne peut continuer que dans le contexte plus large du développement du monde » (Humboldt, [1828] 2000 : 33). Certes l'implication de la France coloniale dans les nouveaux pays indépendants ne peut être entretenue telle quelle, mais son influence se maintient sous une forme plus acceptable, largement héritée de la mystique messianique, avec la coopération technique et surtout éducative. Celle-ci entretient l'idéologie d'une langue française véhicule de valeurs progressistes favorables non seulement à l'élévation mais surtout au progrès, non plus intellectuel mais technique. Dans un rapport de l'Unesco, les commissions recommandent dans le cadre de l'éducation des adultes l'« envoi de missions des pays les plus avancés dans ce domaine vers les pays moins avancés » (Unesco, 1949 : 7), l'Amérique du Nord, la Grande-Bretagne, les pays scandinaves et l'ensemble des pays européens conservant un rôle certes tutélaire mais non exempt de sentiment de supériorité. Ainsi, dans cette configuration postcoloniale, la France peut continuer à légitimer son expansion par son statut de « vaisseau pilote » dans le monde (Salon, 1983 : 35), entreprise d'autant plus facilitée qu'elle est sollicitée par des pays « de toutes races [qui lui demandent] une direction intellectuelle et spirituelle » (Siegfried, dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952 : 198). Après la Seconde Guerre mondiale, tant dans les discours du champ politique qu'éducatif, la France est encore fréquemment présentée comme un pays civilisateur, qui doit assumer sa mission de grand instructeur des peuples au nom d'une responsabilité morale, mais suivant des modalités distinctes. Ainsi, la réunion des proviseurs de lycées français à l'étranger organisée en 1951 par la DGRC donne l'occasion aux instances dirigeantes de rappeler aux participants chargés d'exécuter les directives gouvernementales, qu'ils sont « les artisans d'une même œuvre, qui

est importante sur le plan national et plus généralement sur le plan humain » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, 1952 : 65). De même, l'hommage rendu à Léon Bourgeois dans la revue *Les Dialogues* par le ministre de l'Éducation nationale, André Marie, en témoigne : le ministre reprend à son compte le discours de Léon Bourgeois, érigeant la France en éclaireur mondial, dont le « devoir national » s'élève au rang de « devoir humain » (Marie, dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952 : 94). L'ambition de l'École française, même d'exportation, est de « rester dans le droit fil de la pensée de Léon Bourgeois » afin d'« instituer la pédagogie mondiale par la libre adhérence des éducateurs du monde entier » (Marie, *ibid.*) : le programme de scolarisation universelle de l'Unesco tient de ce même rêve humaniste, dans lequel la France pense avoir encore un rôle de choix à jouer.

Il appartient à l'école d'être aujourd'hui l'atelier de l'Europe pour devenir demain l'atelier de l'humanité. Alors, comme le souhaitait Léon Bourgeois, le vrai visage de la France se montrera avec toute sa pureté et tout son éclat, la pureté et l'éclat de l'intelligence mise au service de la vérité, de la justice, et du droit pour réaliser, dans un effort de fraternelle solidarité, le rêve millénaire de la pacification des peuples (Marie, *ibid.* : 95).

Les cours de civilisation de l'AF de Paris dispensés aux apprenants, qui consacrent au début des années 1960 une partie de son programme à la Communauté française, se donnent ainsi « pour objectif [...] de leur donner une idée du rôle civilisateur de la France » (Hameau, dans *EFE*, n° 24, 1962 : 2). La DGACT réaffirme la vocation civilisatrice de la France même après la décolonisation. Même si elle partage désormais sa mission avec les autres pays développés et les institutions internationales, elle se doit toujours d'« aider [les pays insuffisamment développés] à progresser » (DGACT, 1959 a : 1), cette fois par le biais de la coopération technique. L'assimilationnisme le cède certes au collaborationnisme, mais celui-ci demeure régi par une supériorité bienveillante.

La conception du français langue *nootrophe*⁵⁵⁰, selon laquelle le français participerait au développement de l'individu, trouve une autre extension au niveau macroscopique. En effet, le français y est conçu comme une langue de développement collectif, capable d'accompagner tout un peuple sur la voie du progrès. L'expression topique de « grande langue de civilisation » (Blancpain, 1984 : 67) peut en effet s'entendre non pas seulement en tant qu'elle est le produit d'une grande civilisation mais dans le sens dynamique de « qui civilise »⁵⁵¹. Le suffixe – *iser* indiquant le passage d'un état à un autre, le terme « civilisation » a comme acception seconde « le fait pour un peuple de quitter une condition primitive (un état de nature) pour

⁵⁵⁰ Sur la langue *nootrophe*, voir *supra* chapitre 3 - 3.1. La langue *nootrophe* instrument de l'éducation individuelle.

⁵⁵¹ C'est bien le sens donné par Jules Ferry dans cette lettre : « l'œuvre vraiment politique et civilisatrice serait l'école française pour les *musulmans*, l'école où des instituteurs arabes professeraient le français pour les Arabes » (Ferry, cité par Sraieb, 1993 : 240).

progresser dans le domaine des mœurs, des connaissances, des idées » (définition du *TLFi*). Dans le champ du FLE, l'éducation française – rendue possible par le biais de la langue – doit permettre de favoriser cette élévation à l'idéal de la société occidentale, étalon du progrès. Cette conception du français messianique, empruntant tout à la fois à l'idéologie de la langue-culture et à celle de langue *nootrophe*, reste donc bien vive à travers les politiques éducatives internationales. La vocation humaniste que revendique la civilisation française justifie ce glissement du particulier à l'universel : parler français est le moyen d'accès à une civilisation porteuse de valeurs qui devraient supposément dépasser les particularismes nationaux : de ce fait, modelés non plus par cette langue en tant que système linguistique, mais en tant que véhicule à la fois de valeurs morales humanistes et de connaissances techniques, les peuples francophones seraient guidés vers le progrès économique, technique, politique et civique. *In fine*, en sus de l'amélioration des conditions de vie, ce sont les valeurs de liberté, d'égalité et de démocratie qui sont ainsi diffusées. Contrairement à l'approche *nootrophe*, l'enseignement dans les anciennes colonies (exception faite de celui adressé aux élites) ne vise toutefois nullement à former un honnête homme aux mœurs raffinées, inspirées d'une francophonie de salon. Il s'agit bien plutôt, dans la perspective du programme d'éducation de l'Unesco, d'éduquer des êtres dans tous les domaines (alphabétisation, hygiène, techniques, *etc.*) en les arrachant à un état de nature jugé primitif. Le but est de mettre tout un peuple sur la voie de la civilisation⁵⁵². C'est pourquoi, même si l'importance du français dans les anciennes colonies décroît, en raison de l'isolinguisme et des arguments vantant les bénéfices cognitifs de l'enseignement en langues vernaculaires, la langue française continue à s'imposer dans l'école africaine, champ d'expérimentation de la diffusion postcoloniale du français. Ainsi, son expansion se fonde certes sur des raisons pragmatiques, mais aussi sur la rémanence de l'idéologique selon laquelle la France a un rôle à jouer dans le monde. Si l'aspect messianique est quelque peu atténué par la décolonisation, il perdure grâce à des valeurs toujours d'actualité.

Les chances d'une langue de s'imposer dans le monde ne sont pas uniquement liées à la puissance économique et politique, statistiquement mesurable, des nations dont elle est le moyen d'expression. Pas davantage son importance ne s'apprécie au seul nombre d'individus dont elle est la langue maternelle. Ce sont bien plutôt les valeurs et les constantes humaines qu'elle peut mieux qu'une autre transmettre, la portée de ses résonances, due au poids de siècles de grande civilisation qui, alliées à des qualités d'équilibre, de clarté, de précision, font qu'elle porte à tous un message et qu'elle peut servir sur tous les plans, du plus noble au plus utilitaire. Encore faut-il que le prestige moral et intellectuel à la source de ce rayonnement

⁵⁵² Qu'elle désigne un état ou un processus, la notion de « civilisation » est connotée positivement puisqu'elle renvoie à l'idée du progrès. Mais elle implique aussi dans une certaine mesure une dévaluation de l'état dit primitif. Cet emploi mélioratif de « civilisation » est donc controversé en vertu de l'argument selon lequel « civilisation » et « progrès » seraient des notions entachées de subjectivité puisque ce dernier ne se mesurerait qu'à l'aune du développement occidental, érigeant la rationalité, la science et le machinisme en valeurs suprêmes.

soit préservé, que le contenu du message reste et, pour conserver sa pleine valeur, qu'elle puisse s'adapter aux nécessités d'un monde en évolution accélérée (DGACTION, 1961 : 4).

La diffusion française à partir des années 1950 se fonde donc sur la volonté de concilier cette idéologie traditionnelle messianique aux exigences de modernité et de pragmatisme de l'époque.

2.2.3. Le français, médium privilégié de l'enseignement en Afrique francophone

2.2.3.1. *Les limites techniques de l'adoption des langues vernaculaires à l'école*

Malgré l'instauration de politiques nationales plus favorables à la langue locale ou identitaire, de nombreux pays issus de l'Empire colonial français cherchent à conserver l'héritage francophone, garant d'une meilleure communication au niveau international : les pays africains, en particulier, sollicitent eux-mêmes la France pour l'entretien de ce legs. La coopération éducative franco-africaine devient le mot d'ordre de la diffusion du français dans ces aires déjà partiellement francophones. De la langue imposée, le français devient donc une langue recherchée, ou du moins reconnue de bonne ou de mauvaise grâce comme nécessaire pour réussir dans un monde postcolonial où la diglossie est une réalité, notamment dans le monde professionnel. De ce fait, bien qu'en théorie l'Unesco tende à accorder une place grandissante aux langues vernaculaires pour des raisons cognitives et idéologiques⁵⁵³, en pratique, le choix de la langue d'enseignement est plus malaisé tant les facteurs à prendre en compte sont nombreux, à savoir :

- l'effectif des locuteurs ;
- le degré de pénétration d'autres langues dans la communauté linguistique (bilinguisme / multilinguisme) et le degré de connaissance de cette langue ;
- le degré de développement technique du groupe ;
- l'évolution de la langue vernaculaire ;
- l'état des traditions littéraires indigènes ;
- les aspirations nationalistes ;
- l'homogénéité ou l'hétérogénéité de la communauté linguistique (Swadesh, 1951 : 10).

Il est donc difficile d'apporter une réponse homogène à toutes les situations, d'où une politique éducative à géométrie variable suivant le contexte sociolinguistique. Ainsi, l'enseignement doit être abordé de façon différente lorsqu'il y a « au-dessus des dialectes locaux une langue littéraire, ou langue de culture (par exemple l'arabe classique), ou une langue auxiliaire régionale (par exemple le swahili en Afrique orientale) » (Unesco, 1950 b : 41), c'est-à-dire lorsque le plurilinguisme est à langue dominante alternative ou à langue dominante minoritaire

⁵⁵³ Sur la revalorisation des langues vernaculaires, voir *supra* chapitre 5 - 1.3.4. Une réévaluation des langues vernaculaires à l'école postcoloniale.

(avec un nombre de locuteurs plus élevé), comme le wolof au Sénégal ou le bambara au Mali. Dans ces cas, « il est tout à fait possible que le français soit remplacé dans ses fonctions officielles par une autre langue » (Calvet, [1994] 1999 : 61), à condition d'opérer un aménagement de la langue (une fois la variante choisie, il faut le plus souvent une intervention linguistique *in vitro* pour créer un alphabet, équiper et normaliser la langue) et surtout une planification linguistique allant dans ce sens (légiférer pour donner un nouveau statut à la langue). Or, dans les pays caractérisés par un plurilinguisme à langue dominante (alternative ou minoritaire), comme c'est le cas dans la majorité des pays d'Afrique francophone et à Madagascar, la difficulté technique d'un tel aménagement des langues locales aboutit à une politique éducative favorable au français. En effet, de nombreux linguistes mettent en avant la difficulté liée au choix et à l'équipement de la (ou des) langue(s) à adopter : non seulement ces langues, de tradition orale, manquent de vocabulaire pour dire le monde moderne, en particulier de vocabulaire technique et scientifique, mais encore le coût nécessaire à la réalisation d'un matériel pédagogique adapté pour de petits groupes linguistiques serait très élevé (Unesco, 1952 : 6). La bonne volonté est donc insuffisante. « Il est évident que si l'on voulait à tout prix donner un enseignement en langue vernaculaire, on ne pourrait adapter cet enseignement à chacun des dialectes parlés en AOF » (Davesne, 1957 : 154). L'Unesco envisage certes la possibilité de recourir à une langue auxiliaire locale, pour peu qu'elle ait déjà un degré de culture ou de formalisation avancée (garantie par l'existence d'une littérature).

Si la langue maternelle est trop primitive pour être l'instrument d'une éducation adaptée à la vie du monde moderne, on peut enseigner et introduire le plus tôt possible, pour l'usage pratique, une langue plus avancée, par exemple la langue littéraire locale ou une langue auxiliaire régionale (Unesco, 1950 b : 41-42). La seule solution semble parfois consister à enseigner une deuxième langue ou une langue auxiliaire, assez importante pour comporter une littérature propre (Unesco, 1950 : 16).

Or, compte tenu de la forte tradition orale des pays africains, ce prérequis littéraire est de fait favorable au français. Ainsi, même si l'Unesco se défend de toutes motivations post-colonialistes :

il n'en reste pas moins que les arguments utilisés pour le choix d'une langue auxiliaire, notamment en zone dominée par la France, sont reconduits (l'argument majeur résidant, d'un point de vue théorique, dans l'absence de systèmes d'écriture et d'un point de vue culturel, dans la multiplicité des langues en présence) (Spaëth, 1999 : 70).

Ainsi, l'argument technique de l'insuffisant aménagement des langues vernaculaires fait figure de commode prétexte.

Ce postulat présente l'avantage d'écarter l'argument de l'obstacle essentialiste qui empêcherait *a priori* certaines langues d'avoir accès au concept, à l'abstraction nécessaire à son emploi comme langue d'enseignement, mais dans le même temps, il méconnaît l'obstacle bien plus important, d'ordre politico-historique, qui va freiner considérablement, dans le cas africain notamment, le développement prédit par l'UNESCO (Spaëth, *ibid.* : 72).

Pour justifier l'enseignement en français, l'argument essentialiste est expurgé des discours à partir des années 1950. Il demeure cependant un soubassement idéologique, le français restant considéré comme une langue de culture contrairement aux langues africaines, héritage de la diglossie sur laquelle s'est élaborée la coopération francophone. Lors de la première expérience témoin d'éducation de base à Haïti, avant même que l'Unesco n'ait apporté de réponses claires au problème de la gestion des langues, le responsable du projet avait choisi le français comme langue d'enseignement au nom d'un tel présupposé linguistique.

Seule apte à l'expression des connaissances nécessaires à l'homme moderne, une langue supérieure recèle aussi en soi un principe d'élévation morale et, par sa vertu propre, ouvre tout naturellement l'accès vers une civilisation supérieure. L'initiation du peuple haïtien à l'usage du français répond donc à une des fins essentielles de l'Unesco (Unesco, 1948 : 7).

La langue « supérieure » – en l'occurrence, ici, le français – est conçue comme adjuvante du progrès collectif en raison de sa capacité à élever moralement le locuteur, suivant l'idéologie *nootrophe* et messianique. Cet argument témoigne de la permanence de l'idéologie de la domination linguistique du français dans les aires anciennement colonisées, où l'isolinguisme peine à s'instaurer, comme c'est le cas dans les pays de développement égal à la France. Sans alternative linguistique immédiate, le français peut plus facilement s'imposer comme langue officielle et langue de l'école, n'ayant pas à lutter contre une langue de culture déjà codifiée⁵⁵⁴.

2.2.3.2. Émergence du français langue seconde

Si la revalorisation des langues vernaculaires est le principe idéologique de base, sur le terrain, le français jouit le plus souvent d'un statut privilégié à l'école africaine.

La relation langue-enseignement est envisagée du point de vue de sa rentabilité pour l'éducation. Le postulat (« il est évident que le véhicule idéal de l'enseignement est la langue maternelle de l'enfant ») opère comme un idéal de l'éducation, balancé par une typologie des principaux obstacles [d'ordre politique, linguistique, pédagogique, socioculturel] qui s'opposent à sa réalisation (Spaëth, 1999 : 70).

Ainsi, l'Unesco se montre favorable à l'adoption d'une seconde langue auxiliaire, de grande diffusion, ce qui bénéficie à l'anglais dans les anciennes colonies britanniques et au français dans les pays de l'Union française.

Le véhicule idéal de l'enseignement, pour un enfant qui vit dans son milieu linguistique naturel, est la langue maternelle. Dans de nombreuses régions, il est cependant nécessaire ou souhaitable d'adopter comme véhicule de l'enseignement, aux niveaux supérieurs, une seconde langue d'usage universel. Dans ce cas, la solution idéale consisterait à donner l'enseignement dans la langue maternelle aussi longtemps que possible, tout en inculquant à l'enfant des notions suffisantes d'une seconde langue (Unesco, 1952 : 4).

⁵⁵⁴ Ainsi, au Maghreb, l'arabe s'est imposé comme alternative au prix d'une politique d'arabisation plus ou moins intense, le français se muant progressivement en langue étrangère privilégiée. Mais cette évolution s'est surtout faite en amont de notre période d'étude. Calvet illustre cette différence fondamentale en donnant l'exemple de l'Algérie et du Mali, deux pays où le français était langue officielle avant la décolonisation. Elle l'est restée au Mali alors que l'arabe – langue écrite et de culture – l'a remplacée en Algérie. En effet, « le combat de la décolonisation culturelle ne disposait pas, dans les deux cas, des mêmes armes de départ » (Calvet, [1994] 1999 : 61).

Ce positionnement sert évidemment bien les intérêts français.

En donnant un enseignement en langue indigène, la France se priverait d'un des moyens les plus licites d'étendre son rayonnement dans le monde [...] La langue française a joui, dans le passé, d'un prestige incomparable. Ce prestige semble décliner, à l'heure actuelle, nous pouvons le regretter, mais faisons en sorte que le français ne soit pas parlé qu'en France, et qu'il y ait hors de notre sol, des pays où nous retrouvons des hommes qui nous comprennent et que nous puissions comprendre (Davesne, 1957 : 156).

L'inspecteur d'académie Davesne, auteur d'une série de manuels scolaires africains d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français qui connurent une grande postérité (la collection *Mamadou et Bineta*), est le précurseur du concept de culture franco-africaine. En pleine apogée du colonialisme, bien que défendant la présence du français, il est un des premiers à se montrer soucieux d'adapter ses manuels au contexte local (Davesne, 1929) même si cette prise en compte de l'altérité, qui porte sur la simple adaptation du manuel et non sur la « reconfiguration [...] de l'offre de formation » comme c'est encore souvent le cas aujourd'hui, « participe à sa réduction et à son figement » (Debono, Huver et Peigne, 2013 : 143). Les choix didactiques de la première expérience d'éducation de base à Haïti illustre cette prise en compte du contexte, confirmant que la transition idéo-pédagogique est bien amorcée. En effet, bien qu'ayant choisi le français comme langue d'enseignement, le responsable à Haïti a aussi rédigé un manuel de passage du créole au français accompagné de lectures élémentaires en haïtien (Unesco, 1951 b). Cette progression pédagogique, de la langue vernaculaire au français, témoigne de la volonté d'adaptation de l'enseignement aux conditions de vie locales, réaffirmée dans toutes les préconisations de l'Unesco quant au choix des sujets, dessins et scènes.

Les livres de lecture qui conviennent à une région ne conviennent souvent pas à une autre. Tout en s'inspirant d'un modèle commun, les auteurs de manuels devraient tenir compte des conditions locales tant dans les illustrations que dans le texte de leurs ouvrages (Unesco, 1952 : 16).

Il y a une volonté de concilier deux approches formatives apparemment antagonistes, l'épanouissement simultané et complémentaire dans deux langues de culture, la sienne et celle de l'autre.

Ainsi se justifient ces deux préoccupations : éveiller et fortifier le goût des populations haïtiennes pour les arts indigènes et les éclairer dans la pratique de ces arts et, parallèlement, les élever au-dessus des soucis matériels de leur existence besogneuse par la culture de leur sensibilité et l'essor de leur imagination (Unesco, 1948 : 7).

La diversification et contextualisation des méthodes de FLE est le signe d'une meilleure prise en compte et reconnaissance de l'altérité représentée par l'apprenant de français mais le français reste hiérarchiquement supérieur. Le passage de la langue maternelle vernaculaire à la langue

auxiliaire internationale se fait en fonction de l'âge de l'élève et de son niveau d'étude⁵⁵⁵. Dans leur « projet de programme pour le développement de l'enseignement des langues en Afrique Occidentale », Guberina et Rivenc (1961 a) se montrent eux aussi résolument favorables à une telle progression, prônant un enseignement du français dès sept ans, âge à partir duquel « les enfants africains se serviront du français pour toutes les matières. Pour les élèves aussi bien que pour les professeurs, le français sera, dès les écoles primaires, la langue de communication et d'étude » (Guberina et Rivenc, 1961 a : 118). Le français est bien plébiscité mais, pour des raisons cognitives, l'entrée dans la scolarité doit se faire dans la langue maternelle. « Il serait vain, peut-être imprudent, d'en commencer l'apprentissage dès le début de la scolarité, alors que les facultés de l'enfant auront déjà reçu quelques développements » (Unesco, 1948 : 7). Ce *modus operandi* permet de concilier revalorisation des langues vernaculaires et diffusion du français : l'entrée à l'école se fait dans la langue maternelle, mais l'objectif est de former rapidement l'élève à la maîtrise d'une langue de scolarisation alternative, à savoir le français. En conséquence, la solution passe par la généralisation d'une forme graduelle de bilinguisme scolaire, en attendant que les langues vernaculaires ne soient suffisamment équipées pour pouvoir prendre le relais.

La théorisation de l'enseignement par un médium linguistique présent dans l'environnement linguistique de l'élève mais autre que la langue maternelle a été faite sur le terrain postcolonial. De fait, l'expression « langue de scolarisation » a d'abord été employée pour désigner les situations africaines où « *le français* [...] est d'abord *la langue de l'écolier*, langue apprise et utilisée en *situation scolaire* » (Vigner, 1989 : 45). Dans cet emploi du français, la dimension cognitive prime alors sur la dimension strictement communicative et sociale de l'échange, qui continue à reposer sur la langue maternelle et les langues vernaculaires. Dans les pays décolonisés, « si donc le français [...] a un rôle à jouer, c'est avant tout comme langue de scolarisation, c'est-à-dire comme outil d'information plus que de communication » (Vigner, 1987 : 44) : c'est cet emploi spécifique du français qui a donné, plus tard, naissance au concept de français langue seconde. Le FLS se caractérise notamment par son rôle de médium d'autres enseignements non linguistiques, et non pas simple discipline scolaire, ce qui lui confère un rôle essentiel dans le développement intellectuel de l'enfant (Cuq, 1991 : 130), la maîtrise du français conditionnant la réussite et l'insertion scolaire⁵⁵⁶. Mais, à

⁵⁵⁵ Voir aussi les préconisations de la Commission Eiselen sur l'éducation des indigènes (1949-1951) : selon le rapport, il convient de privilégier l'usage de la langue maternelle comme langue d'enseignement, mais d'intégrer l'anglais (ou l'afrikaans) dès la deuxième année par la méthode directe.

⁵⁵⁶ Voir *infra* l'annexe 2 « tableau synthétique des caractéristiques du FLE / FLS / FLM ». Le rôle du français dans la scolarisation donne à voir la transversalité du FLS avec le FLM tout en exigeant une redéfinition de la didactique du FLS dans

cette époque, il est encore trop tôt pour s'interroger sur la pédagogie de la langue auxiliaire dans un contexte dont les spécificités commencent tout juste à être reconnues.

2.2.4. Développement de la coopération éducative franco-africaine

2.2.4.1. La démocratisation de l'enseignement du français en Afrique

La nouvelle impulsion donnée à la politique de diffusion du français est largement tributaire de deux phénomènes conjoints, l'un géopolitique ; la décolonisation, et l'autre sociétal ; l'augmentation du taux de scolarisation, le monde voyant « de nouvelles classes sociales accéd[er] à la connaissance » (Baillou, 1984 : 25). La démocratisation de l'enseignement, qui facilite l'accès à l'école et à la culture, auparavant largement réservées à l'élite⁵⁵⁷, constitue une des mutations fondamentales qui explique le regain de la diffusion du français à l'extérieur.

[Le] succès [du français dans l'entre-deux-guerres] était relatif, parce que limité à certaines couches sociales et non pas touchant les masses : on enseigne le français presque exclusivement aux enfants des classes aisées. Après la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement du français est en principe ouvert à tous (Christ, 1998 : 50).

Le nombre d'individus susceptibles d'apprendre une langue étrangère explose donc à cette période et nécessite une réorientation plus en phase avec les attentes de ce nouveau public, réorientation déjà partiellement entamée depuis plusieurs décennies.

Cet « art d'agrément » ou « cette science utile » devient au XIX^e siècle discipline scolaire. La « disciplinarisation » change tous les éléments concourant au processus d'enseignement / apprentissage : maîtres, élèves, objectifs, contenus et méthodes. La situation de l'enseignement individuelle se fait collective (Pellandra, 1998 : 37).

En effet, avec l'émergence de la francophonie, le français ne peut plus demeurer élitiste car il doit répondre aux attentes du public scolaire, devenu incontournable comme médium d'enseignement. Des voix s'élèvent en effet pour dénoncer l'archaïsme de la représentation traditionnelle élitiste. Le français « distingué », ou langue de haute culture, « semble bien être mort en même temps qu'une certaine société. La vie de salon est passée de mode [...] Nous sommes au siècle de la civilisation des masses » (Teyssier, dans *Les Dialogues*, n° 11, mai 1954, 109). Ainsi, la représentation du français, langue de l'élite, bien qu'elle ait pu faire sa fortune par le passé, est devenue désuète et inadaptée pour assurer à elle seule sa diffusion, tendance

ce contexte spécifique, irréductible au FLM (Cuq, 1991). Cependant, le français langue de scolarisation – non encore établi comme domaine de pédagogie spécifique – ouvre de nouvelles perspectives, qui demandent à repenser méthodes et objectifs pédagogiques, en assumant ses similitudes avec le FLM (Vigner, 1987 : 45).

⁵⁵⁷ En particulier dans les pays en voie de développement. La France maintenait en effet dans son Empire colonial un système de formation à double niveau : enseignement du français langue de culture à destination des élites et enseignement d'un français pratique réduit au minimum pour la masse populaire. Or, il contrevenait à la *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* (1960) de l'Unesco, défendant l'égalité des chances.

qui ira en s'accroissant⁵⁵⁸. Le public d'apprenants a changé de profil – le francophone n'étant plus réductible à une sorte d'héritier bourdieusien (Bourdieu et Passeron, 1964), bénéficiant d'un fort capital culturel et économique. L'évolution est perceptible dans l'étranger traditionnel, comme aux États-Unis.

Après la Seconde Guerre mondiale, et massivement pendant les années 1960, la composition sociale de l'université américaine a changé une seconde fois. Originaires des classes moyennes, les jeunes gens et jeunes filles qui ont alors accédé aux études supérieures sur la base de leur mérite personnel et non plus de l'héritage familial, grâce à des bourses et des procédures d'admission neutres relativement à la fortune – *need-blind admission* –, n'auraient vraisemblablement plus été aussi sensibles que leurs aînés au cachet aristocratique conféré par la chose française (Compagnon, 1998 : 20-21).

Cette mutation est encore plus vive en Afrique où les inégalités étaient plus marquées et où l'augmentation de la scolarisation est beaucoup plus sensible. Dans cette aire géolinguistique, l'enseignement du français aux masses passe donc par une mutation idéologique, qui se traduit par un double phénomène : son entrée à l'école comme discipline scolaire et surtout son emploi comme langue de scolarisation.

Ce changement de statut implique des changements didactiques importants : non seulement les lieux d'enseignement, la sociologie des enseignants, changent, mais aussi les modes de transmission du savoir et les outils pédagogiques (Cuq et Gruca, 2003 : 15).

Faute de mieux, à cette époque, c'est la MAV qui a fourni les outils pour former au français ce nouveau public.

Tout comme la reconversion de la diffusion culturelle en faveur de la coopération technique ne doit pas s'opérer « au détriment des valeurs spirituelles qui ont fait [le] rayonnement et restent le fonds [du] patrimoine » français (DGACT, 1961 : 6), l'éducation des masses ne doit pas se faire en sacrifiant la formation de l'élite, public traditionnel précieux, que ce soit dans les pays en voie de développement ou en Europe. La nouvelle représentation du français, langue de l'école, ne succède donc pas à celle du français langue de l'élite : elles se superposent l'une à l'autre.

La préparation de la Conférence [de Lausanne] a montré combien ce souci [d'éducation] est général en Europe. En lui convergent deux tendances : celle qui vise surtout à la création d'élites, de responsables, et celle qui se préoccupe surtout du sort des masses. Elles ne sont pas contradictoires, si l'on veut bien considérer que la démocratie ne consiste pas dans l'abolition des privilèges, mais au contraire dans leur extension au plus grand nombre et non pas dans un nivellement, mais dans une élévation du niveau général (*Rapport général de la conférence de Lausanne*, 1949 : 11).

⁵⁵⁸ En 1970, « l'enseignement des langues a une clientèle grandissante : ce sont des masses qu'il s'agit aujourd'hui d'instruire [...] Pour ces masses d'étudiants [...] savoir le français n'est plus un art d'agrément, c'est une des nécessités de la vie moderne [...] Le temps est passé où savoir le français était le privilège de la noblesse ou de la bourgeoisie, d'une élite riche d'argent, de traditions et de loisirs. Ce n'est plus un passe-temps de dilettantes, auquel les uns se livreraient avec détachement, les autres avec passion. Il ne suffit plus de présenter aux élèves la langue et la littérature françaises dans toutes leurs complexités, avec leurs richesses, leurs bizarreries » (Grandjouan, 1970 : 16-17).

Cette affirmation, valable à l'échelle internationale, l'est tout particulièrement dans les pays décolonisés où le français est souvent resté « l'apanage des classes bourgeoises, une langue de référence culturelle, un atout important pour la réussite sociale face à la langue nationale » (Calvet, [1994] 1999 : 53). La règle d'or est donc la diversification des publics⁵⁵⁹ qui aboutit à une :

complémentarité entre l'attention privilégiée portée [aux] publics étrangers, acteurs scientifiques, économiques, industriels, administratifs, et le soutien aux étudiants et adultes qui entament ou reprennent l'étude du français. [Il n'y a donc] pas de contradiction entre public de masse et public spécifique (Coste, 1998 : 83).

Toute diversifiée qu'elle soit, cette diffusion linguistique s'accompagne d'une attention accrue accordée à la masse, notamment scolaire. Au Maroc et en Tunisie, le français est plus enseigné que sous le Protectorat :

et avec l'accession accélérée à l'éducation des masses populaires, l'influence culturelle française dans ces pays est beaucoup plus étendue et plus profonde aujourd'hui qu'alors [tandis qu'au Cambodge] toute la jeunesse parle parfaitement le français, alors que dans la génération des hommes de quarante à cinquante ans, celle de l'époque coloniale, seule l'élite sait notre langue [...] Le français dont le « prestige » était venu, pendant trois siècles, de son utilisation par une élite de quelques milliers d'Européens cultivés, est maintenant une langue de masses, celle de millions d'individus appelés à jouer un rôle de premier plan dans la vie internationale... (Basdevant, dans *CPEFAL*, n° 15, mai 1962 : 3).

La politique linguistique moderne de l'expansion française doit donc se recentrer sur l'école dans le tissu local.

2.2.4.2. *Nouvelle diplomatie de la langue : investir le système éducatif*

Pour éduquer en français cette masse scolaire, force est de constater les limites des agents privés et du réseau français, très coûteux. S'impose donc un moyen d'action privilégié : investir le système scolaire local lui-même. Cette politique concerne toutes les aires géolinguistiques, l'étranger traditionnel compris, mais ce sont principalement les nouveaux pays indépendants issus de l'Empire colonial français qui en sont bénéficiaires. En effet, le français pénètre dans l'école postcoloniale en raison de son rôle de langue d'enseignement. C'est donc dans cette aire spécifique que l'enjeu est véritablement essentiel pour le français langue étrangère, ou plutôt langue seconde.

Dans les pays en voie de développement, avec le recul de l'âge de la scolarité obligatoire et l'éducation croissante des filles, le nombre d'enfants scolarisés augmente de façon exponentielle⁵⁶⁰ : « la plupart des pays étrangers ont considérablement développé et continuent

⁵⁵⁹ Sur la bipolarité masse / élite, voir *supra* chapitre 3 - 3.4.3.2. De la bipolarité masse / élite à la diversification des publics.

⁵⁶⁰ À titre d'exemple, alors que seulement 6,66 % des Tunisiens étaient scolarisés en 1930, ils sont 12 % en 1949 et 19 % en 1953 (chiffres donnés par Sraieb, 1993 : 249). De même, l'Afrique française (AOF et AEF) comptait environ 35 millions

à développer leur enseignement national » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 1, 1951 : 59). La prise en charge de l'institution scolaire par les autorités locales, et non plus coloniales, se fait sur le mode de l'autonomisation progressive, déjà entamée depuis la fin de la guerre dans les avatars successifs de l'Empire colonial, devenu Communauté puis Union française. Ce changement de statut politique nécessite une redéfinition de la diplomatie culturelle sur le modèle de l'associationnisme.

L'appareil éducatif mis en place dans le cadre de l'Empire ou de l'Union française, avec les dizaines de milliers d'enseignants qui exerçaient leur magistère sous les climats les plus divers mais selon des méthodes et des critères d'une grande homogénéité, a dû se transformer en prestataire de coopération avec des pays indépendants dans lesquels le statut de la langue française, si fort soit-il, n'était plus tout à fait le même, ni en droit, ni surtout en fait (Hessel, 1984 : 50).

Si les anciennes colonies françaises sont évidemment opposées à toute ingérence française, pour autant, elles n'excluent pas la possibilité d'une coopération plus souple afin de conserver l'héritage francophone. La Conférence des ministres de l'Éducation des pays africains et malgache d'expression française (la Confémen) créée en 1960 réunit ainsi 15 pays afin d'établir une politique éducative francophone partiellement commune. Cette conférence concrétise la volonté de la France « d'établir une liaison très étroite, et, si possible, une véritable interpénétration entre le "secteur français" assigné aux Missions universitaires et les secteurs nationaux » (DGACT, 1960 : 26). Le MEN recourait pour ce faire au Service des recherches pédagogiques pour les pays en voie de développement hébergé à l'Institut pédagogique national : il lui appartenait notamment, « en étroite collaboration » (Hessel, 1984 : 51) avec la DGACT, de mettre en œuvre des programmes de coopération culturelle et technique dans les pays nouvellement indépendants, en participant à l'organisation des enseignements primaire et secondaire dans les États francophones d'Afrique noire et de Madagascar avec :

pour objectif de promouvoir à l'intention de tous ceux qui en éprouvaient le besoin et le désir, un accès à l'enseignement scolaire et universitaire français, une connaissance théorique ou pratique de notre langue, une formation à nos disciplines scientifiques et littéraires, une initiation à notre technique et à notre culture (Hessel, 1984 : 51).

Ainsi, de nombreuses conventions, à l'instar du Protocole de coopération culturelle et technique franco-tunisien de 1959, avaient été signées dans le « but de faciliter leur passage du stade de la dépendance ou de l'autonomie interne au stade de l'indépendance » (DGACT, 1960 : 27). Cette coopération culturelle entraine dans le cadre d'un vaste plan de développement, passant par la formation des enseignants de sorte à assurer à terme le remplacement des agents français dans le système éducatif local. Face aux susceptibilités nationalistes, le recours aux agents

d'habitants : le taux de scolarisation est passé de 3 % en 1945 à 6 % en 1949 puis 11 % en 1956 (chiffres donnés par Thanh Khoi, 1971). Et ce chiffre, encore bas, est en constante augmentation.

privés, telle l'AF, avait déjà représenté une alternative possible pour éviter tout reproche de néo-colonialisme. Ainsi, Duhamel, après une tournée mondiale en 1946, constatait que dans les zones de l'Empire :

l'Alliance [française] est la seule formule acceptable, par les populations africaines notamment. Ces populations sont actuellement travaillées par de très actifs ferments nationalistes, mais elles comprennent que l'Alliance leur offre un terrain libre sur lequel Français et Africains peuvent travailler de concert et sans arrière-pensées (Duhamel, 1947).

Ces structures, qui favorisent le dialogue des cultures puisqu'elles sont gérées par des équipes mixtes et un directeur local, accueillent cependant un nombre insuffisant d'apprenants pour favoriser un rayonnement suffisant et pérenne. C'est pourquoi, parallèlement aux réseaux privés et public français, la DGACT ambitionne – avec la bénédiction des institutions internationales – d'investir les systèmes éducatifs par le biais de relais, à savoir les enseignants locaux. La collaboration permet d'« éviter dans certains cas de heurter les sentiments de “nationalisme” culturel qui n'épargnent [...] que bien peu de pays » (DGACT, 1959 a : 4). Toucher le public scolaire est un enjeu essentiel pour assurer la diffusion du français sur le long terme, ce que ne peut faire la diffusion élitiste.

Il convient de ne pas perdre de vue que la vitalité de la langue française ne se mesure pas seulement au nombre des élèves qui fréquentent les établissements français, mais aussi et surtout au nombre des élèves qui apprennent le français dans les lycées nationaux, dans les écoles libres, dans les Universités étrangères (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 1, 1951 : 59).

Le réseau français se doit de relayer cette politique éducative à l'échelle locale, à tel point que d'aucuns estiment, comme Touchard, que « le rôle essentiel de nos Lycées et de nos Instituts est de faire rayonner la culture française dans les établissements étrangers eux-mêmes » (Touchard, *ibid.*). Ainsi, les établissements du réseau français sont invités à « s'intégr[er] sans cesse davantage dans la vie scolaire et universitaire du pays où ils exercent leurs activités, [et à adapter] aux conditions locales leurs programmes et leurs méthodes » (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, 1952 : 59). Les établissements du réseau français se voient donc dès 1950 attribuer une nouvelle tâche, celle de guider et de former les institutions scolaires nationales. Ainsi, la politique éducative des gouvernements nationaux devient le levier d'action essentiel de la diffusion du français. Dans la rubrique des *Dialogues* « Nouvelles du monde », l'évolution de la situation du français dans l'éducation locale est fréquemment évoquée, la MLF informant par exemple ses lecteurs de ce que :

les autorités égyptiennes ont décidé de rétablir le français comme première langue dans un plus grand nombre d'écoles secondaires [...] Là où le français n'est pas première langue, il commence désormais en 2^{ème} année et non en 3^{ème} année (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951 : 67).

La collaboration avec les établissements étrangers permet en effet :

CHAPITRE 5 – La gestion paradoxale du contact des langues, entre isolinguisme et prétentions universalistes

d'apporter à leurs étudiants, par l'enseignement de la langue, par les cours de science et technique, et naturellement aussi dans les disciplines traditionnelles, ce qu'ils ne viendraient peut-être pas chercher d'eux-mêmes dans les établissements que nous entretenons chez eux (DGACT, 1959 a : 4-5).

La politique éducative coloniale, tributaire de la politique nationale française, va alors se muer en politique linguistique extérieure ou *language policy*, selon l'expression de Fishman (1970). Or, cette dernière répond à des exigences particulières car son impact est nécessairement plus limité dans la mesure où elle s'exerce dans une zone où la planification se trouve soumise au bon vouloir des bénéficiaires. C'est pourquoi la politique linguistique extérieure, que ce soit celle des ministères français, des institutions internationales ou des organismes privés, impose une rhétorique de la persuasion et la mise en place de négociations et de coopération bilatérale voire multilatérale au lieu de législations prescriptives, vouées à l'inefficacité faute d'avoir convaincu les gouvernements locaux (l'apprenant dans le système scolaire étant contraint, le persuader est moins impératif) des avantages découlant de la maîtrise du français. Toujours animé par la politique d'aide au développement, le but du MAE n'était :

pas de se substituer aux enseignants qui, au contact des réalités locales, adaptent leurs méthodes et leurs instruments de travail, mais d'orienter et de coordonner leurs efforts en leur apportant éventuellement les données techniques précises qui sont indispensables (DGACT, 1960 : 5).

