



**HAL**  
open science

# Une langue en mission: Histoire des politiques linguistiques et didactiques françaises en Palestine

Clementine Rubio Rostom

► **To cite this version:**

Clementine Rubio Rostom. Une langue en mission: Histoire des politiques linguistiques et didactiques françaises en Palestine. Linguistique. Université de Tours, 2018. Français. NNT : . tel-02060587

**HAL Id: tel-02060587**

**<https://hal.science/tel-02060587>**

Submitted on 7 Mar 2019

**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 DE TOURS

*ÉCOLE DOCTORALE « Sciences de l'Homme et de la Société »*

E.A. 4428 DYNADIV

**THÈSE** présentée par :

**Clémentine Sagot-Duvaouroux**  
**RUBIO ROSTOM**

soutenue le : **12 juin 2018**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Tours**

Discipline/ Spécialité : Sciences du langage / Sociolinguistique et didactique des langues

## **Une langue en mission**

**Histoire des politiques linguistiques et didactiques  
françaises en Palestine**

**Vol I**

**THÈSE dirigée par :**

**M. Didier de ROBILLARD**

Professeur, université de Tours

**RAPPORTEURS :**

**Mme Karène SANCHEZ**

Associate professor, université de Leiden, Pays-Bas

**Mme Valérie SPAETH**

Professeure, université Sorbonne Nouvelle, Paris 3

**JURY :**

**Mme Véronique CASTELLOTTI**

Professeure, université de Tours

**M. Jean-Marie KLINKENBERG**

Professeur émérite, université de Liège, Belgique

**M. Vincent LEMIRE**

Maître de conférences, université Paris-Est, Marne-La-Vallée

**M. Didier de ROBILLARD**

Professeur, université de Tours

**Mme Karène SANCHEZ**

Associate professor, université de Leiden, Pays-Bas

**Mme Valérie SPAETH**

Professeure, université Sorbonne Nouvelle, Paris 3

**MEMBRE INVITÉ :**

**M. Henri BESSE**

Membre invité, Ecole Normale Supérieure, Lyon

à S.

## Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier les institutions qui ont permis que cette thèse se déroule dans de bonnes conditions. Ainsi, je remercie l'Université de Tours de m'avoir témoigné de sa confiance en m'accordant un contrat doctoral grâce auquel j'ai pu me consacrer pleinement à cette thèse pendant trois années. Je remercie également l'équipe de recherche DYNADIV, non seulement pour l'accompagnement logistique de ma thèse mais aussi et surtout pour l'exigence scientifique qui la caractérise. Les échanges en et hors séminaire avec les différents membres de l'équipe, des étudiant.es de master recherche aux professeur.es, ont alimenté cette thèse tout au long de sa maturation. Mes remerciements vont également au département de formation SODILANG, au sein duquel j'ai eu la chance d'enseigner. J'ai pu y approfondir ma culture scientifique des domaines de la didactique du français langue étrangère et de la sociolinguistique, tout en mettant en débat auprès des étudiants des notions centrales à cette thèse. Merci à Christine Climent et Isabelle Aubert qui ont toujours facilité les nombreux aspects administratifs de ce travail.

Je tiens à remercier le Centre de Recherche Français à Jérusalem pour m'avoir renouvelé sa confiance par trois fois, en m'accueillant pour des séjours scientifiques (notamment grâce à la fondation Bettencourt-Schueller). Merci à Julien Loiseau et François Bon d'avoir ainsi permis que cette thèse se déroule partiellement à Jérusalem et merci aux chercheu.res, doctorant.es et stagiaires que j'ai pu y rencontrer et qui ont participé à la formulation de certaines idées centrales à ce travail. Merci à Lyse et Laurence pour leur présence essentielle et continue, qui a participé à me faire sentir à ma place au CRFJ.

Enfin, je tiens à étendre mes remerciements à tout le personnel des centres d'archives diplomatiques, en particulier celui de Nantes. Leur disponibilité et l'accueil chaleureux qui m'y a été réservé ont largement participé au plaisir que j'ai pris à réaliser cette thèse à partir de documents d'archives.

Mes remerciements vont plus particulièrement encore aux deux personnes qui ont suivi de plus près cette thèse : Didier de Robillard, directeur de la thèse et Vincent Lemire, co-encadrant. Si vos approches du sujet et du travail de rédaction de la thèse étaient parfois différentes, j'ai toujours pu compter sur vos encouragements et votre sens partagé de l'exigence scientifique et éthique.

Je tiens à remercier également les chercheur.es qui m'ont fait l'honneur d'accepter de participer à la soutenance de cette thèse. Chacun.e a participé à cette thèse par ses travaux et je me réjouis de savoir qu'ils participeront également à sa présentation et sa mise en débat. Mes remerciements vont également à plusieurs chercheuses qui ont participé d'une manière plus spécifique à mon travail : Elatiana Razafimandimbimanana, qui fut la première à m'encourager dans la voie de la perspective historique. Comment ne pas remercier également Karène Sanchez pour son écoute et nos nombreux échanges, toujours exigeants et passionnants et pour ses nombreux conseils. Enfin, je tiens à remercier très chaleureusement Léa Courtaud, Marie Huyghe, Emilie Lebreton et Joanna Lorilleux pour leur soutien indéfectible dans mon parcours de doctorante et ses moments plus ou moins intenses de doute et d'émulation.

Merci à toutes les personnes rencontrées à Jérusalem, en Palestine et en Israël : des chercheur.es et enseignant.es de français, aux commerçant.es et simples personnes assises à mes côtés dans les transports... tout.es celles et ceux, francophones ou non, qui ont souhaité discuter avec moi du français en Palestine et ont participé à ma compréhension de cette histoire si particulière. Merci également à tout.es celles et ceux qui m'ont accueillie à Nantes, Sebastya, Nazareth, l'île d'Yeu, Cepeda, sur des bouts de bureau, dans des verandas et terrasses, tous ces lieux où cette thèse s'est écrite et discutée, entourée de visages amicaux (merci entre autres à mes parents et grands-parents, à Julie, partenaire de retraite scientifique – et gastronomique –, à Claire, Benoît, Pia, Dominique, Francine, Marisa, David, et celles et ceux que j'oublie...).

Ma gratitude va particulièrement à celles et celui qui ont pris de leur temps pour relire, corriger, aider à agencer et à parfaire cette thèse pendant la phase de rédaction : Alexandra, Camille, Claudia, Emilie, Marie et Nicolás. Je n'aurais pu terminer cette thèse sereinement sans votre aide dans ces dernières semaines particulièrement intenses.

Merci enfin à Nicolás pour m'avoir constamment soutenue dans mes choix professionnels et formatifs, pour m'avoir accompagnée tout au long de cette thèse par sa confiance et sa présence, plus spécialement encore en cette dernière année tellement plus exigeante et engageante sur de nombreux plans.

## Résumé

La présence d'un réseau d'enseignement du français en Palestine s'inscrit dans une histoire à la fois religieuse et politique. L'arrivée de nombreuses congrégations catholiques au 19<sup>ème</sup> siècle a été soutenue par une France « protectrice des chrétiens » à Jérusalem. Plus tard, c'est progressivement la France qui sera à l'origine de nombreuses initiatives d'ouverture d'établissements ou de classes de français, de la structuration et de la centralisation d'un réseau autour des structures françaises coordonnées au consulat général de France à Jérusalem.

Réalisée à partir d'archives diplomatiques, cette thèse propose une lecture de l'histoire de l'enseignement du français en Palestine depuis le point de vue diplomatique et inclut une réflexion épistémologique sur les enjeux d'une perspective historique pour la didactique du français langue étrangère et pour la sociolinguistique.

Cette thèse propose d'étudier les objectifs politiques et symboliques qui ont guidé l'évolution de ce réseau d'enseignement du français. A la croisée de questionnements communs à la didactique du français langue étrangère et à la sociolinguistique, il s'agit de s'intéresser aux conceptions de la langue et de l'altérité sous-jacentes à la politique de diffusion du français.

La thèse s'attache également à caractériser les politiques linguistiques françaises de diffusion dans un espace particulier : la Palestine. Cet espace permet de s'intéresser à l'action spécifique de diplomatie linguistique française dans les territoires qui n'ont pas fait partie de ses empires coloniaux et à interroger les dynamiques de pouvoir qui s'y jouent.

Ces questionnements permettent de formuler une certaine continuité dans le type de relations entretenues à travers l'enseignement du français et de poser la question de ce que serait non plus une politique de diffusion mais une politique de l'appropriation.

**Mots-clés :** didactique du français langue étrangère, sociolinguistique historique, diplomatie linguistique, le français en Palestine, histoire de l'enseignement du français, appropriation du français, politiques linguistiques, politiques de diffusion du français.

## Résumé en anglais

A French language teaching network has long been existing in Palestine through both a religious and political history. The arrival of numerous Catholic congregations in the 19<sup>th</sup> century was first supported by France as the “Protector of Christians” in Jerusalem. Later on, France gradually took a central role in that network, starting new initiatives of schools or class opening and organizing the structuration and centralization of the network coordinated by the French General Consulate in Jerusalem.

Based upon the interpretation of diplomatic archives, this thesis presents an understanding of the history of French language teaching in Palestine, from the diplomatic point of view and includes an epistemological comment on the interests of a historical perspective for the fields of French as a second language and sociolinguistics.

This doctoral thesis aims at studying the political and symbolical goals guiding the evolution of the French teaching network. At the crossroads of issues common to the fields of French as a second language and sociolinguistics, it will focus on the conceptions of language and of alterity underlying the French language spread policy.

The thesis also seeks to characterize language planning policy in a specific territory: Palestine. Exploring the subject in that territory is a way to study the specific action of linguistic diplomacy in territories that have never been part of France’s colonial empires and to explore the specific power dynamics at stake.

Those questions allow us to formulate the hypothesis of continuity in the type of relationships established through French language teaching and to put in perspective the spreading policy with an appropriation policy.

**Keywords** : French as a foreign language, historical sociolinguistics, linguistic diplomacy, French language in Palestine, history of French language teaching, French language appropriation, language planning, French language spread.

# Table des matières

Remerciements .....	3
Résumé .....	5
Résumé en anglais .....	6
Table des matières .....	7
Abréviations.....	11
Introduction générale.....	14
Politiser le français langue étrangère.....	16
La Palestine ? Enjeux heuristiques d'un cas-limite.....	19
Comprendre avec du temps : la perspective historique.....	22
Un sujet <i>orienté</i> .....	27
Organisation de la thèse.....	32
Quelques conventions.....	34
Première partie  Espaces & Temps.....	38
Chapitre 1. Prendre position .....	40
1.1 Vers une sociolinguistique historique.....	41
1.1.1 Ajouter du <i>socio</i> à la linguistique historique.....	44
1.1.2 Ce que l'étude de la langue peut apporter à l'histoire .....	49
1.1.3 La dimension historique en sociolinguistique .....	53
1.2 Une subjectivité impliquée .....	56
1.2.1 L'objectivité : une attente qui implique la subjectivité .....	57
1.2.2 Vérité et mise en récit : enjeux éthiques.....	60
1.2.3 Histoire et cercle herméneutique .....	63
1.2.4 Un regard singulier .....	66
1.3 Le consulat général de France à Jérusalem : un balcon en Palestine .....	69
1.3.1 Un point de vue privilégié pour une histoire institutionnelle .....	70
1.3.3 Archives diplomatiques .....	72
1.3.3 Angles morts.....	76
1.3.4 De divers balcons.....	77
Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique.....	82
2.1 Une histoire des relations de la France au territoire avant l'ouverture du consulat ..	83
2.1.1 Les croisades : une première diffusion des parlers d'oïl ? .....	84