Ainsi, il serait plus juste de parler de « diplomatie linguistique » puisque la politique linguistique extérieure repose sur le dialogue interétatique et la recherche d'intérêts réciproques. Le passage de la politique linguistique nationale à une politique linguistique extérieure se justifie par le basculement d'un paradigme vertical supposant une domination hiérarchique (émission de lois éducatives et linguistiques) à un paradigme horizontal fondé sur la collaboration avec les pays bénéficiaires. Loin de représenter une concurrence, les écoles locales deviennent donc des auxiliaires, ou du moins de potentiels auxiliaires, à gagner à la cause francophone. Une des priorités de la DGACT va donc être d'investir ce système éducatif en renforçant le soutien apporté à l'enseignement scolaire local en français. Dans un souci de diversification, elle ne va pas pour autant négliger son réseau traditionnel et garde :

le double souci d'aller d'abord au plus important (enseignement de la langue, développement de la formation scientifique et technique) et de tirer parti le plus largement possible des possibilités de coopération avec les écoles et les universités étrangères, sans pour autant réduire en rien l'action des établissements français à l'étranger, qui demeurent dans beaucoup de pays la base la plus solide de notre influence (DGACT, 1959 a : 3).

Par opposition à l'action « menée de l'extérieur » (Capelle, 1984 : 100) par le réseau culturel français, le BEL – créé en 1959 – s'était fixé pour objectif de mener une action « de l'intérieur » (Capelle, 1984 : 100), c'est-à-dire au sein même des systèmes éducatifs étrangers, et ce jusqu'à l'université. Cette « politique des langues scolaires » (Christ, 1980 : 1991) donne

à voir la mutation d'une politique linguistique « active » (Christ, 1998 : 69-70) – soit la propagation directe de la langue et de la culture – à une politique « passive » – qui consiste à agir sur l'ouverture ou la fermeture des pays partenaires. Elle devient « la contrepartie nécessaire et incontournable » (Christ, *ibid.*) de l'action culturelle de la France dans le monde. La DGACT privilégie donc désormais la « coopération avec les établissements et services des pays où s'exercent [ses] activités » (DGACT, 1958 : 2-6) à la multiplication d'établissements français dans le réseau culturel. La DGACT agissait pour ce faire à un double niveau : en amont, auprès des décideurs (en élaborant des programmes d'études et / ou en formant des conseillers pédagogiques) comme lors de la Confémen, et en aval auprès des enseignants, français détachés ou étrangers (en les perfectionnant en langue française et en leur proposant du matériel adapté). Ainsi, la scolarisation en français implique la création d'outils pédagogiques adaptés et une modification du statut du français, devenu médium de scolarisation, utile pour transmettre un savoir autre et non plus langue de culture. Le français de l'école est donc bien un moyen, et non plus la fin (culturelle ou formative) de l'apprentissage.

2.3. L'envers du message humaniste : une politique linguistique à visée utilitariste

Malgré le démembrement de l'Empire français, et tout en revendiquant une identité affranchie de la contrainte coloniale, les jeunes pays autonomes adoptent majoritairement la langue française non pas tant pour ses vertus comme langue de culture mais plutôt en raison de son statut de langue de la modernité et de l'élévation sociale. Chacun, la France comme les pays africains, tente ainsi de concilier leurs aspirations contradictoires – entre l'élévation individuelle et le pragmatisme – en fonction de leur histoire, de leur rapport affectif au français mais aussi d'intérêts politiques et économiques. En effet il serait angélique de croire que seuls les motifs humanistes animent et les agents et les bénéficiaires de la diffusion du français, langue pratique. De fait, ce terme « pratique », dans un emploi étendu, souvent péjoratif, peut aussi désigner celui « qui a le sens des réalités, qui sait agir efficacement et selon ses intérêts » (définition du *TLFi*).

2.3.1. Point de vue français : la dimension politique et économique de la politique culturelle

Déjà au XVIII^e siècle, nombreux étaient ceux qui apprenaient le français courant, la « langue française [étant] considérée de première utilité pour les échanges commerciaux » (Frijhoff, 1998 : 10-11). Dans le système-monde dominé par l'économie, il est peu surprenant que cet objectif utilitaire, jadis circonscrit à une catégorie socio-professionnelle, s'impose pour

tout-un-chacun comme prioritaire sur l'objectif culturel et que les autorités publiques fassent de sa diffusion à des fins pragmatiques un de leurs chevaux de bataille. Le français devient langue commune car l'émergence de plusieurs pôles dans la francophonie :

n'exclut pas [...] une certaine tendance à l'uniformisation culturelle en liaison avec le développement des relations marchandes entre les différentes unités qui constituent l'économie-monde, favorisant la formation de ce que Wallerstein appelle une « géoculture » [...] L'unification d'une économie-monde s'opère, comme son nom l'indique, essentiellement dans et par l'économie. Ce qui suppose [...] l'existence de relations d'échange marchand régulières et intenses entre les différentes unités sociopolitiques qui la composent (Birh, 2008⁵⁶¹).

Aujourd'hui, « la subordination de la nécessité pédagogique à la rentabilité administrative » (Spaëth, 2001 : 80) tout comme celle de la culture à l'économique et au politique sont explicitement revendiquées comme des exigences de modernité. Le rapport à l'Assemblée nationale sur les centres culturels de Dauge (2001) revient en ces termes sur ce tournant de l'histoire de la politique culturelle et éducative de la France à l'étranger.

On abandonnait – en partie au moins et non totalement – la perspective d'évangélisation du monde pour entrer, *via* la formation des futurs dirigeants, dans une logique de part de marché et de retour sur investissement. L'enjeu majeur devient dans cette perspective marchande la préservation de sa sphère d'influence face à la concurrence américaine, allemande... Il s'agit moins alors de conduire une politique culturelle que de mettre à la disposition d'un public choisi une autre culture dont on présume par avance qu'il saura la saisir et en tirer parti par lui-même. Dans cette optique, les centres culturels, appelés à agir dans un espace mondialisé de plus en plus professionnel et concurrentiel, deviennent des acteurs parmi d'autres d'actions de coopération et d'échanges. La culture elle-même n'est appelée à jouer qu'un rôle supplétif dans la politique extérieure de la France afin de favoriser les dialogues politiques et les échanges économiques : c'est l'application du principe de subordination [...] Prise entre les contradictions d'un messianisme « gratuit » dont le contenu devient de plus en plus flou et de moins en moins audible, et d'une réponse utilitaire à des besoins politiques et économiques (du développement à l'industrie des loisirs), la politique culturelle française est à la recherche d'un nouveau modèle qui soit adapté à l'ère de la mondialisation, des réseaux et des services (Dauge, 2001 : 26).

Entre ces deux modèles antagonistes de politique culturelle, soutenus par des idéologies distinctes du français – le pragmatisme moderne du français langue pratique, qui s'inscrit à rebours du messianisme désintéressé, jugé trop archaïque, du français langue de culture – il semble que les agents de la diffusion du français, en France comme en Afrique, aient choisi leur camp.

2.3.1.1. *La diffusion linguistique au service de la politique*

Le champ bourdieusien est un lieu à la fois d'inclusion et de réfraction. Ainsi, le champ du FLE ne peut échapper totalement aux déterminations externes, c'est-à-dire au macrocosme global que représentent la société et la politique générale⁵⁶². « Des phénomènes sociolinguistiques très actifs peuvent être la conséquence indirecte ou détournée d'autres sphères sociopolitiques (économie, éducation, etc.) » (Blanchet, 2000 : 129). C'est pourquoi la

⁵⁶¹ Article en ligne non paginé.

⁵⁶² Sur le lien entre les différents champs, voir *supra* introduction.

planification linguistique est partie liée avec des champs non linguistiques comme l'économie, la culture, les médias, *etc.* La politique linguistique dépend très largement de la politique générale⁵⁶³ et, même inspirée par des idéologies (voire des idéaux) linguistiques, elle ne peut pas échapper aux contingences budgétaires auxquels elle doit elle aussi se soumettre. Ainsi, les choix économiques, qui conditionnent les modalités d'action dans le cadre d'une planification mais aussi des actions linguistiques est un des éléments majeurs à prendre en considération pour comprendre les tenants et les aboutissants de toute politique de diffusion de la langue. Les voix de la DGACT, des associations privées et des organisations francophones font chorus pour clamer la vocation humaniste et philanthropique de l'action de diffusion de la langue française. Cette louable intention est cependant à interroger, non au niveau individuel⁵⁶⁴ mais institutionnel. Au niveau macroscopique, la vocation humaniste de la France et de la francophonie est-elle aussi désintéressée que les responsables politiques veulent bien le laisser paraître dans les discours officiels ? Il est permis d'en douter compte tenu du poids des impératifs politiques et économiques et il convient de ne pas être dupe des discours officiels qui, tout en étant les premiers à encourager la construction d'une idéologie humaniste en francophonie – ce dont on ne peut que se réjouir – restent guidés par des intérêts plus prosaïques.

La plupart des études effectuées sur les politiques linguistiques ont négligé, voire ignoré les facteurs économiques qui influencent ou déterminent des politiques. Les rapports économiques contribuent à modeler les sociétés. Ils exercent une influence sans doute prédominante sur les usages linguistiques. Ils influencent donc aussi et guident souvent l'action des pouvoirs politiques, et donc leurs interventions sur les questions de langues (Truchot, 2008⁵⁶⁵).

La politique éducative à l'extérieure est évidemment un moyen, efficace, d'étendre l'influence d'un pays et d'accroître ses profits, de quelque nature qu'ils soient.

Le fait est certain : l'Europe a mis les autres peuples à son école, mais peut-être plus pour affermir sa domination politique et économique que dans leur propre intérêt : un peuple appartient à celui qui implante sa religion, disent les missionnaires ; et les Administrations coloniales : l'instruction fait des indigènes des sujets obéissants, de bons auxiliaires pour les colons, et, en leur créant des besoins, des clients pour l'industrie de la métropole (Hiram [pseudonyme maçonnique de Deschamps], 1956 : 7).

Dans un contexte de forte concurrence internationale, créditer la langue française d'une plus grande valeur sur le marché des langues revient à asseoir le pouvoir de la France. Ainsi, les choix de la langue à enseigner ou à apprendre sont nécessairement « dictés par des représentations linguistiques et des projets [...] derrière lesquels se profilent le marché et ses

⁵⁶³ Pour ne prendre que deux exemples parmi d'autres, la fermeture des établissements enseignant le français dans l'Est soviétique ou encore le choix d'une scolarisation en français ou en langue locale dans les pays issus de la décolonisation dépendent largement de la conjoncture politique, autrement dit du contexte géopolitique international.

⁵⁶⁴ Cette absence de double discours au niveau individuel ne signifie pas pour autant que la francophilie des apprenants est exempte de complexité : des raisons historiques et motivations psychologiques ou sociales les sous-tendent. Mais il faudrait l'interroger à travers une approche privilégiant la biographie langagière, angle d'approche que nous n'avons pas choisi ici.

⁵⁶⁵ Article en ligne non paginé.

lois » (Calvet, 2002 : 156). Projets de vie, certes, pour l'apprenant (ou ses parents) mais aussi projets politiques pour les instances dirigeantes qui sont les grands ordonnateurs du système éducatif public, qui se caractérise par « une soumission de plus en plus nette aux lois de ce marché linguistique » (Calvet, 2002 : 161). Dans ses premières années, l'AF justifiait sans s'en cacher son action par la recherche de retombées économiques au niveau national : « le lecteur d'un livre français est un ami de la France, et tout ami de la France est un client naturel des produits français », clamait-elle à l'envi en exergue dans ses premiers bulletins et jusqu'aux années 1920, pour convaincre ses sociétaires d'adhérer. Son but était :

dans nos colonies et dans les pays de protectorat de 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 (Programme de l'AF cité par Spaëth, 1996 : 63)

Ce discours sans fard, patriotique et utilitariste, a été remplacé par un discours philanthropique plus acceptable et consensuel. Néanmoins, exercer son influence auprès des autres pays demeure bien un des objectifs majeurs visés par le PERACT. « La présence de la culture et de la civilisation françaises à l'étranger n'est-elle pas, en définitive, un des éléments, souvent le plus déterminant, toujours le plus durable, de la position de la France dans le monde ? » (DGACTION, 1959 b : 19). Le préambule du PERACT, justifiant la mise en œuvre d'une politique culturelle extérieure, expose explicitement les visées commerciales et politiques de l'action culturelle. La France :

a besoin de trouver dans ses activités culturelles et techniques à l'égard de l'étranger des moyens de faciliter le développement de ses *exportations* et de maintenir sans recourir à des procédés de propagande, une *influence politique* qui ne peut plus s'appuyer sur les mêmes éléments de puissance qu'autrefois (DGACTION, 1959 a : 1-2).

La culture est explicitement reconnue comme un moyen – particulièrement efficace mais non exclusif – à mettre au service de la politique générale et plus spécifiquement du développement de l'influence française. « L'action culturelle demeure étroitement liée à l'action politique qu'elle précède, qu'elle appuie et qu'elle complète. Elle contribue directement à la puissance [de la France] sur le plan international » (Basdevant, 1984 : 40). Cette soumission de la culture aux exigences économiques, qui s'accompagne de son recul, n'est cependant pas une spécificité française, comme le déplore le rapporteur de la Conférence européenne de la culture en 1949, qui s'émeut d'un tel renversement de valeurs.

D'une manière générale, la condition de la culture, dans nos pays, a subi de profondes transformations pendant l'ère des nationalismes et de la souveraineté sans limites de l'État. Créatrice des richesses, de la puissance, et du prestige mondial de l'Europe, on pourrait croire qu'elle n'est plus, aujourd'hui, qu'un appendice aux déclarations officielles, un ornement peut être vain, un luxe des classes possédantes, ou un ensemble de spécialités et de techniques ésotériques, qui ne concernent pas l'homme de la rue, ni l'industriel ou le banquier. Jadis centrale, la situation de la culture est devenue périphérique. Comment expliquer

autrement qu'il soit admis sans question, de nos jours, que l'esprit subordonne ses intérêts à ceux de l'économie, de la politique, ou de la défense nationale ? Et que personne ne s'avise de soutenir qu'il faudrait inverser cette hiérarchie. Rendue matériellement dépendante de l'État, plus qu'elle ne le fut jamais du mécénat privé (et avec moins d'avantages en retour), notre culture se voit contrainte d'obéir à des « nécessités » qui lui sont étrangères et la dégradent. Elle perd ainsi sa fonction directrice [...] Tel est le mal profond dont souffre l'Occident (*Rapport général sur la conférence européenne de la culture*, Lausanne, 8-12 décembre 1949 : 6-7).

Ce texte à charge pointe un changement important de l'idéologie sous-jacente à la politique culturelle d'après-guerre. La diffusion du français poursuit non plus des fins désintéressées, mais un but économique et politique à peine masqué, en particulier dans les pays francophones qui représentent des partenaires en devenir.

L'appui que [les nations du tiers-monde] peuvent apporter à [notre politique étrangère] sera d'autant plus précieux que, dans un monde en pleine mutation, la balance des forces apparaîtra demain assez différente d'hier. Mais par-delà cet intérêt proprement politique, le fait que leur développement, malgré les vicissitudes de l'émancipation, s'opère avec notre concours et s'oriente dans notre sens, contribuera peut-être de façon aussi décisive à assurer dans ce monde à venir l'influence de notre pays (DGACTION, 1961 : 6).

Le fait de définir la politique culturelle selon un modèle économique, la planification, est un des signes évidents de cette modification du paradigme.

2.3.1.2. *Une planification culturelle à visée économique*

« Le terme de planification, qui date en français du XX^e siècle, est né dans le domaine de l'économie avec le sens de l'organisation selon un plan » relevant de l'État (Calvet, [1987] 1999 : 158-159). Elle se présente donc comme un cadre de réflexion et d'activité efficient dans le domaine économique et social, grâce à l'établissement d'une stratégie à moyen terme pour stimuler la croissance⁵⁶⁶. De fait, le premier PERACT cherche à créer un instrument capable, sinon d'abolir totalement le hasard, de « rassembler, [...] confronter, [...] harmoniser des initiatives indispensables, mais parfois antagonistes » (Massé, 1965 : 8). Le comité réuni par le MAE en 1957 escompte ainsi, grâce à la réflexion critique engagée pour mettre sur pied son programme, échapper au « danger » que représentent les « hasards historiques », dont l'action culturelle pourrait sinon être tributaire (DGACTION, 1959 a : 14). Encore insolite en France, la première planification culturelle qu'est le PERACT a logiquement pris modèle sur la planification économique, dont elle est un avatar sectoriel. Ces liens sont objectivés tout d'abord par l'emploi du vocabulaire économique pour parler de la politique culturelle⁵⁶⁷ mais

⁵⁶⁶ Son usage en France date de l'entre-deux-guerres, période durant laquelle les projets de plans se sont multipliés, mais c'est sous le Régime de Vichy, en 1941, qu'est créée la Délégation générale à l'équipement national (DGEN) qui devient en 1946 le Commissariat général au Plan. Ce département est chargé d'établir des plans quinquennaux pour moderniser et développer l'industrie et l'économie françaises, les plans ayant « pour contenu commun la conscience et l'intentionnalité, opposés aux fatalités et aux hasards » (Massé, 1965 : 7).

⁵⁶⁷ Fille de la planification, concept éminemment économique, la planification culturelle et linguistique a en effet hérité en sus de ses outils théoriques de son vocabulaire. Le terme de « reconversion » employé dans le PERACT pour évoquer la reconversion de l'action culturelle, réactualise le sème économique. Dans le champ économique, il est usité pour désigner la « transformation d'une industrie, d'une production, d'une installation, d'une technique », et par extension pour désigner

aussi par la présence au comité de Hirsch, commissaire général du Plan de modernisation et d'équipement. La surreprésentation d'économistes est en outre symptomatique. Hauts fonctionnaires issus de ministères et de départements variés se côtoient, tandis que les groupes de travail réunis autour de ces membres permanents leur associent des personnalités de la sphère privée. Comme le souligne le MAE lui-même, parmi les membres permanents, peu nombreux sont ceux issus du monde de la culture, des arts ou de l'éducation, au profit de :

chefs des services qui collaborent à des titres divers, en France et à l'étranger, à l'action culturelle du ministère des Affaires étrangères et en assurent le financement ([...] Plan de modernisation et d'équipement, Affaires économiques, Travaux publics, Industrie et commerces, Finances, *etc.*) (DGACT, 1959 b : 4).

Cette surreprésentation implique la subordination de l'économie sur le culturel. Sur les onze membres permanents réunis autour du directeur de la DGACT, seuls trois appartiennent à des départements culturels ou éducatifs, les autres représentant l'économie au sens large, la science et la technique⁵⁶⁸. La planification demeure subordonnée à la définition d'un budget, destiné à lui fournir ses principaux leviers d'action⁵⁶⁹, comme en témoigne la surreprésentation de personnalités issues du champ économique ou commercial : d'Avout, Clappier, Devaux et Hirsch.

L'établissement d'un budget prévisionnel, faisant état des besoins estimés sur la période d'application, est nécessaire à toute planification. La donnée financière, tout comme elle constitue un des principaux aboutissants de la politique linguistique, est aussi l'un des facteurs les plus propres à influencer les modalités d'action. En effet, les choix de moyens de diffusion peuvent répondre à plusieurs types de justification : messianisme désintéressé pour les plus optimistes, mais aussi propagande nationale et recherche de profit financier ou politique. Ne pas prendre en considération la variable financière serait une omission coupable car elle a joué un rôle indéniable dans la constitution de la discipline FLE, en infléchissant les idéologies linguistiques elles-mêmes et les pratiques. De fait, la partie financière occupe une place majeure dans le PERACT, qui est accompagné d'un budget prévisionnel détaillé mais représentant de simples « estimations de dépenses » sans « aucun engagement irrévocable » (DGACT, 1959

l'« adaptation aux conditions nouvelles de l'économie, de la technique, de la politique ; [la] recherche d'une autre voie » (définition du *TLFi*). En effet, si transformation il y a, ce n'est aucunement dans le sens d'un retour à un état antérieur, mais bien dans le sens d'un ajustement prenant en considération les exigences du monde moderne.

⁵⁶⁸ D'Avout, inspecteur général de l'Industrie et du commerce ; Berger, directeur général de l'Enseignement supérieur ; Brunold, directeur général de l'Enseignement du second degré ; Clappier, directeur des Relations économiques extérieures ; Devaux, directeur du Budget ; Hirsch, commissaire général du Plan de modernisation et d'équipement ; Jaujard, directeur général des Arts et lettres ; Laurent, maître des requêtes au Conseil d'État et directeur général du Travail et de la main-d'œuvre ; Perrin, haut-commissaire à l'Énergie atomique ; et Renaud, inspecteur général des Ponts et chaussées et commissaire général aux entreprises.

⁵⁶⁹ Inutile par exemple de créer un excellent matériel pédagogique s'il est impossible par la suite de le diffuser grâce à l'organisation de stages pédagogiques, de formations de formateurs ou de publications pédagogiques à grande échelle.

a : 4). Le Comité insiste cependant sur le « grave inconvénient qu’il y aurait à ce que les crédits annuellement accordés [...] ne se rapprochent pas de ces estimations » (DGACT, 1959 a : 4). L’augmentation demandée des crédits sur cinq ans correspond à un quart du budget total. Ainsi, le budget total accordé à la DGACT – qui représente environ 51 % de celui du MAE – augmente à partir de 1959 : de 138 769 230 francs cette année-là, il passe à 160 725 345 francs en 1960 puis bénéficie encore d’une augmentation de 10 % l’année suivante. Au total, ce sont 39,5 millions de francs qui ont été accordés en plus à la DGACT pendant les cinq années du PERACT, revalorisation du budget imputable en partie à l’intégration à la DGACT du Maroc, de la Tunisie et des États de l’ancienne Indochine, le département héritant de leur budget⁵⁷⁰.

Cette surreprésentation de membres de profil non culturel modifie évidemment l’idéologie du français langue de culture, jusqu’alors jalousement entretenue par des hommes de lettres et des enseignants, ce qui aboutit à une modification des modalités de diffusion. Plus encore, le PERACT rappelle que l’économie demeure, sinon la fin de la politique culturelle, du moins un de ses leviers d’action essentiel. Lors du débat portant sur l’intérêt de la politique de traduction, la nécessité de maintenir un français langue-culture le cède devant l’invocation d’un enjeu plus important et pragmatique : « indépendamment de la question de la langue, nous recherchons des conséquences sur le plan économique » (Perrin, dans DGACT, 1958 d : 39). La rentabilité fait loi. Les concessions accordées à la politique de traduction sont donc des traces de la victoire du pragmatisme politico-économique sur l’idéologie du français langue-culture, peu lucrative. Les agents publics du champ du FLE accordent une importance essentielle à la nouvelle distribution des dépenses et au profit : *rendement*, *rentabilité* et autres termes appartenant au lexique de l’économie reviennent comme des *leitmotive* dans les discours.

Le glissement idéologique de la mystique du messianisme au réalisme pragmatisme est donc prégnant⁵⁷¹. Alors qu’auparavant le choix d’un champ sémantique religieux pour justifier la diffusion du français (Cortier, 1997) traduisait une idéologie du devoir et du don dans un but altruiste et désintéressé⁵⁷², le choix d’un vocabulaire économique fait glisser la politique

⁵⁷⁰ La répartition des crédits totaux montre que l’enseignement est dans les faits le poste budgétaire le plus important : plus de la moitié du budget sert à accroître l’effectif du personnel enseignant à l’étranger ; 11 % sont affectés aux bourses ; 8,5 % aux échanges culturels ; 8 % au cinéma et à la radio ; 7 % aux échanges artistiques ; et 6,5 % à la diffusion de livre.

⁵⁷¹ Les philosophes utilitaristes, Bentham, Mill et Sidgwick « dénoncent l’organisation et les conceptions socio-politiques traditionnelles, qui justifient le droit, les lois et, surtout, les pouvoirs et les privilèges, d’une manière symbolique, par des récits mythiques, des spéculations métaphysiques ou des croyances irrationnelles diverses, relatives au caractère sacré de certaines personnes, choses ou coutumes. Bentham a ainsi poursuivi la tradition nominaliste de critique du langage, créateur de fictions jugées plus réelles que les réalités matérielles, illustrée antérieurement par F. Bacon, J. Locke et D. Hume » (Hottois, [2001] 2005).

⁵⁷² Idéologie qui n’empêche pas l’existence d’écarts dans la pratique.

culturelle et linguistique dans le registre du calcul⁵⁷³. Les entreprises deviennent d'ailleurs des agents de plus en plus présents, comme l'illustre la présence au comité de rédaction du *FDLM* de Lavayssière, de la librairie Larousse, intérêt qui va croissant au fil du siècle⁵⁷⁴.

Avant la guerre, le MAE confessait ainsi, dans des documents officiels internes, quelle était la nature des enjeux de la politique culturelle dans le monde.

Notre but n'est-il pas de constituer en faveur de la France une clientèle intellectuelle et commerciale et ce but ne sera-t-il pas d'autant plus aisément atteint que notre enseignement s'adressera à des peuples, dont l'éducation moderne, en pleine formation, dépendra davantage de l'étranger ? (*Rapport à la Chambre des députés du Budget du Ministère des Affaires étrangères*, 1920)

La syllepse de sens portant sur « clientèle » met ici au jour le double discours du MAE. En effet, le terme « clientèle » possède d'une part le sème de « dépendance », voire de « vassalité » suivant un usage lexical historicisant et d'autre part le sème du « commerce ». La clientèle est à la fois « intellectuelle » et « commerciale ». La vente de produits français s'inscrivait ainsi dans une continuité logique de la politique culturelle originelle de l'Alliance française. Le clientélisme intellectuel affleure de façon plus insidieuse dans l'ensemble de la politique culturelle française. « Client », dans l'histoire romaine, renvoie au rapport de dépendance quasi-féodale liant le citoyen pauvre soumis corps et biens à un patron qui lui assure en retour protection et subsistance (définition du *TLFi*). Par analogie, bien que le terme soit employé dans un contexte civilisationnel autre que la Rome antique, le « client » est bien ici celui qui est dépendant d'un maître envers qui il a des obligations, morales comme matérielles, et partant politiques. La politique culturelle de coopération et d'aide au développement entretient ce rapport hiérarchisé de dépendance qui érige la France en patronne protectrice afin de rendre les pays bénéficiaires redevables en retour des bienfaits octroyés. La politique culturelle extérieure française cherche bien à mettre les pays étrangers en situation de dépendance intellectuelle, ces « peuples, dont l'éducation moderne [...] dépendra [...] de l'étranger » (DGACTION, 1959 a : 33-

⁵⁷³ Cette évolution s'accuse avec le temps jusqu'à ce que, après 1975, « les questions d'image de la France et d'arguments de vente du produit "français" viennent aussi à l'ordre du jour des instances officielles » de sorte qu' « on vient à estimer que la diffusion ou désormais aussi la défense du français hors de France passe autant par la présence médiatique de réalités, de produits et d'initiatives françaises (plus d'ailleurs que francophones) que par une action pédagogique en direction des enseignants » (Coste, 1998 : 90).

⁵⁷⁴ Bien que leur engagement soit encore limité pendant l'époque étudiée, le monde de l'entreprise conscient de l'intérêt publicitaire et commercial de la politique culturelle s'y investit de façon exponentielle, notamment par le biais du mécénat. Les grands groupes deviennent de plus en plus acteurs de cette dernière, puisqu'ils disposent d'un réel pouvoir décisionnaire. L'appel au mécénat de la Fondation Alliance française publié sur son site Internet met bien en lumière cette implication. En devenant « administrateur », l'AF promet aux mécènes de « jou[er] un rôle décisionnel dans les activités de la Fondation », à l'instar du groupe CIC-Banque Transatlantique (participant à hauteur de 1,5 million d'euros) ou Total (300 000 euros). En effet, « chaque tranche de don de 100 000 euros entraîne l'attribution d'1 voix [au conseil d'administration], permettant de participer [...] à la désignation des 4 administrateurs siégeant au collège des mécènes [...] Placés au cœur de la décision, les mécènes ont un regard immédiat sur l'utilisation de leur don. Ils peuvent suivre les projets et les aides, en définir les contours, les finalités et la destination géographique. Bien entendu, ils peuvent s'appuyer sur le réseau qu'ils soutiennent. S'ils désirent s'ouvrir à de nouveaux pays, ils peuvent frapper à plus d'un millier de portes dans 135 pays. Leur générosité permet à la langue française d'être diffusée partout dans le monde » (extraits du site <http://www.fondation-alliancefr.org>).

40) étant *a priori* plus facilement contrôlables que les peuples autonomes. « La domination silencieuse se pare de modernité progressiste, d'ouverture démocratique et de vertus économiques imparables » (Chamoiseau, 1997 : 21), constate l'écrivain martiniquais francophone Patrick Chamoiseau. La politique culturelle française entretient en effet une position issue de la colonisation qui :

répond avant tout, dans le positionnement européen de l'époque, à une nécessité politique et économique, mais elle offre aussi à la France l'opportunité extraordinaire de réaliser une « suture » idéologique : l'articulation de nécessités économiques industrielles impérialistes à la vocation « missionnaire » de la langue, précédemment élaborée dans le laboratoire révolutionnaire (Balibar et Laporte, 1974, cités par Spaëth, 2010 c : 7).

En effet, après 1945, et plus encore lorsque commence le mouvement de décolonisation, le discours prônant la diffusion du français pour ses vertus à la fois pacifiques et progressistes l'emporte dans le champ officiel sur le discours propagandiste et patriotique. Quand ils ne l'emploient pas dans un sens très amoindri⁵⁷⁵, les discours s'expurgent du terme de « propagande », entaché par le nazisme et la Guerre Froide.

À une époque où la propagande dirige trop souvent la conduite de l'homme, nous ne pouvons plus la négliger. Dans beaucoup de cas, c'est elle qui détermine le choix des élèves [...] Il faut se rendre compte du pouvoir du cinéma et d'une presse d'inspiration foraine. On devrait y opposer une propagande de bon aloi. Divulger les mérites de la culture française, s'efforcer pour que ce ne soit plus l'ignorance qui décide. Ce n'est pas à nous d'entreprendre une telle action, pourtant, notre collaboration ne serait pas inutile aux services spécialisés (Garcia, dans *CPEFA*, n° 3, août 1958 : 5).

Ces services parent donc la *Realpolitik* d'atours plus attrayants, humanistes et droits-de-l'homme. Pourtant, les études postcoloniales s'attachent à montrer que « le pouvoir ne s'exerce pas dans un vide historique et géographique, mais qu'il s'exerce à travers une langue et sur des peuples et des sujets, et pour des raisons liées, souvent, à la situation stratégique ou au potentiel économique d'une région » (Baneth-Nouailhetas, 2006 : 51). La politique culturelle et linguistique postcoloniale elle-même se donne donc ainsi pour but de « favoriser le libre jeu des relations interprofessionnelles, publiques ou privées, dont le resserrement n'est qu'un des aspects de la construction européenne » (DGACT, 1960 : 51). Du messianisme français initial à la francophonie économique, il y a bien un *continuum* : le judéo-christianisme a été « digéré, réutilisé comme un matériau efficace, stratégiquement efficace, par l'Occident mondialisateur, à notre époque de la techno-science-économie où (pour reprendre le fameux mot de Nietzsche) "Dieu" est mort » (Legendre, [2004] 2008 : 47).

⁵⁷⁵ Le mot « propagande » peut en effet être employé comme simple synonyme de publicité ou de promotion. C'est notamment le cas dans un compte rendu qui indique que les bons résultats sportifs des lycées français constituent « une excellente propagande » pour ces établissements (Touchard, dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952 : 61).

2.3.2. Point de vue de l'apprenant : le français, capital linguistique facteur d'élévation

La France n'est pas la seule à trouver son intérêt dans la diffusion du français : plusieurs rapports de l'Unesco indiquent que les populations africaines visaient aussi des bénéfices socio-professionnels en cherchant à maîtriser le français. Pour nombre de personnes issues des pays décolonisés, le français, à l'instar de l'anglais dans le *Commonwealth*, « ouvre l'accès à la culture, à la science et à la technique mondiales, langue du gouvernement, de la justice et du commerce » (Cook, 1952 : 31). La majorité des Africains d'AOF et du Maghreb (Algérie exceptée) étaient résolument favorables à l'enseignement dans une grande langue de diffusion, autre que leur langue maternelle, gage de promotion sociale et individuelle. Des « facteurs sociaux et économiques port[ent] atteinte à l'idée qu'un groupe linguistique se fait de la valeur éducative de sa langue maternelle et des possibilités de celle-ci en tant que véhicule de la culture » (Unesco, 1952 : 6). L'idéologie de domination semble ainsi intégrée par les anciens colonisés eux-mêmes de sorte que :

les langues vernaculaires sont si étroitement associées aux cultures indigènes que, dans leur désir de s'assimiler au plus vite à la civilisation occidentale, de nombreux Africains croient devoir renoncer à employer leur langue maternelle, notamment à l'école. Ils confondent en fait un aspect de la culture avec la culture elle-même. Dans de nombreuses régions, les Africains s'opposent à l'emploi des langues vernaculaires à l'école, même dans les classes inférieures (Cook, 1952 : 22-23).

En effet, les langues dominantes sont considérées comme des « langues gagne-pain » (Cook, 1952 : 25) par les populations, jouissant de représentations très positives qui tendent à conforter la diglossie héritée de la colonisation. Par conséquent :

l'éducation de base a été contrainte pour se faire accepter d'adjoindre un enseignement de français. Il ne faut pas oublier que, pour la population africaine, apprendre le français, ce n'est pas seulement se procurer des avantages matériels considérables [...] C'est à coup sûr s'élever sur l'échelle sociale, c'est se rehausser à leurs propres yeux (Unesco, 1953 b : 66).

Après la guerre, les assemblées territoriales de l'Union française, consultées sur le choix de la langue d'enseignement, se sont ainsi prononcées elles aussi contre l'enseignement en langues africaines : « les élus africains [...] allégu[èrent] la perte de temps qui en résulterait pour les écoliers déjà handicapés du point de vue linguistique et de l'âge » (« Notes sur l'enseignement en Afrique »⁵⁷⁶, cité par Spaëth, 1999 : 77). Mettant en avant les avantages pédagogiques et psychologiques que les apprenants pouvaient en retirer, l'ambition initiale de l'Unesco était de réintroduire les langues vernaculaires dans les programmes d'éducation de base et aux adultes puis dans le système scolaire lui-même. Mais « faute d'avoir suffisamment isolé le problème de représentation négative – au sein même des populations concernées – lié à l'utilisation des

⁵⁷⁶ « Notes sur l'enseignement en Afrique », *Afrique contemporaine*, 68, juillet-août 1973 : 6.

langues locales, l'opération s'était soldée en AOF par un échec » (Spaëth, 1999 : 78). La langue de culture de naguère, réservée à l'élite, se trouve donc parée suite à la décolonisation d'une dimension toujours prestigieuse mais sur d'autres motifs. Le français devient la clef de la modernité et un « capital linguistique » (Bourdieu, 1977) qu'il faut s'approprier. Si le français reste encore dans beaucoup de pays développés une sorte de luxe qui se conjugue au passé, malgré des efforts de plus en plus probants pour rénover cette image :

dans les pays récemment promus à l'indépendance, c'est au contraire la formation même de la jeunesse, des futurs cadres de la nation qui se trouve, en partie du moins, assurée par notre entremise : l'usage de notre langue, le contact de nos maîtres et de nos techniciens, l'exemple de nos œuvres sont les clefs qui leur ouvrent le monde du XX^e siècle (DGACT, 1961 : 5).

Les agents de la diffusion du français sont bien conscients de cette quête de profits, sociaux ou économiques, qui motive l'apprentissage. Elle représente même, peut-être, pour eux aussi bien que pour la majorité des apprenants de la nouvelle génération, sa principale finalité, parfois malgré eux.

Les conservateurs font comme si la langue pouvait valoir quelque chose en dehors de son marché, comme si elle possédait des vertus intrinsèques (gymnastique mentale, formation logique, *etc.*) ; mais, dans la pratique, ils défendent le marché, c'est-à-dire la maîtrise des instruments de reproduction de la compétence, donc du marché. On observe des phénomènes analogues dans les pays anciennement colonisés : l'avenir de la langue est commandé par l'avenir qui sera fait aux instruments de reproduction du capital linguistique (par exemple le français ou l'arabe), c'est-à-dire entre autres choses au système scolaire ; le système d'enseignement n'est un enjeu si important que parce qu'il a le monopole de la production de masse des producteurs et des consommateurs, donc de la reproduction du marché dont dépendent la valeur de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique.

Il découle de la définition élargie de la compétence qu'une langue vaut ce que valent ceux qui la parlent, c'est-à-dire le pouvoir et l'autorité dans les rapports de force économiques et culturels des détenteurs de la compétence correspondante (les débats sur la valeur relative des langues ne peuvent être tranchés sur le plan linguistique : les linguistes ont raison de dire que toutes les langues se valent linguistiquement ; ils ont tort de croire qu'elles se valent socialement) (Bourdieu, 1977 : 21-22).

C'est ainsi que le « marché des idées » bénéficie à la civilisation française au détriment des autres langues-cultures car, à cette époque encore, « l'étalon, la valeur de référence, c'est la Référence occidentale » (Legendre, [2004] 2008 : 60). Ainsi, la DGACT note que dans les pays indépendants « on assiste [...] à une recrudescence générale de l'intérêt qui [...] est porté [au français] comme instrument de richesse culturelle et économique sur le plan international [...] [face à] la nécessité de plus en plus pressante d'une langue permettant toutes les ouvertures vers les sciences, les techniques, les arts, les affaires » (DGACT, 1961 : 5). Le français réunit toutes ces qualités. Le choix du français comme langue d'enseignement dans les pays africains modifie en profondeur l'idéologie linguistique, fondée sur les bénéfices économiques, sociaux voire politiques du français, devenu langue utile.

N'est-ce pas la preuve que [l']influence [française] peut survivre à la « décolonisation » [et] que, à bien des égards, l'émancipation nationale et sociale des États en cause lui offre un terrain plus sain d'expansion ? On n'apprend plus le français dans ces pays parce qu'on y est obligé, mais parce qu'on a besoin de cette

langue, qu'elle est devenue un des facteurs de la cohésion nationale, qu'elle constitue en outre un moyen d'accès aisé à la vie internationale. L'intérêt paraît, ici comme ailleurs, plus efficace que la contrainte... (Basdevant, dans *CPEFAL*, n° 15, mai 1962 : 3).

La demande d'une coopération éducative des pays africains eux-mêmes montre que l'idéologie d'un français utile, économiquement parlant (au niveau à la fois individuel et institutionnel), témoigne d'un relatif consensus sur la représentation du français, qui n'est rompu que par certains écrivains, artistes et intellectuels militants francophones⁵⁷⁷.

2.4. Bilan sur le français, langue supracommunautaire en francophonie : un humanisme économique

Pris entre ses ambitions messianiques et l'exigence de respect de l'altérité, le champ du FLE opère une tentative de conciliation qui paraît satisfaire les désirs de communautés élargies spécifiques nées de l'ère de la mondialisation. La francophonie comme communauté imaginée, avant de devenir quelques années plus tard entité politique, cherche à concilier ces deux tendances de prime abord antagonistes : l'épanouissement de l'identité culturelle – indissociable de la langue – dans une communauté multilingue qui érige la communication internationale en garante de la paix et du progrès collectif et la réussite sociale comme objectif de réalisation individuelle.

Tout comme en Europe et dans l'étranger traditionnel, dans les pays issus de la décolonisation, notamment en Afrique francophone, la diffusion du français antérieurement fondée sur un rapport de domination se redéfinit sur le mode plus équilibré de la coopération éducative. Certes, les langues vernaculaires n'acquièrent ni une égalité similaire à celle des langues des pays développés ni une place centrale dans l'école postcoloniale, le français étant généralement privilégié comme langue auxiliaire de scolarisation, en partie à cause de la difficulté technique et en partie en raison de la résistance des locuteurs eux-mêmes, désireux d'accéder grâce au français au monde moderne. L'émergence de la francophonie idéologique, qui passe par l'école en français (et non plus l'enseignement du français), creuset des différents

⁵⁷⁷ Si certains écrivains ont adopté le français comme langue propre, et en ont fait un tiers langage, comme Senghor ou Glissant, d'autres au contraire l'ont violemment rejeté. En effet, la francophonie peut aussi être lue comme un vestige de la colonisation et de l'ethnocentrisme français. La reconnaissance d'une littérature dite francophone pourrait d'ailleurs être un des signes de la permanence de ce mouvement centripète. « La francophonie : cette expression officiellement consacrée programme la dépolitisation de l'espace linguistique et culturel ; elle est intimement liée à l'affirmation d'un pouvoir culturel sur le monde, et le concept qui l'accompagne préoccupe tout autant les Affaires étrangères que la Culture. La définition d'un espace littéraire à travers la revendication d'une forme de "fraternité" linguistique est aussi un moyen d'ignorer l'historicité de la littérature : la "littérature francophone" semble être un champ d'étude défini par une communauté linguistique désinvestie de son histoire. Où l'unité et l'unicité de la "phonie" que pointe le terme masquent la diversité des langues littéraires, des cultures et des histoires [...] L'idée de "francophonie" semble signaler l'existence d'un espace déterminé par la "phonie", langue seule, et en quelque sorte affranchie des tensions inhérentes à l'histoire. La notion de francophonie, en politique étrangère ainsi que dans les études littéraires, quoi qu'on en dise, se fonde sur une utopie de la fusion culturelle, du dénominateur commun, plutôt que sur une valorisation de la diversité linguistique-littéraire qui émerge à travers le travail historique de la langue française » (Baneth-Nouaillethas, 2006 : 54).

peuples et cultures francophones, participe à co-construire une nouvelle représentation linguistique du français, comme langue supracommunautaire. Le champ du FLE, animé comme les institutions internationales du rêve de la langue universelle aux vertus pacificatrices, espère ainsi concilier l'idéologie traditionnelle de l'universalisme français dans le respect de l'altérité, le français langue de culture humaniste, et la français langue utile. En effet, au nom d'une exigence de réalisme, la francophonie participe à réconcilier les valeurs messianiques traditionnelles ; les ambitions économiques et politiques de la France ; et la volonté des francophones de s'appropriier le capital linguistique que représente le français, langue utile.

Conclusion

L'ambition de cette thèse était de contribuer à l'histoire de la jeune discipline qu'est le FLE, en mettant en lumière un moment charnière de son élaboration, les prémices, qui avait auparavant fait l'objet de recherches trop cloisonnées pour donner la juste mesure des enjeux liés à ce champ ontologiquement pluriel. Nous souhaitions ainsi participer à l'élaboration d'une approche historique de la didactique du français langue étrangère, qui en intègre pleinement les champs connexes. Cette démarche épistémologique est en effet une des étapes essentielles de la stabilisation d'une discipline qui, du fait de son élaboration récente, exige encore d'asseoir ses fondements pour consolider son développement. Bachelard avait « mis en évidence que l'histoire d'une discipline scientifique fait partie de cette discipline. Tant qu'on n'est pas parvenu à ce degré de développement, on n'a pas atteint la maturité épistémologique et méthodologique [...] La didactique du français langue étrangère a besoin, scientifiquement, de construire sa propre histoire » (Porcher, 1984 : 253).

Au terme de ce cheminement doctoral, nous espérons avoir pu mettre au jour, non pas nécessairement des données résolument neuves sur la construction du champ entre 1945 et 1962, mais du moins apporter un meilleur éclairage sur les tenants et les aboutissants de celui-ci, dont on pourrait aussi tirer un enseignement au présent. Si cette recherche permet d'améliorer l'appréhension de l'histoire du FLE, alors nous estimerions être parvenue, du moins en partie, à nos fins. Partie de l'hypothèse que c'est la redéfinition conjointe et cohérente du champ dans son ensemble – des idéologies linguistiques aux politiques culturelles en passant par les pratiques de classe – qui a permis l'homogénéisation et la stabilisation de la discipline, nous sommes parvenue aux résultats que nous rappelons ci-après, quant à l'actualité de la période étudiée ; à la nécessité d'une approche transversale en épistémologie du FLE ; au mouvement d'étatisation de la diffusion du français pondéré par celui de déterritorialisation ; et *in fine* à la résolution de la crise du français par la rénovation des idéologies et des pratiques dans le sens d'un plus grand pragmatisme. Ce dernier passe par une conciliation des contraires sans pour autant que le champ ne renonce à la spécificité messianique française réaffirmée dans la francophonie.

*

Bien que confrontée, comme tout enseignant, à des difficultés pédagogiques qui pourraient appeler des recherches directement transférables en classe, il nous a paru plus utile

Conclusion

d'orienter nos recherches vers le passé suivant le principe que son « ignorance [...] ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent ; elle compromet, dans le présent, l'action même » (Bloch, [1949] 1952 : 92).

Faire apparaître des transformations, des ruptures, mais aussi des continuités, des résurgences, dissiper à l'occasion quelques mythes et stéréotypes tenaces, c'est prendre une certaine distance par rapport au *hic et nunc* de la dernière révolution méthodologique auto-claironnée, relativiser telle ou telle proclamation triomphaliste ou au contraire catastrophique sur la situation du français dans le monde ; ce n'est pas pour autant désertier les terrains d'actions actuels mais bien plutôt une des manières d'y être présent et agissant en meilleure connaissance de cause.

Dans le domaine qui nous occupe comme dans d'autres, il y a quelque raison de se méfier de ceux qui prétendent aller de l'avant en faisant table rase du passé (« tout a commencé il y a un quart de siècle ») ou en n'y voyant que balbutiements primitifs (« L'enseignement était dans une phase préscientifique ») ; quelque raison aussi de prendre garde aux discours de conservation, d'abstention ou de nostalgie défaitiste qui proclament qu'il n'y a décidément rien de nouveau sous le soleil (« les Égyptiens anciens connaissaient les exercices structuraux ») ou que l'âge d'or n'a existé que pour paraître révolu (« Mais où sont donc les princes d'antan qui de Prusse en Russie, de Suède en Iran, n'avaient que le français à la bouche ? »). Nier le passé ou le transformer en légende, c'est aussi s'aveugler (ou tromper les autres) sur le présent et ne pas se donner tous les moyens d'œuvrer pour l'avenir. « Faire l'histoire », c'est s'efforcer de mieux la comprendre pour mieux la poursuivre (Coste, 1988 : 4-5).

Nous avons d'abord posé l'hypothèse première que la période de l'après-guerre serait la plus propice à une telle archéologie de la discipline en raison de la conjoncture internationale qui exacerbait les tendances idéologiques de la *noosphère*. De fait, bien que notre bornage conserve une part d'arbitraire, les années 1945-1962 – trop peu explorées – mettent très bien en évidence le changement d'équilibre dans le champ du FLE, du français langue de culture au français langue pratique, et cristallisent de nombreux enjeux encore non résolus. Certes, il serait tentant d'affirmer que cette période constitue le point de basculement vers la modernité. Cet argument, trop souvent employé comme justification de travaux de recherche, a fini par être galvaudé. Et pourtant, du point de vue purement idéologique, il nous semble au terme de ce travail que les paradoxes manifestes à cette période restent tout particulièrement d'actualité, le champ étant encore animé d'un désir de conciliation identique (de la culture et du pragmatisme ; de la culture cultivée, scientifique et socioculturelle ; de la culture et de la langue ; du multiculturalisme et de l'universalisme).

*

Faire l'histoire du FLE, sans céder à la narration sur le mode factuel, est une gageure qui a exigé comme préliminaires la définition des moyens à notre disposition et la délimitation du cadre conceptuel et théorique dans lequel inscrire notre recherche. Adopter une méthode idoine s'est révélé plus complexe que prévu, en raison des compétences variées qu'une approche transversale et phénoménologique exigeait, empruntant à la fois à la pédagogie, à l'histoire, à la politique linguistique, à la sociolinguistique mais aussi, ponctuellement, à la philosophie, et

à l'économie qu'il a fallu articuler dans une vision globale. Si notre travail étaye peut-être encore imparfaitement notre plaidoyer initial en faveur d'une approche renouvelée de l'histoire du FLE, il nous semble cependant que seule cette transversalité est à même de retranscrire avec justesse l'épistémologie de notre discipline, indissociable de la réalité culturelle sociale, éducative, économique et politique. Ces années de recherche nous ont confortée dans l'assurance que restreindre le FLE à sa dimension didactique ne peut qu'entraver la recherche dans ce domaine et dans les champs connexes. Il convient avant tout d'être conscient à la fois des contingences économiques et des idéologies linguistiques qui sont à l'origine de l'enseignement et de la diffusion du français dans le monde pour les améliorer, en particulier au profit des apprenants. Mais pour ce faire, il ne faut pas se limiter aux représentations du français, qui sont directement tributaires des autres idéologies linguistiques des langues avec lesquels il est en contact. Notre *corpus*, large et de caractère exemplaire, nous a bien permis de mesurer l'intrication de ces différents champs et l'évolution conjointe des pratiques et des méthodes d'action, ce qui a permis de stabiliser la discipline, chaque revue, avec une temporalité qui lui est propre, suivant en effet une même dynamique.

*

La résolution de la crise du français passe par trois mouvements distincts : l'étatisation de la diffusion du français, sa rénovation idéologique et pédagogique et sa déterritorialisation. Suite à la guerre, qui accuse le sentiment de crise de la langue française dans le monde en même temps que s'exacerbe la peur du déclin occidental, on observe en effet une prise en charge croissante de la politique de diffusion du français par l'État qui vient soutenir l'action d'agents privés – jadis acteurs majeurs de l'expansion de la langue et la culture françaises – qui sont soit moins impliqués dans leur ancienne mission (comme l'AIU et les écoles catholiques), soit moins efficaces (comme la MFL). Cette ingérence aboutit à une étatisation partielle des autres agents du champ, même si l'AF cherche à conserver sa spécificité et son originalité pédagogique. Le dispositif étatique renforcé du MAE, la puissante Direction générale des Affaires culturelles et techniques, va donner à la politique culturelle et linguistique une nouvelle inflexion, même si le *Programme quinquennal d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques à l'étranger* (1958-1962) reste un cadre idéologico-politique plus indicatif que prescriptif. Le MAE, en étroite collaboration avec le MEN et l'Unesco, encourage en effet la recherche pédagogique dans le domaine du FLE, donnant ainsi naissance à des outils innovants qui vont grandement participer à redéfinir l'idéologie du français : le français fondamental et la méthodologie audio-visuelle. Ces outils diffusés grâce aux nombreuses

formations et aux revues pédagogiques, l'État va ainsi efficacement participer à structurer la didactique du FLE. La convergence de chaque agent, public comme privé, est objectivée par la publication du *FDLM*, qui permet de consolider et d'harmoniser la discipline suivant les principes idéologiques et pédagogiques préconisés par le MAE, devenu l'agent le plus influent du champ, bien qu'il soit influencé dans sa politique éducative par les organisations internationales, le Conseil de l'Europe et l'Unesco, qui stimulent la recherche scientifique dans le domaine de l'enseignement des langues.

*

Historiquement, c'est en tant que « langue de culture » que le français s'est diffusé, dans la conscience collective comme dans l'usage, syntagme qui englobe une pluralité de représentations sous-jacentes : le français langue de civilisation, tantôt langue de la civilisation française, tantôt parangon de la civilisation occidentale, tantôt de la civilisation humaine ; le français langue-culture comme conception du monde ; et le français langue hautement formative ou *nootrophe*. Ces différentes représentations de la langue sont étroitement entrelacées et dépendantes les unes des autres, impliquant des pratiques pédagogiques et de diffusions largement héritées de la méthodologie traditionnelle, qui se révèle pourtant de plus en plus mal adaptée au monde moderne. En effet, dans un monde où la concurrence culturelle s'accroît, la crise du français, qui tient certes largement de l'idéologie linguistique, est révélatrice d'une crise didactique bien réelle dont le *corpus* se fait l'écho durant les premières années après la guerre. En raison de l'étroite interdépendance entre la langue et la civilisation, le *corpus* montre que le français est avant tout la langue d'une civilisation en crise, parce qu'autocentré sur un pays au rayonnement enténébré par les années de guerre et par une conception trop sclérosée de la culture. La résolution de la crise passe donc par la rénovation de l'image de la civilisation française à travers la diffusion culturelle, en lui donnant un tour plus contemporain grâce à une image modernisée de la haute culture française et une approche socio-culturelle, première étape vers une conception plus pratique de la langue. Mais à travers la crise du français, c'est aussi une certaine conception du monde qui est en recul, comme en témoigne la remise en cause du français langue-culture, lié au génie français prétendant à l'universel au nom d'un humanisme dont il serait le véhicule privilégié. En effet, dans un monde de plus en plus conscient de la diversité et de l'altérité, l'idéologie du français langue de culture universelle porte plus difficilement. De même, le français comme levier d'élévation de l'homme, érigé en instrument de formation intellectuelle et morale qui serait hérité du système de valeurs de l'humanisme classique, ne correspond plus aux attentes des nouveaux apprenants.

Conclusion

Délaissant l'apprentissage pénible et patient qu'exige la langue *nootrophe*, ils sont demandeurs d'un français facile et accéléré, utile. Tout concourt à façonner une nouvelle méthodologie qui puisse répondre à ces attentes contemporaines et à la *noosphère* moderne.

*

S'impose dans le champ à partir du début des années 1950, un français vivant et pratique, c'est-à-dire de communication principalement orale, enseigné par le biais du français fondamental et la méthodologie audio-visuelle. Ces outils sont l'expression pédagogique de la *noosphère* de l'époque, à la fois pragmatique et scientifique. La science, la technique et l'utilitarisme se sont en effet ménagés une place de choix dans le champ du FLE, que ce soit à travers la diffusion culturelle, de l'enseignement de la langue plus technique ou de l'aide au développement auprès des pays du tiers-monde. L'enseignement se doit d'être rapide, efficace, utile : autant de critères aux antipodes de ceux qui soutiennent l'idéologie du français langue de culture. La concession en faveur d'une politique de traduction et le développement de formations en traduction spécialisée (notamment commerciale) illustrent cet infléchissement qui tend à dissocier langue et culture, sans pour autant réussir à trancher nettement quant à savoir s'il est préférable de diffuser prioritairement la première ou la seconde.

La France ne renonce pas pour autant au messianisme français et à sa « mystique de la nation-guide, civilisatrice, éducatrice libératrice et rédemptrice » (Salon, 1983 : 37). Elle cherche au contraire à l'adapter à la nouvelle *noosphère*, à l'ère de la science, de la mondialisation et du relativisme culturel. Sur le modèle américain, elle s'appuie pour ce faire sur l'aide à la coopération technique. Elle conserve cependant sa spécificité en orientant sa politique de coopération vers la formation des cadres, notamment éducatifs. Non seulement cette politique de formation de relais se révèle plus rentable à long terme, mais elle répond à la mission messianique traditionnelle de la France. Ce soutien au progrès dans tous les domaines témoigne :

[d'un] universalisme profondément ancré dans la conscience nationale, [un] besoin de créer, adopter, adapter les formes simultanées et successives des espérances de l'humanité entière, [qui] va au-delà du « militantisme », du « prosélytisme », de l'« expansionnisme » et de l'« impérialisme » (Arnaud, Guillou et Salon, 2005 : 22).

Malgré les remises en cause durant cette époque du français en tant que langue de culture, dues certes à la décolonisation mais aussi au succès de la puissance américaine ainsi qu'aux exigences contemporaines d'élévation sociale plutôt que culturelle, ce français traditionnel n'a nullement été rejeté complètement hors du champ du FLE. Il y jouit d'ailleurs encore aujourd'hui d'une place non négligeable. Cependant, sa permanence s'est faite au prix d'une

Conclusion

diversification des représentations de la langue et des publics, entraînant des reconfigurations au niveau politique comme didactique. D'un côté subsiste donc le français comme langue de culture, envisagée prioritairement comme une langue écrite à enseigner suivant une méthodologie mixte, plutôt au terme de l'apprentissage suivant une progression graduée, et de l'autre un français pratique, le français élémentaire acquis en début d'apprentissage. Nulle opposition entre ces deux idéologies qui se fondent sur deux moments de l'apprentissage.

*

Pris entre la mondialisation économique et culturelle et la décolonisation, le français peine cependant à trouver sa juste place, nostalgique de son universalisme révolu. La nouvelle dynamique internationale multiplie les contacts des langues et oblige la France à revoir ses idéologies des langues concurrentes ou avec lesquelles elle coexiste dans des communautés de plus en plus élargies. Rêvant d'un monde plus juste, les organisations internationales œuvrent tant bien que mal à mettre un terme à l'ère de la domination (linguistique comme politique) : en Europe, s'impose l'isolinguisme, qui accorde la même valeur aux langues-cultures quelles qu'elles soient et participe à la revalorisation des langues du monde (en particulier européennes mais aussi africaines). Ainsi, l'Europe commence à poser les premiers et fragiles jalons de sa politique linguistique faisant la part belle à la diversité linguistique, et ce malgré la tentation initiale d'un bilinguisme franco-anglais. En France, l'intérêt croissant pour les langues étrangères dans le système scolaire est une des conséquences visibles de ce décentrement égotique franco-français et de la politique de la réciprocité qui prime plus que jamais avec les pays de développement égal. Malgré tout, la déterritorialisation du français, dont la diffusion est prise en charge de manière croissante par les organisations supranationales ayant investi le débat éducatif, donne un nouveau souffle à l'expansion du français. En effet, l'engagement de l'Unesco pour l'éducation de base dans les pays en voie de développement est à l'origine de débats sur l'enseignement en langues vernaculaires ou dans une langue seconde internationale. Malgré une revalorisation théorique des langues vernaculaires, le français est privilégié comme langue de scolarisation en Afrique, à la demande même des pays Africains, qui y voient un outil de progrès et d'élévation sociale. Désireux de tirer profit de l'héritage francophone, ils s'engagent dans une coopération éducative avec la France, ce qui stimule ainsi la réflexion déjà entamée sur la didactique, les outils et la formation en nombre des enseignants de français langue étrangère, seul moyen d'enseigner efficacement à la masse scolaire.

Conclusion

Cette diffusion du français sur les bancs de l'École africaine va offrir un second souffle au français, en favorisant la création de la francophonie, fondée sur l'idéologie de la langue d'une communauté imaginée supranationale. Celui-ci exige plus de réalisme et une nouvelle conception de la langue française en tant que langue pratique contemporaine, mieux adaptée aux exigences pragmatiques voire prosaïques du monde moderne. En effet, les agents du champ s'interrogent quant à la pertinence de continuer à entretenir cet héritage humaniste du français auprès d'un public cultivé et élitiste sachant que la culture désintéressée ou la quête de vertus mondaines, intellectuelles ou morales attirent peu dans un monde de plus en plus guidé par le pragmatisme et la *Realpolitik*. Cette politique traditionnelle, sans pour autant être abandonnée, ne peut suffire à entretenir la flamme francophone. Ainsi, la politique de démocratisation de l'enseignement du français, déjà entamée préalablement, va se confirmer afin de conquérir un public plus large, faisant coexister diffusion élitiste et démocratique et intégrant pleinement la diversification des publics.

Dans le contexte de mondialisation économique du monde, que les institutions supranationales cherchent à humaniser, l'idéologie messianique française continue à créditer le français de valeurs certes fraternelles et pacifistes mais aussi de vertus progressistes, pleinement revendiquées par les agents du champ du FLE. La coopération culturelle et technique internationale, le respect, voire le dialogue entre les cultures, l'aide aux pays en développement découlent directement du messianisme français, adapté à la modernité et à la mondialisation. Mais le message humaniste ne doit pas occulter que cette construction communautaire suit en outre des impératifs pratiques et poursuit des visées économiques. La francophonie s'est construite comme une réponse pragmatique, aussi (sinon plus) économique qu'humaniste et culturelle. Toutefois, elle a le mérite de proposer une symbiose réaliste des différentes tentations du champ du FLE, réconciliant des idéologies de prime abord antagonistes du français langue de culture suivant la tradition humaniste et langue pratique utile.

*

Malgré ces résultats et la réalisation d'une partie, au moins, de nos objectifs initiaux, nous avons bien conscience que nous sommes loin encore d'avoir épuisé dans notre recherche le champ des possibles d'un sujet particulièrement vaste. Nous avons de ce fait ouvert de nombreuses perspectives qui demandent encore à être explorées. Certaines interrogations sont ainsi restées en suspens et nous nous sommes contentée d'apporter à d'autres des réponses peut-être encore trop superficielles. Mais n'est-ce pas dans cette quête inextinguible que réside le sens de la recherche ? De ce fait, nous espérons avoir l'opportunité, à l'avenir, de poursuivre et

Conclusion

approfondir notre recherche. En particulier, sur cette question qui nous semble encore inaboutie et pourtant essentielle de la définition d'une politique linguistique et éducative moderne ouverte à l'altérité mais qui ne renie pas cependant la singularité française. Chercher à diffuser le français n'est pas dû à un relent impérialiste nourri d'un ethnocentrisme mal avisé. C'est plus modestement une participation au concert des langues-cultures dans le monde, qui mériteraient toutes de bénéficier d'une telle promotion, en raison de leur richesse intrinsèque.

Bibliographie

ADAM, Jean-Michel. 1990. *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège : Pierre Mardaga.

AJAME, Pierre. 1961. « Une collection : France de demain », dans *Le Français dans le monde*, n° 3, juin-juillet 1961, p. 23-24.

ALBÉRÈS, R. M. 1961. « Cadres pour l'étude du roman français de 1945 à nos jours », dans *Le Français dans le monde*, n° 1, mai 1961, p. 12-15.

ALEGRET, Célia. 1960. « Un aperçu de Paris à l'aide de 20 diapositives », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 10, août 1960, p. 36-48.

ALEN-GARABATO, Carmen et CELLIER, Micheline. 2009. « L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives », dans *Tréma* [en ligne], n° 31. Disponible sur <http://trema.revues.org/903>, consulté le 12/03/2014.

ALLAIN, Jean-Claude. 1984. « Les grandes lignes de la politique extérieure française entre 1945 et 1970 », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 20-22.

ALLIANCE ISRAÉLITE UNIVERSELLE. 1860. *Appel de l'Alliance*.

ALTHUSSER, Louis. 1965. *Pour Marx*, Paris : Maspero.

ALTHUSSER, Louis. 1994. *Écrits philosophiques et politiques I*, textes réunis par François Matheron, Paris : Stock-IMEC.

ALTHUSSER, Louis. 1995. *Écrits philosophiques et politiques II*, textes réunis par François Matheron, Paris : Stock-IMEC.

ALTHUSSER, Louis. [1993] 1997. *Écrits sur la psychanalyse. Freud et Lacan*, Paris : Le Livre de Poche.

ANDERSON, Benedict. [1983] 1996. *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris : La Découverte.

ARGAUD, Évelyne. 2001. *L'Enseignement de la civilisation : évolution et représentations dans le champ de la revue Le Français dans le monde (1961-1976)*, thèse de doctorat en didactologie des langues et cultures, sous la direction de Geneviève Zarate, Université Sorbonne nouvelle – Paris 3.

ARIÈS, Philippe. 1947. « L'histoire pour grand public », dans *Notre Temps*, 11 janvier 1947, p. 2.

ARISTOTE. 1967. *Topiques*, livre I, texte établi et traduit par Jacques Brunschwig, Paris : Les Belles Lettres.

ARNAUD, Serge, GUILLON, Michel et SALON, Albert. 2005. *Les Défis de la francophonie*, Paris : Alfarès.

- ARON, Raymond. [1955] 1968. *L'Opium des intellectuels*, Paris : Gallimard.
- ASHCROFT, Bill ; GRIFFITHS, Gareth et TIFFIN, Helen. 1998. *Post-Colonial Studies : The Key Concepts*, Londres et New York : Routledge.
- ASHCROFT, Bill ; GRIFFITHS, Gareth et TIFFIN, Helen. 2012. *L'Empire vous répond : théorie et pratique des littératures postcoloniales*, traduction de Jean-Yves Serra et Martine Mathieu-Job, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- AUBA, Jean et CANTEAU, François. 1984. « La Direction de la coopération avec la communauté et l'étranger du ministère de l'Éducation nationale », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 53-61.
- AUSTIN, John Langshaw. 1962. *How to do Things with Words*, Oxford : Clarendon Press.
- B. 1957. « Apprenons le français en jouant... », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 76, avril 1957, p. 2-3.
- B., Y. 1952. « La commission nationale de la République française pour l'éducation, la science et la culture », dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952, p. 165-167.
- BACON, Francis. [1605] 1974. *New Atlantis*, Oxford : Clarendon.
- BAILLOU, Jean. 1984. « Aspects de l'action culturelle de la France. Période 1945-1955 », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 23-30.
- BALANDIER, Georges (dir.). 1956. *Le Tiers Monde. Sous-développement et développement*, Paris : Presses universitaires de France.
- BALANDIER, Georges. 2009. « Entretien avec Omar Merzoug », dans *La Quinzaine littéraire*, n° 988, 16-31 mars 2009.
- BALLY, Charles. [1909] 1951. *Traité de stylistique française*, 2 vol, Genève-Paris : Georg & Cie-Klincksieck.
- BALLY, Charles. [1913] 1952. *Le Langage et la vie*, Genève : Droz.
- BALLY, Charles. [1931] 2004. *La Crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Genève-Paris : Droz.
- BANCEL, Nicolas ; BLANCHARD, Pascal et LEMAIRE, Sandrine (dir.). 2005. *La Fracture coloniale*, Paris : La Découverte.
- BANCILHON, Nicole J.-P. 1984. « Les missionnaires de l'école laïque », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 148-155.
- BANDELIER, André et CORTIER, Claude. 2006. « Vocabulaires fondamentaux et français fondamental : applications à l'apprentissage de l'orthographe », dans *Documents pour*

l'histoire du français langue étrangère ou seconde [en ligne], n° 36. Disponible sur <http://dhfles.revues.org/1202>, consulté le 22/10/2015.

BANETH-NOUAILHETAS, Émilienne. 2006. « Le postcolonial : histoires de langues », dans *Hérodote*, n° 120, p. 48-76.

BARBULESCO, T. 1959. « De la méthode directe et de quelques gallicismes », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 91, janvier 1959, p. 2-3.

BARQUISSEAU. 1945. « Poètes créoles », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 12, décembre 1945, p. 13-14.

BARON, Irène et HERSLUND, Michael. 2005. « Présentation : typologie lexicale et au-delà », dans *Langue française*, 2005/1, n° 145, p. 3-9.

BARTHES, Roland. [1953] 1972. *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris : Le Seuil.

BARTHES, Roland. 1961. « Le théâtre français d'avant-garde », dans *Le Français dans le monde*, n° 2, juin-juillet 1961, p. 10.

BASDEVANT, Jean. 1961. « L'action culturelle française à l'étranger. Extrait d'interview parue dans la *Revue de la défense nationale* de février 1962 », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 15, mai 1962, p. 2-4.

BATSCH, M. « Deuxième degré. La leçon 53 », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 96, juin 1959, p. 6-7.

BEIS, Gabriel. 1984. « La première décennie (1960-1970) au ministère de la Coopération », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 62-65.

BÉNAC, Henri. 1957. « Les Brésiliens et le français », dans REBOULLET, Antoine (dir.), *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du second degré*, numéro spécial, mai 1957. *Le Français, langue étrangère*, p. 16.

BENJAMIN, Walter. [1923] 1971. *Mythe et violence*, traduit par M. de Gandiac, Paris : Denoël.

BENJAMIN, Walter. 2007. « Sur le concept d'histoire », dans *Œuvre III*, Paris : Folio essais, p. 427-443.

BENTHAM, Jeremy. [1789] 1996. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Oxford : Clarendon Press.

BENVENISTE, Émile. 2012. *Dernières Leçons. Collège de France (1968-1969)*, Paris : Le Seuil.

BERGOUNIOUX, Gabriel. 1992. « Les enquêtes de terrain en France », dans *Langue française*, n° 93, *Enquête, corpus et témoin*, p. 3-22.

BERGOUNIOUX, Gabriel. 1994. *Aux Origines de la linguistique française*, Paris : Agora Pocket.

BERGSON, Henri. 1932. *Les Deux Sources de la morale et de la religion*, Paris : Presses universitaires de France.

BERSTEIN, Basil. 1971. *Class, Codes and Control : volume 1 – Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language*, Londres : Routledge.

BERTHELOT, P. 1907. « Rapport au président de la République française du 29 avril 1907 », dans *Journal officiel*, 3 mai 1907.

BERTHET, Michel. 2010. « De l'IPFE à l'UFR de didactique du français langue étrangère. Enjeux disciplinaires et institutionnels (1960-2000) », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [en ligne], n° 44. Disponible sur <https://dhfles.revues.org/2786>, consulté le 07/11/2014.

BERTIN, A. 1942. « L'étude d'une langue et la traduction », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 42, juin 1953, p. 2.

BERTRAND, J. 1961. « Le tableau de feutre », dans *Le Français dans le monde*, n° 5, décembre 1961, p. 25.

BERVEILLER. 1955. « Pour l'enseignement de la langue française au Pérou », dans *Reflets*, n° 30, 15 avril 1955, p. 25.

BESSE, Henri. 1985. « Remarques sur le statut de la didactique des langues étrangères dans le champ des sciences humaines et sociales », dans *Bulletin de l'ACLA*, 7/2, p. 7-27.

BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. 1991. *Grammaires et didactiques des langues*, Paris : Didier.

BESSE Henri ; NGALASSO, Mwatha Musanji et VIGNER, Gérard (dir.). 1992. *Le Français langue seconde, études de linguistique appliquée*, n° 88, octobre-décembre 1992, Paris : Didier Érudition.

BESSE, Henri. 1995. « Ferdinand Brunot, méthodologue de l'enseignement de la langue française », dans *Histoire Épistémologie Langage, Théories du langage et enseignement des langues (fin du XIX^e siècle / début du XX^e siècle)*, 17/1, p. 41-74.

BESSE, Henri. 2010. « La “méthode Marchand” ou le parcours professionnel d'un chargé de cours à l'EPPFE durant l'entre-deux-guerres », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 44, p. 55-78.

BHABHA, K. Homi (dir.). 1990. *Nation and Narration*, Londres et New York : Routledge.

BHABHA, K. Homi. [1994] 2007. *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, Paris : Payot.

BIHR, Alain. 2008. « Immanuel Wallerstein, comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde », dans *Revue ¿ Interrogations ?* [en ligne], n° 7, décembre 2008. Disponible sur <http://www.revue-interrogations.org/Immanuel-Wallerstein-Comprendre-le>, consulté le 10/07/2015.

BLACHERE, Régis. 1953. « Enseignement de la langue française », dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953, p. 198-201.

BLANCHET, Philippe. 2000. *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET, Philippe. 2008. « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs », dans *Les Cahiers du GEPE*, n° 1. Disponible sur <http://www.cahiersdugepe.fr/index898.php>, consulté le 07/03/2014.

BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick (dir.). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Éditions des archives contemporaines.

BLANCPAIN, Marc. 1945. « Réchauffer l'amitié du monde », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 1, janvier 1945, p. 24-26.

BLANCPAIN, Marc. 1947 a. « Avis important », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 34, octobre 1947, p. 18.

BLANCPAIN, Marc. 1947 b. « Rapport de l'Assemblée générale de l'Alliance française », dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve / Alliance française 1946-1947 / dossier 0.57.3.

BLANCPAIN, Marc. 1951. « La langue française dans le monde », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 22, avril 1951, p. 1-3.

BLANCPAIN, Marc. [1953] 1967. « Préface », dans MAUGER, Gaston, *Cours de langue et de civilisation françaises*, tome 1, Paris : Hachette.

BLANCPAIN, Marc. 1958. « Conseil pédagogique de l'Alliance française de Paris », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 89, novembre 1958, p. 1-2.

BLANCPAIN, Marc. 1962. « Le français langue universelle », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 119, février 1962, p. 1-4.

BLANCPAIN, Marc. 1964. « L'Enseignement du français aux étrangers », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 138, mars 1964, p. 7.

BLANCPAIN, Marc. 1965. « La France d'aujourd'hui : son visage, sa civilisation », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 147, mars 1965, p. 5.

BLANCPAIN, Marc. 1969. « Éditorial », dans *Bulletin mensuel d'information de l'Alliance française*, n° 100, avril 1969, p. 1.

BLANCPAIN, Marc. 1975. « Vaines questions », dans *Bulletin mensuel d'information de l'Alliance française*, n° 170, février 1975, p. 1.

BLANCPAIN, Marc. 1976. « L'Alliance française et l'enseignement du français », dans *Le Français dans le monde. L'Alliance française hors de France. Recherches et expériences*, n° 120, avril 1976, p. 6-7.

BLANCPAIN, Marc. 1984. « Témoignage », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 66-72.

BLOCH, Marc. [1949] 1952. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien* [en ligne], publié par l'Université du Québec à Chicoutimi, avec le concours du Centre National de la Recherche

Scientifique et de l'École Pratique des Hautes Études. Disponible sur <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.blm.apo>, consulté le 10/09/2016.

BLUM, Léon. 1946. *Discours à la Conférence constitutive de l'Unesco* [en ligne]. Disponible sur <http://www.unesco.org/education/pdf/BLUM.PDF>, consulté le 20/05/2014.

BOGLIO, V. 1955. « Réflexions sur la méthode directe appliquée à l'enseignement du français aux étrangers », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 56, février 1955, p. 6-7.

BONN, Charles et KHADDA, Naget. 1996. « Introduction », dans BONN, Charles ; KHADDA, Naget et MDARHRI-ALAOUI, Abdallah (dir.). *La Littérature maghrébine de langue française*, Paris : EDICEF-AUPELF.

BOERI, Elena C. 1958. « Promenade à travers les châteaux », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 2, juin 1958, p. 15-18.

BOERI, Elena. 1961. « L'enseignement accéléré du français aux étrangers par la méthode audiovisuelle de Saint-Cloud », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 12, mai 1961, p. 27-44.

BOISDEFERRE, Pierre de. 1961. « La métamorphose de l'Esprit français » dans *Le Français dans le monde*, n° 7, mars 1962, p. 7.

BOISDEFERRE, Pierre de. 1961. « Les prix littéraires et la situation du roman français. Extrait de la revue *Tendance*, décembre 1960 », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 12, mai 1961, p. 6-15.

BORGES, Jorge Luis. 1993. *Œuvres complètes*, tome 1, Paris : Gallimard-La Pléiade.

BORIAEFF, Dimitri. 1952. « Le français et la culture », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 29, février 1952, p. 2-4.

BOTTEMBOS, Raymond. 1957. « La conversation : enseignement pratique "sur mesure" », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 74, février 1957, p. 7.

BOTROT, Jean. 1952. « Mirage du bilinguisme », dans *La Classe de français*, n° 2, mai 1952, p. 80-82.

BOURBON-BUSSET, Jacques de. 1984. « Deux choix fondamentaux », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 30-31.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : les éditions de minuit.

BOURDIEU, Pierre. 1977. « L'économie des échanges linguistiques » dans *Langue française*, n° 34, *Linguistique et sociolinguistique*, p. 17-34.

BOURDIEU, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.

BOURDIEU, Pierre. 1992. *Réponses*, Paris : Le Seuil.

- BOURDIEU, Pierre. [1984] 2002. *Questions de sociologie*, Paris : Les Éditions de minuit.
- BOURDIEU, Pierre. 2002. « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 145, décembre 2002, *La Circulation internationale des idées*, p. 3-8.
- BOURNIQUEL, Camille. 1962. « Distance du semblable », dans *Esprit*, n° 311, novembre 1962, p. 822-836.
- BOURNIQUEL, Camille et DOMENACH, Jean-Marie. 1962. « Le français, langue vivante », dans *Esprit*, n° 311, novembre 1962, p. 561- 563.
- BOUTIER, Jean. 2004. « Le grand tour : une pratique d'éducation des noblesses européennes (XVI^e- XVIII^e siècles), dans *Le Voyage à l'époque moderne*, n° 27, p. 7-12.
- BOUTON, Charles. 1955. « Une création de l'école pratique : le service d'information technique », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 62, novembre 1955, p. 3.
- BOUTON, Charles. 1956. « L'information technique à l'École pratique de l'Alliance française – Bilan d'une année », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 69, juin 1956, p. 2-3.
- BOUTON, Charles. 1956. « Une nouveauté de l'École pratique : l'accueil des professeurs de français étrangers », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 71, novembre 1956, p. 2-3.
- BOUTON, Charles. 1958. « Le français d'aujourd'hui », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 86, mai 1958, p. 6-7.
- BOUTON, Charles. 1960. « Les activités pédagogiques au stage de juillet et d'août 1959 », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 100, janvier 1960, p. 2-4.
- BOUTON, Charles. 1961. « Le stage pédagogique de l'été 1960 », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 109, janvier 1961, p. 2-3.
- BOUTON, Charles. 1961. « À propos de la traduction », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 111, mars 1961, p. 2-4.
- BOUTON, Charles. 1961. « Qu'est-ce que savoir et apprendre une langue ? Compte rendu du stage de juillet et d'août 1960 », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 114, juin 1961, p. 4-5.
- BOUTON, Charles. 1962. « Réflexions sur un stage », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 118, janvier 1962, p. 2-3.
- BOUTON, Charles. 1962. « Stage pédagogique (juillet-août 1961). La place du français comme matière d'enseignement », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 121, avril 1962, p. 2-6.
- BOUTON, Charles. 1962. « Stage pédagogique (juillet-août 1961). L'enseignement de la grammaire et ses dangers », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 123, juin 1962, p. 4-7.

BOUTON, Charles. 1962. « Stage pédagogique de l'été 1962 », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 126, décembre 1962, p. 2-3.

BOUVIER, René. 1945. « L'Indochine française », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 5, mai 1945, p. 22-23.

BRAUDEL, Fernand. 1967. *Civilisation matérielle, économie et capitalisme : XV^e-XVIII^e siècle*, Paris : Armand Colin.

BRÉAL, Michel. 1889. « Les langues vivantes dans l'enseignement primaire », dans *Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée Pédagogique*, 2^e série, fasc. 35, Paris : Imprimerie nationale, p. 1-30.

BRÉAL, Michel. 1893. *De l'Enseignement des langues vivantes, conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*, Paris : Hachette.

BRÉAL, Michel. 1897. *Essai de sémantique : sciences des significations*, Paris : Hachette.

BRÉAL, Michel. 1891. « La tradition du latin en France », dans *La Revue des deux mondes*, 1^{er} juin, p. 551-570.

BRESSANT, J. M. 1952. « Le monde bilingue », dans *La Classe de français*, n° 2, mai 1952, p. 78-80.

BROGLIE, Louis de. 1951. « La beauté, la poésie de la science », dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951, p. 8-14.

BRUÉZIÈRE, Maurice. 1951. « L'Honnête homme au XVII^e », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 2, février 1951, p. 2-3.

BRUÉZIÈRE, Maurice. 1952. « La littérature au cours de professorat de l'École pratique. Question d'examen n° 13, place de Rousseau dans la littérature française », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 32, mai 1952, p. 1-3.

BRUÉZIÈRE, Maurice et MAUGER, Gaston. 1957. *Cours de langue et de civilisation françaises, La France et ses écrivains*, tome 4, Paris : Hachette.

BRUÉZIÈRE, Maurice. 1960. « Les tendances du roman depuis 1870 (fin) », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 108, décembre 1960, p. 2-6.

BRUÉZIÈRE, Maurice et MAUGER, Gaston. 1960. « Sur l'emploi des tomes III et IV de "Langue et civilisation françaises" », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 104, mars 1960, p. 2-4.

BRUÉZIÈRE, Maurice et MAUGER, Gaston. 1964. *Le Français accéléré*, Paris : Hachette.

BRUÉZIÈRE, Maurice. 1983. *L'Alliance française : 1883-1993. Histoire d'une institution*, Paris : Hachette.

BRUNEAU, Charles. 1955. « Préface », dans THÉRON, Maurice. *Du tac au tac, formules, réflexes et images de la conversation française actuelle*, Paris : Didier.