2.1.2 Les Capitulations : première pierre d'un statut spécifique en Terre Sainte.....	86
2.2 Le CGFJ : représentation diplomatique au mandat unique .....	89
2.2.1 Un consulat protecteur des chrétiens (1843-1918).....	90
2.2.2 Composer avec les nouvelles autorités locales (1918-1948).....	95
2.2.3 Un consulat de principe (1948-1967) .....	98
2.2.4 Vers un nouvel interlocuteur (1967-1994) .....	102
2.2.5 Une représentation diplomatique auprès d'un Etat en devenir (1994 - 2000)..	104
Chapitre 3. Structuration et centralisation d'un réseau d'enseignement .....	108
3.1 Un réseau d'enseignement d'abord religieux (1843-1920) .....	109
3.1.1 Les congrégations catholiques : premiers acteurs de l'enseignement du français en Palestine. ....	109
3.1.2 Organisation du réseau : le consulat, soutien financier et politique .....	115
3.1.3 « <i>L'anticléricalisme n'est pas un article d'exportation</i> » : la langue, un dénominateur commun .....	119
3.2 Adaptation à une nouvelle donne territoriale (1920-1960) .....	123
3.2.1 Nouvelle donne territoriale : adaptation et assimilation des acteurs privés .....	124
3.2.2 La langue au cœur des politiques culturelles et du réseau « français ».....	129
3.2.3 Une politique de l'opportunité.....	132
3.3 Diversification des publics, diversification des actions, institutionnalisation (1960-2000).....	136
3.3.1 Diversification des publics : toucher plus ou toucher mieux ?.....	136
3.3.2 Diversification et (re)francisation des actions : une dynamique centralisatrice.....	142
3.3.3 Institutionnalisation des relations .....	148
Deuxième partie Relations & Pouvoirs .....	158
Chapitre 4. Enseigner, contrôler : les objectifs d'une politique linguistique .....	160
4.1 « Répandre », « propager », « diffuser » la langue : un expansionnisme linguistique ? .....	161
4.1.1 Enseigner le français : un expansionnisme linguistique ? .....	161
4.1.2 Langue et influence : « <i>agir sur les hommes et les choses</i> » .....	164
4.2 La diplomatie d'influence : ancêtre français du <i>soft power</i> ?.....	167
4.2.1 Le <i>soft power</i> : un concept à importer ? .....	167
4.2.2 Trois grandes différences qui rendent le cas français singulier .....	170
4.2.3 La diplomatie linguistique : le <i>soft power</i> à la française .....	176
4.3. Un impérialisme, des impérialismes ? .....	181

4.3.1 Un impérialisme linguistique ?.....	181
4.3.2 Un impérialisme peut en cacher un autre .....	184
4.4 Langue, domination, pouvoir.....	189
4.4.1 La langue : instrument de pouvoir et de domination ? .....	189
4.4.2 Un interventionnisme linguistique ?.....	194
Chapitre 5. Civiliser l'indigène, didactiser l'enseignant .....	198
5.1 Une altérité lacunaire.....	198
5.1.1 L'Autre, l'Alter, l'altérité .....	198
5.1.2 Lecture de l'altérité lacunaire .....	201
5.2 L'indigène lacunaire et la langue de civilisation française.....	204
5.2.1 Altérité exotique, altérité arriérée : hiérarchie des peuples et des cultures .....	205
5.2.2 Civilisation, mission civilisatrice du français.....	210
5.2.3 Conception holistique de la langue.....	214
5.3 Le locuteur lacunaire .....	218
5.3.1 Conception holistique des langues ou du français ? Hiérarchie des langues....	220
5.3.2 Formation linguistique ou le locuteur lacunaire .....	223
5.3.3 La langue par la maîtrise .....	226
5.4 L'enseignant lacunaire et l'expertise didactique française.....	229
5.4.1 Formations pédagogiques : hiérarchie des méthodologies.....	229
5.4.2 La France experte : universalité didactique.....	230
Troisième partie Impasses & Dépassements .....	238
Chapitre 6. Les contradictions d'un modèle.....	242
6.1 Transformer l'Alter en Idem ? ou le Soi en mission .....	243
6.1.1 Trois figures, un même mode d'intervention ?.....	243
6.1.2 De la mission civilisatrice à la mission d'expertise.....	248
6.2 Contradictions.....	255
6.2.1 De quelques figures contradictoires dans la sphère francophone.....	256
6.2.2. Edward Said : une transformation inversée ? .....	261
6.3 Quels projets didactiques et politiques ? .....	265
6.3.1 Des politiques sans regard didactique ?.....	266
6.3.2 Articulation des projets de didactique et de politique étrangère .....	269
6.3.3 Quels projets didactiques ? .....	271
Chapitre 7. Une alternative phénoménologico-herméneutique .....	274
7.1 Pourquoi ces perspectives ?.....	276

7.1.1	Historiciser : ouvrir des possibles.....	276
7.1.2	Perspectives phénoménologico-herméneutiques.....	277
7.2	Penser la langue à partir des perspectives phénoménologico-herméneutiques.....	278
7.2.1	Une conception herméneutique du langage ?.....	278
7.2.2	La langue : conception du monde.....	282
7.3	Transformation par et avec la langue.....	287
7.3.1	Passage d'une langue à l'autre.....	288
7.3.2	Penser l' « apprendre » une langue à partir de la PH.....	290
7.3.3	Transformer l'Autre par la langue ?.....	292
Chapitre 8.	Une politique de l'appropriation.....	298
8.1.	L'appropriation comme projet didactique ?.....	298
8.1.1	Laisser les Autres advenir en propre.....	300
8.1.2	(Se) laisser advenir en propre.....	305
8.2	Projet didactique : un projet politique au-delà de l'intérêt national ?.....	309
8.2.1	Projet didactique : un projet fondamentalement politique.....	309
8.2.2	Penser un intérêt national hors de contrôle ?.....	313
Conclusion générale	.....	320
Bibliographie	.....	330
Annexes en volume II	.....	345
Résumé	.....	348
Résumé en anglais	.....	348

## Abréviations

AECHF : Association d'échanges culturels Hébron-France

AF : Alliance française

AIU : Alliance israélite universelle

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

BELC : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger

BNF : Bibliothèque nationale de France

CADC : Centre des archives diplomatiques de La Courneuve

CADN : Centre des archives diplomatiques de Nantes

CCF : Centre de culture française / Centre culturel français

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CGFJ : Consulat général de France à Jérusalem

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CNED : Centre national d'enseignement à distance

CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales

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

CRFJ : Centre de recherche français à Jérusalem

DGACT : Direction générale des affaires culturelles et techniques

DGRC : Direction générale des relations culturelles

DGRCST : Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques

ELT : English language teaching

ENIO : Ecole normale israélite orientale

ESPPPE : Ecole supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger

FEC : Frères des écoles chrétiennes

FLE : Français langue étrangère

FLS : Français langue seconde

IFPO : Institut Français du Proche-Orient

IRIS : Institut des relations internationales et stratégiques

MAE : Ministère des affaires étrangères

MLF : Mission laïque française

OIF : Organisation internationale de la francophonie

OLP : Organisation de libération de la Palestine

ONG : Organisation non-gouvernementale

ONU : Organisation des nations unies

PH : Phénoménologie-herméneutique

RIS : Revue internationale et stratégique

SCAC : Service de coopération et d'action culturelle

SGAV : Structuro-globale audio-visuelle

SIHFLES : Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et seconde

TP : Territoires palestiniens

UNRWA : United Nations Relief and Work Agency for Palestine Refugees in the Near East

VSNA : Volontaires du service national actif



## **Introduction générale**

## Introduction générale

Le moment est favorable et décisif, c'est un fait certain que les populations de ces contrées, qu'elles soient juives, chrétiennes et j'oserais même dire musulmanes, manifestent à l'heure qu'il est une tendance naturelle à se soumettre à l'influence de la France et à en accepter la langue et les idées. Nous avons donc le droit et le devoir, si nous voulons rester fidèles à la tradition de notre politique orientale d'aider ces tendances à se dégager et de les diriger dans une voie utile.<sup>1</sup>

Une langue et ses idées ; le droit, le devoir et la tradition de la France; une politique d'influence sur ce territoire oriental ; un rapport à des communautés dont on aperçoit déjà qu'elles sont considérées avec plus ou moins de distance : cet extrait d'un courrier envoyé au ministère des affaires étrangères en 1879 par Salvator Patrimonio, consul de France à Jérusalem, formule quelques questions centrales pour la thèse qui s'ouvre.

L'histoire des politiques linguistiques et didactiques françaises en Palestine est celle d'une langue et d'une mission. Une langue considérée comme à part, le français, qui a depuis longtemps une place particulière en Palestine. Une mission que se donne un Etat, la France, qui s'ancre en Palestine par le truchement de sa représentation diplomatique : le consulat général de France à Jérusalem.

\*

Cette thèse a pour objet les politiques de diffusion du français, qui seront étudiées par des angles précis. En premier lieu, les politiques de diffusion dont il sera question sont des politiques d'Etat et des politiques hors du territoire français. On s'intéressera alors particulièrement aux politiques du ministère des affaires étrangères (souvent en partenariat avec le ministère en charge de l'éducation) et à leur mise en œuvre par les représentations diplomatiques françaises. Ces politiques d'Etat mises en œuvre hors de France seront étudiées à travers le cas particulier de la Palestine. Par ailleurs, au sein des différentes actions qui composent les politiques de diffusion, on privilégiera celles qui concernent plus

---

<sup>1</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138. Courrier du consul au ministre au sujet de la création d'une école de l'Alliance israélite universelle à Jérusalem (1879).



spécifiquement l'enseignement du français. Enfin, ces politiques seront étudiées par une perspective historique : on s'intéressera à la diffusion du français de 1843 à 2000.

La présente recherche pose la question de la manière dont l'histoire de l'enseignement du français en Palestine peut nous éclairer sur les rapports de la France à la langue française et à son enseignement, et sur les rapports de la France à une altérité palestinienne. Avant que ne soient développées ces questions dans le corps de la thèse, je présenterai ici trois choix fondamentaux qui ont orienté le sujet de ce travail : le choix de s'intéresser à l'enseignement du français à travers la dimension politique ; celui d'étudier le cas spécifique de la Palestine ; et celui fondamental d'un passage par l'histoire.

\*

### **Politiser le français langue étrangère**

Pourquoi l'enseignement du français dans ses dimensions politiques ? La diffusion du français et plus particulièrement son enseignement, occupent une place de choix dans la politique extérieure française. Dans un document de 2010 sur l'action de promotion du français dans le monde, publié par le ministère des affaires étrangères, nous sont donnés quelques chiffres pour marquer l'ampleur de ce réseau :

Près de 700 hommes et femmes travaillent à promouvoir le français dans le monde ; 132 Instituts français, 445 Alliances françaises ; plus de 600 millions d'euros consacrés chaque année à la promotion du français.<sup>2</sup>

Ces politiques de diffusion du français sont à l'intersection de deux domaines qui partagent beaucoup, celui de la didactique des langues et du français, et celui de la sociolinguistique. C'est dans cet espace commun que je situe ce travail, dans l'impossibilité de l'effectuer dans l'un des domaines à l'exclusion de l'autre. La diffusion du français constitue en effet une thématique profondément *sociolinguistique* en ce sens qu'elle interroge la place des langues dans la constitution même des Etats, et la manière dont les Etats utilisent les langues comme des instruments pour des visées dépassant le domaine linguistique. Il s'agit ainsi non pas d'étudier la langue pour elle-même, mais la langue en ce qu'elle est

---

<sup>2</sup> Document *La France et la promotion du français dans le monde* (consulté pour la dernière fois le 26 février 2018). [www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/FR\\_la\\_promotion\\_du\\_francais\\_dans\\_le\\_monde\\_cle4136a1.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/FR_la_promotion_du_francais_dans_le_monde_cle4136a1.pdf)

constitutive des rapports sociaux et en particulier des rapports de pouvoir, ce que Jean-Michel Eloy nomme « *l'étude des volontarismes politiques en matière de langues* »<sup>3</sup>. En l'occurrence, c'est tout autant le volontarisme politique de la France en matière de langues que le projet de politique étrangère de la France déployé à *travers* la langue qui nous intéresse - la politique linguistique étant toujours aussi une politique d'autre chose.

Le domaine de la sociolinguistique francophone<sup>4</sup> s'est pour l'instant intéressé aux politiques de diffusion de manière circonscrite, bien que les politiques linguistiques soient un champ traditionnel du domaine. Ces dernières sont principalement abordées sous l'angle de la planification et des aménagements portant sur le statut ou sur le corpus des langues. Les aspects de la diffusion et de l'enseignement du français ainsi que le travail sur l'image ou les représentations de la langue ont été moins étudiés (Klinkenberg, 2008b : 129), en particulier pour les pays qui n'ont pas fait partie des anciennes colonies françaises, à l'instar de la Palestine (Aslanov, 2006 : 29).

Parmi les quelques ouvrages qui ont été écrits sur la diffusion du français, une partie importante a ainsi été rédigée par des historiens, des diplomates ou d'anciens acteurs culturels. C'est le cas de *L'action culturelle de la France dans le monde*, ouvrage d'Albert Salon proposant un état des lieux très documenté des différents acteurs historiques de l'action culturelle française à l'étranger et de l'ampleur de cette action (Salon, 1983). A la même époque, l'ouvrage *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire* coordonné par Daniel Coste et davantage ancré dans le champ de la sociolinguistique et de la didactique, rassemble des articles de personnalités ayant des points de vue très différents sur le sujet (Coste, 1984). Ces deux ouvrages bien que très documentés, datent d'il y a plus de trente ans, et ne rendent par conséquent pas compte des reconfigurations mondiales qui ont pu affecter la diffusion du français dans le monde depuis lors : fin de la guerre froide, montée en puissance économique des pays émergents, révolutions arabes, etc. Enfin, Daniel Haize, politologue et ancien conseiller culturel, analyse dans son ouvrage le réseau culturel français non par le haut, mais par le bas, en partant du terrain, soulignant ainsi la relative autonomie des acteurs. Il questionne, au niveau macro-structurel, l'efficacité et le bien-fondé de cette

---

<sup>3</sup> Lors d'un exposé fait à Girona en juillet 1999 et intitulé « Sociolinguistique rétrospective et actuelle : vers une modélisation de l'histoire des langues ».

[https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/soc\\_retro\\_trad\\_cle8c4197.pdf](https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/soc_retro_trad_cle8c4197.pdf)

<sup>4</sup> Ici principalement la sociolinguistique écrite en français.

politique de diffusion et s'intéresse, au niveau micro-structurel, aux motivations et expériences des acteurs sur le terrain (Haize, 2012).

D'autres ouvrages de linguistes ou sociolinguistes brossent un tableau moins large sur le plan chronologique mais portent un regard plus critique sur le français et la francophonie, comme *La guerre des langues* (1987) et *Linguistique et colonialisme* (1988 [1974]) de Louis-Jean Calvet, *La langue et le citoyen* de Jean-Marie Klinkenberg (2001) et *Vers une révolution francophone* de Chaudenson (1989). Le premier aborde la question de la planification linguistique dont les États se sont souvent servis pour instaurer un monolinguisme ou promouvoir des langues aux dépens d'autres. Le second tisse le lien entre les discours scientifiques sur les langues et l'entreprise coloniale, soulignant comment les premières ont été utilisées pour justifier la seconde et comment les politiques linguistiques conçues pour la France se sont « exportées » en Afrique. Klinkenberg critique quant à lui dans son ouvrage la focalisation sur la langue en elle-même et en appelle à une plus grande reconnaissance de la portée sociale et citoyenne de la langue dans l'élaboration des politiques linguistiques. L'un des arguments majeurs de l'ouvrage tient notamment à l'idée que les questions linguistiques sont des enjeux profondément politiques qui doivent être saisis par les citoyens, et non pas laissés uniquement à des « experts ». Enfin, Chaudenson tirait parti en 1989 du bicentenaire de la Révolution française pour interroger la place de la France et du français dans une « révolution francophone », en particulier en Afrique. L'article *Politique linguistique et diffusion du français dans le monde* de Philippe Blanchet, plus récent, réunit non seulement des données historiques et chiffrées mais interroge aussi *quel* français enseigner, ainsi que la place à laisser aux autres pays francophones (Blanchet, 2013).

Le sujet de cette thèse est au confluent de la didactique des langues et de la sociolinguistique, en un point où l'une ne pourrait se passer de l'autre sans s'amputer d'une dimension essentielle et constitutive. La didactique sera mobilisée d'un point de vue macroscopique (comme l'a proposé en 2016 la thèse d'Isabelle Cros), c'est-à-dire une approche de la didactique du point de vue des décisions politiques qui pèsent sur l'enseignement, qui l'encadrent et l'organisent. Finalement, c'est une approche du français langue étrangère (FLE) par son inscription dans une histoire diplomatique que je vous

propose<sup>5</sup>. L'intention est de comprendre comment la diffusion du français, et en particulier son enseignement (pierre angulaire de sa diffusion dans les points de vue majoritaires du Quai d'Orsay) est élaborée en relation avec des objectifs politiques et diplomatiques. Pour le dire autrement, il s'agit de comprendre ce que cette diffusion nous dit des conceptions institutionnelles du français, et de l'altérité à qui s'adresse cet enseignement. Aborder cette question d'un point de vue politique et diplomatique permet d'inscrire le domaine du FLE dans des considérations géopolitiques et stratégiques avec pour objectif de comprendre les relations de pouvoir qui se jouent dans la diffusion et l'enseignement du français. Croiser ces considérations politiques et didactiques c'est aussi interroger les conséquences des objectifs proprement politiques sur les objectifs plus strictement didactiques : en quoi les objectifs d'influence interagissent avec l'enseignement et l'appropriation des langues ?

\*

### **La Palestine ? Enjeux heuristiques d'un cas-limite**

Le cadre socio-politique choisi pour aborder l'enseignement du français, la Palestine, est tout à fait particulier mais il évoque aussi des phénomènes qui dépassent le territoire. En effet, bien que ce soit par le prisme de leurs relations avec la Palestine, c'est d'abord sur les autorités françaises et leurs discours que se fonderont les interprétations proposées dans ce travail. Ce n'est ainsi pas tout à fait de la Palestine qu'il sera question ici mais de la France en Palestine : la Palestine étant alors surtout un territoire<sup>6</sup> à travers lequel on évoque le *nous*, ce *nous* ailleurs ou par ailleurs. C'est pour cette raison que je ne délimite pas encore ici ce que j'entends par « Palestine », qui n'est pas envisagé comme un *terrain* aux contours établis une fois pour toutes. Ce territoire est un cas-limite, un cas unique pour différentes raisons.

---

<sup>5</sup> Le choix a été fait d'utiliser la première personne du singulier pour traduire le souci de souligner mon implication dans cette recherche, comme cela sera développé *infra* (chapitre 1.2 *Une subjectivité impliquée*). Le « nous » fera parfois référence à la France, lorsqu'il s'agira de marquer le sentiment de responsabilité qui m'y rattache et parfois référence à une communauté à laquelle j'estime que le lecteur et moi-même appartenons.

<sup>6</sup> Notons que ce terme de « territoire » est problématique tant il est difficile d'en définir les contours. On aurait pu choisir « société », « espace »... qui posent d'autres problèmes. Si le terme de « territoire » est conservé ici pour faciliter la lecture, il convient de garder à l'esprit son caractère problématique.

## Introduction générale

Un territoire unique bien-sûr par la complexité des enjeux géopolitiques qui y sont associés : depuis la fin de l'Empire ottoman, du Mandat britannique en 1920 à la création de l'État d'Israël en 1948, des Accords d'Oslo en 1993 à l'entrée de la Palestine comme membre observateur à l'ONU en 2012, cet espace a été et est encore aujourd'hui un territoire disputé, en termes de souveraineté, de citoyenneté, d'accès aux ressources, de frontières mais aussi d'accès aux Lieux saints des trois grandes religions monothéistes.

Un territoire unique également par l'instabilité politique qui le caractérise depuis plus d'un siècle, puisqu'il s'agit d'un Etat en devenir, donc d'un non-Etat. Unique aussi par la charge symbolique d'un espace ayant nourri histoires et fantasmes depuis la nuit des temps.

Un territoire qui mérite une étude spécifique, pour comprendre le rôle de la diffusion par l'enseignement du français dans la relation si particulière qu'entretient la France avec cet espace. Cette relation s'est tissée au moins depuis les croisades, soit il y a presque un millénaire. Elle est politique mais aussi symbolique, car le statut de la France y est lui aussi unique.

C'est pourtant aussi un espace qui donne à voir des implications et des enjeux plus vastes de la diffusion du français. Il renseigne notamment sur la relation de la France à des territoires qui n'ont jamais fait partie de ses empires coloniaux. Cette relation, qui n'est pas strictement coloniale sans être tout à fait dénuée d'implications coloniales, a été peu étudiée. Ce caractère interlope est au cœur de l'intérêt et de la difficulté à s'intéresser à la Palestine, avec toutes les réalités que ce terme peut recouvrir.

Le français au Proche Orient n'a fait l'objet que de rares études<sup>7</sup> et peut être une entrée intéressante pour étudier ce qu'est la francophonie hors des anciennes colonies françaises, à titre comparatif et de contraste. Notre histoire coloniale, et notre histoire partagée avec différents pays du monde arabe, est fort longue et fort riche, pourtant il apparaît que, au moins en sociolinguistique, le terrain proche-oriental n'a été que peu investi.

---

<sup>7</sup> On peut citer notamment les travaux de Chantal Verdeil qui traitent plutôt des communautés chrétiennes du Liban et de Syrie (voir par exemple 2004, 2007, 2011), ou la thèse de Frédéric Abécassis sur l'enseignement en français en Egypte, *L'enseignement étranger en Égypte et les élites locales, 1920-1960: francophonie et identités nationales* (2010). Eliezer et Miriam Ben-Rafael ont également publié en 2013 un ouvrage synthétisant leurs travaux sur le français en Israël, *Sociologie et sociolinguistique des francophonies israéliennes*. Enfin, plus récemment, un ouvrage de Calvet traite plus spécifiquement de la question des langues autour de la Méditerranée (2017).

## Introduction générale

La Palestine est ainsi ce « terrain-limite » où la question de la diffusion de la langue n'a été que peu traitée malgré l'implication relativement ancienne de la France. Les travaux de Karène Sanchez sont une exception à ce constat. Sa thèse, ainsi que plusieurs de ses articles sur la diffusion du français pendant le Mandat britannique par les Frères des Ecoles Chrétiennes (Sanchez, 2009a) apportent des éclairages sur le français en Palestine, en particulier à travers le rôle des congrégations. Karène Sanchez souligne d'ailleurs dans sa thèse le peu de travaux qui prennent comme angle d'étude la situation linguistique :

Les Mandats anglais et français sont généralement abordés par le biais des champs diplomatique, politique, ou, récemment, économique, mais plus rarement sous l'angle de la situation linguistique, révélatrice de tensions politiques et culturelles. D'autre part, l'analyse des usages du français dans ces sociétés et ces institutions a souvent été appréhendée par l'étude du catholicisme, ou dans la perspective de l'histoire des minorités chrétiennes, plus rarement sous l'aspect des politiques linguistiques et de l'implication des communautés religieuses dans cet enseignement. (Sanchez, 2009a : 30)

En dehors de ses travaux, davantage appuyés sur les archives des congrégations pendant la période mandataire, il existe peu de littérature scientifique sur la question de la diffusion de la langue française en Palestine. On trouve quelques mémoires et thèses sur l'enseignement du français, mais davantage sur des questions didactiques contemporaines (comme par exemple Atmeh, 2010, Medoukh, 2005, ou Marcant, 2016).

Enfin, étudier la France en Palestine, c'est étudier autre chose que la dualité Israël/Palestine. En proposant une dualité Palestine/France, l'objectif est non pas de nier la dualité Israël/Palestine, mais de poser un autre regard sur le territoire. Cet autre regard permet notamment de rappeler qu'avant que l'on n'oppose terme à terme « israélien » et « palestinien », y ont cohabité de nombreuses communautés (religieuses, ethniques, nationales) dans une relative harmonie selon les époques, et notamment pendant cet « *âge des possibles* » du début du 20<sup>ème</sup> siècle (Lemire, 2013 : 8). Ce déplacement du regard est une invitation à prendre en compte la situation politique actuelle sans pour autant la considérer comme inéluctable ou encore moins éternelle. Cet objectif qui vise à sortir d'un certain fatalisme sur le Proche-Orient est l'une des raisons qui expliquent le choix d'une perspective historique.

\*

## Comprendre avec du temps : la perspective historique

La diffusion du français, en particulier par son enseignement, peut être abordée par diverses voies. J'ai fait le choix d'en tracer une qui a peu été empruntée, celle d'une mise en perspective à la fois historique, sociolinguistique et didactique<sup>8</sup> qui aura pour objet d'éclairer les enjeux politiques et idéologiques liés au processus de constitution du réseau d'enseignement du français en Palestine.

Je choisis de passer par l'histoire parce qu'à partir de l'histoire peuvent être saisis des éléments de compréhension d'une situation, d'une idéologie présente. Etudier la politique d'enseignement du français telle qu'elle est mise en place aujourd'hui aurait été possible, à partir de textes officiels contemporains par exemple ou en réalisant uniquement des entretiens auprès d'acteurs contemporains. A la suite d'entretiens que j'ai réalisés en prévision de cette thèse, j'ai d'ailleurs pensé un moment qu'ils auraient pu être suffisants. Pourtant, si je m'en étais tenue à ces discours actuels, je n'aurais certainement pas dépassé certaines idées communes selon lesquelles par exemple « *la Palestine n'est pas traditionnellement francophone* », « *le français perd de la vitesse* », ou encore « *à l'origine de l'enseignement du français ici il y a une demande forte de la population* », autant de postulats que la perspective historique permet de nuancer. La situation en Palestine est instable à un tel point qu'il est difficile de se figurer quelle en était la configuration, politique, physique, sociale et humaine quelques années auparavant.

La perspective historique permet de nuancer des phénomènes qui ont tendance à être « naturalisés », perçus comme allant de soi. En s'intéressant aux conditions qui ont pu influencer l'apparition d'un phénomène à tel moment, elle permet ainsi de penser des alternatives, des bifurcations possibles. Car si un phénomène n'a pas toujours existé, ou si l'on comprend son ancrage dans une époque, on peut lui entrevoir des alternatives et on contrevient alors au fatalisme souligné plus haut. Alors la perspective se politise.