- BRUNOT, Ferdinand et BONY, Michel. 1905. *La Méthode de langue française*, Paris : Armand Colin.
- BRUNOT, Ferdinand. 1909. *L'Enseignement du français, ce qu'il est, ce qu'il devrait être*, Paris : Armand Colin.
- BRUNOT, Ferdinand. 1922. *La Pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, Paris : Masson et C^{ie}.
- BRUNOT, Ferdinand. 1934. *Histoire de la langue française, Le français hors de France*, tome VIII, Paris : Armand Colin.
- BRUNOT, Ferdinand. 1969. *Histoire de la langue française, des origines à nos jours, Le français au dehors sous la Révolution, le Consulat et l'Empire*, tome XI, Paris : Armand Colin.
- BRUNSVICK, Yves et GINESTIER, Paul. 1962. *Vers la France : premier livre de français. De la langue à la civilisation française*, vol. 1, Paris : Didier.
- BRUNSVICK, Yves. 1984. « Les origines : du français élémentaire au français fondamental », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 80-82.
- BUREAU D'ÉTUDE ET DE LIAISON POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS DANS LE MONDE. 1961. *Recherche universitaire et enseignement du français langue étrangère. Journées d'études des 21-23 décembre 1961*, Paris : Hatier.
- B. Y. 1952. « Unesco. La commission nationale de la République française pour l'éducation, la science et la culture », dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952, p. 165-167.
- CANAC, Pascal. 1962. « Avant-propos », dans CREDIF, *Aspects psycho-pédagogiques de l'enseignement du français comme langue étrangère. Journées d'études du 28-29-30 mai 1962*, Paris : École normale de Saint-Cloud, p. 2-3.
- CALVET, Louis-Jean. 1974. *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris : Payot.
- CALVET, Louis-Jean. 1993. *Sociolinguistique*, Paris : Presses universitaires de France.
- CALVET, Louis-Jean et JULLIARD, Caroline (dir.). 1996. *Les Politiques linguistiques, mythes et réalités*, Paris : Ellipses Marketing.
- CALVET, Louis-Jean. [1987] 1999. *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Hachette littératures.
- CALVET, Louis-Jean. 2002. *Le Marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris : Plon.
- CALVET, Louis-Jean. 2007. « La mondialisation au filtre des traductions », dans *Hermès, La Revue*, n° 49, p. 45-57.

CALVET, Louis-Jean. 2015. « Quelles langues pour quelles fonctions ? », dans *Huffington Post* du 24 avril 2015. Disponible sur http://www.huffingtonpost.fr/louisjean-calvet/enseignement-latin-grec-education_b_7133838.html, consulté le 09/06/2016.

CAQUIN, Simone. 1957. « La classe de vocabulaire », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 1, octobre 1957, p. 23-25.

CAPELLE, Guy. 1962. « L'enseignement du français, langue étrangère », dans *Le Français dans le monde*, n° 2, juin-juillet 1962, p. 2-5.

CAPELLE, Guy. 1984. « La fondation du Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 99-103.

CAPELLE, Jean. 1990. *L'Éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances*, Paris : Éditions Karthala.

CARDUNER, Jean. 1963. « Que faut-il entendre par « civilisation » ?, dans *Le Français dans le monde*, n° 16, avril-mai 1963, p. 3.

CARON, Pierre. 1911. « La "Crise du français" et les études d'histoire moderne », dans *Revue d'histoire moderne et contemporaine (1899-1914)*, vol. 15, n° 1, p. 62-67.

CASSIN, René. 1953. « La déclaration universelle et les droits culturels de l'homme », dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953, p. 1-12.

CASSOU, Jean. 1953. « L'Art moderne et la société », dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953, p. 177-180.

CASTELLOTTI, Véronique et NISHIYAMA, Jean Noriyuki (dir.). 2001. *Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est juillet 2011. Recherches et applications*, *Le Français dans le monde*, n° 50, juillet 2011, Paris : Clé international.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle. 2008. « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? », dans BLANCHET, Philippe ; MOORE, Danièle et ASSELAH-RAHAL, Safia, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : AUF / Éditions des Archives contemporaines, p. 181-201.

CASTELLOTTI, Véronique. 2010. « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », dans *Cahiers de l'Acedle*, n° 7, p. 181-207. Disponible sur http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf, consulté le 2/13/2014.

CAVEL de. 1958. « Communication de Mme de Cavel (San Luis). L'enseignement des conjonctions et l'analyse logique », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 3, août 1958, p. 6-7.

CAYROL, Jean. 1956. « Demain. Trains de banlieue », dans *La Classe de français*, n° 3, mai-juin 1956, p. 157-158.

CERTEAU, Michel de ; JULIA, Dominique et REVEL, Jacques. 1975. *Une Politique de la langue*, Paris, Gallimard.

- CÉZAN, Claude. 1945. « Chronique artistique : quatre ans de vie artistique française (1940-1944) », dans *La Revue de l'Alliance française*, janvier 1945, p. 27-29.
- CHABANON, Gérard. 2010. « Lavigerie et l'Œuvre des Écoles d'Orient », dans LEGRAND, Hervé et CROCE, Giuseppe Maria (dir.), *L'Œuvre d'Orient. Solidarités anciennes et nouveaux défis*, Paris : Cerf, p. 13-32.
- CHAFER, Tony et SACKUR, Amanda (dir.). 2002. *Promoting the Colonial Idea. Propaganda and Visions of Empire in France*, Basingstoke and New York : Palgrave.
- CHAMOISEAU, Patrick. 1997. *Écrire en pays dominé*, Paris : Gallimard.
- CHARON, Jacqueline et MAUGER, Gaston. 1958. *Manuel de français commercial à l'usage des étrangers*, Paris : Larousse.
- CHARON, Jacqueline. 1961. « Le cours de français commercial à l'École pratique de Paris », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 112, avril 1961, p. 3-4.
- CHEYDLEUR, Frederic D. 1930. *A French Idiom List*, Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages, XVI, The Macmillan Co.
- CHANSOU, Michel. 1997. « Les politiques de la langue et la législation linguistique en France (1966-1994) », dans *Mots*, n° 52, septembre 1997, *L'État linguiste*, p. 23-35.
- CHANTREAU, Don Pedro Nicolas. [1858] 1875. *Arte de bien hablar francés*, Paris : Garnier.
- CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Le Seuil.
- CHARTRON. 1947. « Réunion d'experts en matière d'éducation de base du 17 avril 1957 », dans *Archives de l'Unesco / Éducation-Documents*, 1947-1950.
- CHAUBET, François. 2004. « L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914) », dans *Revue historique*, n° 632, p. 763-785.
- CHAUBET, François. 2006. *La Politique culturelle française et la diplomatie de la langue*, Paris : L'Harmattan.
- CHEVALIER, Jean-Claude. 1984. « Linguistique appliquée et linguistique tout court », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 119-126.
- CHEVALIER, Jean-Claude et ENCREVÉ, Pierre. 1984. « La création de revues dans les années 60 : matériaux pour l'histoire récente de la linguistique en France », dans *Langue française*, n° 63, p. 57-102.
- CHEVALIER, Jean-Claude. 1998 a. « Place des revues dans la constitution d'une discipline : la linguistique française (1945-1997) », dans *Langue française*, n° 117, *La linguistique comme discipline en France*, p. 68-81.
- CHEVALIER, Jean-Claude. 1998 b. « André Reboullet était-il français ? », dans *Documents*, n° 21, juin 1998, p. 202.

CHEVALIER, Jean-Claude et ENCREVÉ, Pierre. 2006. *Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva. Essai de dramaturgie épistémologique*, Lyon : ENS Éditions.

CHEVALIER, Jean-Claude. 2006. « Le pamphlet : *Français élémentaire ? Non. 1955. L'affrontement Georges Gougenheim – Marcel Cohen* », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [en ligne], n° 36. Disponible sur <http://dhfles.revues.org/1187>, consulté le 19/07/2013.

CHEVALIER, Jean-Claude. 2010. « Ferdinand Brunot et les débuts de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [en ligne], n° 44. Disponible sur <http://dhfles.revues.org/2727>, consulté le 11/02/2014.

CHEVALIER, Jean-Claude. 2010. « Le génie de la langue française, Chroniques de linguistique », dans *La Quinzaine littéraire (1975-2010)* [en ligne], n° 3. Disponible sur <http://MLF.revues.org/423>, consulté le 27/04/2014.

CHINARD, Gilbert. 1952. « Le rayonnement de l'Encyclopédie aux États-Unis », dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952, p. 34-46.

CHINARD, Gilbert. 1953. « Relations internationales, “une entière et parfaite réciprocité” », dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953, p. 192-197.

CHISS, Jean-Louis. 1989. « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », dans *Langue française*, vol. 82, n° 1, p. 44-52.

CHISS, Jean-Louis. 1995. « À partir de Bally et Brunot : la langue française, les savants et les pédagogues », dans *Histoire Épistémologie Langage*, tome 17, fascicule 1, *Théories du langage et enseignement des langues (fin du XIX^e siècle/début du XX^e siècle)*, p. 19-40.

CHISS, Jean-Louis et PUECH, Christian (dir.). 2005. « La linguistique comme discipline en France (fin XIX^e-XX^e) », dans *Langue française*, n° 117.

CHISS, Jean-Louis. 2006. « La crise du français comme idéologie linguistique », dans CHISS, Jean-Louis (dir.), *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques*, Louvain-Paris : Éditions Peeters, p. 233-246.

CHISS, Jean-Louis. 2010. « Linguistique française et enseignement du français (de l'EPPFE à l'UFR DFLE) : l'épreuve de l'étranger », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [en ligne], n° 44. Disponible sur <http://dhfles.revues.org/2795>, consulté le 01/12/2014.

CHISS, Jean-Louis. 2011. « Théories du langage et politique des linguistes : présentation », dans *Langages* [en ligne], vol. 2, n° 182. Disponible sur www.cairn.info/revue-langages-2011-2-page-3.htm, consulté le 26/08/2013.

CHOMSKY, Noam. 1975. *Reflections on Language*, New York : Pantheon.

CHOMSKY, Noam. 1980. *Rules and Representations*, Oxford : Basil Blackwell.

CHOMSKY, Noam. 2000. *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge : Cambridge University Press.

CHOURAQUI, André. 1965. *Cent ans d'histoire. L'Alliance israélite universelle et la renaissance juive contemporaine (1860-1960)*, Paris : Presses universitaires de France.

CHRIST, Herbert et COSTE, Daniel. 1993. « Pour et contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de l'enseignement des langues de 1880 à 1914 », dans *Études de linguistique appliquée*, n° 90, p. 5-7.

CHRIST, Herbert. 1998. « 1880-1939 : le français entre deux guerres », dans *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde. Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier 1998, p. 50-70.

CHURCHILL, Winston S. 1944. « Discours », in Watts, Franklin, *Voices of History*, Volume 3, Gramercy Publishing Company.

CICÉRON. [106-43] 1960. *Tusculanes*, tome I, livres I-II, texte établi par G. Fohlen et traduit par J. Humbert, Paris : Les Belles-lettres.

CICUREL, Francine. 1988. « Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité », dans *Études de linguistique appliquée*, n° 72, p. 15-118.

CLÉMENCEAU, Georges. 1885. « La colonisation est-elle un devoir de civilisation ? Discours à la Chambre des députés : 31 juillet 1885 ». Disponible sur <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ec.asp>, consulté le 02/02/2013.

CLOSSET, François. 1957. *Didactique des langues vivantes*, Paris : Didier.

CLUZELAUD, André. 2003. « Les racines de l'utilitarisme : Hobbes et Locke » dans *Bulletin de la société d'études anglo-américaines des XVII^e et XVIII^e siècles*, n° 5, p. 123-145.

COHEN, Marcel. 1955. *Français élémentaire ? Non*, Paris : Éditions sociales.

COIN SORRENTINO, Judith. 1958. « Les premières leçons de français », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 4, octobre 1958, p. 22-28.

COMBE, Sonia. [1975] 1996. « Préface », dans KLEMPERER, Victor, *LTI, la langue du Troisième Reich. Carnets d'un philologue*, Paris : Le Livre de poche.

COMPAGNON, Antoine. 1998. « Pourquoi le français devient une langue comme les autres ? », dans *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n° 50, p. 17-36.

COMTE, Auguste. 1996. *Philosophie des sciences*, Paris, Gallimard.

COMMISSION EUROPÉENNE. 1995. *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*, Bruxelles : Commission européenne.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2006. *L'Éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale*, Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2009. *L'Éducation plurilingue et interculturelle comme projet* [en ligne], produit par CAVALLI, Marissa ; COSTE Daniel ; CRIȘAN Alexandru ; VAN DE VEN, Peit-Hen, Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf, consulté le 18/02/2015.

COOK, P.A.W. 1952. « À l'école et hors de l'école », dans Unesco, *Les Langues africaines et l'anglais dans l'enseignement, Rapport d'une réunion d'experts sur l'emploi des langues africaines dans l'enseignement lorsque la seconde langue adoptée est la langue anglaise*. Réunion tenue à Laos, (Nigéria) en novembre 1952, Paris : Unesco, p. 21-39.

COOPER, Robert Leon. 1989. *Language Planning and Social Change*, Cambridge : Cambridge University Press.

COQUERY-VIDROVITCH, Catherine. 2004. « De la périodisation en histoire africaine. Peut-on l'envisager ? À quoi sert-elle ? », dans *Afrique et histoire* 1/2004 (vol. 2), Paris : Verdier, p. 31-65.

CORBEIL, Jean-Claude. 1980. *L'Aménagement linguistique du Québec*, Montréal : Guérin.

CORTIER, Claude. 1997. *Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie. Politiques linguistiques et éducatives 1880-1914*, thèse de doctorat en science du langage, sous la direction de Norbert Dupont, Université Lumière Lyon 2.

COSTE, Daniel. 1970. « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970 », dans *Langue française*, vol. 8, n° 1, *Apprentissage du français langue étrangère*, p. 7-23.

COSTE, Daniel. 1984. « Présentation générale », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 5-11.

COSTE, Daniel (dir.). 1984. *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier.

COSTE, Daniel. 1986 a. « Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère », dans *Études de linguistique appliquée*, n° 61, p. 52-63.

COSTE, Daniel. 1986 b. « Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité », dans *Études de linguistique appliquée*, n° 63, p. 17-30.

COSTE, Daniel. 1987. *Institution du français langue étrangère et implication de la linguistique appliquée : contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975*, Doctorat d'État, Université Paris VIII.

COSTE, Daniel. 1988. « Faire l'histoire du français langue étrangère ou seconde », dans *Les documents de la SIHFLE*, n° 1, p. 4-5.

COSTE, Daniel. 1989. « Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIX^e siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations », dans *Langue française*, n° 82, *Vers une didactique du français ?*, p. 20-27.

COSTE, Daniel. 1990. « Questions sur le statut et la spécificité d'une histoire de l'enseignement des langues », dans *Documents de la SIHFLES*, n° 6, p. 9-29.

COSTE, Daniel. 1992. « Bernard Quemada et la linguistique appliquée : quelques moments d'un parcours (entre 1957 et 1967) », dans *Études de linguistique appliquée*, n° 85/86, p. 17-31.

COSTE, Daniel. 1998. « 1940 à nos jours : consolidations et ajustements », dans *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde. Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier 1998, p. 75-95.

COSTE, Daniel. 2007 a. « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues », dans *Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Strasbourg* [en ligne], 6-8 février 2007. Disponible sur <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/SourceForum07/North-Forum>, consulté le 19/05/2013.

COSTE, Daniel. 2007 b. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et / ou standardisation ? », dans *Colloque international de la FIPF : le cadre européen, une référence mondiale ?*, [en ligne], 19-21 juin 2007. Disponible sur http://franparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#cecr_reference, consulté le 22/02/2013.

COSTE, Daniel. 2008 a. « André Reboullet (1916-2010) », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [en ligne], n° 40/41. Disponible sur <http://dhfles.revues.org/114fn>, consulté le 18/07/2015.

COSTE, Daniel. 2008 b. « Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques ? », dans *Les Cahiers du GEPE*, n° 1, *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?* Disponible sur <http://www.cahiersdugepe.fr/index696.php>, consulté le 09/11/2015.

COSTE, Daniel. 2009. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et / ou standardisation », dans *Dialogues et Cultures*, n° 54, p. 19-29.

COSTE, Daniel. 2010. « Note sur la création de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 44, p. 29-39.

COSTE, Daniel. 2012. « Compte rendu du *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* », dans *Le Français à l'université* [en ligne], 16 avril. Disponible sur <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=595#quotation>, consulté le 22/10/2015.

COSTE, Daniel et GALISSON, Robert. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.

COUDERC, Paul. « La connaissance de l'univers », dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952, p. 12-17.

COURDY, Jean-Claude. 1961. « Radio et enseignement », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 12, mai 1961, p. 16-26.

- COURSIL, Jacques. 2006. « Charles Bally et le programme de Saussure », dans CHISS, Jean-Louis (dir). *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques*, Louvain-Paris : Éditions Peeters, p. 21-40.
- COURTHÉOUX, Jean-Paul. 1968. « Problèmes sociologiques d'une planification indicative », dans *Revue économique*, volume 19, n° 5, p. 785-818.
- CREDIF. 1962. *Stages pour l'enseignement du français langue étrangère*, Paris : École normale de Saint-Cloud.
- CRESSOT, Marcel. 1947. *Le Style et ses techniques, Précis d'analyse stylistique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- CROS, Louis. 1952. « Le Musée pédagogique de Paris, Centre national de documentation pédagogique », dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952, p. 328-335.
- CROZIER, Michel. 1966. « Télévision et développement culturel », dans *Communications*, n° 7, *Radio-télévision : réflexions et recherches*, p. 11-26.
- CROWDER, Michael. 1964. « Indirect Rule : French and British Style », in *Africa : Journal of the International African Institute*, vol. 34, n° 3, July 1964, p. 197-205.
- CUENOT, C. 1960. « Qu'est-ce que la stylistique ? », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 101, février 1960, p. 2-4.
- CUQ, Jean-Pierre. 1991. *Le Français langue seconde*, Paris : Hachette.
- CUQ, Jean-Pierre (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CURTIUS, Ernst Robert. 1932. *Essai sur la France*, traduit de l'allemand par J. Benoist-Méchin, Mayenne : Floch.
- DAMOURETTE, Jacques et PICHON, Edouard. 1971. *Des Mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française (1911-1946)*, Paris : Vrin.
- DARMESTER, Arsène. 1889. *La Vie des mots étudiée dans leurs significations*, Paris : Delagrave.
- DARMESTER, Arsène. 1890. *Reliques scientifiques*, recueillies par J. Darmesteter, tome 1 et 2, Paris : Librairie Léopold Cerf.
- DAVESNE, André. 1929. *Mamadou et Bineta apprennent à parler français, Cours de langage à l'usage des écoles africaines*, Paris : ISTR.
- DAVESNE, André. 1950. *Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire, Syllabaire*, édition entièrement nouvelle, Vanves : EDICEF.

- DAVESNE, André. 1957. « Afrique noire française : enseignement en français ou dans les langues vernaculaires », dans REBOULLET, Antoine (dir.). *Le Français, langue étrangère, numéro spécial des Cahiers pédagogiques de l'enseignement du second degré*, mai 1957, p. 153-158.
- DAOUST, Denise et MAURIS, Jacques. 1987. « L'aménagement linguistique », dans J. Mauris (dir.), *Politique et aménagement linguistique*, Québec-Paris : Éditeur Officiel-Le Robert, p. 5-46.
- DAUGE, Yves. 2001. « Rapport d'information sur les centres culturels français à l'étranger, sur le réseau culturel français », dans *Assemblée nationale*, n° 2924.
- DAUZAT, Albert. 1955. « Atlas linguistique de la France », dans *La Classe de français*, n° 5, mars-avril-mai 1955, p. 215-219.
- DAUZAT, Albert. 1956. « L'état des dialectes en France et la pénétration du français », dans *La Classe de français*, n° 2, mars-avril 1956, p. 104-107.
- DEBIESSÉ, Jean. 1954. « Civilisations modernes et l'enseignement de la jeunesse », dans *Les Dialogues*, n° 13, novembre 1954, p. 262-264.
- DEBONO, Marc ; HUVER, Emmanuelle et PEIGNÉ, Céline. 2013. « Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ? », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, n° 10/3, p. 135-152. Disponible sur http://acedle.org/IMG/pdf/08_Debono_Huver_Peigne_RDLC_v10n3.pdf, consulté le 20/07/2016.
- DELATTRE, Pierre. 1961. « Comment tester la facilité de la parole dans un laboratoire de langue », dans *Le Français dans le monde*, n° 3, août-septembre 1961, p. 36-38.
- DEREUMAUX, René-Maurice. 2008. *L'Organisation internationale de la francophonie : l'institution internationale du XXI^e siècle*, Paris : L'Harmattan.
- DESCHAMPS, Pierre. 1953. « La tâche des sciences humaines en Afrique noire », dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953, p. 181-191.
- DESCHAMPS, Delphine. 1955. « Réflexions sur le cours élémentaire de l'École pratique », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 60, juin 1955, p. 7-8.
- DESMET, Piet. 1996. *La Linguistique naturaliste en France (1867-1922). Nature, origine et évolution du langage*, Leuven-Paris : Peeters.
- DESNÉ, Roland. 1998. « Littérature et enseignement : une relation constante », dans *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde. Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier 1998, p. 162-170.
- DE VOS, M. 1956. « Notes pour l'enseignement du français : la méthode directe », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 69, juin 1956, p. 8.
- DICIFRAN. 1961. « Communiqué Dicifran », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 14, octobre 1961, p. 44.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1957 a. *Proposition pour l'étude des priorités*, 5 décembre 1957, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1957 b. *Note pour le secrétaire général*, 19 décembre 1957, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1958 a. *Plan quinquennal. Comité des hauts-fonctionnaires. Compte-rendu de la séance du 26 mars 1958*, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve, p. 14-15.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1958 b. *Plan quinquennal. Comité des hauts-fonctionnaires. Compte-rendu de la séance du 19 mai 1958*, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1958 c. *Plan quinquennal. Comité des hauts-fonctionnaires. Compte-rendu de la séance du 20 mai 1958*, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1958 d. *Plan quinquennal. Comité des hauts-fonctionnaires. Compte-rendu de la séance du 29 mai 1958*, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve, p. 33-40.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1958 e. *Projet de programme d'expansion en cinq ans 1958-1963*, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve, p. 9.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1959 a. *Programme d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques françaises à l'étranger*, Rapport au gouvernement, 14 juin 1958, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve, p. 13.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1959 b. *Rapport d'activité 1958*, Paris : La Documentation française.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1960. *Rapport d'activité 1959*, Paris : La Documentation française.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1961. *Rapport d'activité 1960*. Paris : La Documentation française.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1962. *Rapport d'activité 1961*, Paris : La Documentation française.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1963. *Rapport d'activité 1962*, Paris : La Documentation française.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1964 a. *Note sur le deuxième plan d'expansion culturelle*, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1964 b. *Second plan quinquennal d'expansion culturelle du ministère des affaires étrangères (pour la période du 1^{er} janvier 1964 au 31 décembre 1968)*, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES CULTURELLES ET TECHNIQUES. 1964 c. *Note technique sur le plan quinquennal. 1964-1968*, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve.

DIRECTION GÉNÉRALE DES RELATIONS CULTURELLES. 1945-1947. Archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve / Enseignement 1945-1947 / Alliance française.

DIRECTION GÉNÉRALE DES RELATIONS CULTURELLES, SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES. 1948-1968. *Note sur l'Aide économique*, dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve / 41 / DGRCST / Cabinet du directeur général 1948-1968.

DIRECTION GÉNÉRALE DES RELATIONS CULTURELLES, SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES. 1983. *Le Projet culturel extérieur de la France*, Paris : La Documentation française.

DI MAGGIO, Paul et POWELL, Walter W. 1983. « The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality » in *Organizational Fields. American Sociological Review*, vol. 48, issue 2, p. 147–160.

DONY, Yvonne. 1959. « Une grande entreprise : le dictionnaire d'argentinismes », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 5, avril 1959, p. 38-43.

DU BELLAY, Joachim. [1549] 2007. *La Deffence et illustration de la langue françoise & l'Olive*, Genève : Droz.

DUBUISSON, Michel. 1992. « Le grec à Rome à l'époque de Cicéron, extension et qualité du bilinguisme », dans *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 47^e année, n° 1, p. 187-206.

DUFOUR, René. 1958. *Précis complet d'analyse grammaticale. Méthode psychopédagogique*, Marseille : Impression Sauquet.

DUHAMEL, Georges. 1945. « Message du Président Georges Duhamel », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 1, janvier 1945, p. 1.

DUHAMEL, Georges. 1947. « Assemblée générale de l'Alliance française » dans les archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve / Alliance française 1946-1947 / Dossier 0.57.3.

DUHAMEL, Georges. 1952. « *Basic French ?* Le chemin de la difficulté. Extrait d'un article publié dans *Le Figaro* du 16 novembre 1951 » dans *La Classe de français*, n° 1, mars-avril 1952, p. 3-4.

DURKHEIM, Émile. [1900] 1938. *L'Évolution pédagogique en France*, Paris : Presses universitaires de France.

DURKHEIM, Émile. [1898] 1967. « Représentations individuelles et représentations collectives », dans *Sociologie et philosophie*, Paris : Presses universitaires de France.

ÉCOLE PRATIQUE DE PARIS. 1961. « Une leçon de l'École pratique de l'Alliance française. Une leçon de vocabulaire dans une classe de débutants », dans *Le Français dans le monde*, n° 1, mai 1961, p. 37-39.

ELIAS, Norbert. [1969] 1973. *La Civilisation des mœurs*, Paris : Calmann-Lévy.

ELIAS, Norbert. [1969] 1975. *La Dynamique de l'Occident*, Paris : Calmann-Lévy.

ELLUL, Jacques. 1952. « Propagande et démocratie », dans *Revue française de science politique*, 2^e année, n° 3, p. 474-504.

ELOY, Jean-Michel. 1997. « “Aménagement” ou “politique linguistique” ? », dans *Mots*, septembre 1997, n° 52, p. 7-22.

ELOY, Jean-Michel. 2008. « Sur les discours évaluatifs institutionnels, leurs fondements et leur rôle », dans *Les Cahiers du GEPE*, n° 1 / 2008, *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?* Disponible sur <http://www.cahiersdugepe.fr/index837.php>, consulté le 24/05/2014.

ESPAGNE, Michel et WERNER, Michaël. 1987. « La construction d'une référence culturelle allemande en France : genèse et histoire (1750- 1914) », dans *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 42^e année, n° 4, p. 969-992.

ESPAGNE, Michel ; LAGIER, Françoise et WERNER, Michaël (dir.). 1991. *Philologiques II, Les maîtres de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

ÉTIEMBLE, René. [1964] 1973. *Parlez-vous français ?*, Paris : Gallimard.

ETKIND, Efim. 1982. *Un Art en crise*, Lausanne : L'Âge d'homme.

EVANS, Martin (dir.). 2004. *Empire and Culture. The French Experience, 1830-1940*, Basingstoke and New York : Palgrave.

F., M. 1953. « L'œuvre de la Mission laïque française à l'étranger », dans *Les Dialogues*, n° 7, avril 1953, p. 124-126.

FARO-HANOUN, Violette et PORCHER, Louis. 2000. *Politiques linguistiques*, Paris : L'Harmattan.

FAUVE, Jacques. 1960. « Avis au lecteur », dans *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 3, août 1958, p. 2.

FERGUSON, Charles A. 1959. « Diglossia », in *Word*, n° 15, p. 325-340.

FERRY, Jules. 1885. Les Fondements de la politique coloniale, 28 juillet 1885. Disponible sur <http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-moments-d-eloquence/jules-ferry-1885-les-fondements-de-la-politique-coloniale-28-juillet-1885>, consulté le 02/08/2013.

FERRY, Jules. 1896. *Discours et opinions*, Paris : P. Robiquet.

- FLERS, Robert de. 1945. « La langue française », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 3, mars 1945, p. 13.
- FLESCHE, Rudolf. 1944. « How Basic Is Basic English ? », in *Harper's Magazine*, 188 : 1126, mars 1944, p. 339.
- FISHMAN, Joshua A. 1967. « Bilingualism with or without diglossia, diglossia with or without bilingualism », in *Journal of Social Issues*, n° 3.
- FISHMAN, Joshua A. 1970. *Sociolinguistics, a Brief Introduction*, Rowley : Newbury House.
- FISHMAN, Joshua A. 1973. *Language and Nationalism*, Rowley : Newbury House.
- FOUCAULT, Michel. [1966] 2012. *Les Mots et les choses*, Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, Michel. 1969. *L'Archéologie du savoir*, Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, Michel. 1972. « Les problèmes de la culture. Un débat Foucault-Pretti », entretien avec G. Preti recueilli par M. Dzieduszycki, n° 22-23, septembre-décembre 1972, p. 1-4.
- FOUCAULT, Michel. 1975. *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, Michel. 1994. Entretien « La justice populaire », dans *Dits et écrits 1*, Paris : Gallimard.
- Frayseix, M. du. 1948. « Une explication de texte au cours supérieur », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 3, mai 1948, p. 3.
- FREI, Henri. 1929. *La Grammaire des fautes*, Paris : Geuthner.
- FRIJHOFF, Willem et REBOULLET, André (dir.). 1998. « Sur l'élaboration de ce numéro », dans *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde. Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier 1998, p. 4-6.
- FRIJHOFF, Willem. 1998. « Des origines à 1780 : l'émergence d'une image », dans *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde. Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier 1998, p. 8-19.
- FUCHS, Catherine. 1985. *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, Berne-Francfort-New York : Peter Lang.
- FUCHS, Catherine et HABERT, Benoît. 2004. « Le traitement automatique des langues : des modèles aux ressources », dans *Le Français Moderne LXXII* [en ligne], n° 1. Disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00067884/document>, consulté le 18/11/2015.
- FUMAROLI, Marc. 1992. *L'État culturel*, Paris : Librairie générale française.
- FUMAROLI, Marc. 2001. *Quand l'Europe parlait français*, Paris : Le Livre de poche.
- G. R. 1953. « L'Alliance française », dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953, p. 46-52.
- GAGNAIRE, Jean. 1962. « Avant-propos », dans *Cahiers pédagogique pour l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 16, octobre 1962, p. 2-3.

- GAL, Roger. 1951. « L'esprit des classes nouvelles », dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951, p. 63-65.
- GAL, Roger. 1952. « La recherche pédagogique en France », dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952, p. 69-75.
- GAL, Roger. 1954. « Avant-propos », dans *Le Courrier de la recherche pédagogique*, p. 1-2.
- GALAZZI, Enrica. 1992. « Le combat des jeunes phonéticiens : Paul Passy », dans *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n° 46, p. 115-129.
- GALLICE, P. 1962. « Les moyens audio-visuels. Image de Bretagne », dans *Le Français dans le monde*, n° 8, avril 1962, p. 32.
- GALISSON, Robert. 1988. « Préface », dans PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Clé International, p. 9-11.
- GARCIA, J. M. 1958. « Communication de M. J. M. Garcia (Córdoba). Quelques remarques sur notre profession », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 3, août 1958, p. 4-6.
- GARÉIS, Ada E. 1960. « Communication de Mlle E. Garéis. La lecture expliquée », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 7, septembre 1959, p. 36-38.
- GARFUNKEL, H. 1957. « La France pour les Brésiliens depuis cinquante ans », dans *Le français langue étrangère, numéro spécial des Cahiers pédagogiques du Second degré*, mai 1957, p. 77-78.
- GAULLE, Charles de. 1943. *Discours pour le 60^e anniversaire de l'Alliance française*, le 30 octobre 1943 [en ligne]. Disponible sur http://www.fondation-alliancefr.org/wp-content/themes/af/class.file.download.php?f=http://www.fondation-alliancefr.org/wp-content/medias/PDF/DISCours_G_DE_GAULLE_43_ALGER.pdf, consulté le 26/07/2013.
- GAULLE, Charles de. 1966. « Discours du Général de Gaulle, président de la République française », dans *Vingtième anniversaire de l'organisation, 4 novembre 1966, Discours et messages*, Paris : Unesco : Paris, p. 23-24.
- GAUVENET, Hélène. 1961. « Les moyens audio-visuels. Le disque et l'enseignement du français aux étrangers », dans *Le Français dans le monde*, n° 1, mai 1961, p. 31.
- GAUVENET, Hélène. 1961. « L'avare », dans *Le Français dans le monde*, n° 4, octobre-décembre 1961, p. 29-30.
- GAUVENET, Hélène. 1963. *Bonjour Line, Livre du maître. Méthode d'enseignement du français aux enfants étrangers*, réalisée par le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, École normale supérieure de Saint-Cloud, Paris : Didier.
- GEFFROY, René. 1962. « Une réalisation des Alliances françaises du Mexique. Le cours par projection », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 120, mars 1962, p. 2-3.
- GENETTE, Gérard. 1982. *Palimpsestes, la littérature au second degré*, Paris : Le Seuil.

GÉRARD, MAX. 1961 a. « La poésie française du symbolisme à nos jours », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 113, mai 1961, p. 2-5.

GÉRARD, MAX. 1961 b. « La poésie française du symbolisme à nos jours », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 115, octobre 1961, p. 2-4.

GILLOUAI, Angelica N. de. 1958. « Les lutins de la langue française », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 4, octobre 1958, p. 13-21.

GINZBURG, Carlo. [1986] 1989. *Mythes, emblèmes, traces : morphologie et histoire*, traduction de l'italien revue par Martin Rueff à partir de la traduction de M. Aymard, C. Paolini, E. Bonan et M. Sancini-Vignet, Lagrasse : Verdier poche.

GLASER, Stefan. 1948. *Intervention de Stefan Glaser au congrès de l'Europe*, La Haye, 8 mai 1948. Disponible sur <http://www.cvce.eu/>, consulté le 09/12/2014.

GOÏ, Cécile ; HUVER, Emmanuelle et RAZAFIMANDIMBIMANANA, Eliatiana (dir.). 2014. « Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation », dans *Glottopol*, n° 23. Disponible sur http://glottopol.univrouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_00introduction.pdf, consulté le 12/08/2016.

GOUGENHEIM, Georges. 1951. « La langue moyen de culture », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 26, novembre 51, p. 1-2.

GOUGENHEIM, Georges. 1955. « Le “français élémentaire” », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 59, mai 1955, p. 1-2.

GOUGENHEIM, Georges. 1958. *Dictionnaire fondamental de la langue française nouvelle édition revue et augmentée*, Paris : Didier.

GOUGENHEIM, Georges ; MICHEA, René ; RIVENC, Paul et SAUVAGEOT, Aurélien. 1956. *L'Élaboration du Français fondamental (1^{er} degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris : Didier.

GOUGENHEIM, Georges et MAUGER, Gaston. 1955. *Le Français élémentaire, méthode progressive du français parlé*, Paris : Hachette.

GOUGENHEIM, Georges et RIVENC, Paul. 1961. « État actuel du français fondamental », dans *Le Français dans le monde*, n° 1, mai 1961, p. 5.

GOUZE, Roger. 1952. « À propos de la méthode directe », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 30, mars 1952, p. 1-3.

GRANDJOUAN, Jacques Olivier. 1970. *Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du français aux étrangers*, Didier : Paris.

GRANICZNA, Stefania. 1958. « Parlez-vous français ? Article publié dans la presse polonaise », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 87, juin 1958, p. 3.

GRAWITZ, Madeleine. 1990. *Méthode des sciences sociales*, Paris : Éditions Dalloz.

GREFFET, Philippe. 1984. « Permanence de l'Alliance », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 146-148.

GRÉGOIRE, Henri. 1793. *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois, et d'universaliser l'usage de la langue française, séance du 16 prairial, l'an deuxième de la République une et indivisible, suivi du décret de la Convention nationale* [en ligne]. Disponible sur <http://occitanica.eu/omeka/items/show/5129>, consulté le 20/01/2014.

GRÉGOIRE, M. 1954. « Classe de grammaire au 2^e degré. Les verbes en IR », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n^o 55, février 1955, p. 6-7.

GRENON, Michel et ROBIN, Régine. 1974. « Pour la déconstruction d'une pratique historique », dans *Dialectiques*, n^o 10-11, p. 5-32.

GRISON, Laurent. 2001. « L'Alliance israélite universelle dans les années noires », dans *Archives Juives* 1/2001, vol. 34, p. 9. Disponible sur www.cairn.info/revue-archives-juives-2001-1-page-9.htm, consulté le 27/04/2013.

GROSCLAUDE, Pierre. 1952. « L'humanisme de l'Encyclopédie », dans *Les Dialogues*, n^o 2, janvier 1952, p. 27-33.

GUBERINA, Paul et RIVENC, Paul. 1961 a. « Projet de programme pour le développement de l'enseignement des langues en Afrique Occidentale », dans *Présence Africaine*, n^o 39, p. 118-124.

GUBERINA, Petar et RIVENC, Paul. 1961 b. *Voix et Images de France, Méthode rapide français (cours de débutants)*, Paris : Didier.

GUESPIN, Louis ET MARCELLESI, Jean-Baptiste. 1986. « Pour la glottopolitique », dans *Langages*, n^o 39, *Glottopolitique*, p. 5-31.

GUILHAUMOU, Jacques ; MALDIDIÉ, Denise et ROBIN, Régine. 1989. « Jalons dans l'histoire de l'analyse de discours en France : un trajet des historiens du discours », dans *Discours social*, vol. 2, n^o 3, p. 3-16.

GUILHAUMOU, Jacques. 2002. « Le corpus en analyse de discours : perspective historique », dans *Corpus* [en ligne], 1 | 2002. Disponible sur <http://corpus.revues.org/8>, consulté le 25/04/2015.

GUILHAUMOU, Jacques. 2004. « Où va l'analyse de discours ? Autour de la notion de formation discursive », dans *Texte !*, juin 2004 [en ligne]. Disponible sur http://www.revue-texte.net/Inedits/Guilhaumou_AD.htMLF

GUMPERZ, John J. 1989. *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, traduction française, Paris : Les Éditions de minuit.

HALL, Catherine et ROSE, Sonya (dir.). 2006. *At Home with the Empire. Metropolitan Culture and the Imperial World*, Cambridge : Cambridge University Press.

HAMEAU, M.-A. 1962. « Le cours d'initiation à la civilisation à l'École pratique de Paris », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n^o 124, octobre 1962, p. 2.

- HAMEL, J. « L'étude de la "phrase française" au cours moyen II », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 26, novembre 1951, p. 6-7.
- HANSEN, Joseph. 1945. « Le Luxembourg dans l'orbite culturelle de la France », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 5, mai 1945, p. 16-19.
- HARDY, George. 1917. *Une Conquête morale : l'enseignement en AOF*, Paris : Armand Colin.
- HARRIS, Zellig S. 1952. « Discourse Analysis », in *Language*, vol. 28, p. 1-30.
- HARTOG, François. 2003. *Régimes d'historicité, Présentisme et expériences du temps*, Paris : Le Seuil.
- HATINGUAIS, Edmée. 1961. « L'esprit des méthodes actives et l'une de ses principales applications : le travail dirigé », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 13, août 1961, p. 31-36.
- HATINGUAIS, Edmée. 1961. « La réforme de l'enseignement en France », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 15, mai 1962, p. 5-9.
- HAUGEN, Einar. 1959. « Planning for a Standard Language in Modern Norway », in *Anthropological Linguistics*, 1 (3), p. 8-21.
- HAVET, Alfred G. 1887. *Le Français enseigné par la pratique : prononciation, grammaire, littérature. Nouvelle méthode à l'usage de toutes les nationalités*, Paris : Delagrave.
- HEILBRON, Johan. 1999. « Towards a Sociology of Translation : Book Translations as a Cultural World-System », in *European Journal of Social Theory*, vol. 2, n° 4, p. 429-444.
- HEILBRON, Johan. 2010. « Structure and Dynamics of the World System of Translation », pour l'*Unesco International Symposium "Translation and Cultural Mediation"*, February 22-23 [en ligne]. Disponible sur <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/40619/12684038723Heilbron.pdf/Heilbron.pdf>, consulté le 06/03/2016.
- HENMON, Vivian Allen Charles. 1924. « A French Word Book », dans *Bulletin*, n° 3, Bureau of Educational Research, Université du Wisconsin.
- HENNO, S. 1952. « Exercices imitatifs de construction en vue de la composition française », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 33, juin 1952, p. 5-7.
- HERRIOT, Émile. 1951. « Présentation de "Dialogues" », dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951, p. 1-3.
- HESSEL, Stéphane. 1963. Discours d'ouverture donné lors du colloque « Recherche universitaire et enseignement du français langue étrangère », du 21 au 23 décembre 1961, au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, ministère de l'Éducation nationale, p. 7-21.
- HESSEL, Stéphane. 1984. « Mutations », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 50-53.