Avec le filtre de l'interprétation historique, il s'agit de remettre en perspective, de prendre du recul pour réfléchir au contexte d'élaboration des politiques d'enseignement du français en Palestine. Cela permet de prendre la mesure d'éléments dont l'enseignement du français aujourd'hui est l'héritier, non pas dans une vision déterministe de l'histoire mais pour

---

<sup>8</sup> Sauf mention contraire, le terme de « didactique » renverra à la didactique du français langue étrangère.

## Introduction générale

expliciter des enjeux plus larges que ceux du présent. Ces enjeux larges peuvent éclairer le présent mais aussi permettre des décisions futures plus « éclairées ». On peut agir sur le cours de l'histoire, à condition d'en connaître la direction et donc la trajectoire.

La question des politiques linguistiques de diffusion du français hors de France est l'une des articulations possibles entre la didactique des langues et la sociolinguistique. A ce point d'articulation se trouvent différentes problématiques que l'histoire de la diffusion du français peut éclairer : de quelle manière se sont instaurées les relations entre l'État français et les différents acteurs de l'enseignement ? Dans quelle mesure la diffusion du français est inscrite dans une idéologie d'expansion coloniale ? Quelles sont les articulations entre la diffusion du français et les idéologies linguistiques de chaque époque ? La perspective historique permet de retracer le chemin pas nécessairement rectiligne de ces différents processus et de leurs possibles intersections.

Écrire cette histoire de la période coloniale à la période contemporaine (de 1843 à 2000) présente un intérêt particulier dans la mesure où les valeurs et enjeux entourant le travail des différents acteurs de la politique et de l'enseignement sont souvent occultés. Le passé colonial dans lequel est née la diffusion du français (Spaëth, 1998) est une des pistes d'explication du peu de travaux sur ces questions. Pourtant au-delà de cette difficulté, le fait de négliger les liens entre la diffusion aujourd'hui et celle qu'elle a été à une époque de conquête de territoires et d'impérialisme politique et culturel, pose question. La mise en perspective que je propose est donc une invitation à reconsidérer la diffusion et l'enseignement du français dans son histoire, dans une visée à la fois éthique, sociale et réflexive. Sans que cette histoire puisse rendre tout à fait transparents les enjeux de la diffusion et de l'enseignement du français aujourd'hui, elle permettrait d'éclairer au moins en partie de quoi on est l'acteur ou l'héritier quand on enseigne le français aujourd'hui en Palestine. L'explicitation des enjeux liés à l'histoire de la diffusion permet *a posteriori* d'agir sur le rôle que l'on peut jouer dans cette diffusion, ne serait-ce qu'en l'interrogeant, de re-politiser le présent et l'avenir, en interrogeant le passé.

Il existe plusieurs ouvrages retraçant l'histoire de la langue française et parfois celle de sa diffusion mais là encore ce sont généralement des historiens qui se sont saisis de ces sujets. On peut penser à *l'Histoire de la langue française des origines à 1900*, en 14 volumes, rédigée par Ferdinand Brunot (rééditée en 1966-1968) puis Charles Bruneau (1948) et complétée par Gérald Antoine et Robert Martin (1999) pour la période 1880-1945, et



## Introduction générale

Gérald Antoine et Bernard Cerquiglini pour la période 1945-2000 (2000) ou encore les travaux portant un regard plus critique d'Anthony Lodge (1997), et de Robert Chaudenson (1979). Ces ouvrages traitent parfois de la diffusion mais cela représente une partie mineure : comme le volume VIII pour Brunot ; ou l'article d'Albert Salon *La diffusion du français hors des pays francophones et francisants* (Salon, 1985) dans Antoine et Martin.

Les relations entre la France et la Palestine, sans que la question de la langue y soit centrale, ont par ailleurs fait l'objet d'ouvrages d'historiens, notamment les deux ouvrages dirigés par Dominique Trimbur et Ran Aaronsohn, *De Bonaparte à Balfour: la France, l'Europe occidentale et la Palestine, 1799-1917* et *De Balfour à Ben Gourion: les puissances européennes et la Palestine, 1917-1948* (2008a et b). Il faut mentionner également les nombreux travaux d'Henry Laurens, qui, sans les traiter comme objet central, abordent souvent les relations de la France et de la Palestine (notamment *La question de Palestine*, des tomes 1 à 5). A noter qu'un ouvrage a par ailleurs été publié par l'Ordre du Saint Sépulcre en 2010, *La France et la Terre sainte: mille ans d'histoire*, portant principalement sur des aspects religieux.

Sur la question de l'enseignement plus spécifiquement, l'ouvrage *Une France en Méditerranée : écoles, langue et culture françaises, XIXe-XXe siècles* dirigé par Patrick Cabanel (2006a) est important, puisqu'il traite à la fois de la période concernée par le présent travail mais aussi parce qu'il centre son étude sur les questions linguistiques et culturelles. Cependant, même si la langue est un focus essentiel dans l'ouvrage, permettant notamment de souligner le poids de la langue dans les stratégies impérialistes, c'est principalement le réseau d'écoles qui est étudié. Cet angle privilégié se retrouve également dans différents travaux de Chantal Verdeil, sur les congrégations chrétiennes en Méditerranée (2007).

Le domaine du français langue étrangère, que ce soit du point de vue de la recherche ou de la formation des futurs enseignants, manifeste une certaine méconnaissance historique comme le soulignait déjà Valérie Spaëth dans son ouvrage *Généalogie de la didactique de français langue étrangère : l'enjeu africain* (1998 : 5). L'auteure y argumente que l'Afrique a été le creuset de formation pour le FLE et regrette que l'on réduise le FLE à un dispositif méthodologique et théorique. Son ouvrage est en effet un des rares travaux

retraçant cette histoire<sup>9</sup>. En détachant le FLE de ses héritages historiques et politiques, la discipline s'est affranchie en apparence de « *ses conditions premières d'existence et dégagé[e] de conceptions impérialistes* » (*op.cit.* : 39). En ce sens, la Palestine ne diffère pas fondamentalement du terrain africain et ce travail s'inscrit dans une certaine continuité avec le travail de Valérie Spaëth. C'est aussi en tant qu'enseignante dans un master de français langue étrangère que je souhaite mettre en avant l'importance de l'historicisation des principes didactiques actuels, pour ne pas « *camoufler, occulter, que l'individu ou la société humaine est le produit de son histoire, du contexte qui l'a produit(e), des rencontres qui l'ont marqué(e), etc.* » (Robillard, 2007 : 89).

C'est ce qu'affirme Gérard Vigner dans son article *Formation des enseignants et histoire de la diffusion des langues* :

On comprendra mieux alors ce que peut être l'enjeu majeur de l'introduction dans la formation de cette dimension historique : déconstruire le système des évidences contemporaines, ouvrir de la sorte au changement, à l'innovation, au lieu d'enfermer les étudiants dans un modèle dont l'intemporalité apparente masque des choix, historiquement, politiquement situés, des positions dont le caractère contingent ne peut manquer de frapper l'observateur averti. (2012 : 81)

La SIHFLES (Société pour l'Histoire du Français Langue Etrangère et Seconde) s'est donnée pour mission de combler cette lacune. Dans un livret édité en 2012, à l'occasion du 25<sup>ème</sup> anniversaire de la SIHFLES, cette situation était dénoncée en particulier pour les implications d'un tel déficit d'histoire pour la formation des enseignants :

Une rapide consultation sur internet des thèses ayant été soutenues en France sur l'enseignement des langues vivantes durant ces deux dernières années atteste que les travaux à caractère historique y sont l'exception. [ ... ] Les savoirs historiques sont très peu repris dans la formation des enseignants de FLE et plus largement des langues étrangères, particulièrement en France.

---

<sup>9</sup> Une nouvelle dynamique semble émerger dans le sens d'une ré-historicisation du domaine du FLE cependant, avec un certain nombre de thèses actuellement en cours notamment dans les équipes DYNADIV et DILTEC.

## Introduction générale

Cette société savante œuvre à combler ce déficit et de nombreux numéros de la revue *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* ont été utiles pour cette recherche, avec notamment plusieurs numéros concernant le bassin méditerranéen<sup>10</sup> :

- *Langue(s) et religion(s) : une relation complexe dans l'enseignement du français hors de France XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle* - n°37 (Kok Escalle et van Strien-Chardonneau, 2006) ;
- *Le français langue des "élites" dans le bassin méditerranéen et les pays balkaniques (XVIII<sup>e</sup> siècle-moitié du XX<sup>e</sup> siècle)* - n°38-39 (Berré et Senemoglu, 2007) ;
- *Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)* – n°43 (Arregui Barragán et Alberdi Urquizu, 2009).
- *Langue française, identité(s) et école(s) : le cas de la minorité catholique au Levant (milieu XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles). Représentations identitaires et apprentissage des langues : Europe, bassin méditerranéen (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)* – n°45 (Sanchez, 2010).
- *Français, anglais et allemand : trois langues rivales entre 1850 et 1945* – n°53 (Reinfried, 2014).
- *(Se) former pour enseigner le français à ceux qui ne le parlent pas nativement* – n°55 (Vigner et Kahn, 2015).

Le regard posé dans ce travail me semble pouvoir compléter ces différents travaux sur trois aspects. La période concernée tout d'abord, qui remonte jusqu'à l'ère ottomane. L'histoire du tournant du 19<sup>ème</sup> au 20<sup>ème</sup> siècle en particulier est une « *histoire oubliée* » (Lemire, 2013 : 8). En effet, selon Nadine Picaudou, historienne spécialiste des Palestiniens, la focalisation sur l'histoire récente de la Palestine a créé un « *déficit d'histoire* » (Picaudou<sup>11</sup>). L'urgence et les tensions qui entourent la situation en Palestine incitent les médias mais aussi les historiens à se concentrer sur l'histoire récente, depuis la création d'Israël en 1948, ou sur l'archéologie lointaine pour retracer la présence des populations dans une lignée millénaire. En travaillant sur une période débutant antérieurement, par une

---

<sup>10</sup> Dans ces différents numéros, plusieurs articles rédigés par Karène Sanchez concernent plus particulièrement la Palestine.

<sup>11</sup> Intervention à l'université de Birzeit, « État de la recherche sur la Palestine en France », MAE - Fonds d'Alembert, 21 novembre 2009 cité par Sanchez (2010 : 21).

période de relative harmonie (Lemire, *ibid.*), il s'agit aussi de sortir du fatalisme qui, autrement, plomberait les perspectives futures, en laissant penser que la Palestine est inéluctablement vouée aux conflits.

Le second apport réside dans le regard sociolinguistique que je propose. Nadine Picaudou souligne également que les prismes d'études récurrents tels que « le conflit » et « le nationalisme », prennent beaucoup de place dans les ouvrages d'histoire de la Palestine, et l'on a par ailleurs accordé peu d'intérêt au français et aux francophones de Palestine alors que cela a été étudié pour d'autres zones du Levant : Liban, Syrie, Égypte (Sanchez, 2010 : 21). Je propose donc d'employer l'histoire comme un moyen de comprendre le rapport à la langue et à l'altérité entretenu par les autorités françaises en Palestine. Cette dimension n'est pas un « complément » et n'est pas facultative, mais bien un élément tout aussi essentiel que des éléments contemporains dans un autre type de recherche (à partir d'entretiens, de témoignages ou d'observations).

Enfin, le troisième aspect concerne les questionnements épistémologiques, les quelques ouvrages sur l'histoire du français et de sa diffusion posant peu les questions des implications méthodologiques et épistémologiques liées à ce passage par l'histoire. Ces questions portent notamment sur les producteurs ou auteurs de l'histoire, sur leur statut, leur légitimité, sur ceux pour qui ils l'écrivent, sur leurs visées et leurs effets. Ce troisième aspect fera par conséquent l'objet d'une partie importante de cette thèse.

\*

### **Un sujet orienté**

Comment étudier l'enseignement du français en Palestine ? Comment étudier les tensions qui le lient à des considérations politiques ? Comment rendre compte de ma compréhension<sup>12</sup> de cette question après la lecture de plusieurs centaines de documents d'archives, la lecture de nombreuses autres voix académiques et littéraires.

---

<sup>12</sup> Ce terme fera l'objet d'une problématisation *infra* (chapitre 1.2.3 *Histoire et cercle herméneutique* et chapitre 7 *Une alternative phénoménologico-herméneutique*).

## Introduction générale

Voici une liste non-exhaustive des questions qui ont accompagné non seulement les prémices de cette thèse, mais aussi toute sa réalisation. J'ai choisi de terminer d'y répondre ici en transformant les questions pour cette introduction et en entrant par un lieu : *d'où ? D'où parler de ce sujet ?*

*Tel le balcon d'une maison, j'observe d'en haut*<sup>13</sup>. C'est à l'aide de cette métaphore du regretté poète palestinien Mahmoud Darwich<sup>14</sup> que je propose un point de vue : le balcon du consulat général de France à Jérusalem .

Je propose que l'on se place là, pour emprunter le point de vue d'une institution et des hommes et femmes qui la font et pour tâcher de comprendre comment cette institution, ces hommes et ces femmes ont pensé l'enseignement du français sur ce territoire précis. Le point de vue de cette institution sera étudié grâce à des archives diplomatiques de 1843, date de l'ouverture définitive du consulat, à 2000. Cette date de fin a été déterminée en fonction de deux raisons principales. La première tient au fait que 2000 est une date assez proche d'aujourd'hui pour que les phénomènes étudiés puissent rendre compte d'une situation quasi-contemporaine (la situation géopolitique en Palestine malgré quelques évolutions n'a pas fondamentalement changé, le domaine de la didactique non plus). La seconde, à l'inverse, tient à l'idée que c'est une date assez lointaine qui permet de ne pas prendre le risque de terminer la recherche aujourd'hui. En effet, choisir de traiter de la Palestine jusqu'à aujourd'hui présenterait des difficultés importantes. D'une part, la recherche porterait sur des politiques institutionnelles très récentes et j'ai préféré éviter de mentionner directement des personnes qui travaillent actuellement dans le réseau d'enseignement du français et de faire porter mon étude sur des individus précis et encore en poste. D'autre part, toute situation actuelle pourrait rapidement être renversée par un événement politique important et rendre obsolètes certaines analyses trop ancrées dans le présent. On peut penser par exemple à la récente décision proclamée en décembre 2017 par le président américain, Donald Trump, de déplacer l'ambassade des Etats-Unis à Jérusalem, décision qui bouleverse un *statu quo* diplomatique en vigueur depuis soixante-dix ans<sup>15</sup> et dont il est difficile de mesurer les conséquences à moyen et long termes. Ce

---

<sup>13</sup> Voir annexe 1 « Poème de Mahmoud Darwich ». La traduction en français du poème dépassant largement mes compétences, j'ai fait le choix de reproduire la traduction en anglais de Jeffrey Sacks.

<sup>14</sup> 1941-2008.

<sup>15</sup> Sur la question du statut particulier des représentations diplomatiques à Jérusalem, voir *infra* Chapitre 2.2 *Le CGFJ : représentation diplomatique au mandat unique*.

## Introduction générale

choix de terminer en 2000 permet d'expliquer ici la décision de ne pas exploiter pour la présente recherche un corpus de quatorze entretiens réalisés auprès d'acteurs du réseau d'enseignements du français (diplomates, directeurs d'instituts, enseignants...). Bien qu'ils ne soient pas utilisés explicitement dans la thèse, ces entretiens ont participé à forger ma compréhension des phénomènes manifestes dans les archives.

*Tel le balcon d'une maison, j'observe d'en haut.* La métaphore du balcon présente divers intérêts ici. Le balcon est en effet cet élément architectural à la fois intérieur et extérieur. Balqis Al-Karaki, dans son analyse du poème de Darwich, souligne ainsi que lorsqu'on se place sur un balcon, on est à la fois dans la maison et hors de la maison (on doit entrer dans la maison pour y accéder, mais en sortir également partiellement). Ainsi, la métaphore du balcon permet de présenter un point de vue sur le monde, sur l'Orient, sur la Palestine, qui n'est pas pour autant hors du monde, de l'Orient ou de la Palestine. Le consulat de France à Jérusalem a cette particularité d'être ancré dans un territoire tout en étant dans une situation de relative extra-territorialité.

C'est un point de vue que je propose donc d'emprunter, au sens d'un lieu, d'une inscription spatiale, d'où l'on observe un panorama, avec ce que cela signifie de distance et d'angles morts. C'est un point de vue en surplomb certes, mais qui permet d'embrasser d'un regard un panorama qu'on ne pourrait percevoir comme tel depuis tout autre point de vue. Un point de vue en porte-à-faux également, avec le degré de déséquilibre et de décalage qui caractérise un balcon. Comme tout point de vue, il ne peut prétendre être une vision omnisciente.

C'est aussi un point de vue au sens d'une perspective, d'une opinion, avec ce que cela présente comme intérêt et avec ce que cela signifie d'inscription historique, et, là aussi, d'angles morts. L'angle mort le plus important est le bâtiment en lui-même, et la structure même du balcon, ses fondations. Une partie importante de cette thèse visera à comprendre quelques-unes de ces fondations invisibilisées de la politique linguistique française en Palestine.

Parler *de* ce balcon, c'est-à-dire depuis ce balcon et au sujet de ce balcon, c'est parler depuis la France implantée au Levant et parler de la France, de sa relation au monde et à l'altérité, à travers un exemple qui tout en étant unique, peut permettre d'aborder des considérations plus transversales à bien d'autres situations sur les politiques françaises.

## Introduction générale

Je vous ai invités à suivre le cheminement qui m'a amenée jusqu'au consulat général de France en tâchant de vous exposer ce qui a guidé le choix d'étudier les politiques d'enseignement de la France à l'étranger, le choix de ce territoire de Palestine, et celui de la mise en perspective historique. C'est un chemin retracé *a posteriori*, pour vous donner à voir d'un côté et de l'autre à la fois les raisons scientifiques qui m'ont guidée et l'intérêt pour la recherche, l'apport pour un champ d'investigation.

Je vous propose de vous placer à mes côtés sur ce balcon et d'y lire cette histoire, une histoire de politiques linguistiques et didactiques françaises dans ce paysage particulier, celui que la France aimait à nommer *Terre Sainte*. Vous placer à côté de moi, c'est suivre mon regard sans vous y confondre, regarder un même panorama mais avec vos yeux, votre point de vue. Pour mieux le comprendre, je terminerai par exposer *d'où* viennent certaines composantes de ce regard, ce qui l'a forgé, certaines des intentions personnelles qui y sont rattachées, en bref ce qui, dans mon expérience, m'a incitée à tisser des liens entre politique et didactique, afin de partager un peu de ce qui forge ma « *subjectivité impliquée* » (Ricoeur, 1955 : 23). A travers ce regard, et ce qu'il traduit de désirs, se reflètent des intérêts personnels (Karaki, 2015). Mahmoud Darwich termine son poème par l'apparition de son propre corps puis de son fantôme (ou de son esprit) au loin. Le regard et ce qu'il embrasse depuis le balcon évoque en effet aussi celui ou celle qui regarde.

Cette orientation du regard pointe vers un territoire miné (Alberta, 2001 cité par Chaveneau, 2016) un territoire dont le nom même, souvent au cœur de l'attention médiatique, suffit à évoquer à la fois la Terre Sainte, l'oppression, la religion, la conflictualité... Pourquoi avoir choisi ce territoire si particulier ?

Le choix de la Palestine est pour moi celui d'un paysage familier, cadre d'une expérience de vie et d'une expérience professionnelle, sur lequel je pose ici un regard nouveau : un regard posé à un moment précis (bien que ce moment de rédaction s'étende sur un temps long) mais aussi une synthèse de plus de neuf ans de rencontres avec un territoire et ses acteurs et de plus de dix ans de questionnements et de travaux sur les relations de la France à l'étranger. Ce travail s'inscrit en effet dans la continuité et la complémentarité d'un mémoire de licence professionnelle sur la coopération décentralisée franco-palestinienne<sup>16</sup>,

---

<sup>16</sup> *La coopération décentralisée franco-palestinienne, une étude illustrée par le cas de Besançon – Aqabat Jaber*. Mémoire de Licence Professionnelle Conduite de Projets Internationaux de Co-développement – Université de Franche-Comté à Besançon, 2009.

## Introduction générale

d'un travail de mémoire de recherche de master 1 sur le rôle du français en Palestine aujourd'hui<sup>17</sup>, tous deux réalisés principalement à partir d'entretiens, et d'un travail de recherche de master 2 réalisé à partir d'archives de la période ottomane<sup>18</sup>.

Comme pour un certain nombre de doctorants en Sciences Humaines et Sociales, malgré une certaine inscription institutionnelle dans une discipline (didactique des langues, sociolinguistique, septième section du CNU...), j'ai pu jouir d'une relative liberté de choisir ce sujet, de le colorer, de le tirer à moi. Cette histoire politique de l'enseignement du français est ainsi un sujet profondément marqué par mon inscription personnelle, universitaire, professionnelle entre langues et relations internationales. *Entre* ou *sur*. Sur cet espace de rencontre de ce que l'on appelle le développement international ou la coopération internationale, et l'enseignement des langues.

Ce sujet est en effet en partie issu de mes questionnements nés au cours d'expériences professionnelles en Palestine, alors que je travaillais à la fois dans les relations internationales et dans l'enseignement du français, pour ou en partenariat avec des institutions françaises. Un sentiment de responsabilité vis-à-vis de la politique française, et exacerbé par la politique française, s'est manifesté tout autant lorsque j'ai travaillé en tant qu'enseignante de français langue étrangère que lorsque j'ai travaillé dans la coopération internationale. Une même question se posait dans ces différents postes : celle des objectifs politiques que je servais par ma pratique. Ce sentiment de responsabilité se manifeste à nouveau dans mon travail d'enseignante au sein d'un master formant de futurs enseignants de français langue étrangère. Comment intégrer la question des objectifs politiques et quelle place faire à l'histoire dans la formation des futurs enseignants de FLE ? La question de savoir *à quoi* et *pourquoi* l'on forme mérite d'être posée : à quels projets sont destinées ces personnes que je forme, quelle conscience en ont-ils ?

Ces préoccupations personnelles, ce sentiment de responsabilité, me semblent utiles à partager avec d'autres acteurs engagés dans le champ de la didactique des langues, de la sociolinguistique mais aussi de l'histoire, en particulier l'histoire de l'action de la France

---

<sup>17</sup> *Le rôle des acteurs de l'enseignement du français langue étrangère en Palestine, construire du sens dans l'interaction*. Mémoire de Master 1 recherche FLE/S Appropriation, Diversité, Insertion Diversité linguistique et culturelle – Université de Tours, 2013.

<sup>18</sup> *Politique de diffusion du français en Palestine : quels enjeux stratégiques et symboliques (regard sociolinguistique et historique sur le français en Palestine ottomane)*. Mémoire de Master 2 Recherche, Université de Tours, 2014.



au Proche-Orient, sujet qui ne cesse de revenir dans l'actualité. Pour ces différentes raisons, j'ai choisi d'en faire un sujet de thèse de doctorat.

Pourtant, même si le paysage embrassé depuis le balcon est tributaire de ce que l'on souhaite regarder, voire de ce que l'on désire, on ne peut empêcher son regard de s'arrêter sur ce que l'on n'attendait pas. Tout comme le regard de Mahmoud Darwich embrasse à la fois les oliviers et les chars qui les arrachent, les roses et les grilles sur lesquelles elles grimpent. Je vais tâcher de rendre compte ici de ce panorama, à travers mon regard mais aussi les regards de ceux que j'ai invités à mes côtés : consuls, ministres, religieux, enseignants, parents d'élèves, anciens élèves, chargés de coopération, conseillers religieux et politiques, chercheurs, poètes...

\*

### **Organisation de la thèse**

Avant de dire quelques mots des grandes parties qui composent cette thèse, deux éléments me semblent devoir être soulignés pour accompagner le lecteur dans l'appréhension de ce texte. Le premier tient à la place des questionnements épistémologiques. J'ai fait le choix d'insérer ceux-ci dans chaque partie de la thèse plutôt qu'en préambule à l'ensemble du travail. Deux chapitres en particulier, le premier et le septième, sont consacrés à ces questions, mais des incises ponctuent également d'autres chapitres pour rappeler le point de vue, pour ne pas évacuer une fois pour toute la question du *comment* et du *pourquoi* cette thèse. La thèse qui en résulte pourrait presque être lue comme le roman *Marelle* de Julio Cortázar, soit dans l'ordre des chapitres, soit dans un ordre alternatif (en s'intéressant par exemple d'abord aux réflexions épistémologiques). Ce choix s'explique par une volonté de rester *présente* dans le texte et de traduire le souci, qui a été constant durant ces années de travail, d'interroger les fondements éthiques et épistémologiques de l'objet traité et de mon positionnement.

Le second élément concerne l'articulation entre ce qui relèverait de la sociolinguistique et ce qui relèverait de la didactique du français langue étrangère. Dans la thèse, la première partie et le début de la seconde partie sont davantage imprégnés de questionnements sociolinguistiques, notamment autour des politiques linguistiques. La fin de la seconde partie et la troisième partie sont quant à elles davantage orientées vers des questionnements

## Introduction générale

macro-didactiques, autour des politiques didactiques et de la question de l'appropriation des langues. Le point de pivot de la thèse entre ces questionnements se fait autour de la question de l'altérité, qui apparaît de manière plus prégnante dans la seconde partie de la thèse. Les questionnements fondamentaux sont en réalité communs aux deux domaines mais saisis plus particulièrement depuis un point de vue puis l'autre.