- HIRAM, Ben [pseudonyme de DESCHAMPS, Pierre]. 1956. *De l'Éducation des peuples de couleur par les Blancs, considérée du point de vue maçonnique*, Lyon : Paul Derain.
- H. L. 1945. « Pérennité de la langue française au Liban », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 8, août 1945.
- HONORÉ, Maurice et ROZ, Firmin. 1957. *Le Rayonnement de la langue française dans le monde*, Paris : La Documentation française.
- HOTTOIS, Gilbert. [2001] 2005. « Le positivisme et le courant utilitariste », dans *De la Renaissance à la Postmodernité* [en ligne], Bruxelles : De Boeck Supérieur. Disponible sur www.cairn.info/de-la-rennaissance-a-la-postmodernite--9782804139377-page-191.htm, consulté le 17/05/2015.
- HUMBERT, Agnès. 1952. « À propos de l'exposition d'art français contemporain en Yougoslavie », dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952, p. 343-344.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. [1828] 2000. *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Paris : Le Seuil.
- HUVER, Emmanuelle. 2013. « Penser la diversité formative en didactique des langues – La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation », dans KARA, Abbes Yasmine ; KEBBAS, Malika et DAFF, Moussa (dir.), *Dynamiques plurilingues ; transpositions politiques et didactiques – Cahiers de Sociolinguistique*, n° 39 / 2, p. 19-30.
- HYMES, Dell H. 1972. « Models of Interaction of Language and Social Life », in GUMPERZ, John J. et HYMES, Dell H. (dir.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York : Holt, Rinehart & Winston, p. 35-37.
- IMBS, Paul. 1953. « Emploi et valeur du subjonctif français », dans *La Classe de français*, n° 5, mars 1953, p. 217-221.
- JACQ, Jean-Claude. 2008. « Le français, au confluent de deux courants contraires », dans *La revue internationale et stratégique, L'avenir de la francophonie*, Paris : Dalloz, p. 65-67.
- JAKOBSON, Roman. 1960. « Closing Statements : Linguistics and Poetics », in *Style in Language*, New York : T. A. Sebeok.
- JUDET DE LA COMBE, Pierre et WISMANN, Heinz. 2004. *L'Avenir des langues. Repenser les humanités*, Paris : Le Cerf.
- JUDET DE LA COMBE, Pierre et WISMANN, Heinz. 2016. « De l'avenir des langues », dans *Labyrinthe* [en ligne], 19 | 2004 (3). Disponible sur <http://labyrinthe.revues.org/233>, consulté le 17/09/2016.
- KADIOGLU, Resat. 1958. « Efficacité de petites représentations théâtrales dans l'enseignement du français aux étrangers », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 84, mars 1958, p. 6-7.
- KAHAN-RABECQ. 1952. « Les lycées français ont 150 ans », dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952, p. 238-241.

- KAHAN-RABECQ. 1954. « Au service de la culture populaire : le bibliobus », dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954, p. 47-51.
- KANT, Emmanuel. [1784] 2006. *Qu'est-ce que les Lumières ?*, Paris : Mille et une nuits.
- KASPI, André. 2001. « Avant-propos », dans *Archives Juives, L'Alliance israélite universelle après 1945*, n° 1, vol. 34, p. 4-8.
- KASPI, André (dir.). 2010. *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*, Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1984. *L'Énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris : Armand Colin.
- KHOLER, Suzanne. 1961. « Quelques précisions relatives au cours de professorat », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 110, février 1961, p. 13-14.
- KIENLEN, Sophie. 2008. « Compte rendu de "l'action culturelle extérieure française et francophone et les défis de la mondialisation. De la remise en cause à l'adaptation (1980-2006)" », dans *Le Temps des médias*, 2008/2, n° 1, p. 233-234.
- KINTZLER, Catherine. 1984. *Condorcet. L'Instruction publique et la naissance du citoyen*, Michigan : Le Sycomore.
- KLEIN, Wolfgang. 1986. *Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.
- KLEMPERER, Victor. [1947] 1996. *LTI, la langue du Troisième Reich. Carnets d'un philologue*, Paris : Le Livre de poche.
- KLETT, Estela. 2002. « Parcours de combattante. Trois pays, un même défi », dans *Études de linguistique appliquée*, 3/2002, n° 127, p. 291-299.
- KLIPPI, Carita. 2007. « La première biolinguistique », dans *Histoire Épistémologie Langage*, tome 29, fascicule 2, *Le naturalisme linguistique et ses désordres*, p. 17-40.
- KLOSS, Heinz. 1967. « Abstand Languages and Ausbau Languages », in *Anthropological Linguistics*, 9 (7), p. 29-41.
- KOK ESCALLE, Marie-Christine. 1998. « L'historien du français langue étrangère dans la situation des Pays-Bas : quelques réflexions sur méthodes et pratiques », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 21, p. 62-78.
- KOK-ESCALLE, Marie-Christine. 1998. « Civilisation française : de la langue à la culture », dans *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde. Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier 1998, p. 171-178.
- KRISTEVA, Julia. 1969. *Sémiotikè, recherches pour une sémanalyse*, Paris : Le Seuil.
- KRISTEVA, Julia. 1981. *Le Langage, cet inconnu*, Paris : Le Point.
- LACORDAIRE, Henri-Dominique. 1841. *Discours sur la vocation de nation française* [en ligne]. Disponible sur <http://catholicapedia.net/Documents/cahier-saint->

[charlemagne/documents/C271_Lacordaire_vocation-de-la-France_6p.pdf](#), consulté le 01/02/2013.

LABOV, William. 1966. *The Social stratification of English in New York City*, Washington : Center for applied Linguistics.

LABOV, William. 1972. *Language in the Inner City*, Philadelphia : University of Philadelphia.

LADMIRAL, Jean-René. 1994. *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris : Gallimard.

LAHIRE, Bernard (dir.). 1999. *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris : La Découverte.

LAMAISON, J. 1953. « Entretiens sur la langue française. Réponse à une question », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 41, mai 1953, p. 5-6.

LAMANA, Manuel. 1961. « Le français à l'université. L'enseignement des verbes », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 14, octobre 1961, p. 30-33.

LANGOIS, Claude. 2010. « Les congrégations féminines françaises à l'œuvre en Orient (milieu XIX^e-début XX^e siècle) », dans LEGRAND, Hervé et CROCE, Giuseppe Maria (dir.), *L'Œuvre d'Orient. Solidarités anciennes et nouveaux défis*, Paris : Cerf, p. 89-111.

LAPAIRE, Hugues. 1945. « Remerciements à la fédération britannique et au Conseil de gérance de l'Alliance française », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 1, janvier 1945, p. 8-9.

LAPORTE, Pierre-Etienne. 1994. « Les mots clés du discours politique en aménagement linguistique au Québec et au Canada », dans TRUCHOT, Claude ; HUCK, Dominique ; COSTE, Daniel, *et al.*, *Le Plurilinguisme européen, Théories et pratiques en politiques linguistiques*, Paris : Champion, p. 97-107.

LAROUSSE. 1961. « Informations Larousse. Problèmes linguistiques. Les néologismes », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 13, août 1961, p. 51-52.

LAUNAY, Adrien. 1894. *Histoire générale de la société des missions étrangères*, Paris : Téqui.

LE BIDOIS, Robert. 1959. « La défense de la langue française. Le français tel qu'on le parle à la radio », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 5, avril 1959, p. 3-5.

LE BIDOIS, Robert. 1960. « La défense de la langue française. On demande des "auxiliaires" », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 11, octobre 1960, p. 3-5.

LEBLOND, Marius. 1945. « La langue française et la culture scientifique », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 7, juillet 1945, p. 5-7.

LECONTE, Fabienne. 2011. « Contact des langues : quelques modèles issus de la sociolinguistique francophone » [en ligne]. Disponible sur <http://www.cfee.cnrs.fr/IMG/pdf/Leconte-francais.pdf>, consulté le 10/09/2015.

- LEGENBRE, Pierre. [2004] 2008. *Ce que l'Occident ne voit pas de l'Occident*, conférences au Japon, Paris : Mille et une nuits.
- LEGER, Jean-Marc. 1962. « Une responsabilité commune », dans *Esprit*, n° 311, novembre 1962, Paris : Éditions Esprit, p. 564-571.
- LEGRAND, Hervé. 2010. « Unité et diversité de l'Orient chrétien contemporain : un regard de théologien », dans CROCE Giuseppe Maria et LEGRAND, Hervé (dir.), *L'Œuvre d'Orient. Solidarités anciennes et nouveaux défis*, Paris : Cerf, p. 65-88.
- LELIÈVRE, Claude. 2013. « Les “classes nouvelles” : une innovation réussie interrompue... » [en ligne]. Disponible sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/03/29032013Article635001381064416077.aspx>, consulté le 19/04/2014.
- LEON, P. R. 1961. « Les méthodes de la phonétique corrective », dans *Le Français dans le monde*, n° 2, juin-juillet 1961, p. 6-9.
- LEPRETTE, François. 1952. « Conseils aux professeurs égyptiens de langue française », dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952, p. 320-327.
- LEPRINCE, G. 1956. « Examens de l'École pratique. Brevet d'aptitudes au professorat », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 72, décembre 1956, p. 1-5
- LERICHE, René. 1952. « De l'humanisme dans la chirurgie : les devoirs du chirurgien », dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952, p. 4-8.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. [1952] 1987. *Race et histoire*, Paris : Gallimard.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 1962. *La Pensée sauvage*, Paris : Plon.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 1979. « Réponse au discours de réception de Georges Dumézil » [en ligne]. Disponible sur <http://www.academie-francaise.fr/reponse-au-discours-de-reception-de-georges-dumezil>, consulté le 06/06/2014.
- LEVITTE, Jean-David ; ROCHE, François et PINIAU, Bernard. 1995. *Histoire de la diplomatie culturelle des origines à 1995*, Paris : La Documentation française.
- LEVY, F. 1990. « L'œuvre de l'Alliance israélite universelle », dans *Études de linguistique générale appliquée*, n° 78, avril-juin 1990, p. 97-107.
- L'EXPRESS. 1956. « On fait face ! », dans *La Classe de français*, n° 3, mai-juin 1956, p. 155-156.
- LONGCHAMBON, Henri. 1954. « La recherche scientifique et le monde moderne », dans *Les Dialogues*, n° 13, novembre 1954, p. 226-229.
- LONGCHAMP, Andrés Carlos. 1958. « Le français oral. Particularités et analyses de faits d'expression », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 4, octobre 1958, p. 32-34.

- LONGCHAMP, Andrés Carlos. 1961. « le français parlé et les livres », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 13, août 1961, p. 45-49.
- LUGAN, Bernard. 2010. « De l'Union française (1946) aux indépendances (1960) », dans *La Nouvelle Revue d'Histoire*, Hors-série, n° 1, automne 2010, p. 40-43.
- LYNCH DE LA ISLA, Bérénice T. 1959. « Quelques considérations sur l'étude du français dans l'enseignement secondaire », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 6, juin 1959, p. 34-40.
- M. D. B. 1960. « Le français vivant au 2^e degré », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 101, février 1960, p. 6.
- MACKEY, William F. 1968. « *The Description of Bilingualism* », in FISHMAN, Joshua (dir.), *Readings in the Sociology of Language*, The Hague: Mouton, p. 554-584.
- MAINGUENEAU, Dominique. 1987. *Nouvelles Tendances en analyse du discours*, Paris : Hachette.
- MAINGUENEAU, Dominique. [1991] 1997. *L'Analyse du discours*, Paris : Hachette.
- MALLINSON, Vernon. 1953. *Teaching a Modern Language*, Londres : Heinemann Educational Publishers.
- MALRAUX, André. 1926. *La Tentation de l'Occident*, Paris : Grasset.
- MALRAUX, André. 1948. Discours tenu le 5 mars 1948 dans son « Appel aux intellectuels » : construction européenne et patriotisme. Disponible sur <https://www.docs-en-stock.com/sciences-politiques-economiques-administratives/andre-malraux-discours-tenu-5-mars-1948-son-appel-intellectuels-398951.html>, consulté le 18/02/2013.
- MALYE, Jean. 1953. « Le v^e Congrès de l'Association Guillaume Budé à Tours et à Poitiers », dans *Les Dialogues*, n° 9, novembre 1953, p. 278-280.
- MARCELLESI, Jean-Baptiste. 1971. *Le Congrès de Tours (décembre 1920). Études sociolinguistiques*, Paris : Le Pavillon.
- MARCHAND, Louis. 1913. « Des rapports entre les langues vivantes enseignées directement et la langue maternelle. Procédés d'acquisition et exercice de comparaison », dans *Les Langues Modernes*, n° 11, p. 598-602.
- MARCHAND, Louis. 1920. *Le Premier livre de français ou la famille Dupont*, Première partie, Paris : Imprimerie J. Mersch.
- MARCHAND, Louis. 1922. *Le Premier livre de français ou la famille Dupont*, Seconde partie, Paris : Imprimerie J. Mersch.
- MARIE, André. 1952. « Culture humaine », dans *La Classe de français*, n° 1, mars-avril 1952, p. 16-17.
- MARIE, André. 1952. « Un éducateur, un précurseur. Hommage à Léon Bourgeois », dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952, p. 91-95.

- MARIE, André. 1953. « Hommage à Colette », dans *Les Dialogues*, n° 7, avril 1953, p. 81-85.
- MAROUZEAU, Jules. 1946. *Précis de stylistique française* (2^e édition), Paris : Masson.
- MARX, Jean. 1952. « Impressions d'un séjour dans quelques universités américaines », dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952, p. 9-11.
- MARX, Karl. [1852] 1997. *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte*, Paris : Mille et une nuits.
- MASSA, Marina. 1962. « Communication de Mlle Marina Massa. Le procédé audio-visuel dans l'enseignement secondaire », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 16, octobre 1962, p. 78.
- MASSÉ, Pierre. 1965. *Le Plan ou l'anti-hasard*, Paris : Gallimard.
- MASSON, J. « L'enseignement de la grammaire au cours moyen (2^e degré) », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 29, février 1952, p. 7-8.
- MATHÉE, Giacomo. 1975. « La politique à propos des langues régionales : cadre historique », dans *Langue française*, n° 25, *L'Enseignement des « langues régionales »*, p. 12-28.
- MAUGER, Gaston. 1949. « À propos d'un exercice nouveau », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 7, avril 1949, p. 1.
- MAUGER, Gaston. 1950. « Une explication de texte », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 18, décembre 1950, p. 1.
- MAUGER, Gaston. 1951. « À nos amis de l'étranger », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 26, novembre 1951, p. 1.
- MAUGER, Gaston. [1953] 1967. *Cours de langue et de civilisation françaises*, tome 1, Paris : Hachette.
- MAUGER, Gaston. 1955. *Cours de langue et de civilisation françaises*, tome 2, Paris : Hachette.
- MAUGER, Gaston. 1956. *Cours de langue et de civilisation françaises*, tome 3, Paris : Hachette.
- MAUGER, Gaston. 1956. « Une école de l'Alliance française parmi tant d'autres : l'École pratique de Paris », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 65, février 1956, p. 1-2.
- MAUGER, Gaston. 1956. « Une nouveauté de l'École pratique : l'accueil des professeurs de français étrangers », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 71, novembre 1956, p. 2.
- MAUGER, Gaston. 1957. « Principes généraux de l'explication de texte "à la française" », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 81, décembre 1957, p. 2-6.
- MAUGER, Gaston. 1958. « École pratique de Paris. La pédagogie au cours de professorat (méthode directe) », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 87, juin 1958, p. 3-6.

- MAUGER, Gaston. 1958. « À nos amis de l'étranger », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 88, octobre 1958, p. 1.
- MAUGER, Gaston. 1958. « Faut-il supprimer les exercices d'analyse ? », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 88, octobre 1958, p. 1-3.
- MAUGER, GASTON. 1959. « Langue et civilisation françaises, tome III », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 98, novembre 1959, p. 8.
- MAUREL, Chloé. 2011. « L'Unesco : une plate-forme pour les circulations transnationales de savoirs et d'idées (1945-1980) », dans *Histoire@Politique*, 2011/3, n° 15, p. 42-59.
- MAURER, Bruno. 1999. *Enquêter sur les représentations dans les situations de contact de langues : aspects théoriques, implications méthodologiques*. HDR, Montpellier 3.
- MAURER, Bruno. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des archives contemporaines.
- MAYEUR-JAOUEN, Catherine. 2005. « Thévenin (André). La Mission laïque française à travers son histoire 1902-2002 », dans *Histoire de l'éducation*, n° 105, p. 98-101.
- MAZIÈRE, Françoise. 2010. *L'Analyse du discours*, Paris : Presses universitaires de France.
- MEILLET, Antoine. 1909. « Sur la disparition des formes simples du prétérit », dans *Linguistique historique et linguistique générale*, p. 149-158.
- MEILLET, Antoine. 1918. *Les Langues dans l'Europe nouvelle ; avec un appendice de L. Tesnière sur la statistique des langues de l'Europe*, Paris : Payot.
- MEMBRE, Henri. 1952. « Les langues vivantes au baccalauréat », dans *La Classe de français*, n° 1, octobre 1952, p. 10-11.
- MENDIOROZ, Inés et RIVAL, Paul. 1960. « Avant-propos », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 9, avril 1960, p. 2.
- MENDIOROZ, Inés et RIVAL, Paul. 1960. « Préface », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 9, avril 1960, p. 3.
- MENDIOROZ, Inés. 1962. « Communication de Mlle Inés Mendioroz. L'analyse stylistique et l'enseignement de l'histoire littéraire. Explication de texte : "Pasteurs et troupeaux" de Victor Hugo », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 16, octobre 1962, p. 47-54.
- MESCHONNIC, Henri. 1982. *Critique du Rythme. Anthropologie historique du langage*, Verdier : Lagrasse.
- MESCHONNIC, Henri. 2012. *Langage, histoire, une même théorie*, Paris : Verdier.
- MICHAUD, Guy. 1984. « Enseigner la France », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 240-246.

- MILL, John Stuart. 1859. *On Liberty*, Londres : John W.Parker & Son.
- MILL, John Stuart. 1861. *Utilitarianism*, London: Parker, Son & Bourn, West Strand.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 1953. « Le français, langue de culture », dans *L'Enseignement des langues vivantes et de la compréhension internationale*, Paris : Publication de l'Éducation nationale.
- MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES. 1920. *Rapport à la Chambre des députés du Budget du Ministère des Affaires étrangères – exercice 1920 n° 802*.
- MOIRAND, Sophie. 1998. *Une Histoire de discours... Une analyse des discours de la revue Le Français dans le monde. 1961-1981*, Paris : Hachette.
- MONNANTEUIL, François. 2014. *L'École et ses langues. Agrégation externe de géographie* [en ligne], Paris : Eduscol. Disponible sur http://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/langues_vivantes/documents/Discours_F_Monnanteuil_01.pdf, consulté le 20/03/2016.
- MONTANARI, Philippe. « Communication de M. Ph. Montanari. L'enseignement de l'orthographe », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 7, septembre 1959, p. 50-51.
- MORIER, Henri. [1961] 1998. *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris : Presses universitaires de France.
- MORIN, Edgar. 1969. « De la culturanalyse à la politique culturelle », dans *Communications*, n° 14, *La politique culturelle*, p. 5-38.
- MORIN, Edgar. 1976. « Pour une crisologie », dans *Communications*, n° 25. *La notion de crise*, p. 149-163.
- MORISSET, R. 1950. « La rédaction littéraire au diplôme supérieur d'études françaises modernes », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 7, novembre 1950, p. 1-2.
- MOUNIER, Emmanuel. 1947. « Prévenons la guerre d'Afrique du Nord », dans *Esprit*, n° 132, avril 1947, p. 1.
- MOUNIER, Emmanuel. 1949 [1961]. *Le Personnalisme*, Paris : Presses universitaires de France.
- MOURA, Jean-Marc. 1999. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Paris : Presses universitaires de France.
- MOUSSAKOVA, Svetla. 2008. « Avant-propos », dans *Les Cahiers européens de la Sorbonne nouvelle*, septembre 2008, *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, septembre 2008, p. 9-10.
- MOY, Michel. 1961. « Pour une information réfléchie », dans *Le Français dans le monde*, n° 3, août-septembre 1961, p. 24.
- MULLER, Charles. 1962. « Dialogue sur le destin de la littérature », dans *Le Français dans le monde*, n° 8, avril 1962, p. 16.

- MULLER, Charles. 1984. « Un exemple de politique culturelle et linguistique en Allemagne : l'expérience de *La Classe de français* », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 103-106.
- NICAULT, Catherine. 2001. « L'Alliance au lendemain de la Seconde Guerre mondiale : ruptures et continuités idéologiques », dans *Archives Juives*, 2001/1, vol. 34, p. 23-53.
- NIEL, A. 1958. « La pédagogie au cours de professorat. Le schéma d'une leçon de grammaire destinée à des élèves du 4^e degré », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 84, mars 1958, p. 7-8.
- NORA, Pierre (dir.). 1984-1992. *Les Lieux de Mémoire*, Paris : Gallimard.
- NORSTRAÖM, Elsa. 1959. « À milieux différents, méthodes différentes. En Suède », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 94, avril 1959, p. 2-3.
- OGDEN, Charles Kay. 1930. *Basic English : A General Introduction with Rules and Grammar* [en ligne]. Disponible sur http://editura.mttlc.ro/carti/57_Charles_Ogden_Basic_English_volume_three.pdf, consulté le 26/07/2013.
- ORWELL, George. 1948. *Nineteen Eighty-Four*, Londres : Penguin Books.
- OSEKI-DÉPRÉ, Inès. 2006. *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, Paris : Armand Colin.
- OUTREY, Amédée. 1953. « Histoire et principes de l'administration française des Affaires Étrangères », dans *Revue française de science politique*, 3^e année, n° 4, p. 714-738.
- PARRA, Beatriz. 1958. « Communication de Mlle B. Parra (Paraná). L'importance du compte-rendu de lecture », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 3, août 1958, p. 7-8.
- PASSY, Paul. 1899. *De la Méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes, Concours de 1898*, Paris : Armand Colin.
- PÊCHEUX, Michel. 1969. *Analyse automatique du discours*, Paris : Dunot.
- PÊCHEUX, Michel. 1975. *Les Vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philologie*, Paris. Maspero.
- PÊCHEUX, Michel. [1977] 1990. *L'Inquiétude du discours*, Paris : Éditions des cendres.
- PÉLISSIE, Janine. 1961. « Une leçon de langage », dans *Le Français dans le monde*, n° 5, décembre 1961, p. 29-31.
- PELLANDRA, Carla. 1994. « La scolarisation d'un art d'agrément : l'enseignement du français en Italie au XIX^e siècle », dans *Documents*, n° 14, décembre 1994, p. 92-101.

PELLANDRA, Carla. 1998. « 1780-1880 : de l'universalité aux résistances nationales », dans *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde. Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier 1998, p. 4-6.

PEREZ DOMINGUEZ, Maria E. 1958. « Communication de Mlle María E. Perez Dominguez (Córdoba). Le rôle de la traduction dans les premières années de l'étude du français », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 3, août 1958, p. 26-27.

PETIGAT, André. 1945. « La langue française dans la Vallée d'Aoste », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 2, février 1945, p. 11-13.

PEYRE, Henri. 1952. « La littérature française contemporaine vue d'Amérique », dans *Les Dialogues*, n° 5, octobre 1952, p. 295-307.

POIGNANT, Bernard. 1998. *Langues et cultures régionales : rapport au Premier ministre*, Paris : La Documentation française.

PORCHER, Louis. 1984. « Didactique historique », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 250-254.

PORCHER, Louis. 1987. *Champ de signes. États de la diffusion du français langue étrangère*, Paris : Didier.

PORCHER, Louis. 1994. « L'enseignement de la civilisation », dans *Revue française de pédagogie*, vol. 108, p. 5-12.

PORCHER, Louis. 1995. *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette.

PORCHER, Louis. 2006. « Préface », dans ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*, Paris : Didier, p. 5-6.

PORQUIER, Rémy et VIVÈS, Robert. 1974. « Sur quatre méthodes audio-visuelles. Essai d'analyse critique », dans *Langue française*, n° 24, *Audio-visuel et enseignement du français*, p. 105-122.

PORTER, Bernard. 2004. *The Absent-Minded Imperialists. What the British really thought about empire*, Oxford : Oxford University Press.

POTTIER, Bernard. 1959. « Les relations entre la France et l'Espagne vues à travers le vocabulaire », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 7, septembre 1959, p. 7-22.

PRIEUR, J. 1958. « Fautes classiques », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 89, novembre 1958, p. 6.

PROST, Alain. 1988. « Les mots », dans RÉMOND, René (dir.). *Pour une histoire politique*, Paris : Le Seuil, p. 255-287.

PROST, Alain. 1996. *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Le Seuil.

P. T. 1952. « Les boursiers étrangers du gouvernement français », dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952, p. 161-164.

P. T. 1953. « L'école supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger », dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953, p. 53-56.

PUREN, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Clé International.

PUREN, Christian. 2002 a. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », dans *Langues modernes*, n° 3, juillet-août-sept 2002, p. 55-71.

PUREN, Christian. 2002 b. « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », dans *Études de Linguistique Appliquée*, n° 126, juillet-septembre 2002, p. 321-337.

PUREN, Christian. 2005. « L'enseignement de l'espagnol en France », dans HERRERAS, José Carlos (dir.). *La Diffusion des langues internationales de l'Union européenne*, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain : Louvain-la-Neuve, p. 113-118. Disponible sur www.christianpuren.com: www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1995d/, consulté le 21/01/2015.

PUREN, Christian. 2006. *Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre* [en ligne]. Disponible sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006b/>, consulté le 17/03/2015.

PUREN, Christian. 2011. « Mises au point de / sur la perspective actionnelle », mai 2011 [en ligne]. Disponible sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/>, consulté le 09/07/2014.

PUREN, Christian. 2012. « Compte rendu de lecture. MAURER, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* ». Disponible sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/n>, consulté le 23/09/2015.

RABINOVICH, Gentile A. 1960. « Communication de Mme G. A. Rabinovich. Buts, méthodes et programmes de l'enseignement des langues vivantes », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 7, septembre 1959, p. 23-29.

RAFFOUL, Aimée. 1958. « La composition française dans les différents cours », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 2, juin 1958, p. 8-15.

RAFFOUL, Aimée. 1961. « Sèvres. Son centre pédagogique et son lycée pilote », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 13, août 1961, p. 25-30.

REBOULLET, André (dir.). 1957. *Les Cahiers pédagogiques de l'enseignement du second degré*, numéro spécial, mai 1957. *Le Français, langue étrangère*.

REBOULLET, André. 1957. « Sommes-nous responsables ? », dans *Les Cahiers pédagogiques de l'enseignement du second degré*, numéro spécial, mai 1957. *Le Français, langue étrangère*, p. 76.

- REBOULLET, André. 1984. « Presse pédagogique, enseignants et enseignement du français 1950-1970 », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 106-119.
- REBOULLET, André. 1991. « Il était une fois... une école, une époque (1945-1963) », dans *Le Français dans le monde*, n° 241, p. 30-34.
- REBOULLET, André. 2010. « Jean Marx (1884-1972) entre-deux guerres », dans KOK-ESCALLE, Marie-Christine et MELKA, Francine (dir.). *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945*, Amsterdam : Rodopi, p. 119-128.
- RECLUS, Onésime. 1886. *France, Algérie et colonies*, Paris : Hachette.
- REFFET, Michel. 1969. « La traduction à l'École de Paris », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 179, mars 1969, p. 2.
- RENOLIET, Jean-Jacques. 1999. *L'UNESCO oubliée. La société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*, Paris : Publications de la Sorbonne.
- REPETTO, Ana C. 1962. « Communication de Mlle Ana C. Repetto. L'enseignement du français aux enfants », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 16, octobre 1962, p. 78-79.
- RIBE, Enriqueta E. 1959, « Communication de Mlle Ribe. L'enseignement du français en première année du Collège national », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 7, septembre 1959, p. 33-36.
- RICŒUR, Paul. 2000. *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Le Seuil.
- RIGAUD, Jacques. 1995. *L'Exception culturelle. Culture et pouvoirs sous la V^e République*, Paris : Grasset.
- RINGUET [Pseudonyme de Philippe Panneton]. « Détresse », dans *La Classe de français, revue pour l'enseignement du français*, n° 7, septembre-octobre 1955, p. 306.
- RIVAL, Paul. 1958. « Point de grammaire : le futur du passé », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 2, juin 1958, p. 26-28.
- RIVAROL, Antoine de. [1784]1991. *De l'Universalité de la langue française*, Paris : Obsidiane.
- ROBILLARD, Didier de. 1989. *L'Aménagement linguistique : problématiques et perspectives*, thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de Robert Chaudenson, Université d'Aix-Marseille.
- ROBILLARD, Didier de. 1997. « Politique linguistique », dans MOREAU, Marie-Louise (dir.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont : Mardaga, p. 229-230.
- RODRIGUEZ ROSSELLI, Susana et MOCCHIUTTI, M. B. 1960. « Communication de Mmes S. Rodriguez Rosselli et M. B. Mocchiutti. "Les unités de travail" », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 7, septembre 1959, p. 46- 49.

- ROPA, D. « À milieux différents, méthodes différentes. En République Dominicaine », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 94, avril 1959, p. 3-4.
- ROSELLI, Mariangela. 1996. « Le projet politique de la langue française. Le rôle de l'Alliance française », dans *Politix*, vol. 9, n° 36, p. 73-94.
- ROSS, Adela. 1962. « Communication de Mlle Adela Ross. L'enseignement du français dans une école normale de campagne », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 16, octobre 1962, p. 80.
- ROUGEMONT, Denis de. 1948 a. *Conférence sur les enjeux culturels de l'unité européenne*, Paris le 22 avril 1948 [en ligne]. Disponible sur http://www.cvce.eu/recherche/unit-content/-/unit/04bfa990-86bc-402f-a633-11f39c9247c4/4ab19baa-6d0e-4de8-9d9c-6391612bf22a/Resourcess#ff3d3e3a-0f5b-41bf-961a-067822bb65ee_fr&overlay, consulté le 27/07/2014.
- ROUGEMONT, Denis de. 1948, b. *Le Sens de La Haye. Pour sauver nos diversités*. Disponible sur http://www.cvce.eu/recherche/unit-content/-/unit/04bfa990-86bc-402f-a633-11f39c9247c4/4ab19baa-6d0e-4de8-9d9c-6391612bf22a/Resourcess#7b2a0294-886f-47f7-986d-f302b613670f_fr&overlay, consulté le 02/08/2014.
- ROUMIGUIÈRES, Maria T. 1962. « La stylistique et l'enseignement du français aux étrangers », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 15, mai 1962, p. 13-32.
- ROUSSEAU, André. 1953. « Vers un humanisme nouveau », dans *Humanisme et éducation en Orient et en Occident. Entretien international organisé par l'Unesco*, Zonen : Joh. Ensechedé, p. 166-177.
- ROUY. 1957. « Humour et grammaire », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 73, janvier 1957, p. 6.
- R. S. 1953. « Les grandes associations et leurs activités à l'étranger », dans *Les Dialogues*, n° 8, avril 1953, p. 202-207.
- SAID, Edward W. [1978] 2005. *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris : Le Seuil.
- SAINT-CLAIR, Simone. 1947. « Six semaines au Canada », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 26, février 1947, p. 13-15.
- SAINT-SIMON, Claude-Henri de. 1803. *Lettres d'un habitant de Genève à ses contemporains* [en ligne]. Disponible sur <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k833303/f4.image>, consulté le 25/11/2013.
- SALLERON, Louis. 1965. *Comment informer honnêtement*, texte de l'exposé fait au Congrès de l'Office international des œuvres de formation civique et d'action doctrinale, Lausanne, 17 avril 1965, Paris : Centre d'études politiques et civiques.
- SALON, Albert. 1981. *L'Action culturelle de la France dans le monde, Analyse critique*, doctorat d'États en lettres, Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne.

- SALON, Albert. 1983. *L'Action culturelle de la France dans le monde, Analyse critique*, Paris : Nathan.
- SAPIR, Edward. 1921. *Language : An Introduction to the Study of Speech*, New York : Harcourt, Brace.
- SAPIR, Edward. [1929] 1951. « The Status of Linguistics as a Science », in *Language*, n° 5, p. 207-214.
- SARASOLA, Alberto. 1958. « Marcel Proust et l'expression du temps », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 2, juin 1958, p. 19-24.
- SARFATI, Georges-Élia. [1997] 2007. *Éléments d'analyse du discours*, Paris : Armand Colin.
- SARTRE, Jean-Paul. [1948] 1999. *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris : Folio Essai.
- SARTRE, Jean-Paul. 1952. *Saint Genet : comédien et martyr*, Paris : Gallimard.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 1975. *Cours de linguistique générale (1906-1911)*, Paris : Payot.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 2002. *Écrits de linguistique générale*, Paris : Gallimard.
- SAUVAGEOT, Aurélien. 1957. *Les Procédés expressifs du français contemporain*, Paris: Klincksieck.
- SAUVAGEOT, Aurélien. 1961. « Le mot isolé en français parlé », dans *Le Français dans le monde*, n° 3, août-septembre 1961, p. 6-8.
- SAUVY, Alfred. 1956. « Préface », dans *Le Tiers Monde : Sous-développement et développement*, Paris : Presses universitaires de France.
- SAUVY, Alfred. 1957. « Pour une revanche de la langue française », dans *L'Express*, 15 mars 1957.
- SAUVY, Alfred. 1963. « Destruction et rénovation de la langue française », dans *Revue de Paris*, mars 1963.
- SAUVY, Alfred. 1963. « Menaces sur la langue française », dans *Revue de Paris*, novembre 1963.
- SAVATOVSKY, Dan. 2000. « La crise du français », dans *Études de linguistique appliquée*, n° 118, p. 28.
- SAVATOVSKY, Dan. 2006. « Bally ou la stratégie du coucou », dans CHISS, Jean-Louis (dir.), *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques. Stylistique, Énonciation, Crise du français*, Louvain-Paris : Peeters, p. 215-231.
- SCARPA, Frederica. 2010. *La Traduction spécialisée : une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction*, traduit et adapté par Marco A Fiola, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- SCHLEICHER, August. 1850. *Linguistische Untersuchungen. 2. Teil : Die Sprachen Europas in systematischer Übersicht*, Bonn : H. B. König.

SCHLUMBERZ, Jean. 1945. « La vie spirituelle préservée : la Résistance dans la zone Sud », dans *La Revue de l'Alliance française*, janvier 1945, p. 10-12.

SCHNEUWLY, Bernard. 1998. « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français », dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1er mars 1997)*, Bern : Peter Lang, p. 267-272.

SEARLE, John R. 1969. *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge : Cambridge University Press.

SEYDOUX, Roger. 1984. « La Direction des Affaires culturelles et techniques. 1956-1960 », dans COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 31-32.

SENGHOR, Leopold Sédar. 1962. « Le français langue de culture », dans *Esprit*, n° 311, novembre 1962, p. 836-844.

SIEGFRIED, André. 1952. « La crise de la langue française dans le monde », dans *Les Dialogues*, n° 4, juillet 1952, p. 191-197.

SIDGWICK, Henry. 1874. *The Methods of Ethics*, London : Macmillan.

SINCLAIR, John Mc. H. 1996. *Preliminary Recommendations on Corpus Typology*, rapport technique de l'Expert Advisory Group on Language Engineering Standards (EAGLE), Bruxelles : CEE.

SIOUFFI, Gilles. 2010. « De l'“universalité” européenne du français au XVIII^e siècle : retour sur les représentations et les réalités », dans *Langue française* 3/2010, n° 167, p. 13-29.

SIOUFFI, Gilles. 2011. « L'apologétique de la langue française et la problématique du “rayonnement” à la fin du XVII^e siècle », dans *Littératures classiques* 3/2011, n° 76, p. 175-185.

SOHONI, Y. K. 1958. « Comment j'enseigne la littérature française », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 89, novembre 1958, p. 3-4.

SOLERES, Gaston-Louis. 1960. « Notes de conférences sur le sujet “Sociologie et philologie de l'argot” », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 10, août 1960, p. 6-15.

SORREL, Christian. 2010. « Les congrégations religieuses masculines françaises en Orient (milieu XIX^e-milieu XX^e siècle) », dans LEGRAND, Hervé et CROCE, Giuseppe Maria (dir.), *L'Œuvre d'Orient. Solidarités anciennes et nouveaux défis*, Paris : Cerf, p. 223-253.

SPAËTH, Valérie. 1997. *La Formation du français langue étrangère : le paradigme africain et ses enjeux, de la colonisation (1880-1900) aux indépendances (depuis 1960)*, thèse de doctorat en linguistique, sous la direction de Louis Porcher, Université Sorbonne nouvelle – Paris 3.

SPAËTH, Valérie. 1998 a. *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Paris : Didier Érudition.

SPAËTH, Valérie. 1998 b. « Généalogie du français langue étrangère », dans *Documents*, n° 21, 1998, p. 53-61.

SPAËTH, Valérie. 1999. « Enseignement du français, linguistique et politique », dans *Mots*, décembre 1999, n° 61, *L'École en débats*, p. 67-84.

SPAËTH, Valérie. 2010 a. « Les institutions de diffusion du français et l'EPPFE en 1920 : l'universalité du français en question ? », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 44, p. 41-53.

SPAËTH, Valérie. 2010 b. « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^e siècle : l'Alliance israélite universelle et l'Alliance française », dans *Langue française* 3/2010, n° 167, p. 49-72.

SPAËTH, Valérie. 2010 c. « Le français au contact des langues : présentation », dans *Langue française* 3/2010, n° 167, p. 3-12.

SPAËTH, Valérie. 2010 d. « L'enseignement du français en AOF », dans *Le Français aujourd'hui*, 1/2001, n° 132, p. 78-86

SPAËTH, Valérie. 2011. « Michel Bréal et Arsène Darmesteter : deux savants juifs face au langage, aux langues et au pouvoir », dans *Langages* 2/2011, n° 182, p. 25-39.

SPAËTH, Valérie. 2014 a. « Le concept de “langue-culture” et ses enjeux contemporains dans l'enseignement / apprentissage des langues », intervention faite le 15 janvier 2014 à Tel Aviv lors du colloque « L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans les pays arabophones ».

SPAËTH, Valérie. 2014 b. « Pour l'Histoire en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES) », dans AGUILAR, José ; BRUDERMANN, Cédric ; et LECLÈRE, Malory. (dir.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques*, Paris : Riveneuve éditions.

SPAËTH, Valérie. 2014 c. « La question de l'autre en didactique des langues » [en ligne], dans *Glottopol. Revue de sociolinguistique. Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*. Disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01322990/document>, consulté le 23/09/2016.

SPENGLER, Oswald. [1918-1922] 2000. *Le Déclin de l'Occident*, 2 tomes, Paris : Gallimard.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. 1985. « Subaltern Studies : Deconstructing Historiography », in *Subaltern Studies IV : Writings on South Asian History and Society*, New Delhi : ed. Ranajit Guha, p. 330-363.

S. R. 1953. « Les grandes associations et leur activité à l'étranger », dans *Les Dialogues*, n° 8, août 1953, p. 202-208.

SRAIEB, Noureddine. 1993. « L'idéologie de l'école en Tunisie coloniale (1881-1945) », dans *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n° 68-69, p. 239-254.

STAHMER, Klaus O. 1956. « Compte rendu de la visite effectuée dans la centrale électrique de Vitry-sur-Seine le 26 octobre 1955 », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 65, février 1956, p. 3.

STECICA, Maria Rosa et LOPEZ, E. B. 1958. « Communication de Mlles M. R. Stecca et E. B. Lopez (Rosario). Le travail en équipes », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 3, août 1958, p. 22-26.

STECICA, Maria Rosa. 1961. « Du nouveau dans une exposition pédagogique », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 12, mai 1961, p. 45-47.

STECICA, Maria Rosa. 1961. « Les cours de langue française en Sorbonne », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 14, octobre 1961, p. 21-29.

STECICA, Maria Rosa. 1962. « Communication de Mlle Maria Rosa Stecca. L'utilisation du dossier pédagogique du BEL », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 16, octobre 1962, p. 66-69.

STRIEN-CHARDONNEAU, Madeleine van. 2001. « Le statut du français selon Isabelle de Charrière », dans KOK-ESCALLE, Marie-Christine et MELKA, Francine (dir.). *Changements politiques et statuts des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945*, Amsterdam-Atlanta : Rodopi, p. 41-52.

SWADESH, Morris. 1951. « L'emploi des langues indigènes dans l'enseignement (importance relative des divers facteurs afférents à l'emploi de la langue véhiculaire dans l'enseignement) », dans *Réunion d'experts sur l'emploi des langues vernaculaires, du 15 novembre au 5 décembre 1951*, Paris : Unesco.

T. 1952. « Les boursiers étrangers du gouvernement français », dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952, p. 161.

TARANGER, Y. 1958. « Un second degré qui s'amuse », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 90, décembre 1958, p. 2.

TARDIEU, Claire. 2014. « Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France », dans *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXIII, n° 2, p. 12-33.

TESNIÈRE, Lucien. 1928. *Les Langues dans l'Europe nouvelle* ; avec un appendice de L. Tesnière sur la statistique des langues de l'Europe, Paris : Payot.

TEYSSIER, Paul. 1954. « Le français, langue de culture », dans *Les Dialogues*, n° 11, mai 1954, p. 107-115.

TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. 1956. *Le Phénomène humain*, Paris : Le Seuil.

THANH KHOÏ, Lê. 1971. *L'Enseignement en Afrique tropicale*, Paris : Presses universitaires de France.

THÉRON, Maurice. 1955. *Du tac au tac, formules, réflexes et images de la conversation française actuelle*, Paris : Didier.

THESMAR, M. 1949. « La leçon de grammaire dans une classe moyenne. La phrase de français », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 6, février 1949, p. 2.

THESMAR, M. 1950. « La phrase française au cours moyen (2^e degré) », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 13, avril 1950, p. 2-3.

THEVENIN, André. 2002. *La Mission laïque française à travers son histoire 1902-2002*, Baumeles-Dames : I.M.E.-Mission laïque.

THIESSE, Anne-Marie. 1999. *La Création des identités nationales. Europe XVIII^e- XX^e siècles*, Paris : Le Seuil.

TODOROV, Tzvetan. 1981. *Mikaël Bakhtine. Le principe dialogique*, suivi d'*Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris : Minuit.

TOUCHARD, Jean. 1951. « Appel aux lecteurs », dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951, Paris : Mission laïque, p. 51-52.

TOUCHARD, Jean. 1951. « Une réunion des directeurs d'Instituts français à l'étranger », dans *Les Dialogues*, n° 1, octobre 1951, p. 58-62.

TOUCHARD, Jean. 1952. « Avant-propos, quelques projets », dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952, p. 47-49.

TOUCHARD, Jean. 1952. « Une réunion des proviseurs de lycées français à l'étranger », dans *Les Dialogues*, n° 2, janvier 1952, p. 59-65.

TOUCHARD, Jean. 1952. « Une enquête sur les jardins d'enfants français à l'étranger », dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952, p. 142-152.

TOUCHARD, Jean. 1953. « L'Alliance française », dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953 : 46-47.

TOUCHARD, Jean. 1953. « L'enseignement des langues étrangères en France », dans *Les Dialogues*, n° 7, avril 1953, p. 138-139.

TOUCHARD, Jean. 1954. « Le caractère et l'œuvre de l'Office national des universités et des écoles françaises », dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954, p. 35-39.

TOUCHARD, Jean. 1954. « L'enseignement de l'espagnol en France », dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954, p. 52-53.

TRENARD, Gabrielle-Louis. 1964. « Tendances, Cahiers de documentation, revue bimestrielle », dans *Revue du Nord*, tome 46, n° 182, juillet-septembre 1964, p. 454.

TRIMBUR, Dominique. 2010. « Entre politique et religion, les origines et les premières années de l'œuvre des écoles d'Orient », dans LEGRAND, Hervé et CROCE, Giuseppe Maria (dir.). *L'Œuvre d'Orient. Solidarités anciennes et nouveaux défis*, Paris : Cerf, p. 115-144.

TROVA, Hélène. 1994. *Le Statut juridique de l'action linguistique et culturelle de la France à l'étranger*, thèse de doctorat en droit public, sous la direction de Jean-Louis Corail, Université Paris 2.

TRUCHOT, Claude. 2008. « L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : un objet d'étude à constituer », dans *Les Cahiers du GEPE*, n° 1/ 2008. *L'Analyse des pratiques*

d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?
Disponible sur <http://www.cahiersdugepe.fr/index686.php>, consulté le 28/09/2013.

TRUMAN, Harris S. 1949. *Truman's Inaugural Address*, January 20, 1949. Disponible sur https://www.trumanlibrary.org/whistlestop/50yr_archive/inagural20jan1949.htm, consulté le 18/06/2015.

UNESCO. 1946. *L'Éducation de base. Fonds commun de l'humanité*, Paris : Unesco.

UNESCO. 1947. *Réunion d'experts chargés d'étudier les problèmes linguistiques relatifs à l'éducation de base*, 30 juin – 3 juillet 1947, Éducation-Documents, 1947-1950.

UNESCO. 1948. *L'Éducation de base : expérience-témoin en Haïti (plan de travail)*, dans les archives de l'Unesco, EDUC/59, Paris.

UNESCO. 1949. « Elsenour : congrès sur l'éducation des adultes », dans *Le Courrier de l'Unesco*, II, n° 3, avril 1949, p. 10.

UNESCO. 1950 a. *L'Éducation de base. Description et programme (Monographies sur l'éducation de base, I)*, Paris : Unesco.

UNESCO. 1950 b. *Les Problèmes linguistiques et l'enseignement des langues*, Paris : Unesco.

UNESCO. 1951 b. *L'Expérience-témoin d'Haïti : première phase (1947-1949) (Monographie sur l'éducation de base, IV)*, Paris : Unesco.

UNESCO. 1952. *Les Langues africaines et l'anglais dans l'enseignement*, Paris : Unesco.

UNESCO. 1953 a. *L'Enseignement des langues vivantes et la compréhension internationale*, Paris : Unesco.

UNESCO. 1953 b. *L'Emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement (Monographies sur l'éducation de base VIII)*, Paris : Unesco.

UNESCO. 1955. *L'Enseignement des langues vivantes, instrument de la compréhension internationale. Première réunion des directeurs des services nationaux chargés des relations culturelles*, Paris : Unesco.

UNESCO. 1982. *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982. Disponible sur http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf, consulté le 25/04/2013.

VALRIANT, Jane. 1952. « La leçon du Canada », dans *Revue de l'Alliance française*, n° 2, février 1952, p. 22-26.

VALLET, Isabelle. 1957. « Langage usuel, langage coloré », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 1, octobre 1957, p. 25-26.

VALLET, Isabelle. 1957. « Les fêtes calendaires dans le folklore français », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 1, octobre 1957, p. 26-28.

- VALLET, Isabelle. 1958. « Communication de Mlle I. Vallet. Prononciation et phonétique », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 3, août 1958, p. 9-11.
- VALUET, M. 1957. « Pourquoi apprenez-vous le français ? », dans REBOULLET, Antoine (dir.). *Les Cahiers pédagogiques de l'enseignement du second degré*, numéro spécial, mai 1957. *Le Français, langue étrangère*, p. 12-14.
- VAN DER BEKE, George E. 1927. *A French Word Book*, « Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages », XVI, New York : The Macmillan Co.
- VARDABASSO, Valentina. 2010. « Quelques précisions sur l'article III du Traité de Bruxelles (17 mars 1948) », dans *Revue d'histoire diplomatique*, n° 1 / 2010. Disponible sur [http://www.academia.edu/9932207/La dimension culturelle du Traité de Bruxelles 1948](http://www.academia.edu/9932207/La_dimension_culturelle_du_Traite_de_Bruxelles_1948), consulté le 27/04/2015.
- VARELA, Lia. 2006. *La Politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique*, thèse de doctorat en sciences sociales, sous la direction de Pierre Encrevé, École des Hautes Études en sciences sociales.
- VARON, Henri. 1954. « L'Union française », dans *La Classe de français*, n° 5, mars 1954, p. 207-208.
- VÉDRINE, Hubert. 2000. *Les Cartes de la France à l'heure de la mondialisation*, dialogue avec Dominique Moïsi, Paris : Fayard.
- VERCORS. 1945. « Panorama de la littérature clandestine », dans *La Revue de l'Alliance française*, janvier 1945, p. 18-21.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. 2002. *Le Français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris : Presses universitaires de France.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. 2007. « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches », dans *Tréma* [en ligne], 28|2007. Disponible sur <http://trema.revues.org/246>, consulté le 17/06/2015.
- VERHAEREN, Émile. 1953. « Routes », dans *La Classe de français*, n° 6 d'avril-mai 1953 : 257-258.
- VÉRONIQUE, Daniel. 1992. « Sweet et Palmer : des précurseurs de la linguistique appliquée à la didactique des langues ? », dans *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n° 46, p. 173-190.
- VERTOVEC, Steven. 2007. « Super-diversity and its implications », in *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), p. 1024–1054.
- VIGNER, Gérard. 1987. « Français langue seconde : une discipline spécifique », dans *Diagonales*, n° 4, décembre 1987, p. 42-45.
- VIGNER, Gérard. 1989. « Langue enseignée et langue d'enseignement », dans *Diagonales*, n° 12, p. 42-45.

VIGNER, Gérard. 1992. « Le français langue de scolarisation », dans BESSE Henri ; NGALASSO, Mwatha Musanji et VIGNER, Gérard (dir.). *Le Français langue seconde, études de linguistique appliquée*, n° 88, octobre-décembre 1992, p. 39-53.

WAGNER, R. L. 1961. « Les clefs du royaume », dans *Le Français dans le monde*, n° 1, mai 1961, p. 8-11.

WAGNER, R. L. 1961. « Les nouveautés de la saison théâtrale » dans *Le Français dans le monde*, n° 2, juin-juillet 1961, p. 28.

WALLERSTEIN, Immanuel. 2006. *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*, Paris : La Découverte.

WALTER, R.-L. 1961. « Les clefs du royaume », dans *Le Français dans le monde*, n° 1, mai 1961, p. 8-11.

WARESQUIEL, Emmanuel de. 2001. *Politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris : Larousse-CNRS-Éditions.

WATZLAWICK, Paul. 1978. *La Réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*, traduit de l'américain par Edgar Roskis, Paris : Le Seuil.

WEINREICH, Uriel. [1953] 1968. *Languages in contact*, The Hague : Mouton.

WHORF, Benjamin Lee. 1940. « Science and Linguistics », in *Technology Review*, 44 : 229-231 ; 247-248.

WIDENHORS, S. « L'exercice de traduction », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 27, décembre 1951, p. 7-8.

WILSON, Woodrow. *President Wilson's Message to Congress, January 8, 1918*, Records of the United States Senate ; Record Group 46 ; Records of the United States Senate, National Archives.

WISMANN, Heinz. 2005. « Langues de culture et langues de service. Entretien », dans *Le Débat* 4/2005, n° 136, p. 186-191.

WITTGENSTEIN, Ludwig. [1922] 1993. *Tractatus logico-philosophicus*, Paris : Gallimard.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1953. *Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard.

ZARATE, Geneviève. 1984. *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.

ZARATE, Geneviève. [1993] 2006. *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*, Paris : Didier.

ZARATE, Geneviève. 1999. « La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche », dans *Revue française de pédagogie*, vol. 129. *L'École pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales*, p. 65-72.

ZORN, Jean-François. 1993. *Le Grand siècle d'une mission protestante : l'action, la pensée et l'organisation de la Société des Missions évangéliques de Paris de ses origines (1822) à la*

Première Guerre mondiale, thèse de doctorat en sciences des religions, sous la direction de Michel Meslin, Université de Paris 4.

Articles anonymes publiés dans les revues et bulletins

1. Dans *L'Enseignement du français aux étrangers* (Alliance française)

ALLIANCE FRANÇAISE. 1948. « Amis de l'étranger... », dans *L'Enseignement du français langue étrangère*, n° 3, mars 1948 : 4.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1950. « École pratique. Plan d'études », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 17, novembre 1950, p. 3-4.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1951. « L'École pratique de Paris », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 21, mars 1951, p. 4.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1951. « À partir du prochain numéro... », dans *L'Enseignement du français langue étrangère*, n° 25, octobre 1951 : 4.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1952. « Nous accueillons avec intérêt », dans *L'Enseignement du français langue étrangère*, n° 36, décembre 1952 : 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1953. « Leçon 3 », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 39, mars 1953, p. 6-7.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1953. « Nous faisons appel à tous nos amis », dans *L'Enseignement du français langue étrangère*, n° 43, octobre 1953 : 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1954. « Les activités de l'École pratique de Paris », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 47, février 1954, p. 1-2.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1954. « Langue et civilisation françaises », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 54, décembre 1954, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1954. « Cours d'interprètes commerciaux », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 54, décembre 1954, p. 6.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1955. « Bibliographie », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 59, mai 1955, p. 7.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1955. « Vient de paraître : le français élémentaire », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 61, octobre 1955, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1955. « Une revue que nous recommandons instamment à nos lecteurs : *La Classe de français* », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 62, novembre 1955, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1955. « La vie des mots. Mots français d'origine américaine », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 63, décembre 1955, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1956. « Notre cours de langue française par correspondance », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 64, janvier 1956, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1956. « Programme des cours d'été 1956 », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 68, mai 1956, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1957. « Programme des cours d'été en 1957 », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 76, avril 1957, p. 7.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1957. « Sous presse. IV. La France et ses écrivains », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 76, avril 1957, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1957. « Ouvrages publiés sous le patronnage ou le contrôle de l'Alliance française », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 80, novembre 1957, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1958. « Vient de paraître : manuel de français commercial à l'usage des étrangers », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 86, mai 1958, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1958. « Tome II de "Langue et civilisation françaises" », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 88, octobre 1958, p. 4-7.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1958. « Les nouveautés de l'École pratique de Paris », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 88, octobre 1958, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1958. « Pour l'information de nos collègues : technique française », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 89, novembre 1958, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1959. « Sous presse : pour paraître vers novembre 1959 : langue et civilisation française (tome III) », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 96, juin 1959, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1961. « Programme du stage annuel de l'été 1961 », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 110, février 1961, p. 15-16.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1961. « Le français dans le monde », dans *L'Enseignement du français langue étrangère*, n° 115, octobre 1961 : 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1962. « Programme du cours d'été 1962 », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 118, janvier 1962, p. 7-8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1962. « Nos cours par correspondance », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 125, novembre 1962, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1962. « Quinzaine d'information pédagogique », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 126, décembre 1962, p. 8.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1971. « Le Français scientifique et technique », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 198, novembre-décembre 1971, p. 2-4.

ALLIANCE FRANÇAISE. 1962. « On parle de l'Alliance française », dans *L'Enseignement du français aux étrangers*, n° 126, décembre 1962, p. 7.

2. Dans *Les Dialogues* (Mission laïque française)

LA RÉDACTION. 1952. « Nouvelles culturelles », dans *Les Dialogues*, n° 3, avril 1952, p. 167-171.

LA RÉDACTION. 1953. « Nouvelles culturelles », dans *Les Dialogues*, n° 6, janvier 1953, p. 65-67.

LA RÉDACTION. 1954. « Actualités françaises », dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954, p. 64.

LA RÉDACTION. 1954. « Nouvelles culturelles », dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954, p. 65.

LA RÉDACTION. 1954. « Nouvelles de l'Unesco », dans *Les Dialogues*, n° 10, février 1954, p. 67-69.

3. Dans *La Classe de français* (Institut français de Mayence)

ANONYME. 1952. « La réforme de l'orthographe », dans *La Classe de français*, n° 1, mars-avril 1952, p. 29-37.

ANONYME. 1952. « À propos du "français élémentaire" », dans *La Classe de français*, n° 2, mai 1952, p. 78-80.

LA RÉDACTION. 1957. « Notes bibliographiques », dans *La Classe de français*, n° 5, septembre-octobre 1957, p. 313.

4. Dans les *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Amérique latine* (Institut français de Buenos Aires)

LA RÉDACTION. 1957. « Au lecteur », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 1, octobre 1957, p. 2.

LA RÉDACTION. 1958. « Au lecteur », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 2, juin 1958, p. 2.

LA RÉDACTION. 1958. « Courrier des lecteurs », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine*, n° 2, juin 1958, p. 28.

LA RÉDACTION. 1958. « Notes bibliographiques », dans *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Argentine*, n° 4, août 1958, p. 38.

LA RÉDACTION. 1959. « Avis au lecteur », dans *Cahiers pour l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 5, avril 1959, p. 2.

LA RÉDACTION. 1959. « Courrier du lecteur », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 6, juin 1959, p. 50-52.

LA RÉDACTION. 1959. « Avant-propos », dans *Cahiers pour l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 8, octobre 1959, p. 2.

LA RÉDACTION. 1959. « Préface », dans *Cahiers pour l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 8, octobre 1959, p. 2.

LA RÉDACTION. 1960. « Ouvrages de littérature récemment envoyés par la Direction générale des Relations culturelles », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 11, octobre 1960, p. 51-52.

LA RÉDACTION. 1961 « Avant-propos », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 12, mai 1961, p. 2.

LA RÉDACTION. 1961. « Avant-propos », dans *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine*, n° 13, août 1961, p. 1.

5. Dans *Le Français dans le monde*

LA RÉDACTION. 1961. « Éditorial », dans *Le Français dans le monde*, n° 1, mai 1961, p. 2-3.

LA RÉDACTION. 1961. « Nos enquêtes : l'enseignement de la civilisation française », dans *Le Français dans le monde*, n° 1, mai 1961, Paris : Hachette-Larousse, p. 32.

LA RÉDACTION. 1961. « Ciné-club français à Montevideo », dans *Le Français dans le monde*, n° 3, août-septembre 1961 : 17.

LA RÉDACTION. 1962. « Le saviez-vous ? Les examens de l'Université de Paris », dans *Le Français dans le monde*, n° 3, septembre-octobre 1962, p. 25.

LA RÉDACTION. 1962. « Le Centre scientifique et technique français au Mexique », dans *Le Français dans le monde*, n° 6, janvier 1962, p. 25.

LA RÉDACTION. 1962. « Dans ses six premiers numéros », dans *Le Français dans le monde*, n° 6, janvier 1962, p. 49.

LA RÉDACTION. 1962. « La politique culturelle de la France », dans *Le Français dans le monde*, n° 10, juillet-août 1962, p. 22.

LA RÉDACTION. 1963. « Propositions pour un programme », dans *Le Français dans le monde*, n° 16, avril-mai 1963, p. 13.

LOIS ET TEXTES OFFICIELS⁵⁷⁸

1. En France

Circulaire du 12 mars 1838 relative à l'exécution de l'arrêté du 5 janvier 1838 exigeant le diplôme de bachelier ès lettres des maîtres de langues vivantes pour les collèges royaux, BU, t. VI, p. 575-576.

Programme officiel de l'enseignement secondaire, 1880.

Règlement de l'A.O.F., 28 janvier 1899.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. 1938. Texte du 30 septembre 1938 du Ministre de l'Éducation Nationale, signé Jean Zay.

Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (Enseignement secondaire et Enseignement primaire supérieur).

Plan Langevin-Wallon : projet de réforme de l'enseignement soumis au ministre de l'Éducation nationale par la commission ministérielle d'étude créée le 8 novembre 1944.

Circulaire du 20 août 1945. Second degré. Cabinet du directeur.

Décret du 19 février 1945 des *Écoles normales supérieures préparatoires à l'enseignement du second degré*.

Décret n° 47-1230 du 1^{er} juillet 1947 sur l'accord culturel franco-belge.

Loi n°48-1314 du 26 août 1948 attribuant aux élèves des écoles normales supérieures le traitement et les avantages afférents à la condition de fonctionnaire stagiaire.

Loi n° 51 - 48 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite loi Deixonne.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 1969. *Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes du 28 août 1969.*

Résolution des ministres de l'Éducation du 6 juin 1974 sur la coopération en matière d'Éducation à la communication, dans le *Journal officiel*, n° C 098 du 20 août 1974.

Décret n° 95-240 du 3 mars 1995 pris pour l'application de la loi relative à l'emploi de la langue français, dans le *Journal officiel* du 5 mars 1995.

⁵⁷⁸ Classés par ordre chronologique.

2. En Europe

Traité de Bruxelles, 17 mars 1948.

Résolution culturelle du congrès européen de La Haye (7-10 mai 1948). Disponible sur http://www.cvce.eu/recherche/unit-content/-/unit/04bfa990-86bc-402f-a633-11f39c9247c4/4ab19baa-6d0e-4de8-9d9c-6391612bf22a/Resources#f9f90696-a4b2-43fd-9e85-86dee9fb57a5_fr&overlay, consulté le 21/04/2014.

Résolution culturelle du congrès européen de La Haye, 7-10 mai 1948.

Programme et objectifs de la conférence européenne de la culture, 1949. Disponible sur http://www.cvce.eu/recherche/unit-content/-/unit/04bfa990-86bc-402f-a633-11f39c9247c4/46688a91-795c-463e-8428-8160936e3752/Resources#ee48e48d-09ef-4d57-a734-35f5674b43cf_fr&overlay, consulté le 24/04/2014.

Rapport général sur la conférence européenne de la culture (Lausanne, 8-12 décembre 1949). Disponible sur http://www.cvce.eu/recherche/unit-content/-/unit/04bfa990-86bc-402f-a633-11f39c9247c4/46688a91-795c-463e-8428-8160936e3752/Resources#dc341cef-6e17-4ac9-9be5-ab70d098beec_fr&overlay, consulté le 24/04/2014.

Convention culturelle européenne, 1954.

Traité de la Communauté économique européenne. Rome, 25 mars 1957.

Recommandation N° R (98) 6 de 1998 du comité des ministres aux États membres concernant les langues vivantes (adoptée par le Comité des Ministres le 17 mars 1998, lors de la 623^e réunion des Délégués des Ministres)

3. En francophonie

AGENCE DE COOPÉRATION CULTURELLE ET TECHNIQUE. 1970. *Convention relative à l'Agence de coopération culturelle et technique*.

4. Dans le monde

UNESCO. 1946. *Acte constitutif*. Disponible sur http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consulté le 06/05/2014.

UNESCO. 1948. *Déclaration universelle des Droits de l'homme*.

UNESCO. 1950. *Accord pour l'importation d'objets de caractère éducatif, scientifique ou culturel*, traité multilatéral ratifié à Florence le 17 juin 1950.

UNESCO. 1951. *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de l'Unesco*.

Sitographie

Les institutions de diffusion du français langue étrangère :

Alliance française : <http://www.fondation-alliancefr.org>

Alliance israélite universelle : <http://www.aiu.org>

Mission laïque française : <http://www.MLFmonde.org>

Les institutions politiques :

Ministère des Affaires étrangères : <http://basedoc.diplomatie.gouv.fr/>

Le Sénat : <http://www.senat.fr>.

Le Service public de la diffusion du droit : <http://www.legifrance.gouv.fr/>.

Le Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/>

Unesco : <http://www.unesco.org/>

Autres institutions :

Académie française : <http://www.academie-francaise.fr>

Centre virtuel de la connaissance sur l'Europe : <http://www.cvce.eu/>

Les revues en ligne de recherche en FLE :

Site de la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde, *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde* : <http://dhfles.revues.org/>

Les projets de recherche

Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires. Pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements :

<http://projetauf.wix.com/diffodia>

Les usuels

Dictionnaire d'allemand : *Deuden on line* : <http://www.duden.de/>

Dictionnaire de grec ancien-français : <http://www.bibliotheque.sorbonne.fr/sid/spip.php?article578>

Dictionnaire *Larousse* : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

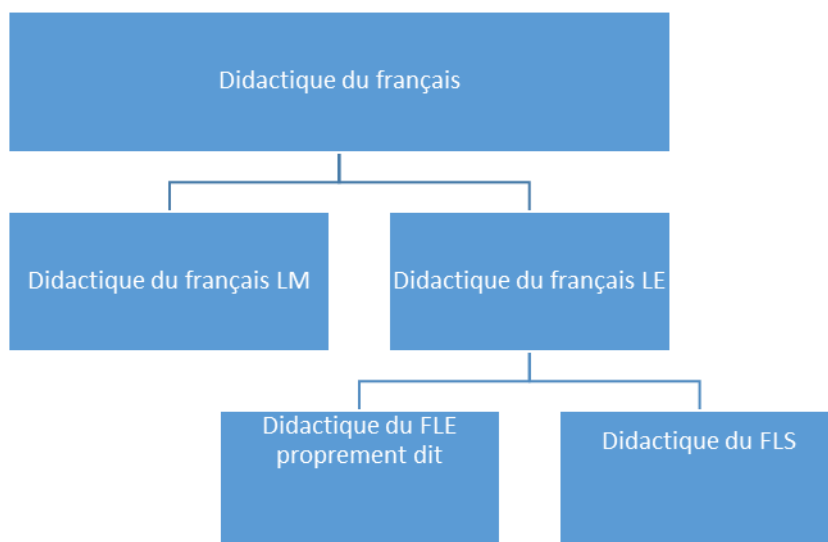
Dictionnaire *Littré* : <http://www.littre.org>

Encyclopédie universalis : <http://www.universalis.fr>

Trésor de la langue française informatisé : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Annexes

Annexe 1 : lien entre les différentes didactiques du français



VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. 2002. *Le Français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris : Presses universitaires de France, p. 124, d'après CUQ, Jean-Pierre, 1991.

Annexe 2 : tableau synthétique des caractéristiques du FLE / FLS / FLM

Paramètres	FLE	FLS	FLM
Lieu	Pays étrangers à la langue	Une partie du territoire français Pays de l'ex-champ colonial Parfois pays francophones Autres pays à des degrés variables de pratique (Liban...)	France et une partie du territoire français Pays francophones (Québec, Belgique, Suisse...)
Statut politique du français	Langue étrangère Pas de statut politique	Variable : - langue officielle ; - langue de communication ; - langue de l'école ; - langue de l'administration.	Langue nationale, officielle et véhiculaire.
Environnement	Non francophone Pas de français en dehors de l'école	Partiellement francophone	Totalement ou largement francophone
Valorisation sociale	Apprentissage de la langue étrangère valorisé	Ambiguïté : - valorisation comme langue officielle ; - vécu possible comme abandon de la langue maternelle, perte d'identité ; - apprentissage scolaire.	Apprentissage scolaire obligatoire et valorisé.
Statut psycholinguistique	Langue étrangère en 2 ^e , 3 ^e , ou 4 ^e position	Langue non maternelle Psychologiquement en 2 ^e position mais différente des autres langues étrangères par conscience du statut social et politique	Langue vernaculaire
Statut sociolinguistique	Langue internationale extérieure Pas de rapport de dominance	Langue dominante interne par statut (seule ou avec d'autres) Risques de diglossie	Langue dominante (État, société, famille, communication quotidienne).

D'après VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. 2002. *Le Français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris : Presses universitaires de France, p. 24.

Annexe 3 : frise chronologique de l'histoire « à tiroirs » du FLE entre 1944 et 1962

	Institutions françaises gouvernementales	Institutions non françaises ou institutions privées	Publication en lien avec le français langue étrangère	Événements historiques
1944		Réouverture de l'Alliance française de Paris et de l'École pratique		
1945	<p><u>13 avril</u> : Création au MAE de la Direction générale des Relations culturelles et des œuvres françaises à l'étranger (DGRC). <i>Directeur MAE : Georges Bidault.</i> <i>Directeur DGRC : Henri Laugier (1945-1947)</i></p> <p>Création au MEN du Service universitaire des Relations avec l'étranger (SURE). <i>Directeur : Marcel Abraham (1945-1955)</i></p> <p>Création au MEN du Centre international d'Études pédagogiques (CIEP). <i>Directrice : Edmée Hatinguais.</i></p>		Janvier : début de la publication de la <i>Revue de l'Alliance française – nouvelle série</i> (Alliance française)	
1946	<p><u>4 novembre</u> : <i>Directeur de la DGRC : Louis Joxe (1946-1947)</i></p> <p>Le ministère des Colonies devient le ministère d'Outre-mer.</p>	Création de l' UNESCO . Sous-directeur général : Jean Thomas		Conférence de Brazzaville : fin du Code de l'Indigénat. L'Empire colonial devient l'Union française
1947	La DGRC (MAE) est rebaptisée Direction générale des relations culturelles et des œuvres françaises à l'étranger (DGRCoFE - 1947-1956) <i>Directeurs : Louis Joxe (1947-1952)</i> <i>Jacques de Bourbon-Busset (1952-1956)</i>		Début du programme de l'Éducation de base	Mise en œuvre de nouvelles dispositions pour le développement de l'enseignement élémentaire et secondaire en AOF

1948			Janvier : début de la publication de <i>L'Enseignement du français aux étrangers</i> (École pratique de l'Alliance française de Paris)	
1949	<u>1^{er} janvier</u> : Création au MEN du Service Universitaire des Relations avec l'Étranger et l'Outre-mer (SUREOM) après la fusion du SURE, du Service de coordination de l'enseignement dans la France d'Outre-mer et du Service des affaires allemandes et autrichiennes.	Création du Conseil de l'Europe		
1951	Création du Centre d'étude du français élémentaire sur une idée de l'Unesco <i>Directeur : G. Gougenheim</i> <u>Août</u> : Création d'un ministère chargé des relations avec les États associés	<u>Avril</u> : Création de la Communauté européenne du charbon et de l'acier	Début de la publication de la revue <i>Les Dialogues</i> par la Mission laïque française	
1952			Fin de la publication de <i>La Revue de l'Alliance française</i> (Alliance française)	
1953		<i>Nouveau directeur de l'Unesco : Luther Evans</i>	<i>Cours de langue et de civilisation françaises à l'usage des étrangers</i> , Mauger (Alliance française, Hachette) 4 volumes de 1953 à 1957	
1954		19 décembre : ouverture à signature de la Convention culturelle européenne par le Conseil de l'Europe	Fin de la publication <i>Les Dialogues</i> , de la Mission laïque française	Conférence de Genève : indépendance de l'Indochine française
1956	Réorganisation de la DGRC qui devient la Direction générale des Affaires culturelles et techniques (DGACT) . <i>Directeurs de la DGACT : Roger Seydoux (1956-1960), Jean Basdevant (1960-1968).</i>	Loi-cadre de Defferre sur l'évolution des territoires d'outre-mer		Indépendance des protectorats marocains et tunisiens
1957	<u>Juillet</u> : Première réunion du Comité de hauts fonctionnaires chargé d'établir un Plan quinquennal d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques .		<u>Mai</u> : <i>Le français, langue étrangère</i> , numéro spécial des <i>Cahiers pédagogiques</i> . <i>Dirigé par : André Reboullet</i>	

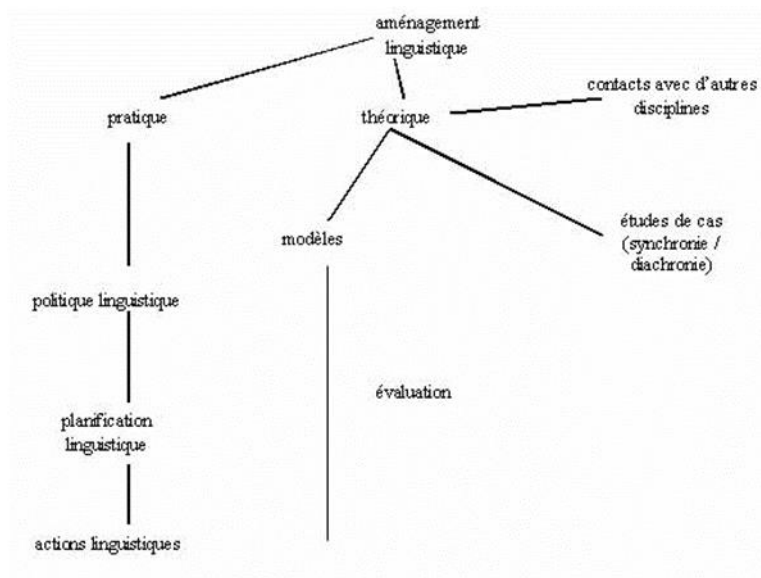
<p>1958</p>	<p><u>10 septembre</u> : Approbation du premier Plan quinquennal d'expansion et de reconversion des activités culturelle et techniques (1959-1963).</p> <p>Le ministère d'Outre-mer devient le Secrétariat d'État à la Communauté.</p>	<p>Création du Centre de linguistique appliquée (CLAB) à Besançon.</p>	<p><i>Manuel de français commercial à l'usage des étrangers</i>, Mauger et Charon (Larousse)</p> <p><i>Dictionnaire fondamental</i>, par le CREDIF</p>	<p>Constitution de 1958 : l'Union française devient la Communauté française</p> <p>Indépendance de la Guinée</p>
<p>1959</p>	<p><u>Janvier</u> : Suppression de la Direction de l'enseignement outre-mer.</p> <p>Création au MEN de la Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger (DCCE), issue de la fusion de la Direction de l'enseignement et de la Jeunesse du ministère de la France d'Outre-Mer et du Service universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-mer (SUREOM).</p> <p><i>Directeur : Stéphane Hessel.</i></p> <p><u>Septembre</u> : Création du Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL).</p> <p><i>Directeur : Guy Capelle.</i></p>		<p>Début de la publication des <i>Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Argentine</i></p>	
<p>1960</p>	<p>Premier stage de formation des conseillers pédagogiques au BEL.</p> <p>Création du Secrétariat d'État du ministère de la Coopération</p>	<p>Première réunion de la Conférence des ministres de l'Éducation nationale des pays africains et malgaches d'expression française (Confemen)</p>		<p>Indépendance de nombreux pays de l'A.O.F. : Madagascar, Soudan, Sénégal, Congo, Gabon, Mauritanie, Tchad, République centrafricaine, Côte d'Ivoire, Dahomey, Haute-Volta et le Niger.</p>
<p>1961</p>	<p><u>Janvier</u> : Création à la Direction de la coopération d'un Service de l'enseignement et de la formation.</p>	<p>Mai : Première conférence africaine consacrée à l'éducation (à Addis-Abeba, sous l'égide de l'UNESCO).</p> <p>Première conférence des ministres européens de l'Éducation (Conseil de l'Europe) à Hambourg.</p>	<p>Début de la publication du <i>Bulletin mensuel d'information de l'Alliance française</i> (Alliance française)</p> <p><i>Voix et images de France</i>, de Guberina et Rivenc (CREDIF)</p>	<p>Premiers accords de coopération avec les États africains et malgache en matière d'enseignement et de formation supérieure.</p>

		<p><u>Septembre</u> : Création de l'Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF) à Montréal. <i>Directeur : Jean-Marc Léger</i></p> <p>Premier stage d'été au Centre de linguistique appliquée de Besançon (sous la direction de Quemada). Organisé par le BEL.</p> <p>Premier stage de formation des « orienteurs pédagogiques » ou attachés linguistiques. Organisé par le BEL.</p>		
1962	<p><u>Décembre</u> : Fin du premier plan quinquennal d'expansion et de reconversion de l'action culturelle (1958-1963)</p> <p>La DCCE crée un service chargé de gérer les relations avec le Conseil de l'Europe.</p> <p>Préparation de l'expérience de télé-enseignement dite Télé-Niger (1962-1964).</p>	<p><u>Janvier</u> : création du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.</p> <p><u>Novembre</u> : création par l'UNESCO d'un Institut international de planification de l'éducation (à Paris).</p>	<p><u>Novembre</u> : <i>Le français, langue vivante, Esprit</i>, n° 311.</p> <p>Fin de la publication des <i>Cahiers pédagogiques de l'enseignement du français en Amérique latine</i> par l'Institut français de Buenos Aires</p> <p><i>Le français élémentaire : Méthode progressive de français usuel</i>, Mauger, Gougenheim, Ioannou (Hachette)</p>	Indépendance de l'Algérie

D'après COSTE, Daniel (dir.). 1984. *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 14-19.

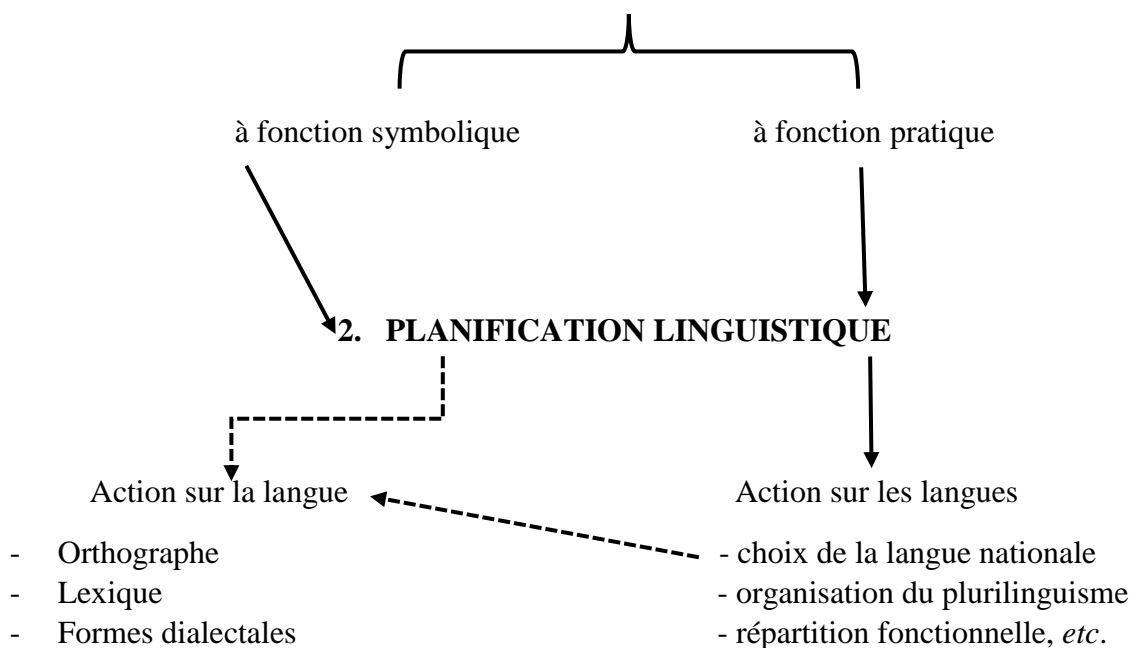
Annexe 4 : présentation schématique de la politique linguistique

a. L'aménagement linguistique selon Robillard (1997 : 36)



b. Le concept de « politique linguistique » selon Calvet (1999 : 157)

1. POLITIQUE LINGUISTIQUE



Annexe 5 : présentation synthétique du *corpus*

1. Politique linguistique et éducative

Genre des discours :

- textes législatifs et officiels (décrets, lois, traités, ordonnances, accords, *etc.*) ;
- publications institutionnelles (rapports de comité d'experts, résolutions, actes de colloque, programmes, *etc.*) ;
- textes administratifs (rapports d'activité, comptes rendus de réunions et de commissions, documents internes divers).

Principaux documents de référence (liste non exhaustive)

	Origine institutionnelle	Discours principaux
Politique linguistique française	ministère des Affaires étrangères	Comptes rendus de réunions préparatoires au PERACT PERACT 1958-1962 Rapports d'activités de la DGRC / DGACT (de 1948 à 1962)
Politique linguistique européenne	Conseil de l'Europe	Convention culturelle européenne (1954)
Politique linguistique internationale	Unesco	Archives et publications de l'Unesco sur l'éducation de base, et le débat sur l'enseignement en langues vernaculaires
Transversal	Témoignage d'acteurs clefs du champ du FLE entre 1945 et 1962	<i>Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire</i> , ouvrage dirigé par Coste (1984)
	ministère de l'Éducation nationale	Accords culturels bilatéraux et multilatéraux

Remarque : à ces documents clefs s'ajoutent les différents articles informatifs généralistes portant sur la politique linguistique issus des revues institutionnelles faisant partie du *corpus*.

Sources principales : Bibliothèque nationale française, Centre des archives diplomatiques de la Courneuve, Siège de l'Unesco.

2. Enseignement du français langue étrangère

Genre des discours :

Pédagogique :

- discours méthodologiques (à destination des enseignants) ;
- manuels d'enseignement (à destination des apprenants).

Principaux documents de référence (liste non exhaustive)

	Origine institutionnelle	Discours
Discours méthodologiques	Alliance française de Paris (Paris – association privée)	<i>L'Enseignement du français aux étrangers</i> (1948-1979)
	Institut français de Mayence (Allemagne - MAE)	<i>La Classe de français</i> (1950-1959)
	Institut français de Buenos Aires (Argentine – MAE)	<i>Cahiers de l'enseignement du français en Amérique latine</i> (1957-1962)
Matériels d'enseignement	Alliance française de Paris Instituts français de Mayence et de Buenos Aires	Diverses leçons et matériels pédagogiques extraits des revues pédagogiques susmentionnées
	Alliance française de Paris	<i>Cours de langue et de civilisation françaises</i> (1953-1957) de Mauger
	Ministère de l'Éducation nationale (CREDIF)	<i>Voix et images de France</i> (1961) de Guberina et Rivenc

3. Sous-corpus : culture – diffusion du français

Genre des discours :

- institutionnel (publications d'associations ou d'institutions à but culturel) ;
- culturel : généraliste et / ou informatif, scientifique, savant.