\*

Une première partie *Espaces & Temps* exposera les clés de lecture et les repères importants pour appréhender le reste de la thèse. Le premier chapitre proposera de *prendre position*. Cette prise de position recouvre deux sens : celui de situer épistémologiquement le choix d'un travail historique, et celui de préciser le positionnement du point de vue du consulat de France à Jérusalem. Afin de placer quelques repères temporels auxquels on pourra se référer ensuite, le second chapitre situera le consulat dans l'histoire des relations franco-palestiniennes. Ce chapitre problématisera le statut unique et l'évolution de l'institution. Enfin, la première partie se terminera par un troisième chapitre qui insère le consulat français au sein du réseau d'enseignement. Ce troisième chapitre se focalisera en particulier sur la dynamique de centralisation grâce à laquelle le consulat est devenu, au fil du temps, un acteur incontournable de l'enseignement du français en Palestine. Cette première partie permettra en définitive de situer le consulat dans différents temps et espaces et d'ores et déjà de suggérer les prémices d'une dynamique de pouvoir.

La seconde partie, *Relations & Pouvoirs*, proposera de tirer de l'analyse des archives diplomatiques des interprétations sur les objectifs stratégiques et symboliques poursuivis par la France à travers l'enseignement du français en Palestine. Il s'agira de comprendre le type de relations instaurées à travers l'enseignement du français et ce que ces relations permettent. Le chapitre quatre visera ainsi à définir la dynamique de pouvoir à l'œuvre derrière les objectifs de la politique d'enseignement. Le chapitre cinq s'intéressera plus particulièrement aux rapports à l'altérité qui se développent avec et par cette dynamique de pouvoir, et aux conceptions de la langue qui sont sous-jacentes à ces relations. J'en dégagerai une certaine continuité dans la politique française à travers la notion d'altérité lacunaire.

Enfin, la troisième partie, *Impasses & Dépassements*, proposera une analyse plus projective. On partira des interprétations des relations de pouvoir pour en dégager un modèle d'intervention et en souligner les limites. Ce sera l'objet du sixième chapitre qui interrogera comment la figure de l'altérité se traduit en un *modus operandi* de transformation par la France de l'altérité palestinienne et comment ce modèle est contredit par quelques personnalités qui ne s'y plient pas. Ce constat permettra d'ouvrir en septième chapitre une alternative épistémologique grâce aux perspectives phénoménologico-herméneutiques. Cette proposition et ce qu'elle suppose de conceptions de la langue et du comprendre, sera discutée en huitième chapitre à travers ce qu'elle peut apporter comme réflexion aux politiques didactiques, notamment à travers la notion d'appropriation.

\*

### **Quelques conventions**

Le vocabulaire n'ayant rien de neutre, et cela de manière plus perceptible encore dans un contexte aussi complexe que celui de la Palestine, il me semble important de préciser que j'ai choisi autant que possible les termes du droit international pour évoquer la situation depuis la création de l'Etat d'Israël en 1948.

En ce qui concerne les noms de communautés, il existe deux possibilités pour écrire le terme « juif(s) », l'un avec majuscule en référence au nom de peuple ou de groupe ethnique, l'un avec minuscule en référence à la communauté religieuse. Dans le contexte de la Palestine et d'Israël, les termes de « chrétiens », « musulmans » et « juifs » sont généralement utilisés comme des référents ethno-religieux qui ne traduisent pas un degré de religiosité. J'ai par conséquent choisi d'utiliser la minuscule afin de ne pas utiliser une norme différente des autres groupes ethno-religieux mentionnés dans la thèse (catholiques, chrétiens, musulmans, protestants,...).

Par ailleurs, pour éviter des répétitions, j'utiliserai les termes « la France » en référence à l'Etat français, voire à sa représentation diplomatique.

Sur des aspects plus formels, de nombreux renvois entre chapitres ponctuent le texte. Ils traduisent la présence dans différentes parties de la thèse de questionnements transversaux qui sont développés plus particulièrement en un endroit précis auquel il sera fait référence.

## Introduction générale

J'y renverrai grâce aux mentions « voir *infra* » ou « voir *supra* » suivies du chapitre ou du sous-chapitre concerné. Sans référence à un chapitre précis, la mention *infra* ou *supra* renverra au chapitre en cours.

Pour faciliter la lecture, j'ai mis en place un volume d'annexes à part, afin qu'il soit possible pour le lecteur de s'y référer sans avoir à changer de page sans arrêt. Cela pourra être particulièrement utile pour pouvoir confronter les événements historiques avec des cartes représentant différents états du territoire ou pour lire *in extenso* des documents d'archives qu'il m'était impossible de reproduire entièrement dans le corps de la thèse.

Les références aux documents d'archives diplomatiques commencent par la mention abrégée CADN (Centre des archives diplomatiques de Nantes) ou CADC (Centre des archives diplomatiques de la Courneuve), suivie du poste de provenance des documents (Jérusalem, Haïfa, Jaffa,...), du numéro de série, du numéro de dossier, éventuellement du numéro de document et parfois de la dénomination du document.

Les citations d'ouvrages ou de documents d'archives suivent le même format : en italique et entre guillemets dans le corps du texte, en retrait pour les citations plus longues. Sauf mention contraire, le soulignement dans les citations est d'origine.

Enfin, les passages extraits d'articles ou d'ouvrages en langue étrangère sont généralement laissés dans la langue d'origine dans le corps du texte et traduits en note de bas de page, à l'exception de morceaux de phrases insérés dans une phrase en français, afin de faciliter la lecture. Sauf mention contraire, la traduction est faite par mes soins.





**Première partie**

# Espaces & Temps

### **Préambule**

Comme l'évoque le titre du premier chapitre, cette première partie est une prise de position dans des espaces et dans le temps. On prendra d'abord position épistémologiquement, en situant la présente thèse dans le champ de la didactique du français langue étrangère et de la sociolinguistique, pour ensuite prendre position par le truchement de l'institution choisie comme point de vue : le consulat général de France à Jérusalem.

Après avoir situé le choix de ce point de vue, et quelques-uns des intérêts et les limites qu'il présente, le second chapitre aura pour objectif de situer le consulat dans les relations franco-palestiniennes. Il s'agira de présenter l'histoire particulière de la France en Palestine et le statut unique de ce consulat. En remontant en amont de l'ouverture du consulat, à travers les moments clés que représentent les croisades et les Capitulations, on posera les jalons de l'inscription de la France dans un espace et un temps particuliers qui donneront une première idée des relations « franco-palestiniennes » et de la place que la langue y a joué. Ce second chapitre insistera sur le statut unique de la représentation diplomatique française à Jérusalem, consulat au rôle d'ambassade. En étudiant comment ce statut s'est instauré dans le temps, on considèrera les différentes reconfigurations géopolitiques locales et les évolutions de la politique française.

Enfin, dans un troisième chapitre, on situera le consulat général au sein d'un réseau d'enseignement du français. La perspective historique permettra de souligner comment la France a pris position dans un réseau qui n'était pas premièrement sien, mais au sein duquel elle est venue à jouer un rôle incontournable. Cette prise de place dans l'espace linguistique palestinien permettra de souligner deux processus centraux à l'action française : un mouvement de centralisation et une « francisation » à travers lesquels se jouent l'identité et le pouvoir français.



## Chapitre 1. Prendre position

L'une des stratégies les plus courantes pour interpréter le présent est d'invoquer le passé. Pas seulement parce qu'on n'est pas d'accord sur ce qui a eu lieu alors, sur ce qu'a été le passé, mais parce que l'on se demande si le passé est vraiment passé, mort et enterré, ou s'il continue, sous une forme différente peut-être. (Said<sup>19</sup>, 2000 : 37)

Cette citation d'Edward Said constitue une première entrée pour expliciter le positionnement historique dont cette thèse fait l'objet. Le choix d'un passage par l'histoire, comme cela a été exposé en introduction, n'est ni anodin, ni un exercice courant dans le domaine de rattachement de cette thèse.

Au cours de ce premier chapitre, seront explicitées trois prises de position : celle d'une inscription dans des champs disciplinaires ; celle d'une inscription dans une certaine conception de l'histoire ; celle d'une inscription spatiale particulière.

La première prise de position envisagée ici est en effet celle d'un positionnement dans des domaines disciplinaires : celui de la didactique du français langue étrangère et de la sociolinguistique. Il faudra les entendre ici comme indissociables, dans la mesure où ils partagent des enjeux communs : l'appropriation et l'enseignement des langues sont ainsi toujours ancrés dans des enjeux sociaux et politiques. Ainsi, bien qu'une partie importante de ce chapitre s'attarde sur le sens que l'on peut donner aux termes de « sociolinguistique historique », on pourrait étendre ces réflexions à la didactologie. Le choix a été fait ici de ne pas consacrer une trop grande partie de la thèse aux questions épistémologiques, déjà très présentes, et par conséquent de présenter uniquement le résultat d'une réflexion sur la sociolinguistique historique. Cependant, tout au long de la thèse, les questions seront élargies à la didactique du français langue étrangère.

Cette prise de position dans un domaine permettra de caractériser le type de projet poursuivi par la sociolinguistique historique et défendue dans cette recherche. Dans un deuxième temps, je prendrai position en tant que chercheuse afin d'explicitier la nature de la perspective historique retenue. Enfin, ce premier chapitre se terminera par une prise de

---

<sup>19</sup> Universitaire étatsunien d'origine palestinienne et l'un des fondateurs des études post-coloniales.

position dans un espace particulier, la Palestine, et au sein d'un lieu précis : le consulat général de France à Jérusalem.

### **1.1 Vers une sociolinguistique historique**

Le sujet que j'ai choisi de traiter mais surtout les méthodes pour l'aborder peuvent suggérer une inscription dans ce que l'on appelle la sociolinguistique historique, terme qui revêt cependant, on le verra, des sens différents. Consciente que je n'invente pas une démarche, il convient d'interroger l'inscription de cette thèse dans le domaine de la sociolinguistique, discipline au sein de laquelle la démarche historique n'est pas la plus répandue. Pourquoi ce questionnement ? Faut-il après tout se situer dans tel ou tel sous-domaine ? Les disciplines universitaires représentent à la fois des appartenances institutionnelles qui encadrent les conditions de la recherche, mais elles peuvent aussi avoir pour conséquence de fermer les champs en les délimitant de façon trop imperméable. Pour cette raison, j'ai essayé de garder à l'esprit les limites de ces délimitations, comme nous invite à le faire Morin :

La vision non complexe des sciences humaines, des sciences sociales, est de penser qu'il y a une réalité économique, d'un côté, une réalité psychologique de l'autre, une réalité démographique de l'autre, etc. On croit que ces catégories créées par les universités sont des réalités, mais on oublie que dans l'économie par exemple, il y a les besoins et les désirs humains. [...] La conscience de la multidimensionnalité nous conduit à l'idée que toute vision unidimensionnelle, toute vision spécialisée, parcellaire, est pauvre. Il faut qu'elle soit reliée aux autres dimensions [...]. (Morin, 1990 : 92-93)

La réflexion qui va suivre sur une sociolinguistique historique est à envisager comme une entrée dans des questionnements sur la recherche, sur la production de connaissance. Je propose de saisir cette entrée pour exposer les hypothèses épistémologiques qui sous-tendent cette thèse.

Le terme de « sociolinguistique historique » existe déjà et je propose ici d'y entrer par les définitions existantes et de réfléchir aux enjeux de ces définitions en les mettant en perspective d'une part avec leurs inscriptions disciplinaires et épistémologiques, et d'autre

part avec les projets qu'elles supposent. Ce parcours dans la sociolinguistique historique<sup>20</sup> telle qu'elle est revendiquée permettra de proposer ensuite une orientation spécifique pour ce travail.

On verra ainsi par un rapide état des lieux que ce que la sociolinguistique historique propose aujourd'hui consiste principalement en une adaptation des méthodes sociolinguistiques à des matériaux dits historiques, ce qui permettra de considérer une proposition en miroir, à savoir accorder davantage d'importance à la dimension historique dans la recherche en sociolinguistique. La grande majorité des travaux se revendiquant explicitement de la sociolinguistique historique et proposant une réflexion méthodologique ou épistémologique sur le domaine sont anglo-saxons (ils traitent de l'anglais et sont écrits par des auteurs anglophones, comme cela est souligné dans l'article *Historical sociolinguistics : the field and its future* d'Auer *et al.*, 2015 : 3). Ces travaux sont par ailleurs assez récents, Willemyns et Vandebussche dans leur article *Historical Sociolinguistics : Coming of Age ?* font remonter le concept aux années 1980 (2006 : 46). On peut citer différentes références se réclamant de la sociolinguistique historique, notamment les auteurs qui ont utilisé les premiers ce terme de « sociolinguistique historique », (Auer *et al.*, 2015) avec dans le domaine de la romanistique des auteurs comme Romaine (1994), ou pour l'anglais et ses variations Nevalainen (2003) et Bergs (2005). Je reviendrai surtout sur un article de Richter, *Towards a Methodology of Historical Sociolinguistics* (1985) qui traite spécifiquement de questions méthodologiques.