Principaux documents de référence (liste non exhaustive)

	Origine institutionnelle	Discours
Revue pédagogique ayant des rubriques culturelles régulières ou publiant des articles ponctuels	Alliance française de Paris	<i>L'Enseignement du français aux étrangers</i> (1948-1979)
	Institut français de Mayence (Allemagne - MAE)	<i>La Classe de français</i> (1950-1959)
	Institut français de Buenos Aires (Argentine – MAE)	<i>Cahiers de l'Enseignement du français en Amérique latine</i> (1957-1962)
Revue culturelle ou intellectuelle	Alliance française de Paris	<i>Revue de l'Alliance française</i>
	Mission laïque	<i>Les Dialogues</i> (1951-1954)

Annexe 6 : l'enseignement du français dans le monde en chiffres (1959)

	Europe	Amérique du Nord	Amérique du Sud	Afrique	Moyen-Orient	Asie et Océanie
1959	1433	3493	2666	34	413	89

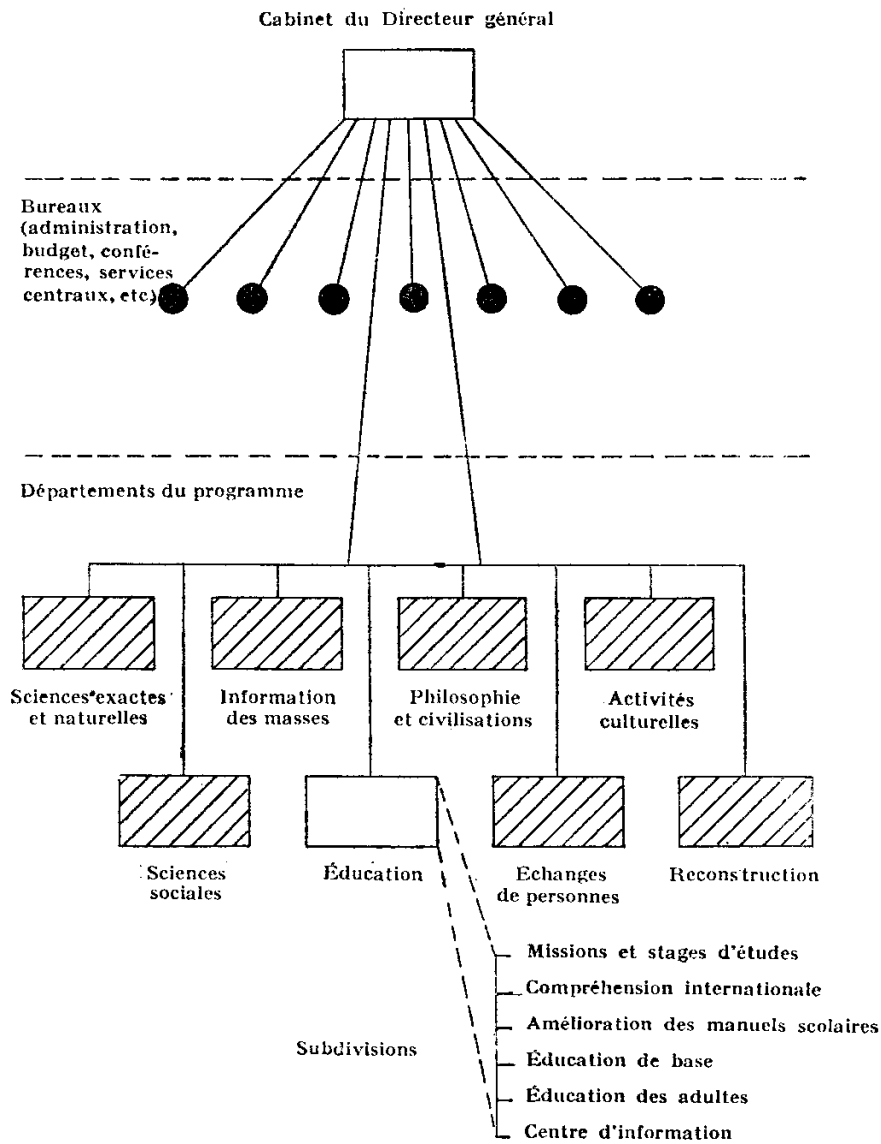
Nombre d'établissements d'enseignement du français : instituts, lycées et collèges, centres culturels et AF, écoles religieuses (DGACT, 1960 : 36-56).

	Nombre de professeurs de la DGACT en 1961-1962	Nombre total en 1961-1962	Nombre de professeurs de la DGACT en 1962-1963	Nombre total de professeurs en 1962-1963
Europe	698	1 001	551	1057
Proche-Orient	16	200	79	271
Asie-Océanie	385	910 (dont 317 pour le Cambodge, 170 pour le Laos 342 pour le Vietnam)	457	1022 Cambodge : 328 Laos : 187 Vietnam : 366
Afrique	2 747 (dont 1913 au Maroc et 827 en Tunisie)	9 831 (dont 7795 au Maroc et 1876 en Tunisie)	2 982 Maroc : 1867 Tunisie : 1 112	10 613 Maroc : 8136 Tunisie : 2 264
Amérique du Nord	7	185 (dont 178 dans des établissements étrangers)	11	233 174 dans établissements étrangers
Amérique latine	35	261 (dont 30 en Argentine)	49 Argentine : 5	331 Argentine : 35
Total		12 388 (dont 10 500 pour le Maroc, la Tunisie, le Vietnam, le Laos et le Cambodge)		13 527 Dont 11 279 (pour le Maroc, la Tunisie, le Vietnam, le Laos et le Cambodge)

Effectif du personnel français enseignant à l'étranger en 1961-1962 et 1962-1963 dans le réseau de la DGACT (nombre de professeurs de la DGACT), et professeurs détachés dans les associations privées et les établissements étrangers.

D'après : DGACT, 1962 : 59-60 et DGACT, 1963 : 69-71.

Annexe 7 : organigramme de l'Unesco en 1950



Source : Unesco, 1950 : 81.

Annexe 8 : notices biographiques des principaux acteurs du champ du FLE entre 1945 et 1962

Baillou Jean : Ministre plénipotentiaire. Chef du Service de l'enseignement aux Affaires étrangères en 1946. Directeur-adjoint des Relations culturelles en 1956. Président du Comité interministériel de Coopération culturelle et technique. Président de l'Association pour la Diffusion de la Pensée française.

Basdevant Jacques : Diplomate de carrière. Directeur général des Relations culturelles de 1960 à 1968.

Blancpain Marc : Ancien professeur de français à l'étranger devenu secrétaire général à l'Alliance française de Paris (1944-1976). Président de l'Alliance française de Paris (1976-1994).

Bourbon-Busset Jacques de : Ancien élève de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm (1932). Diplomate et homme de lettres. Académicien. Directeur du Cabinet du Ministre des Affaires culturelles (1948-1952). Directeur des Relations culturelles au Ministère des Affaires étrangères (1952-1956).

Bouton Charles : Professeur à l'École pratique de Paris et contributeur à l'*EFE*. Organisateur des activités techniques à l'EP et des stages pédagogiques pour enseignants étrangers.

Bruézière Maurice : Rédacteur en chef de l'*EFE* et directeur de l'EP de Paris à partir de 1959. Co-auteur avec Mauger de *CLCF*, tome 4 et du *Français accéléré*.

Capelle Guy : Professeur d'anglais ayant travaillé à l'étranger. Directeur et fondateur du BEL en 1959. Auteur et co-auteur de nombreux manuels.

Davesne André : Inspecteur d'académie ayant eu une expérience d'enseignant en Afrique francophone. Auteur des premiers manuels scolaires africains d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français qui connurent une grande postérité : la collection *Mamadou et Bineta* (1950).

Duhamel Georges : Médecin et écrivain. Secrétaire perpétuel de l'Académie française (1944-1946). Président de l'AF de Paris au sortir de la guerre.

Fauve Jacques : Directeur-adjoint de l'IF de Buenos Aires et attaché culturel de l'ambassade de France en Argentine. Rédacteur en chef des *CPEFAL*.

Fouché Pierre : Directeur en 1945 de l'École supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger et de l'Institut de phonétique. Contributeur à l'*EFE*, en particulier pour les articles sur la phonétique.

Gougenheim Georges : Linguiste et professeur à la Sorbonne. Contributeur régulier à l'*EFE* et plus ponctuellement aux autres revues du champ. Membre de la commission française de l'Unesco chargée de développer un français simplifié, le français fondamental. Co-auteur avec Mauger du manuel *Le Français élémentaire* (1955).

Guberina Petar : Professeur de lettres à l'Université de Zagreb et directeur de l'Institut de Phonétique. Spécialisé en linguistique de la parole, phonétique théorique et expérimentale. Co-fondateur, sous l'égide du CREDIF et en collaboration avec Rivenc, de la méthode structuro-globale audio-visuelle ou méthode Zagreb-Saint-Cloud. Co-auteur de *VIF* (1961).

Hameau M. -A. : Ancienne assistante de philologie romane et professeur à l'École pratique de l'EP de l'AF de Paris. Contributeur régulière à l'*EFE*.

Hessel Stéphane : Directeur de la coopération avec la Communauté et l'étranger (1959-1965).

Quemada Bernard : Fondateur à Besançon de l'Institut de langue et civilisation françaises et en 1958 du Centre de linguistique appliquée pour les étudiants étrangers. Fondateur, en 1962, de la revue les *Études de linguistique appliquée*. Propagateur de la linguistique appliquée en France.

Mauger Gaston : Professeur au lycée Condorcet puis directeur pédagogique de l'EP. Rédacteur en chef de l'*EFE*. Auteur de *CLCF* (1953), vendu à plusieurs millions d'exemplaires et co-auteur avec Gougenheim du manuel *Le Français élémentaire* (1955).

Marx Jean : Ancien professeur devenu diplomate. Acteur majeur de la politique culturelle extérieure dans l'entre-deux-guerres. Directeur du Service des œuvres françaises au MAE de 1933 à 1940 et conseiller technique du directeur de la DGRC, Laugier, de 1945 à 1950.

Michaud Guy : Enseignant à l'Université de la Sarre (1951-1962). Fondateur de la revue *Tendances* (1957-1971) et du CREC (1960-1964). Spécialiste de l'enseignement de la civilisation.

Monod Gustave : Directeur de l'enseignement du second degré en France de 1945 à 1949. Instigateur des « classes nouvelles ».

Muller Charles : Professeur de linguistique agrégé. Membre des Services culturels en Allemagne (R.F.A.) de 1946 à 1958. Rédacteur en chef de la revue *LCF* publiée par l'Institut français de Mayence.

Joxe Louis : Professeur d'histoire-géographie agrégé (1925-1927), ayant enseigné à Alger pendant la Seconde Guerre mondiale. Directeur de la DGRC (1947-1952).

Lapaire Hugues : Rédacteur en chef de la *RAF*. Ancien vice-président de la Société des gens de lettres.

Laugier Henri : Médecin. Ancien professeur à la Sorbonne avant la guerre et recteur à l'Université d'Alger en 1943. Directeur de la DGRC (1945-1947).

Reboulet André : Père de l'expression « français langue étrangère » dans les *Cahiers pédagogiques du Second degré* de mai 1957. Professeur agrégé de lettres détaché au Chili où il est chef d'établissement d'une école de l'Alliance française (1947-1956). Rédacteur en chef de la revue *Le Français dans le monde* (1961-1981) et directeur du BELC.

Rivenc Paul : directeur-adjoint du CELE/CREDIF à l'ENS. Professeur émérite de linguistique à l'université de Toulouse. Collaborateur de Gougenheim pour l'élaboration du français fondamental. Co-fondateur, sous l'égide du CREDIF et en collaboration avec Guberina, de la méthode structuro-globale audio-visuelle ou méthode Zagreb-Saint-Cloud. Co-auteur de *VIF* (1961).

Seydoux Roger : Chef de service à la DGRC (1947-1950). Directeur de la DGACT (1956-1960). Diplôme de carrière. Instigateur d'une réflexion sur la politique culturelle aboutissant au *Programme d'expansion et de reconversion de l'action culturelle à l'étranger* (1958-1962).

Touchard Jean : Historien. Enseignant à l'Institut français de Buenos Aires en 1946, maître de conférences à l'Institut d'études politiques de Paris. Responsable de la rubrique « problèmes culturels et pédagogiques » des *Dialogues* (1951-1954). Collaborateur du directeur de la DGRC, Baillou, de 1947 à 1954, et membre de la Commission française pour l'Unesco.

Tricot Bernard : Rapporteur du *Programme d'expansion et de reconversion des actions culturelles et techniques françaises à l'étranger*.

Table des matières

ABRÉVIATIONS	5
INTRODUCTION	8
CHAPITRE 1 – Cadre conceptuel et méthodologique : une approche pluridisciplinaire de l’histoire du français langue étrangère	18
1. L’histoire du FLE de 1945 à 1962 : une période charnière peu explorée	19
1.1. Précisions terminologiques : français langue étrangère, français langue seconde, francophonie	19
1.2. Justification des bornes chronologiques	20
1.2.1. Les prémices de la discipline FLE	20
1.2.2. Des dates historiques et symboliques	21
1.2.3. Comblant un point sombre de l’histoire du FLE : état des lieux de la recherche	22
1.3. L’histoire par stratification : de l’intérêt et des limites de la périodisation	25
2. Pour « une histoire en didactique du français langue étrangère et seconde »	28
2.1. Le décloisonnement des disciplines	28
2.2. Une approche phénoménologique de l’histoire	30
2.3. Pédagogie générale et enseignement des langues vivantes : l’héritage pédagogique de la didactique du FLE	32
3. La politique linguistique : le champ du FLE au niveau macroscopique	34
3.1. Définition de la politique linguistique ou action <i>in vitro</i>	34
3.2. Un triple moyen d’action : interventions sur le statut, le corpus et l’éducation	36
3.3. Limite de la politique linguistique : la non-prise en compte de la dimension idéologique	37
4. L’analyse de discours comme révélateur des idéologies linguistiques	39
4.1. L’étude du texte en contexte	39
4.2. L’idéologie, un concept sociolinguistique	40
4.2.1. Préambule : les risques d’interférences chez le chercheur	40
4.2.2. La théorie des idéologies selon l’École française d’AD	41
4.2.3. L’hétérogénéité des discours et l’idéologie dominante	43
4.2.4. Le paradigme indiciaire : du discours individuel à l’histoire des idées	44
4.2.5. Prise en compte de la <i>noosphère</i> et de l’ <i>épistémè</i>	46
4.3. Un corpus double : revues pédagogiques et discours politique	48
4.3.1. La difficile délimitation du <i>corpus</i>	48
4.3.2. Intérêt et traitement des revues pédagogiques	52
4.3.3. Un corpus tripartite : politique linguistique / pédagogie / culture	53
4.3.3.1. Le sous-corpus « politique linguistique »	53
4.3.3.2. Le sous-corpus : « enseignement des langues »	54
4.3.3.3. Le sous-corpus « culture et diffusion du français »	55
5. Bilan sur le cadre conceptuel et méthodologique	57
CHAPITRE 2 – Institutionnalisation de la diffusion du français dans le monde	58
1. Les acteurs privés traditionnels de la diffusion du français : entre défection et étatisation	59
1.1. Mise en retrait des institutions religieuses enseignant en français	59
1.1.1. Un principe idéologique commun et pérenne : le messianisme français	59
1.1.2. Le déclin et l’adaptation au milieu local des écoles congrégationnelles	61
1.1.2.1. L’Église, agent patriotique de francisation	61
1.1.2.2. Les causes externes du déclin des écoles catholiques	63
1.1.2.3. Vers une évangélisation en langue(s) locale(s)	63
1.1.2.4. L’ingérence de l’État à des fins d’amélioration de l’enseignement	64

1.2.	L'Alliance israélite universelle ou l'émancipation par le français	65
1.2.1.	Une institution francophile soutenue par l'État français	65
1.2.2.	Le renforcement communautaire de l'AIU	66
1.2.3.	De la langue de scolarisation à la langue étrangère privilégiée	68
1.3.	La Mission laïque, exportatrice d'une École française adaptée au contexte local	69
1.3.1.	Approche diachronique : une institution semi-publique en stagnation	69
1.3.2.	Une adaptation de l'École de Jules Ferry aux autochtones	71
1.3.3.	La revue de la Mission laïque : <i>Les Dialogues</i> (1951-1954)	72
1.3.3.1.	La revue au fil du siècle : une dimension pédagogique limitée	72
1.3.3.2.	Une revue pour (et par) les professeurs français de l'étranger	74
1.3.3.3.	Une revue, miroir du MAE	75
1.3.3.4.	Une structure binaire à dominante culturelle	76
1.3.3.5.	La rubrique pédagogique : une approche généraliste	77
1.4.	L'expansion de l'Alliance française : entre politique et didactique, l'agent double du MAE	78
1.4.1.	L'Alliance française en diachronie : un réseau à reconstruire	78
1.4.2.	L'AF de Paris, vitrine et modèle de l'enseignement du FLE	80
1.4.2.1.	Les cours de l'École pratique avant 1945	80
1.4.2.2.	Après 1945 : des outils de formation variés	81
1.4.3.	Ancrage idéologique : du patriotisme au dialogue avec l'Autre	82
1.4.4.	Un organe officieux de la politique culturelle	83
1.4.5.	Le bulletin institutionnel de l'Alliance française	86
1.4.5.1.	Un double rôle de liaison et de diffusion culturelle	86
1.4.5.2.	De la Revue culturelle de l'Alliance française (1944-1952) au Bulletin mensuel d'information (1961)	87
1.4.6.	<i>L'Enseignement du français aux étrangers</i> (1948-1979) : un outil pédagogique insolite	89
1.4.6.1.	Un bulletin pour les professeurs dans et hors du réseau des AF	89
1.4.6.2.	Objectif de la revue : associer théorie et pratique	90
1.4.6.3.	Une (vaine) ambition dialogique pour un refus doctrinaire	92
1.4.6.4.	L'EFE, émanation d'une école modèle : l'École pratique	95
1.4.6.5.	Du monolithisme pédagogique à un questionnement sur les pratiques : les stages pédagogiques	96
1.5.	Bilan sur les acteurs privés traditionnels de la diffusion du français	98
2.	Renforcement du dispositif étatique sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères	100
2.1.	Renforcement institutionnel de la politique linguistique au MAE	100
2.1.1.	La politique éducative de propagande du modeste Service des œuvres françaises à l'étranger (1909-1920-1944)	100
2.1.2.	La création de la DGRC (1945), réponse à la crise du français	104
2.1.2.1.	Un instrument de rénovation du prestige national	104
2.1.2.2.	En diachronie : de la DGRC à la DGACT	106
2.1.3.	Un Programme d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques françaises à l'étranger (1958-1962) à géométrie variable	108
2.1.3.1.	Un programme par zone et moyens d'action	108
2.1.3.2.	Planifier la langue : une aporie ?	110
2.1.3.3.	Un bilan positif	112
2.2.	Le réseau français à l'étranger, entité bicéphale scolaire et culturelle	115
2.2.1.	Un réseau scolaire sur le modèle métropolitain de plus en plus ouvert à l'influence étrangère	116
2.2.2.	Le réseau des Instituts et Centres culturels français : entre tradition et innovation	117
2.3.	Les revues des IF, espace de formation des professeurs locaux	120
2.3.1.	<i>La Classe de français</i> de l'IF de Mayence (1950-1959)	120
2.3.1.1.	L'Allemagne : un terrain propice à la publication d'une revue pédagogique	120
2.3.1.2.	Caractéristiques et structure de la revue	121
2.3.1.3.	Un outil à visée pratique unanimement apprécié	122

2.3.2.	Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Amérique latine de l'IF et l'AF de Buenos Aires (1957-1962)	124
2.3.2.1.	L'Argentine, un bastion de la francophonie ébranlé	124
2.3.2.2.	Des Cahiers pédagogiques à visée formative	125
2.3.2.3.	La réception de la politique éducative française à l'aune de la revue franco-argentine	127
2.3.2.4.	Le primat de la pédagogie pratique et théorique	128
2.4.	Bilan sur le renforcement du dispositif étatique sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères	129
3.	L'expertise pédagogique au ministère de l'Éducation nationale, partenaire privilégié de la DGACT	131
3.1.	Une action culturelle commune aux différents agents publics	131
3.1.1.	La nécessaire complémentarité des agents publics	131
3.1.2.	Politique culturelle, linguistique et éducative : un rapport d'inclusion	132
3.2.	La question éducative : l'apanage du ministère de l'Éducation nationale	134
3.2.1.	Le ministère de l'Outre-mer (1946-1949) ou la tentation de l'assimilation pédagogique dans la Communauté française	134
3.2.2.	L'homogénéisation progressive de la gestion éducative dans les différents pays issus de l'Empire colonial	136
3.3.	Les instituts étatiques de recherche et de formation en français, langue étrangère	138
3.3.1.	Un regain d'intérêt scientifique pour la pédagogie en France	139
3.3.2.	L'approche universalisante du CEFE / CREDIF (MEN) : la méthodologie audio-visuelle	140
3.3.3.	Le BEL ou l'approche comparatiste	142
3.3.4.	Le CREC et l'enseignement de la civilisation	143
3.4.	Délimitation du champ du FLE : la revue <i>Le Français dans le monde</i> (1961)	144
3.4.1.	<i>Le Français, langue étrangère</i> , numéro spécial des Cahiers pédagogiques de l'enseignement du second degré (mai 1957), préfiguration du FDLM	144
3.4.2.	Une revue destinée à l'ensemble du champ	146
3.4.3.	Structure de la revue : de la théorie à la pratique	147
3.4.4.	Lieu de synthèse et d'innovation malgré son caractère officiel	149
3.4.5.	Le FLE, un champ en voie de stabilisation	152
3.5.	Bilan sur l'expertise pédagogique au ministère de l'Éducation nationale, partenaire privilégié de la DGACT	154

CHAPITRE 3 – La crise du français, langue de culture, en voie de résolution **156**

1.	Une crise à la confluence du fait historique et de l'idéologie	157
1.1.	Internationalisation de la crise du français en 1945	157
1.1.1.	Le phénomène en diachronie depuis le XIX ^e siècle	157
1.1.2.	La crise du français comme langue étrangère en 1945	157
1.1.3.	Une idéologie linguistique, une réalité didactique	159
1.2.	« Langue de culture » : un concept protéiforme	161
1.2.1.	Une idéologie traditionnelle dominante	161
1.2.2.	Un lieu commun à expliciter	162
1.3.	Bilan sur une crise du français à la confluence du fait historique et de l'idéologie	164
2.	Le français, langue d'une civilisation sur le déclin	166
2.1.	Précision conceptuelle : le français, langue de civilisation	166
2.2.	Vision ptoléméenne du monde francophone : le français, langue de France	169
2.2.1.	Rejet des langues vernaculaires en France et dans l'Empire	170
2.2.2.	Survivance d'un impérialisme culturel en francophonie (avant les Indépendances)	173
2.3.	La crise du français langue de civilisation, symptôme du déclin de la France	175
2.3.1.	Contextualisation historico-idéologique : le déclin de la France	175
2.3.2.	Un contact des langues fondé sur la concurrence culturelle internationale	177
2.3.3.	L'enseignement du français, langue de culture : pan essentiel de la diffusion culturelle	179
2.3.3.1.	Imbrication des missions de diffusion culturelle et linguistique	179
2.3.3.2.	Primauté de l'enseignement sur la diffusion culturelle	181

2.3.4.	Permanence de l'idéologie de langue-culture : le français, clef d'or de la civilisation	183
2.3.4.1.	Le français langue-culture comme perception du monde	183
2.3.4.2.	Le génie linguistico-culturel du français	185
2.4.	Du français langue universelle au plurilinguisme restreint franco-anglais	188
2.4.1.	La construction imaginaire du français, latin du monde moderne	188
2.4.2.	Remise en cause du mythe de l'universalité du français	191
2.4.2.1.	Un discours de propagande peu en phase avec la réalité	191
2.4.2.2.	Le déclin de la civilisation occidentale, référence universelle	192
2.4.3.	L'anglais, nouvelle langue internationale dominante	193
2.4.4.	Une velléité de répartition fonctionnelle pour un plurilinguisme restreint	194
2.4.4.1.	Français, langue de culture / anglais, langue de service	194
2.4.4.2.	La maîtrise élevée du français langue seconde de culture	197
2.4.4.3.	La politique linguistique européenne originelle : un plurilinguisme restreint mal assumé	199
2.5.	Rénovation de l'image de la civilisation française traditionnelle	201
2.5.1.	Une modernisation de la diffusion culturelle	201
2.5.1.1.	De la civilisation intemporelle à la civilisation vieillissante	201
2.5.1.2.	Une rénovation nécessaire	204
2.5.1.3.	Une diffusion de la « culture cultivée » plus contemporaine	206
2.5.2.	La civilisation au miroir de l'enseignement du FLE	209
2.5.2.1.	Enseignement de la littérature et de la civilisation	209
2.5.2.2.	Des supports pédagogiques littéraires de plus en plus contemporains	210
2.5.3.	Développement de l'approche socio-culturelle et anthropologique	212
2.5.3.1.	Un tableau de la société française : l'exemple de LCF	214
2.5.3.2.	Vivre en France et en français : l'exemple du CLCF	216
2.6.	Bilan sur le français, langue d'une civilisation sur le déclin	218
3.	Recul du français, langue <i>nootrophe</i> à des fins formatives	220
3.1.	La langue <i>nootrophe</i> instrument de l'éducation individuelle	220
3.2.	Influence du modèle humaniste de l'École française	222
3.2.1.	L'origine institutionnelle des acteurs du champ : l'École normale de Saint-Cloud	223
3.2.2.	L'éloge de la culture humaniste désintéressée	225
3.3.	Le français, langue privilégiée de formation de l'esprit	227
3.3.1.	Le rôle spécifique du français comme langue à but formatif	227
3.3.2.	L'Honnête homme moderne, modèle archétypal de l'apprenant de français	228
3.3.3.	Une langue pour mieux penser le monde	232
3.4.	Recours à la méthodologie mixte pour la langue de culture nootrophe	233
3.4.1.	Un syncrétisme pédagogique révélateur de la permanence de l'idéologie du français langue de culture	234
3.4.2.	Des pratiques héritées de la méthode traditionnelle	238
3.4.2.1.	L'innutrition : transfert du concept littéraire à la pédagogie	238
3.4.2.2.	Les exercices littéraires académiques, exercices formatifs	240
3.4.2.3.	La traduction : un usage formatif de plus en plus marginal	242
3.5.	De l'apologie de l'effort à la quête de la facilité	245
3.5.1.	L'étude d'une langue complexe, un défi pour les « hommes de caractère »	245
3.5.1.1.	Un parcours linguistique initiatique	245
3.5.1.2.	La grPERACTammaire : une rude gymnastique intellectuelle	248
3.5.1.3.	La résistance à la simplification de l'orthographe au nom de la pureté de la langue	249
3.5.2.	Vers l'infléchissement du français langue <i>nootrophe</i>	252
3.5.2.1.	Le ludisme, nouveau mot d'ordre de la pédagogie du FLE	252
3.5.2.2.	L'inadéquation de l'idéologie de la langue nootrophe au monde moderne	254
3.6.	Bilan sur le français, langue nootrophe à des fins formatives	256

CHAPITRE 4 – L’avènement d’un français, langue pratique et vivante	258
1. Une nouvelle philosophie du langage à l’Âge de l’utilitarisme	259
1.1. La science et le pragmatisme comme fondements de la <i>noosphère</i> moderne	259
1.2. Une conception de la langue utilitaire et communicative	262
1.3. La revalorisation d’un français instrumentalisé	264
1.3.1. Nécessité d’un français langue « pratique »	264
1.3.2. La théorie organique du français, langue vivante	266
1.3.3. Le français usuel comme objet d’enseignement privilégié	270
1.4. Vers la fin de la crise	273
1.5. Bilan sur une nouvelle philosophie du langage à l’Âge de l’utilitarisme	274
2. La coopération technique française : de la science à l’éducation	276
2.1. Évolution de la place de la science dans la politique culturelle à l’extérieur	276
2.1.1. La science « pure », une tradition de la diffusion française à l’étranger	276
2.1.2. Diversification de la politique culturelle en faveur des sciences et techniques	278
2.2. La coopération technique, instrument de formation des techniciens aux techniques françaises	281
2.2.1. La réussite technique et matérielle comme moyen de rayonnement	281
2.2.2. Le modèle américain : le point IV de Truman	283
2.2.3. Spécificités de la coopération technique à la française	285
2.2.4. Le français accéléré, médium de la formation technique	287
2.3. La formation des enseignants de français ou la coopération technique éducative	291
2.3.1. Une nouvelle priorité : de l’enseignement direct à la formation de relais	291
2.3.2. Les modalités de la coopération éducative : la formation tous azimuts	294
2.3.3. La formalisation de la méthodologie du FLE	296
2.4. Bilan sur la coopération technique française : de la science à l’éducation	298
3. L’élaboration de la didactique du français langue étrangère, langue utile	300
3.1. L’héritage méthodologique et idéologique de la didactique du FLE	300
3.1.1. Le legs de la méthode directe	300
3.1.1.1. La focalisation sur le français parlé	300
3.1.1.2. La pédagogie coloniale, adaptation de la MD	303
3.1.2. L’influence des linguistes et pédagogues en français langue maternelle	305
3.1.2.1. L’apport de Ferdinand Brunot : le sentiment de la langue	305
3.1.2.2. Influence de Bally, père de la stylistique	308
3.1.3. Les réformes des classes nouvelles en France : la méthode active, modèle pour le FLE	311
3.2. La méthodologie audio-visuelle ou le FLE à l’épreuve de la technique	315
3.2.1. La réception de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle	315
3.2.2. Les technologies modernes, auxiliaires de la diffusion linguistique et éducative	317
3.2.2.1. Un outil efficient de la diffusion culturelle	317
3.2.2.2. Un intérêt croissant dans la pédagogie générale	319
3.2.2.3. Un apprentissage accéléré et facilité par les moyens modernes	320
3.2.2.4. Dans l’enseignement du FLE : le son et l’image, médias privilégiés	321
3.3. Le FLE, branche de la linguistique appliquée à l’enseignement des langues	325
3.3.1. Une légitimation du FLE par les sciences du langage	325
3.3.1.1. Influence du champ de la linguistique sur le FLE	325
3.3.1.2. Les références à la linguistique dans les revues du champ	327
3.3.2. Approche lexicologique : élaboration du français fondamental	329
3.3.2.1. Le modèle du Basic English, anglais simplifié	330
3.3.2.2. Le français fondamental, outil de base d’une didactique renouvelée du FLE	332
3.3.2.3. Voix et images de France (1961), consécration du français langue vivante	334
3.4. Concilier langue pratique et langue de culture	337
3.4.1. Le FF : un projet initialement controversé	337
3.4.2. Moyens pédagogiques pour pallier les carences du français pratique	339
3.4.2.1. L’apprentissage gradué : de la langue pratique orale à la langue de culture écrite	340
3.4.2.2. Permanence du français langue de culture comme idéal	343

3.4.2.3.	Vers une approche globale de la langue, multifacette	344
3.4.3.	Moyens institutionnels pour pallier les carences du français langue pratique	347
3.4.3.1.	Revendication d'une diffusion linguistique à géométrie variable	347
3.4.3.2.	De la bipolarité masse / élite à la diversification des publics	348
3.4.3.3.	Double statut du français : langue utile et culturelle	351
3.5.	Bilan sur l'élaboration de la didactique du français langue étrangère, langue utile	352

CHAPITRE 5 – La gestion paradoxale du contact des langues, entre isolinguisme et prétentions universalistes

		354
1.	Une diffusion déterritorialisée plus ouverte à l'altérité linguistique	356
1.1.	La diffusion du français à l'heure de la mondialisation	356
1.1.1.	Les précurseurs d'une diffusion extranationale du français : les institutions religieuses	356
1.1.2.	La déterritorialisation du français : de l'universalisme au plurilinguisme	357
1.1.3.	Création d'organismes de coopération culturelle internationale	358
1.1.3.1.	Construction d'une Europe culturelle unie dans la diversité	358
1.1.3.2.	L'Unesco, un tiers ordonnateur de l'éducation dans les pays en voie de développement	361
1.1.3.3.	France / Unesco : une influence réciproque	363
1.2.	La revalorisation des autres langues-cultures et du plurilinguisme	365
1.2.1.	Du relativisme culturel à son pendant, l'isolinguisme	365
1.2.2.	Le français, une langue européenne comme les autres	368
1.2.2.1.	L'isolinguisme, prémices du plurilinguisme	368
1.2.2.2.	La réciprocité, fondement de la politique culturelle internationale	371
1.3.	Une gestion moins équilibrée dans les pays issus de l'Empire colonial	374
1.3.1.	Le paradigme postcolonial comme cadre de référence	374
1.3.2.	La montée des revendications nationalistes, menace pour le français	375
1.3.3.	La diglossie : réalité sociolinguistique de l'idéologie de la domination linguistique	377
1.3.4.	Une réévaluation des langues vernaculaires à l'école postcoloniale	380
1.4.	L'ouverture française à l'altérité linguistique en classe	384
1.4.1.	Dans le réseau culturel français : le développement des établissements franco-étrangers	384
1.4.2.	À l'école française : l'essor des langues vivantes comme discipline scolaire	386
1.4.3.	L'approche comparée, un pas vers la culture autre	389
1.5.	Une politique favorable à la traduction de spécialité	392
1.5.1.	Professionnalisation de la traduction économique et politique	392
1.5.2.	Le PERACT : un soutien officiel mais hésitant à la traduction	394
1.5.2.1.	Traduire : un moyen neuf et impératif	394
1.5.2.2.	L'anglais, langue cible privilégiée du livre français traduit	398
1.5.3.	Une politique linguistique et culturelle ambivalente	400
1.5.3.1.	Traduire pour mieux promouvoir la langue	400
1.5.3.2.	Traduire des textes à fonction référentielle	402
1.5.4.	Limite de la politique de traduction : refus de la traduction dans les pays partiellement francophones	405
1.6.	Bilan sur une diffusion déterritorialisée plus ouverte à l'altérité linguistique	406
2.	Le français, langue supracommunautaire en francophonie : un humanisme économique	408
2.1.	L'invention d'une communauté imaginée francophone	408
2.1.1.	Le rêve d'une langue commune de pacification	409
2.1.2.	Émergence d'une communauté francophone	411
2.1.3.	Multipolarité de la francophonie idéologique	414
2.2.	Le français langue auxiliaire de scolarisation à l'école africaine	417
2.2.1.	L'éducation de base, pierre angulaire de la mission de l'Unesco	417
2.2.2.	Permanence de l'idéologie messianique dans la France postcoloniale	419
2.2.3.	Le français, médium privilégié de l'enseignement en Afrique francophone	423
2.2.3.1.	Les limites techniques de l'adoption des langues vernaculaires à l'école	423
2.2.3.2.	Émergence du français langue seconde	425

2.2.4.	Développement de la coopération éducative franco-africaine	428
2.2.4.1.	La démocratisation de l'enseignement du français en Afrique	428
2.2.4.2.	Nouvelle diplomatie de la langue : investir le système éducatif	430
2.3.	L'envers du message humaniste : une politique linguistique à visée utilitariste	434
2.3.1.	Point de vue français : la dimension politique et économique de la politique culturelle	434
2.3.1.1.	La diffusion linguistique au service de la politique	435
2.3.1.2.	Une planification culturelle à visée économique	438
2.3.2.	Point de vue de l'apprenant : le français, capital linguistique facteur d'élévation	443
2.4.	Bilan sur le français, langue supracommunautaire en francophonie : un humanisme économique	445
CONCLUSION		447
BIBLIOGRAPHIE		455
ANNEXES		510

Index nominum

A

Adam 39, 40, 41
Agathon 157
Ajame 208
Alain 245, 247
Albères 208
Alegret 318
Alen-Garabato 416
Allain 58, 413
Althusser 42, 45, 228
Ampère 277, 410
Anderson 17, 180, 411, 412
Anouilh 207, 208
Argaud . 10, 20, 24, 25, 26, 30, 52, 53, 142, 143, 144, 146,
148, 169, 209, 213, 214, 226, 338, 342
Ariès 229
Aristote 162
Arnaud 60, 451
Aron 42, 360
Ashcroft 20
Astruc 65
Auba 137, 293
Auriol 105
Austin 263, 264, 270
Aymé 211

B

Bachelard 447
Bacon 261, 410, 440
Baillou 75, 85, 101, 106, 131, 278, 284, 294, 428, 522,
523
Bakhtine 39, 41
Balandier 420
Balibar 442
Bally 40, 157, 160, 184, 230, 245, 270, 273, 305, 308, 309,
310, 341
Balzac 211
Bancel 365, 367
Bancilhon 72
Bandelier 332
Baneth-Nouailhetas 31, 374, 375, 442, 445
Barbulesco 321
Baron 186
Barquisseau 174
Barthes 40, 135, 208, 404
Basdevant 105, 115, 116, 118, 130, 194, 413, 414, 430,
437, 445, 514, 522

Batsch 249, 252, 253
Baudelaire 237
Baudrillard 69
Bayen 274
Bayet 240
Bayle 191
Bazin 121, 211
Beacco 264
Beis 137, 150, 292
Bénac 190, 197, 203
Benjamin 31, 41, 405
Bentham 261, 440
Benveniste 41, 141, 184, 221, 262, 326
Berger 85, 320, 439
Bergounioux 171
Bernanos 207
Berstein 379
Berthelot 105
Berthet 329
Bertin 243, 245
Bertrand 324
Berveiller 197
Beslais 249
Besse 19, 329
Bhabha 20, 365, 375
Bichet 334
Birh 435
Blachere 388
Blanchet 28, 34, 35, 435
Blancpain ... 79, 81, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 96, 104,
125, 146, 151, 158, 160, 167, 175, 181, 182, 187, 189,
190, 194, 202, 203, 205, 216, 223, 226, 227, 230, 243,
247, 254, 258, 266, 273, 279, 283, 288, 301, 330, 338,
352, 393, 398, 404, 405, 419, 421, 522
Bloch 18, 31, 45, 448
Boaz 366
Bodet 364, 417
Boeri 315, 318, 322, 334, 335, 336, 339
Boglio 235, 237
Boisdeffre 208
Bollaert 70
Bopp 267
Borges 193
Boriaeff 233, 242
Bosco 121, 211
Botrot 192, 194, 197
Bottembos 218
Boudot 334
Bouhours 191
Bourbon-Busset 105, 124, 182, 199, 513, 522
Bourdieu 8, 9, 10, 40, 41, 42, 43, 44, 429, 444
Bourgeois 190, 225, 226, 421
Bourguiba 416

Bourniquel..... 202, 270, 349
 Boutier..... 387
 Bouton..... 12, 19, 95, 96, 97, 98, 121, 151, 185, 186, 207,
 211, 242, 243, 244, 245, 250, 253, 254, 255, 263, 268,
 269, 272, 274, 279, 280, 295, 310, 315, 316, 328, 343,
 344, 370, 391, 392, 394, 522
 Bouvier 419
 Braudel 357
 Bréal 157, 184, 221, 222, 232, 249, 262, 268, 301, 382,
 388
 Breart de Boisanger 100
 Breuil 246
 Broglie 233, 276, 277, 282
 Bruézière ... 50, 78, 79, 81, 82, 86, 87, 90, 94, 95, 96, 151,
 173, 181, 229, 240, 522
 Bruneau 249, 269, 271, 272
 Brunot 19, 22, 81, 157, 250, 305, 306, 307, 308, 310
 Brunsvick 332
 Butor 207, 208

C

Cahen 65
 Caillé 384
 Caillois 208
 Calvet. 34, 35, 36, 111, 158, 177, 267, 317, 378, 379, 380,
 388, 399, 424, 425, 430, 437, 438, 517
 Cambon 78
 Camus..... 121, 204, 208, 211, 268, 280
 Canac..... 141, 223
 Canteau 137, 293
 Capelle... 63, 135, 136, 138, 142, 143, 153, 172, 173, 223,
 324, 326, 327, 334, 349, 433, 515, 522
 Caquin 237, 301, 314
 Carduner..... 213
 Carnap 269
 Caron..... 160
 Cartwright 332
 Carvallo..... 65
 Cassin 67, 364, 417, 418
 Castellotti 95, 143, 378
 Catherine II..... 100
 Cavel..... 216, 302
 Cayrol 214
 Cellier 416
 Certeau..... 35
 Cézan..... 207
 Chabanon 62
 Chafer 374
 Challamel..... 82, 84
 Chamoiseau..... 442
 Chanoine Gérard 174
 Chansou..... 194
 Chantreau..... 209
 Charaudeau 39, 40, 42, 43, 49, 189
 Chardenet..... 28
 Charlemagne 170
 Charon..... 393, 515