Les articles et ouvrages proposant une réflexion sur une sociolinguistique historique sont très rares en français ou pour le domaine francophone. On peut trouver un ouvrage en particulier dirigé en 2009 par Aquino-Weber, Cotelli et Kristol, *Sociolinguistique historique du domaine gallo-roman enjeux et méthodologies* ainsi que deux articles sur le sujet : *Sociolinguistique historique et analyse du discours du côté de l'histoire : un chantier commun ?* de Branca-Rosoff (2007) et *Réflexions épistémologiques autour de la sociolinguistique historique* d'Aquino-Weber et Cotelli, dans l'ouvrage coordonné par Boyer *Pour une épistémologie de la sociolinguistique* (2010).

---

<sup>20</sup> Pour ne pas alourdir la lecture, je garderai les termes de « la sociolinguistique historique », mais on peut garder à l'esprit qu'il recouvre « des sociolinguistiques historiques » renvoyant à des projets différents.

## Chapitre 1. Prendre position

Je ne reviendrai pas ici sur les ouvrages qui pourraient relever d'une sociolinguistique historique « implicite » (des ouvrages qui feraient de la sociolinguistique historique sans pour autant la théoriser, allant des ouvrages qui s'intéressent à des stades passés de la langue, à des politiques linguistiques, à l'évolution de la langue<sup>21</sup>,...).

Néanmoins, poser la question de ce qui relève du domaine peut passer par un questionnement de ses contours et révèle la diversité des projets accompagnant la proposition de ce domaine de sociolinguistique historique. Il s'agit de savoir à quel domaine serait affiliée la sociolinguistique historique, où l'on en placerait les limites ou encore où s'arrêterait ce domaine et où commenceraient les domaines qui lui sont proches. Ou selon une autre conception des domaines, d'essayer de comprendre à partir de quel « centre » on envisage un domaine. On verra que la sociolinguistique historique est considérée depuis des « centres » différents.

C'est par le prisme de la sociolinguistique, un de mes domaines de rattachement, que j'ai commencé à envisager la sociolinguistique historique. Pourtant, associer prioritairement la sociolinguistique historique à la sociolinguistique ne va pas de soi. Ce n'est pas en effet le projet défendu dans les ouvrages et articles se réclamant de la sociolinguistique historique. La délimitation du domaine proposée par les auteurs mentionnés précédemment est établie par des liens de dépendance, de filiation ou de proximité avec les domaines de l'analyse du discours, de l'histoire et de la linguistique (Rubio, 2016 : 40).

En affiliant la sociolinguistique historique à des domaines distincts, on l'inscrit dans des visées qui diffèrent et qui peuvent être organisés en trois grandes tendances correspondant à une accentuation sur chacun des trois termes composant « socio-linguistique-historique ». Pour le dire autrement, la sociolinguistique historique procède d'une intention qui vise à répondre à trois projets différents en fonction de la lacune que ceux qui se saisissent de la sociolinguistique historique cherchent à combler. Ceci est à envisager bien sûr moins comme une trichotomie que comme des continuums entre trois pôles : d'un côté, une histoire peu sociale de la langue (une linguistique historique à laquelle on souhaite ajouter la dimension « socio ») ; d'un autre, une histoire sociale qui prend peu en compte l'histoire des langues (une sociohistoire à laquelle on souhaite ajouter la dimension

---

<sup>21</sup> Avec notamment les nombreux historiens et philologues (entre autres) qui ont écrit l'histoire (des histoires) du français ou des français et dont voici quelques noms : Calvet (1988), Chaudenson (1979), Balibar (1985), Lodge (1997), Baggioni (1997), Hagège (1998), Spaëth (1998), Certeau *et al.* (2002), Cerquiglini (2007), etc.

« linguistique ») ; et enfin une sociolinguistique principalement synchronique, qui ne laisse que peu de place à l'histoire (une sociolinguistique à laquelle on souhaite ajouter la dimension « historique »).

### **1.1.1 Ajouter du socio à la linguistique historique**

Ce premier projet recouvert par les termes de « sociolinguistique historique » part du constat d'une absence de la dimension « sociale » dans l'histoire des langues. Il s'agirait par conséquent d'apporter de nouvelles façons d'analyser les processus liés à l'objet langue. Les auteurs de l'ouvrage dirigé par Aquino-Weber, Cotelli et Kristol (2009) prônent ainsi une plus grande prise en compte des rapports aux langues, ou des représentations des langues afin d'élargir des analyses se cantonnant souvent à des « faits » ou des « pratiques de langue ». L'ouvrage de 2009 propose ainsi une complexification des recherches en histoire des langues jusque-là souvent focalisées sur un certain *bon usage*, cette complexification pouvant naître par exemple de l'introduction de la notion de variation. La sociolinguistique historique, vue sous ce prisme, a par conséquent pour projet d'enrichir la recherche, notamment en nuanciant la définition de ce qu'est une langue, et en s'attachant particulièrement à ne pas écarter l'idée qu'une langue est inscrite dans une histoire, en particulier une histoire sociale.

On trouve déjà trace de ces questionnements dans l'œuvre monumentale *Histoire de la langue française* de Brunot (1905-1954). Les préfaces et introductions mais aussi les tables des matières des différents tomes sont en effet des témoignages passionnants des limites que Ferdinand Brunot a perçues au fur et à mesure de l'entreprise colossale qu'il menait, des nouveaux éléments qu'il choisissait d'intégrer dans chaque nouveau tome ainsi que des nouvelles méthodes employées pour cela.

Ainsi, après les premiers tomes principalement organisés autour de l'évolution morphologique, syntaxique, phonétique ou lexicale de la langue, Ferdinand Brunot laisse progressivement une place plus importante aux questions politiques et sociales liées à la langue. Cette évolution reflète le processus de transformation du regard de l'auteur qui exprime ses doutes sur les limites « *des cadres traditionnels factices, impossibles à accommoder aux réalités* » (Brunot, avertissement du Tome IV, 1966 : VIII). Et s'il continue pendant plusieurs tomes à « *faire un effort sur [lui-même] pour se résigner à rester enfermé dans ces cadres* », il se décidera néanmoins à partir du tome VII à changer

de méthodologies, qu'il se verra « *obligé de créer de toutes pièces [...] pour cette philologie sociologique* ». Cette philologie sociologique, que l'on pourrait considérer comme l'ancêtre de la sociolinguistique historique, suppose à la fois un changement de méthodologie et une transformation dans la façon de considérer les phénomènes qu'il s'attache à interpréter :

Il m'apparaît aujourd'hui clairement que les divers faits de la vie des langues, même ceux de leur vie intérieure, s'expliquent par la vie des peuples, des groupes sociaux, des individus. (op.cit, introduction du Tome VII, 1967)

Brunot avait commencé à opérer à sa manière une transition entre une linguistique historique, une philologie historique et une sociolinguistique historique. Se pose alors la question de ce qui définit la sociolinguistique historique dans ce premier projet visant à amener davantage de social à l'étude de la langue.

### **La sociolinguistique historique, sous-domaine de l'analyse du discours ou de la linguistique.**

Ce premier projet se comprend en partie par l'inscription disciplinaire de ses défenseurs. En effet, on peut mesurer le poids des affiliations et inscriptions disciplinaires des auteurs dans la façon qu'a chacun de définir la sociolinguistique historique. Les délimitations proposées ne sont ainsi pas dialectiques, elles permettent de comprendre certains enjeux (disciplinaires, professionnels...) et projets liés à la sociolinguistique historique.

Aquino-Weber et Cotelli, qui ont théorisé la sociolinguistique historique pour le domaine gallo-roman, associent la discipline à l'analyse du discours et affichent pour objectif de « *souligner les points de rencontre* » entre sociolinguistique et analyse du discours (2010 : 67). Proposant un découpage disciplinaire différent, Willemyns et Bergs posent quant à eux comme synonymes *historical sociolinguistics* et *socio-historical linguistics* (Bergs, 2005 : 12) sans développer en quoi ces formulations peuvent changer : « *for all practical purposes, Romaine's Social-historical linguistics is the same as Historical Sociolinguistics as it was used afterwards* »<sup>22</sup> (Willemyns et Vandebussche, 2006 : 60).

---

<sup>22</sup> *À toutes fins utiles, la linguistique socio-historique de Romaine est la même chose que la sociolinguistique historique telle que cela a été utilisé par la suite.* (Sauf mention contraire, les traductions sont de mon fait).

La formulation en *socio-historical linguistics* laisse entendre que la discipline de rattachement principal serait cette fois la linguistique. Cette affiliation permet de comprendre que beaucoup d'ouvrages cités comme relevant du domaine de la sociolinguistique historique sont des études sur la syntaxe, la morphologie, l'orthographe d'une langue à une époque donnée. Bergs dans sa section « *object of investigation* » ne dit pas autre chose :

Sociolinguistic investigations, in the broadest sense, past and present, may principally deal with all levels of language and linguistics analysis: phonology, morphology, syntax, lexicon, even pragmatic and discourses.<sup>23</sup> (2005 : 13)

Cette conceptualisation du domaine est éloignée du travail réalisé pour cette thèse ; s'est alors posée la question de savoir dans quelle mesure cette *socio-linguistique* historique se distinguerait de la linguistique historique.

### **Un même domaine sur un « corpus » différent ?**

L'élément commun aux auteurs défendant ce premier projet tient au fait de définir la sociolinguistique historique en fonction des matériaux employés pour la recherche. Aquino-Weber et Cotelli expliquent en effet qu'il existe un consensus selon lequel la sociolinguistique historique serait une sociolinguistique s'intéressant à des documents historiques :

Tous les auteurs en conviennent, pour faire de la sociolinguistique historique, il s'agirait d'appliquer à des sources historiques les concepts et la méthode de la sociolinguistique synchronique. (Aquino-Weber et Cotelli, 2010 : 66)

Je m'attacherai à deux éléments en particulier qu'il semble important d'interroger dans cette définition : la question de ce qui serait une source *historique* d'une part, et la différence faite entre sociolinguistique historique et sociolinguistique *synchronique* d'autre part.

---

<sup>23</sup> *Les recherches en sociolinguistique, au sens le plus large, passées et présentes, peuvent principalement faire référence à tous les niveaux d'analyse du langage et de la linguistique : phonologie, morphologie, syntaxe, lexique, et même la pragmatique et les discours.*

À la première question soulevée, les auteurs proposent plusieurs réponses. Parmi les auteurs anglo-saxons auxquels se réfèrent Aquino-Weber et Cotelli, la définition de la spécificité « historique » de la sociolinguistique historique se fait en effet en fonction des sources, comme par exemple dans l'article de Richter : « *the investigation of language in relation to society from times before the human voice is recorded is called here historical sociolinguistics* »<sup>24</sup> (Richter, 1985 : 41). La recherche sur la langue en relation avec la société se rattachant au terme *sociolinguistique*, l'historique se définit par le fait d'avoir été réalisé avant que la voix humaine n'ait pu être enregistrée. La définition existe ainsi en référence au type de corpus, à une date (date des premiers enregistrements audio), ou encore à un « contexte non-contemporain » : « *sociolinguistic investigation in historical (non-contemporary) contexts* » (Campbell et Mixco dans Aquino-Weber et Cotelli, 2010 : 65). Sonia Branca-Rosoff place de son côté la différence entre sociolinguistique et sociolinguistique historique sur l'aspect oral ou écrit : elle souligne en effet que la recherche en sociolinguistique s'est principalement définie autour de la relation orale entre le chercheur et les enquêtés, ce qui a interdit le travail sur le passé (Branca-Rosoff, 2007 : 163). Selon cette perspective, la sociolinguistique historique offrirait à la sociolinguistique l'ouverture à un travail sur des documents écrits. Or, cette distinction entre oral et écrit ne reflète pas nécessairement le domaine de la sociolinguistique, dans la mesure où de nombreux sociolinguistes travaillent d'ores et déjà sur des documents écrits (même contemporains), en particulier les auteurs qui travaillent sur les politiques linguistiques, l'aménagement linguistique, les idéologies.

Le point de focalisation des auteurs précités pour définir le domaine repose donc principalement sur des questions de modalité opposant un corpus oral à un corpus écrit, ou sur des questions de datation opposant un corpus audio enregistré à des sources antérieures à l'enregistrement sonore. Cette focalisation reflète une conception de la sociolinguistique comme étant une discipline fondamentalement empirique. C'est un point souligné par plusieurs des articles consultés. Branca-Rosoff reprend par exemple la définition de Blanchet d'une « *linguistique de terrain* » procédant par recueil de données (2007 : 163). Richter de son côté évoque une discipline empirique « *based on field work, the collection*

---

<sup>24</sup> Les recherches sur la langue/sur le langage en rapport avec la société remontant à des époques qui précèdent l'enregistrement de la voix humaine seront nommées ici sociolinguistique historique.