Charpentrat..... 146
 Chartron..... 332, 382
 Chaubet..... 23, 24, 78, 101, 103, 105
 Chevalier 52, 84, 144, 176, 300, 307, 326, 329
 Cheydleur 332
 Chinard..... 75, 210, 373
 Chiss..... 1, 156, 157, 159, 160, 161, 308, 325, 326, 329
 Chomsky..... 267
 Chopin-Streicher 69
 Christ..... 52, 62, 301, 428, 433
 Churchill..... 332, 338, 358
 Cicéron 40, 161, 220, 229
 Clappier..... 439
 Claudel 208, 250
 Clémenceau 376
 Closset..... 391
 Cluzelaud..... 261
 Cocteau 207
 Cohen..... 307
 Coin Sorrentino 201, 213, 267, 279, 302
 Colette 121, 207, 208, 210, 211, 237
 Combe..... 33
 Comenius 32, 261, 312, 324
 Compagnon..... 322, 368, 389, 429
 Comte 261
 Conan Doyle..... 45
 Cook 443
 Cooke Brown..... 410
 Cooper 35, 375
 Coquery-Vidrovitch, 25,
 Corbeil..... 35
 Cortier 23, 52, 59, 61, 62, 64, 69, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
 89, 103, 119, 332, 356, 440
 Coste 1, 19, 21, 23, 24, 28, 54, 95, 108, 110, 112, 113,
 114, 115, 132, 153, 158, 167, 218, 219, 224, 239, 259,
 296, 301, 306, 326, 329, 333, 334, 353, 361, 365, 415,
 430, 441, 448, 516, 518
 Couderc..... 277
 Courdy..... 290, 295, 319, 320, 323
 Coursil 221
 Courthéoux 110
 Cressot 310
 Cros 319
 Crowder 377
 Crozier..... 317
 Cuenot 270, 308
 Culioli 326, 327
 Cuq ... 1, 9, 19, 29, 30, 33, 34, 35, 136, 161, 195, 327, 427,
 428, 429, 511
 Curtius..... 207

D

D'Avout 439
 Etkind 405
 Dabène..... 223
 Damourette..... 307, 470
 Daninos 121

Daoust	104
Darmesteter	157, 249, 268
Daudet	245
Dauge	119, 204, 402, 435
Dauzat	171, 172, 455
Davesne	50, 135, 173, 305, 383, 411, 424, 426, 522
De Broglie	75, 177, 193, 282
De Flers	88
De Gaulle	83, 125, 247, 364
De Hauteclouque	100
De Lesseps	78
De Madariaga y Rojo	360
De Parny	174
De Vos	168, 192
Debono	143, 350, 378, 426
Delafosse	384
Delattre	324
Delavignette	84
Delhomme	69
Derrida	405
Dervin	378
Descartes	211, 261, 277
Deschamps	69, 71, 186, 193, 253, 366, 377, 383, 384, 436
Desmet	267
Desné	207, 209, 246
Desnos	208, 211, 253
Devaux	396, 397, 398, 400, 402, 405, 439
Devinat	69
Dhôtel	207
Dicifran	159, 192, 193, 266, 279
Diderot	100, 211
DiMaggio	223, 352
Diop	175
Diori	416
Domenach	202, 349
Dony	372, 391
Dreyfus	83
Druon	11
Du Bellay	180, 238, 241
Dufour	327
Duhamel	85, 87, 157, 162, 176, 186, 198, 207, 231, 248, 352, 432, 522
Dumézil	28
Dupouey	240
Durkheim	42
Duruy	82, 385

E

Elias	47, 192, 221, 366
Ellul	103
Eloy	35, 37, 112, 113, 114
Encrevé	326, 329
Engels	42
Evans	374, 514

F

Faguet	157
Faidherbe	304, 384
Faro-Hanoun	133
Faulkner	198, 332
Fauve	128, 129, 244, 390, 522
Ferguson	379
Ferrier	69
Ferry	69, 71, 72, 312, 376, 419, 420, 421
Firmin	125
Fishman	35, 36, 369, 379, 433
Flaubert	245
Flesch	194, 338
Foncin	69
Fontaine	346, 396, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406
Fort	70
Foucault	42, 47, 48, 365
Fouché	95, 306, 324
François I ^{er}	35, 101, 170
Frayseix	241
Frege	269
Frei	270, 273
Freud	45
Frijhoff	22, 30, 32, 61, 167, 189, 190, 195, 220, 228, 409, 434
Fuchs	43, 333
Fumaroli	105, 161, 176, 225, 228, 229

G

Gagnaire	22, 151
Gal	75, 139, 140, 225, 226, 227, 312, 313
Galazzi	301
Galisson	19, 32, 184, 239, 326, 329
Gallice	318
Gallien	410
Gambetta	63
Garcia	170, 223, 320, 327, 351, 408, 442
Garéis	346, 390
Garfunkel	159
Gauthier	86, 101, 360
Gauvenet	318, 324, 329, 334, 519
Genette	41, 189, 239
Gérard	211
Germain de Paris	69
Gerschenkron	420
Gide	212, 268, 414
Gilbert	122
Gillouais	186, 302, 391
Ginzburg	25, 29, 31, 44, 45, 46, 163
Giraudoux	101, 208, 211, 212
Girod	114
Glaser	360, 410, 477
Glissant	270, 354, 375, 414, 445
Glosset	340
Goï	378
Gordon	69

Gougenheim.....	86, 91, 95, 121, 122, 140, 141, 150, 153, 167, 186, 187, 188, 193, 198, 223, 230, 237, 248, 254, 256, 263, 267, 271, 309, 324, 326, 329, 332, 334, 338, 340, 344, 514, 516, 522, 523
Gouze	234, 235, 239, 244, 245, 247, 252, 390
Grandjouan.....	322, 329, 333, 429
Grawitz	39
Greffet.....	83, 85
Grégoire	62, 170, 172, 191, 266, 310, 320
Grégoire xv	62
Greimas	40
Grenon	44
Grice	270
Griffith	20
Grison	66
Grosclaude	208, 277
Gruca.....	9, 29, 30, 33, 34, 35, 161, 327, 429
Guberina 55, 140, 141, 151, 153, 289, 297, 310, 321, 323, 324, 325, 326, 333, 334, 335, 336, 340, 342, 427, 522	
Guéhenno.....	211
Guenot	323
Guespin	35
Guilhaumou.....	41, 42
Guillemin	75
Guillou	60, 451
Gumperz.....	41, 196

H

Habert	333
Hall	374
Hameau	151, 216, 421, 522
Hamel	334
Hansen	174
Hardy.....	305, 383
Harris.....	39, 49
Hartog	31, 249
Hatinguais.....	226, 247, 263, 313, 314, 513
Haugen	35
Havet	249, 304
Heilbron.....	399
Henmon.....	332
Henno.....	239
Henriot	121, 211, 250
Hérodote	366
Herriot.....	70, 73, 74, 75, 76, 77, 191, 279
Herslund	186
Hessel	21, 137, 141, 194, 431, 515
Hignette.....	146, 150
Hiram.....	71, 193, 436
Hirsch	396, 397, 401, 402, 439
Hobbes	261
Honnorat.....	84
Honoré	66, 71, 78, 81, 139, 174, 191
Horn	332
Hottois.....	261, 440
Hovelacque.....	267
Hugo	211, 231, 358

Humbert.....	206
Humboldt	183, 184, 186, 420
Hume	440
Huntington	367
Huver	1, 143, 350, 378, 426
Hymes	40, 41

I

Imbs	122, 230
Ionesco.....	207
Isabelle de Charrière	227

J

Jacq	78
Jakobson	240, 263, 403, 404
Jaujard.....	439
Jaurès	172
Jostes	359, 369, 372
Joxe	105, 513, 523
Judet de la Combe.....	195, 198

K

Kahan-Rabecq	77, 207, 321
Kahn	101
Kant.....	60
Kaspi.....	68
Keniston	332
Kienlen	24
Klee	31
Klein	19
Klemperer	337
Klett.....	391
Klippi	267, 268
Kloss	36
Kok-Escalte	23, 193, 209, 212
Koselleck	249
Kristeva	39, 409
Kuhn	69

L

La Bruyère	211, 241, 246
La Fontaine.....	211
La marquise de Sévigné	211
La Rochefoucauld.....	229
Labov.....	379
Lacape.....	146, 150
Lacordaire	61, 62
Ladmiral	393
Laforgue	207
Lagier	387
Lahire	8
Lamaison.....	91, 92, 95, 216, 235

Lamartine	211, 212
Langlois.....	62, 64
Lapaire.....	87, 88, 523
Lapie	75
Laporte	442
Laugier.....	75, 105, 203, 364, 513, 523
Laurent	69, 176, 439
Lavayssière	441
Lavigerie	62
Laye	175
Le Bidois	122, 129, 146, 270, 320
Le Laboureur	191
Leconte.....	77, 171, 174
Legendre..	43, 60, 177, 192, 259, 260, 354, 367, 374, 409, 442, 444
Léger.....	413
Legrand.....	62, 64
Lelièvre	313
Leon.....	325
Léon.....	84, 225, 226, 334, 421
Léonard de Vinci.....	45
Leprette	231, 244, 245, 294, 343
Leprince	391
Leriche.....	277
Leven	65, 67
Levinas.....	66
Lévi-Strauss	27, 28, 40, 365, 366
Levitte.....	204
Lévy	65, 66, 67, 68, 69
Lindsay.....	360
Linné	157
Locke	261, 440
Longchambon.....	76, 279
Longchamp.....	269, 270, 271, 272, 273
Lucien	161, 229
Lynch de la Isla	216, 265, 269, 340, 342, 349

M

Mackey	195, 197
Maingueneau	39, 40, 41, 42, 43, 49, 189
Malvidier	41
Malraux	202, 205, 268, 317, 351
Malye.....	225
Manuel	65
Maran.....	175
Marcellesi	35, 40, 478, 484
Marchand	267, 306, 458, 484
Marie	190, 207, 225, 226, 227, 231, 421
Marouzeau	310
Martin du Gard.....	207
Martinet	326
Martinez	28
Marx	42, 75, 101, 523
Massé.....	438
Masson.....	236
Mathé.....	172
Matoré	329

Matthews.....	364
Mauger.....	54, 60, 78, 81, 82, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 124, 153, 187, 188, 215, 216, 217, 218, 223, 235, 236, 239, 240, 252, 271, 272, 282, 302, 307, 308, 310, 324, 332, 391, 393, 514, 515, 516, 519, 522
Maupassant	210, 211, 245
Maurais	104
Maurel.....	363, 364
Maurer	264, 368
Mauriac.....	121, 211
Maurois.....	250
Maurras.....	172
Mayeur-Jaouen	70
Mazière	39
Meidinger.....	32
Meillet.....	104, 157, 172, 173, 376, 388, 409
Melon.....	64
Membre	313, 388, 389
Mendioroz.....	128, 248, 310
Mérimée	389
Merleau-Ponty	208
Meschonnic.....	31, 41, 263
Michaud	143, 169, 187, 206, 209, 210, 212, 328, 339, 523
Michea	141
Milhaud.....	101
Mill	261, 440
Millerand.....	101
Mistral.....	171
Miterranand	351
Mocchiutti.....	227, 345, 346
Moirand	24, 52, 53, 148, 152, 328
Molière.....	114, 231, 318
Molinié.....	40
Monnanteuil	304
Monod	312, 523
Montaigne.....	55, 211, 212, 222, 225, 366
Montanari	251
Montesquieu.....	246
Montherlant.....	149, 208
Moore	143
Morelli.....	45
Morgan	332
Morier	167
Morin	156, 164, 258
Morisset	241
Mornet.....	240
Mossé.....	340
Mounier	377
Mourra	20
Moussakova	371
Moy.....	324
Muller..	120, 121, 122, 123, 124, 146, 151, 208, 210, 214, 523

N

Naggiar.....	101
Netter.....	65

Ngalasso 19
 Nicault 67, 356
 Niel 302
 Nietzsche 442
 Nishiyama 95
 Noël 84
 Nora 49

O

Ogden 330, 331, 337, 338, 410
 Orwell 337
 Oseki-Dépré 41
 Outrey 105, 139

P

Parker 332
 Parot 75
 Parra 346
 Pascal 207, 211, 246, 277, 366
 Passeron 429
 Passy 249, 300, 301, 302
 Pasteur 75, 76, 78, 204
 Pasteur Valléry-Radot 75, 76
 Pêcheux 41, 43, 44
 Péguy 207
 Peigne 143, 350, 378, 426
 Pélissié 149
 Pellandra 225, 226, 228, 229, 428
 Perez Dominguez 390
 Perrin 396, 397, 398, 400, 401, 402, 403, 406, 439, 440
 Perrot 249
 Petigat 174, 415
 Peyre 202, 207, 208, 210, 212, 232, 242, 399
 Pichon 307
 Pie IX 62
 Pierce 263
 Pila 101
 Pineau 108
 Platon 45, 325, 339
 Ploetz 32
 Poignant 416
 Poirier 100
 Pompidou 101, 351
 Porcher 9, 10, 18, 29, 32, 132, 133, 153, 154, 169, 297, 329, 447
 Porquier 335, 336, 337
 Porter 374
 Pottier 128, 166, 187, 327
 Pound 405
 Powell 223, 352
 Prieur 268, 391
 Prost 25, 52
 Proust 208, 302
 Puech 329

Puren 20, 29, 31, 32, 42, 55, 150, 212, 213, 234, 237, 262, 264, 301, 311, 312, 313, 315, 324, 352, 368, 388

Q

Quemada 142, 324, 326, 329, 515, 522
 Quintilien 40

R

Rabelais 46, 211
 Rabinovich 244, 344, 349, 370
 Racine 211, 212, 344
 Raffoul 128, 229, 232, 233, 241, 314, 340
 Raillard 150
 Razafimandimbimananana 378
 Reboullet 11, 19, 21, 22, 23, 26, 30, 32, 37, 38, 50, 51, 52, 74, 75, 76, 77, 94, 96, 98, 122, 124, 132, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 159, 168, 176, 179, 183, 186, 188, 202, 204, 205, 214, 223, 227, 235, 264, 274, 279, 280, 294, 295, 300, 307, 313, 351, 514, 523
 Reclus 20
 Reffet 392
 Reinach 83
 Renan 78
 Renaud 439
 Repetto 370
 Revel 35
 Ribe 390
 Richards 330
 Ricœur 29
 Rigaud 101, 102, 104, 351
 Rimbaud 208, 211
 Ringuet 174, 345
 Rival 128, 248, 302
 Rivarol 167, 185, 186, 188, 189, 232, 378, 386
 Rivenc 20, 55, 140, 146, 150, 223, 263, 289, 297, 321, 324, 325, 326, 333, 334, 335, 336, 340, 342, 427, 523
 Rivet 332
 Rivière 100
 Robbe-Grillet 208
 Robert 122
 Robillard 35, 517
 Robin 41, 44
 Rodriguez Rosselli 227, 345, 346
 Rolland 208
 Romains 121, 211, 250
 Ronsard 251
 Rose 374
 Rosselli 83
 Rougemont 360, 369
 Roumigières 308, 309, 310, 341
 Rousseau 173, 311, 358
 Rouy 253
 Roz 66, 71, 78, 81, 125, 139, 174, 191
 Russell 269

S

Sablé	151
Sackur	374
Sagan	268
Saïd	20, 365
Saint-Clair	174
Saint-Exupéry	207, 208
Saint-John Perse	208
Saint-Simon	261
Salacrou	207
Salleron	103
Salon.....	23, 24, 59, 60, 61, 63, 64, 68, 75, 78, 82, 83, 84, 100, 101, 102, 117, 118, 119, 120, 134, 419, 420, 451
Sapir	183, 184, 185, 187
Sarasola	302
Sarfati	39
Sartre.....	204, 207, 211, 212, 262, 263, 280
Saussure	40, 41, 221, 254, 325, 329
Sauvageot.....	140, 141, 271, 309
Sauvy	34
Savatovsky.....	157, 160, 161
Scarpa.....	393
Schleicher	267
Schleyer	410
Schlumberz	207
Schneuwly	343
Schuman.....	358
Searle.....	263, 264
Senghor	162, 175, 332, 375, 413, 416, 445
Seydoux.....	105, 114, 119, 130, 146, 179, 281, 364, 394, 396, 397, 398, 400, 401, 402, 403, 404, 514, 523
Shakespeare	198, 332
Sidgwick.....	261, 440
Siegfried	157, 158, 159, 162, 177, 194, 195, 196, 203, 233, 238, 260, 282, 349, 420
Sihanouk.....	416
Sinclair	49
Siouffi	164, 189, 191, 192, 357
Socé	175, 211
Sohoni	391
Soleres.....	272, 415
Soliman le Magnifique.....	101
Sorrel	63
Spaëth 1, 21, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 33, 59, 61, 68, 69, 71, 73, 81, 82, 83, 84, 89, 96, 100, 134, 135, 140, 144, 145, 150, 152, 154, 163, 166, 173, 178, 180, 185, 196, 235, 267, 268, 294, 298, 301, 303, 304, 305, 306, 317, 323, 325, 326, 336, 356, 358, 362, 366, 373, 377, 380, 388, 392, 408, 414, 416, 417, 419, 424, 425, 435, 437, 442, 443	
Spengler	193, 367
Spinoza	261, 269
Spivak	20, 365, 375
Sraieb	421, 430
Stahmer	185
Stecca	128, 253, 264, 307, 308, 321, 346
Straka	122

Swadesh	383, 423
Sweet	302

T

Taranger	253
Tardieu	303
Teilhard de Chardin.....	47, 259, 261
Tesnière	178
Teysier	168, 230, 241, 428
Thanh Khoï	431
Thérive	122
Thérond.....	271
Thesmar	238
Thévenin	69, 70, 73, 74, 192, 381, 419
Thiesse	180
Thorndike.....	332
Tiffin	20
Todorov.....	41
Touchard.....	70, 74, 75, 76, 77, 117, 119, 179, 181, 231, 291, 294, 314, 322, 363, 373, 381, 385, 386, 388, 389, 421, 431, 432, 442, 523
Trenard	208
Tricot.....	108, 396, 397, 405, 523
Trimbur	63
Trova	85
Truchot.....	35, 37, 38, 112, 113, 114, 330, 354, 436
Truman.....	283, 284

V

Valéry.....	193, 208
Vallet.....	128, 213, 237, 271, 303
Valriant	174, 205
Valuet.....	247
Van der Beke	332
Van Strien-Chardonneau.....	227
Vardabasso	359
Varela	25, 125
Varon	276, 415
Vazquez.....	80
Védrine.....	202, 402, 405
Vercors.....	207
Verdelhan-Bourgade.....	19, 368, 511, 512
Verhaeren	175
Verlaine.....	211, 237
Verne	78
Véronique	301
Vertovec.....	399
Vettier	141
Vigner	19, 59, 427, 428
Vigny	211
Vivès.....	335, 336, 337
Voltaire	31, 100, 231, 251
Von Schlegel.....	267
Vuillemin	269

W

Wagner	187, 208, 341
Wallerstein	357, 435
Walpole	31
Walter	162, 249, 404
Watzlawick	11
Weinreich	195, 379
Werner	387
West	332
Whitman	193
Whitney	267
Whorf	183, 184, 185, 187
Widenhors	242, 244
Wilkins	410
Wilson	376
Wismann	195, 196, 197, 198, 249
Wittgenstein	45, 232, 269, 324

Z

Zadoc Kahn	83
Zamenhof	410
Zarate	18, 44, 98, 169, 224
Zay	312
Zorn	61

Index rerum

Widenhors	242, 244
Wilkins	410
Wilson.....	376
Wismann	195, 196, 197, 198, 249
Wittgenstein	45, 232, 269, 324

Z

Zadoc Kahn.....	83
Zamenhof	410
Zarate.....	18, 44, 98, 169, 224
Zay	312
Zorn.....	61

Index rerum

- Alliance française, 5, 6, 8, 13, 19, 23, 24, 49, 50, 54, 56, 59, 62, 64, 66, 69, 71, **78-98**, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 116, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 162, 173, 176, 178, 179, 181, 182, 186, 198, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 212, 214, 215, 216, 223, 224, 227, 229, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 243, 247, 248, 254, 256, 259, 263, 265, 266, 268, 271, 272, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 295, 296, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 310, 315, 316, 319, 320, 322, 325, 328, 332, 344, 347, 349, 352, 370, 371, 385, 390, 391, 392, 393, 398, 400, 405, 419, 421, 432, 437, 441, 449
- Alliance israélite universelle, 5, 13, 49, 59, 60, **65-68**, 71, 83, 98, 100, 102, 116, 151, 356, 419, 449
- Altérité, 4, 13, 17, 41, 44, 74, 83, 143, 166, 173, 193, 301, 356, 366, 367, 371, 377, 378, 381, 384, 386, **389-392**, 406, 407, 412, 414, 416, 426, 445, 446, 450, 454
- Analyse de discours, 4, 5, **38-41**, 43, 44, 45, 46, 48, 156
- Apologie de l'effort, **245-249**, 336
- Approche comparatiste, **142-143**, 390
- Approche globale, 94, 132, 239, 339, **344-347**, 353
- Approche pluridisciplinaire, 4, 18, **28-29**, 38, 39, 54, 57, 418
- Approche socio-culturelle de la civilisation, 192, **212-217**, 219, 367, 391, 395, 450
- Argentine, 3, 5, 13, 14, 25, 50, 54, 75, 80, 84, 116, 119, **124-130**, 151, 159, 207, 215, 234, 266, 296, 303, 314, 317, 322, 323, 327, 342, 346, 351, 370, 372, 385, 390, 391, 408, 415
- Basic English*, 194, 198, 199, **330-333**, 337, 338, 339, 410
- Bulletin mensuel d'information de l'Alliance française, 5, **86-88**, 90, 94
- Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du français en Amérique latine*, 5, 13, 14, 22, 50, 115, **124-129**, 145, 148, 151, 152, 153, 166, 170, 186, 187, 192, 194, 201, 207, 208, 213, 216, 223, 226, 227, 229, 232, 237, 241, 247, 248, 251, 253, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 279, 290, 295, 301, 302, 307, 308, 310, 313, 314, 315, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 327, 328, 334, 335, 339, 340, 341, 342, 344, 345, 346, 349, 351, 362, 370, 372, 390, 391, 408, 413, 415, 430, 442, 445
- Champ du FLE, **9-18**, 19, 27, 28, 29, 30, 34, 44, 47, 48, 53, 57, 58, 89, 94, 98, 112, 120, 126, 128, 132, 138, 141, 144, 149, 152, 156, 157, 161, 175, 183, 186, 187, 188, 194, 195, 198, 200, 212, 213, 218, 222, 223, 224, 227, 234, 235, 240, 242, 260, 275, 278, 295, 298, 305, 308, 310, 311, 323, 326, 328, 330, 332, 339, 342, 345, 352, 355, 357, 361, 362, 371, 374, 390, 392, 408, 411, 413, 418, 422, 435, 440, 445, 446, 448, 451, 453
- Communauté imaginée, 17, 180, 259, **408**, 411, 412, 416, 445, 453
- Concurrence linguistique, 83, 85, 104, 158, 161, 170, 177, 179, 180, 192, 193, 218, 226, 284, 366, 371, 375, 381, 404, 411, 420, 450
- Coopération éducative, 17, 65, 80, 98, 119, 120, 135, 138, 140, 142, 153, 224, **291-298**, 316, 319, 324, 328, 408, 423, 428, 430, 431, 451
- Coopération technique et scientifique, 4, 16, 107, 109, 119, 131, 132, 137, 204, 266, 275, **276-291**, 297, 298, 315, 321, 323, 351, 353, 403, 406, 418, 420, 421, 429, 451
- Crise du français, 4, 14, 15, 16, 26, 58, 104, 125, **156-166**, 169, 175, 192, 193, 202, 218, 219, 250, 258, 260, 266, 273, 278, 283, 413, 447, 449, 450
- Décolonisation, 17, 23, 30, 34, 37, 70, 85, 106, 117, 118, **134-137**, 173, 178, 192, 285, 288, 299, 304, 334, 362, 375, 376, 380, 381, 386, 406, 407, 408, 417, 419, 421, 422, 425, 428, 436, 442, 444, 445, 451, 452
- Démocratisation du français, 304, 313, 323, 334, 337, **348**, 350, 370, 380, 413, 418, **428-430**, 453
- Déterritorialisation du français, 12, 16, 24, 30, 36, 47, 158, 169, 175, 224, **354-358**, 375, 394, 406, 407, 410, 413, 416, 435, 445, 447, 449, 451-453
- Diglossie, 71, 163, 195, 362, 369, **377-381**, 384, 407, 423, 425, 443
- Diversification des publics, **348-349**, 430, 453
- École française, 5, 14, 15, 32, 40, 41, 43, 69, 71, 140, 144, 214, **222-226**, 231, 249, 254, 262, 301, **311-314**, 319, 323, 325, 342, 345, 352, 386, 421
- École pratique, 6, **78-98**, 149, 151, 212, 216, 218, 239, 240, 243, 244, 265, 279, 301, 302, 306, 316, 334, 340, 393
- Écoles congrégationnelles, 13, **59-66**, 67, 68, 71, 72, 98, 102, 356, 435, 449
- Enseignement de la civilisation, 5, 14, 25, 133, 140, 143, 148, 169, 209, 216, 316, 317, 318, 321, 341, 342
- Enseignement de la littérature, 148, **209-212**
- Enseignement des langues vivantes, 32, 52, 213, 300, 301, 305, 309, 312, 313, 341, 344, 349, 384, 387, 388, 389
- Épistémè, 12, 16, **46-48**, 105, 164, 259, 268, 278, 314, 325, 376
- Épistémologie du FLE, 4, 8, 13, 18, 23, 25, **27-32**, 45, 46, 48, 51, 57, 117, 290, 378, 447, 449
- Français accéléré, 16, **287-290**, 297, **320-323**
- Français fondamental, 5, 6, 14, 16, 21, 26, 74, 86, 138, 140, 141, 153, 198, 246, 248, 251, 271, 289, 290, 297, 309, 315, 318, 321, 322, 323, 324, 329, 330, **332-344**, 348, 353, 406, 418, 449, 451, 452
- Français langue de scolarisation, 63, 70, 330, 382, 383, 410, 411, 417, 418, **423-428**, 445
- Français langue seconde, 6, 19, 23, 107, 136, 189, 190, 197, 200, 425, 427
- Français usuel, 12, 148, 206, 236, 237, 250, 266, 267, **270-273**, 296, **300-310**, 323, 330-333, 337, 341, 342, 352, 415
- Français, langue de communication, 144, 190, 202, 213, 247, 252, **262-264**, 311, 314, 340, 352, 393, 411, 414, 427
- Français, langue de France, **169**, 173, 409, 414, 416

Français, langue de l'élite, 116, 118, 125, 193, 196, 197, 220, 228, 247, 263, 287, 304, **348-350**, 409, 428, 429, 430, 444

Français, langue facile, 145, 235, 245, 246, 247, **251-256**, 320, 321, 330, 357

Français, langue pratique, 4, 11, 16, 21, 26, 34, 44, 82, 96, 141, 218, 219, 234, 237, 244, 246, 250, 253, 255, 256, 257, 258, **265-266**, 273, 274, 276, 283, 299, 300, 305, 311, 314, 315, 320, 332, 333, 337-341, 343, 344, 347, 348, 351, 352, 353, 380, 381, 394, 407, 409, 411, 414, 428, 434, 435, 444, 445, 446, 448, 452, 453

Français, langue supracommunautaire, 4, 17, **407-408**, 413, 445, 446

Français, langue universelle, 4, 11, 15, 19, 161, 163, 168, **188-193**, 197, 199, 203, 220, 242, 258, 266, 309, 311, 337, 354, 367, 378, 389, 394, **408-412**, 414, 416, 435, 450

Français, langue vivante, 11, 16, 22, 141, 185, 190, 203, 258, 263, **266-272**, 302, 307, 310, 313, 321, 334, 350, 388, 408, 409, 413

Francophonie, 3, 4, 12, 17, 19-23, 36, 61, 70, 107, 124, 135, 136, 141, 157, 159, 171, 173, 175, 190, 259, 266, 293, 323, 347, 348, 352, 355, 357, 374, 382, **405-428**, 435, 436, 438, 442, 445, 447, 453

Honnête homme, 16, 222, **228-229**, 256, 418

Humanisme, 4, 15, 32, 46, 67, 73, 98, 162-165, 189, 190, 193, 196, 207, 208, 213, 222, **225-233**, 245, 247, 248, 256, 259, 260, 261, 276, 277, 298, 307, 311, 313, 361, 366, 375, 408, 411, 413, 414, 417, 420, 422, 435, 436, 439, 440, 445, 446, 450, 453

Humanisme économique, **434-438**, 443-446

Idéologie et représentation, 4, 13, 18, 20, **37-49**, 85, 156, 160, 175, 196, 447, 449

Isolinguisme, 4, 16, 83, 177, 195, 197, 219, 291, 326, 354, 361, 365, 366, 367, **368-375**, 378, 380, 387, 407, 422, 423, 425, 451, 452

La Classe de français, 6, **120-124**, 126, 128, 145, 146, 148-151, 153, 171, 172, 174, 175, 192, 194, 197, 210, **213-215**, 226, 230, 231, 247, 248, 249, 250, 251, 271, 276, 313, 340, 345, 352, 388, 389, 415

Langue de civilisation, 15, 162, 164, **166-167**, 170, 175, 179, 181, 183, 187, 193, 218-220, 240, 254, 256, 365, 367, 376, 416, 421, 450

Langue de culture, 4, 11, 12, 15, 21, 26, 34, 37, 44, 46, 133, 156, **161-164**, 166, 169, 179, **188-204**, 212, 213, 214, 216, 219, 220, 222, 227, 233-238, 240, 242, 245, 246, 249, 250, 251, 253, 255, 256, 257, 258, 260, 264, 265, 266, 267, 273, 274, 275, 276, 278, 280, 290, 297, 298, 300, 311, 318, 325, 332, 337, 339, **340-353**, 356, 365, 367, 369, 380, 394, 408, 409, 411, 414, 423, 425, 428, 434, 435, 444, 446, 448, 450, 451, 453

Langue de service, 164, **194-201**, 219, 246, 249, 258, 290, 330, 348, 351, 369, 405, 414

Langue nootrope, 4, 15, **220-256**, 277, 320, 348, 421, 451

Langue-culture, 15, 42, 162, 163, **183-188**, 218-221, 228, 232, 238, 256, 269, 337, 392, 394, 395, 398, 402, 404, 405, 422, 440, 450

Langues régionales, 35, **170-173**, 218, 345, 370, 379, 380, 411, 416, 423

Langues vernaculaires, 17, 50, 64, 68, 72, **170-173**, 189, 190, 195, 305, **380-383**, 409, 410, 416, **422-427**, 443, 445, 452

LE BEL, 5, 14, 26, 50, 51, 53, **140-143**, 144, 146, 150-154, 325, 328, 346, 433

LE CREC, 5, 14, 53, 140, **143-144**, 150, 151, 154, 169, 208

Le CREDIF, 5, 14, 21, 26, 50, 51, 53, 132, 138, **140-142**, 143, 145, 150-154, 223, 224, 288-290, 296, 322, 323, 324, 326, 329, **332-336**

Le Français dans le monde, 6, 14, 22, 24, 25, 26, 32, 50, 90, 92, 115, 122, 124, 125, 126, **144-154**, 162, 180, 187, 208, 209, 210, 216, 223, 230, 242, 249, 263, 264, 280, 289, 317, 318, 319, 324, 325, 328, 329, 341, 347, 349, 395, 404, 441, 450

Le Français, langue étrangère, numéro spécial des *Cahiers pédagogiques de l'enseignement du second degré*, 11, 19, 21, 38, 124, **144-147**, 159, 168, 176, 179, 183, 202, 204, 205, 214, 227, 235, 274, 313, 351

Les Dialogues, 13, 49, 70, **72-77**, 80, 96, 117, 118, 119, 124, 127, 152, 153, 157, 158, 159, 162, 168, 177, 179, 181, 190, 193, 194, 195, 196, 202, 206, 207, 208, 210, 212, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 238, 241, 242, 244, 260, 276, 279, 280, 282, 287, 291, 294, 295, 312, 313, 314, 319, 321, 322, 343, 349, 363, 364, 366, 371, 372, 373, 377, 381, 383, 385, 386, 388, 389, 399, 417, 420, 428, 431, 432, 442

Les stages pédagogiques de l'Alliance française, 12, 19, **95-98**, 121, 151, 185, 207, 211, 242, 243, 244, 245, 250, 253, 254, 255, 263, 268, 269, 272, 274, 279, 280, 295, 310, 315, 316, 328, 343, 344, 370, 391, 392, 394

Linguistique appliquée à l'enseignement des langues, 16, 24, 25, 26, 35, 39, 40, 123, 141, 142, 148, 153, 164, 167, 198, 211, 237, 241, 246, 248, 270, 272, 298, 300, 305, 308, 309, 310, 321, **325-330**, 333, 352, 393, 404, 405, 418

Messianisme, 17, **59-60**, 67, 68, 89, 98, 120, 193, 218, 225, 256, 286, 356, 408, 413, **419**, 435, 439, 440, 442, 451, 453

Méthode traditionnelle, 8, 150, 224, 234, 235, 238, 252, 256, 265, 299, 304, 312, 344, 345, 450

Méthodologie audio-visuelle, 6, 16, 25, 27, 78, 140, 153, 237, 239, 288, 289, 297, 299, 300, 303, 305, 307, 308, 309, 310, 315-324, 326, 327, 334, 336, 337, 341, 343, 350, 353, 429, 449, 451

Méthodologie mixte, **233-237**, 243, 256, 312, 344, 452

Ministère de l'Éducation nationale, 4, 6, 14, 50, 51, 86, 100, 115, **131-144**, 146, 150, 154, 199, 223, 224, 226, 249, 256, 293, 294, 313, 314, 319, 334, 363, 385, 431, 449

Ministère des colonies et de l'Outre-mer, 14, 51, **134-138**, 154

Mission laïque française, 6, 13, 49, 59, **69-77**, 96, 98, 102, 104, 116, 118, 122, 124, 144, 151, 157, 159, 179, 205, 214, 223, 225, 226, 231, 279, 287, 313, 314, 363, 371, 375, 377, 381, 385, 419, 432

Modernisation de la diffusion culturelle, 15, 169, **201-209**, 214, 219, 279, 450

Noosphère, 12, **46-47**, 98, 219, **259-262**, 264, 274, 282, 299, 448, 451

Paradigme indiciaire, 25, 29, 31, **44-46**, 163

Patriotisme, 62, 67, 78, 82, 225, 356

Pédagogie coloniale, 16, 72, 134, **303-305**, 352, 380

Pédagogie générale, 9, 33, 57, **139-140**, 161, 319

Phénoménologie, **30-31**, 269, 448

Plurilinguisme, 16, 17, 112, 177, 188, 192, **194-201**, 219, 357, 358, 359, 360, 364, **365-371**, 378-380, 388, 392, 399, 423, 427, 452

Politique culturelle française à l'extérieur, 4-6, 14, 19, 22, 24, 26, 34, **49-54**, 63-67, 70, 74, 75, 76, 78, 80, 83,85, 98, **100-120**, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, **132-134**, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 146, 147, 150, 152, 153, 154, 157, 162, 177, **179-183**, 194, 200, 203, 204, 205, 206, 223, 224, 226, 227, 252, 259, 266, 267, 274, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 314, 317, 322, 325, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 355, 363, 364, 372, 373, 375, 381, 384, 385, 386, 394, 395, 396, 397, 398, 400, 401, 402, 405, 406, 412, 414, 418, 420, 421, 423, **428-434**, **435-444**, 449

Politique de traduction, 35, 97, 182, 236, 244, 245, 344, 390, **392-406**, 440, 451

Politique linguistique, **34-39**

Politique linguistique de l'Unesco, 6, 12, 17, 49, 50, 54, 71, 75, 76, 120, 132, 135, 137, 138, 140, 141, 151, 166, 167, 182, 199, 213, 240, 266, 273, 286, 287, 288, 290, 294, 295, 297, 319, 320, 323, 326, 330, 332, 333, 335, 336, 342, 357, **361-365**, 367, 375, 377, **380-384**, 403, 406, 407, 410, 411, 414, 417, 418, 420, **422-428**, 443, 449, 452

Politique linguistique européenne, 5, 54, 94, 162, 199, 263, 347, **358-360**, **368-369**

Postcolonialisme, 20, 23, 365, **374**, 379, 423, 424, 427

Programme d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques françaises à l'étranger, 6, 14, 54, 64, 107, **108-114**, 119, 128, 132, 137, 182, 281, 284, 285, 286, 287, 292, 293, 320, 350, 394, 395, 397, 398, 401-405, 437-439, 440

Promotion de la science, **259-261**, **276-280**, 298

Réseau culturel français à l'étranger, 5, 6, 14, 49, 50, 54, 60, 74, 75, 84, 102, 104, 110, 115, **117-120**, 123-131,136, 140, 144, 151, 152, 181, 205, 206, 207, 280, 281, 294, 296, 314, 317, 322, 346, 347, 349, 372, 384, 386, 390, 433

Réseau scolaire français à l'étranger, 14, 26, 69, 102, **115-117**, 130, 138, 231, 372, **384-385**, 420, 433

Revue culturelle de l'Alliance française, 6, **86-89**, 90, 157, 158, 173-176, 186, 189, 190, 202, 203, 205, 207, 211,226, 230, 279, 415, 419

Simplification de l'orthographe, 37, 73, **249-251**

Technologies modernes dans l'enseignement des langues, 6, 36, 77, 121, 122, 132, 139, 148, 149, 182, 183, 201, 206, 208, 210, 214, 219, 270, 278, 295, **315- 324**, 336, 341, 352, 359, 362, 381, 413, 440, 442

Voix et images de France, 6, 51, 55, 141, 153, 271, 315, 321, **334-337**, 338, 339

Contribution à une histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962)

Résumé :

Bien que la didactique du français langue étrangère ne soit reconnue comme telle qu'au début des années 1960, ses prémisses sont à chercher dans les années d'après-guerre, période d'une rénovation en profondeur de la politique culturelle française à l'extérieure et de l'enseignement de la langue, sous l'influence de nouvelles représentations de la langue française. À l'instigation conjointe du ministère des Affaires étrangères, des acteurs privés de la diffusion du français, des organisations de coopération culturelle internationale (Conseil de l'Europe et Unesco) et des pays francophones nouvellement indépendants, se répand dans le champ du FLE l'idéologie du français utile, pratique, courant – vivant, en somme ! – supplantant celle du français langue de culture qui tendait à se scléroser en même temps que l'image de la civilisation française. Pourtant, loin d'opposer ces deux idéologies linguistiques – français langue de culture / langue pratique – le champ du FLE va chercher à les concilier. Grâce à la déterritorialisation du français et à l'ouverture à l'altérité linguistique qui la caractérise, la francophonie fait figure de creuset à la fois pragmatique et humaniste qui donne un souffle nouveau au mythe messianique et universel du français.

Mots clés :

Épistémologie du français langue étrangère et seconde, didactique du français langue étrangère, politique linguistique et éducative (française, européenne, africaine et internationale), coopération technique, francophonie, idéologie linguistique, langue de culture, langue pratique.

Contribution to a French as a Foreign Language History seen through the Linguistic Ideologies (1945-1962)

Abstract :

Even though French as a Foreign Language was acknowledged as a science only in the late 1950's, its first fruits are to be sought in the post Second World War years, when a great renovation took place in the French cultural policy and the teaching of French. At the instigation of the Foreign Office, private protagonists of the French dissemination, international organisations for cultural cooperation (European Council and UNESCO), and newly independent francophone countries, is spread in that field the idea of an efficient, pragmatic and vivid French language, supplanting the one of a cultural language, which tended to ossify as well as the image of French civilisation itself. Nevertheless, far from opposing these two ideologies, the French as a Foreign Language field is going to try and conciliate them. Thanks to the exteritorialisation of French and to the interest for alterity that goes with it, francophony appears as the pragmatic and humanist melting-pot which revitalizes the universal messianic myth of French.

Keywords

Epistemology of French as a Foreign Language and French as a Second Language, Didactics of French as a Foreign Language, Linguistic and educative policy, Technical Cooperation, Francophony, linguistic Ideology, French as a Cultural Language.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
ED 268 - Langage et langues : description, théorisation, transmission
DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures)
Département Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE), 4^e étage
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 46, rue Saint-Jacques
75005 Paris cedex 05