*of data which are subsequently analysed and explained with respect to their social relevance* »<sup>25</sup> (1985 : 41).

Le second élément de définition de la sociolinguistique historique sur lequel je reviendrai à présent concerne la référence à la « sociolinguistique synchronique » qui fait appel implicitement à la distinction entre synchronie et diachronie. Il apparaît dans cette référence aux termes de « synchronique » et « diachronique » une contradiction importante.

Les différentes définitions de la sociolinguistique historique décrivent un travail sur des faits de langue d'une époque donnée, que l'on étudierait *de la même façon* que pour des faits de langue contemporains puisqu'il s'agirait d'« *appliquer à des sources historiques les concepts et la méthode de la sociolinguistique synchronique* » (Aquino-Weber et Cotelli, 2010 : 66). Entendu ainsi, il ne s'agirait pas d'une étude diachronique qui s'intéresserait à l'évolution dans le temps mais d'une étude tout aussi synchronique si ce n'est qu'elle s'opèrerait sur des faits de langue passés. En ce sens, cette conception de la sociolinguistique historique supposerait que l'étude du changement ne peut se faire que par coupes synchroniques successives. La référence à la distinction saussurienne entre synchronie et diachronie, contestée par ailleurs en sociolinguistique<sup>26</sup>, semble être utilisée ici en fait pour distinguer « contemporain » de « passé » et c'est cette distinction qui permettrait de différencier la sociolinguistique historique du reste de la sociolinguistique. Il est intéressant de noter que la référence est implicite et que seul le terme de « synchronie » est repris dans cette définition<sup>27</sup>.

Si combler ces lacunes (en appliquant les concepts et méthodes de sociolinguistique à des sources dites historiques) reflète ce que ce projet permet, il peut être intéressant de se demander ce que ce découpage, ou cette intention empêche par ailleurs. Tout d'abord, on l'a vu, cette définition de la sociolinguistique historique envisage l'historique comme l'élargissement à de nouveaux documents, par la prise en compte de documents datés, passés. Le terme « historique » renverrait donc ainsi au « terrain » de recherche ou à son

---

<sup>25</sup> Basée sur un travail de terrain, sur la collecte de données qui sont analysées et expliquées par la suite en fonction de leur pertinence sociale.

<sup>26</sup> En particulier pour l'homogénéisation que suppose l'étude de langues-systèmes stables en synchronie.

<sup>27</sup> À l'inverse, Michel Banniard qui a d'abord utilisé l'expression de « sociolinguistique rétrospective » a préféré par la suite les termes de « sociolinguistique diachronique » en mobilisant ainsi le pendant à la sociolinguistique synchronique et un travail sur l'évolution dans la longue durée (Rubio, 2016 : 44).

« corpus ». En passant de la sociolinguistique à la sociolinguistique historique, on changerait de corpus, sans changer de méthode ou de fondements épistémologiques. Richter dit d'ailleurs « *to deserve that name, historical sociolinguistics must bear some resemblance to modern research in the contemporary sociolinguistic scene* »<sup>28</sup> (1985, 41). Ce « must » n'envisage à aucun moment que la sociolinguistique historique pourrait être une occasion de reconfigurer le domaine de la sociolinguistique, d'approfondir la réflexion épistémologique, d'élargir ces méthodes.

La sociolinguistique historique pose pourtant à mon sens des questions épistémologiques importantes autour de la manière de comprendre, d'interpréter en sociolinguistique.

### **1.1.2 Ce que l'étude de la langue peut apporter à l'histoire**

Le deuxième objectif assigné à la sociolinguistique historique par ceux qui s'en réclament vise à ouvrir un nouveau champ d'investigation dans la discipline historique : il s'agit de s'intéresser à la langue comme objet d'étude en histoire. La catégorie « sociolinguistique historique » pose dans ce second projet la question de ce qu'un regard sociolinguiste peut apporter de plus ou de différent à celui d'un historien – ou plus largement ce qu'il peut apporter à la compréhension de l'histoire.

Pour prendre l'exemple du domaine de l'enseignement du français, l'ouvrage dirigé par Patrick Cabanel, *Une France en Méditerranée : écoles, langue et culture françaises, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles* (Cabanel, 2006a) utilise la langue comme un prisme d'analyse de questions plus larges dans l'espace méditerranéen. C'est un travail d'historien qui s'appuie sur des analyses sociolinguistiques pour apporter de nouveaux éléments de compréhension d'un espace donné à une époque donnée.

Cette conception avait là encore déjà fait l'objet d'un constat de Ferdinand Brunot au début du 19<sup>ème</sup> siècle. Parvenu au tome XI de son *Histoire de la langue française*, il indique l'évolution de sa conception de l'histoire d'une langue et de ses rapports avec l'histoire générale :

---

<sup>28</sup> *Pour mériter ce nom, la sociolinguistique historique doit ressembler à la recherche moderne sur la scène sociolinguistique contemporaine.*

## Chapitre 1. Prendre position

Mon rôle à moi a été de la faire entrer dans l'histoire tout court, de suivre époque par époque le mouvement que la vie de la nation imprimait par une correspondance nécessaire à la vie de l'idiome et inversement [...]. J'ai fait cette découverte trop tard [...] l'étude du langage peut apporter à l'histoire des documents partiels, mais innombrables et quelques fois de précieux éclaircissements. (Brunot, Tome XI, 1969 : 349)

C'est ce que souligne également Michael Richter lorsqu'il avance que la sociolinguistique historique a une « *grande valeur potentielle car elle permettra d'approfondir notre compréhension des sociétés dans le passé* »<sup>29</sup> et qui rappelle que cet angle n'a que très peu été exploité, au moins dans son domaine de spécialité :

In my experience few historians of the Middle Ages have shown an awareness of the potential of language as an important factor in the evaluation of the past although virtually all of them study the past on the basis of written materials.<sup>30</sup>(Richter, 1985 : 42)

Richter souligne ainsi non seulement l'intérêt de la langue comme objet d'étude mais soulève également des questionnements réflexifs sur ce que peut signifier l'emploi du langage ou de la langue, en particulier les matériaux écrits, pour étudier le passé. On peut rattacher cette réflexion aux questionnements qui ont animé la discipline historique autour du *linguistic turn* (Rorty, 1992) et cela pourrait être poursuivi en interrogeant cette discipline sur le poids non seulement du langage dans l'étude et dans la transmission de l'histoire, mais aussi le poids d'une langue – étudier dans une langue plutôt qu'une autre, écrire dans une langue plutôt qu'une autre, avoir accès à des documents dans une langue plutôt qu'une autre – et ce que ces différences peuvent impliquer. Autrement dit et pour rattacher ces questions au présent travail, faire une recherche sur le français en Palestine est une recherche d'ores et déjà spécifique, mais le fait même de travailler sur ces questions *en français* permet une compréhension qui serait certainement autre dans une langue différente. La compréhension d'une situation historique et l'écriture dans une langue plutôt qu'une autre ont en effet des conséquences heuristiques. Ricœur souligne que :

---

<sup>29</sup> Texte original : “*great potential value because it will help to deepen our understanding of societies in the past*”.

<sup>30</sup> Dans mon expérience, peu d'historiens du Moyen Age ont montré qu'ils étaient conscients du potentiel de la langue/du langage comme facteur important dans l'évaluation du passé alors même qu'ils étudient pratiquement tous le passé à partir de matériaux écrits.

Notre saisie du sens s'effectue toujours à partir de notre appartenance à une langue particulière, qui forme l'horizon de toute compréhension. Ce n'est que par abstraction que nous pensons un sens parfaitement indépendant de toute langue. (2003 : 68)

J'ai navigué pendant cette recherche entre différents centres de recherche, et entre différentes langues. D'un centre à l'autre les paradigmes de réflexion sont différents, bien-sûr du fait de démarches épistémologiques et d'orientations politiques différentes, mais aussi parce que les recherches sont pensées dans des langues différentes<sup>31</sup>.

### **La sociolinguistique historique : sous-domaine de l'histoire ?**

Richter dans son article *Towards a methodology of historical sociolinguistics* propose un éclairage sur son affiliation :

It deserves emphasis that my work on the subject of HS is primarily that of a historian. As such, I see historical sociolinguistics as a new ancillary discipline of history.<sup>32</sup> (1985 : 42)

Cet arrière-plan permet de comprendre pourquoi l'auteur s'attarde davantage à présenter ce que la sociolinguistique historique présente comme intérêt pour l'histoire, et non ce que l'histoire présenterait comme intérêt pour la sociolinguistique. Le fait de proposer une sociolinguistique historique ne peut en effet être dissocié des affiliations et des projets des personnes qui les défendent.

Pourtant ce découpage en affiliations ou en sous-domaines pose problème lorsqu'il s'agit d'histoire, car il suppose que l'histoire est de même nature que les autres disciplines. Or le projet de sociolinguistique historique que je défends ici inscrit la sociolinguistique historique dans un autre rapport à l'histoire. La proposition de Michel Foucault dans *Les mots et les choses* (1966 : 358) suggère que l'histoire occupe une place particulière. Dans cette proposition, les sciences humaines font partie d'un même espace, dans un volume en trois plans délimités par trois dimensions (les sciences mathématiques et physiques, les

---

<sup>31</sup> Sur la langue comme manière de concevoir le monde, voir *infra*, Chapitre 7.2 *Penser la langue à partir des perspectives phénoménologico-herméneutiques*.

<sup>32</sup> Il est important de souligner que mon travail au sujet de la sociolinguistique historique est avant tout celui d'un historien. De ce fait, je considère la sociolinguistique historique comme une discipline auxiliaire de l'histoire.

sciences du langage, de la vie, de la production et de la distribution des richesses, et la réflexion philosophique). Les sciences humaines se situent ainsi non sur des plans formés par ces dimensions, mais à l'intérieur d'un volume à trois dimensions. Dans ce volume, elles forment des nuages sans délimitations précises, ce qui permet de comprendre qu'elles sont subdivisibles et miscibles à l'infini, et que l'on peut les associer sans fin (sociolinguistique, psycho-sociologie, anthropo-géographie, etc.). Cependant, l'histoire, elle, occupe une place et entretient une relation aux autres disciplines bien particulière : « *un rapport étrange, indéfini, ineffaçable, et plus fondamental que ne le serait un rapport de voisinage dans un espace commun* » (*op.cit.* : 379). Elle traverse en réalité toutes les disciplines. C'est l'histoire, l'historicité qui permet à la fois de produire une toile de fond pour toutes les autres disciplines (on peut comprendre ce qui est en interrogeant ce qui a été), et de ruiner toute prétention à l'universalité (ce qui a été ne sera pas nécessairement dans le futur) (*op.cit.* : 382). En ce sens, l'histoire et la langue ont beaucoup en commun, dans la mesure où toute discipline est en quelque sorte « prise » dans des langues et ne peut être pensée tout à fait hors de celles-ci, et dans la mesure où celles-ci « cristallisent » des expériences historiques sociales.

Cette conception, selon laquelle les disciplines n'auraient non pas des limites précises mais constitueraient des sortes de nuages s'entrecroisant, pose des questions importantes. Qu'est-ce que le découpage en disciplines permet ? Mais aussi qu'est-ce que ce découpage empêche ? Chaque nouvelle discipline propose d'ouvrir un nouveau champ ou de répondre à un manque perçu. Pourtant, parce que l'histoire n'est pas tout à fait un domaine comme les autres, la sociolinguistique historique ne correspond pas au même principe de création de n'importe quel sous-domaine. À la différence d'un sous-domaine considéré dans une relation verticale où le sous-domaine s'appliquerait à un champ ou un objet spécifique (comme le laisse entendre la définition « *d'appliquer à des sources historiques les concepts et la méthode de la sociolinguistique synchronique* », Aquino-Weber et Cotelli, 2010 : 66), le terme « historique » de « sociolinguistique historique » renverrait plutôt, dans le projet que je défends, à une façon de procéder, à une manière de conceptualiser le domaine à travers une épaisseur historique s'opposant à une vision statique linéaire ou causaliste de l'histoire.

### **1.1.3 La dimension historique en sociolinguistique**

Le troisième projet, qui est celui défendu dans cette thèse consiste enfin à accorder une place plus importante à l'histoire en sociolinguistique. Ce projet qui vise à mettre en perspective les analyses que l'on propose, en s'appuyant sur l'histoire comme outil de compréhension du présent, ouvre une autre manière d'investir les termes de « sociolinguistique historique ». Ce projet part cette fois du présupposé que la sociolinguistique historique s'intéresse non pas à un objet différent mais à une approche et une problématisation différentes.

Des ouvrages généraux sur la sociolinguistique<sup>33</sup> permettent d'appréhender dans un premier temps la représentation de la dimension historique dans le domaine, qui apparaît uniquement sous deux aspects :

#### *Histoire et diachronie*

D'une part, elle apparaît comme une approche, à travers la distinction entre synchronie et diachronie. Les ouvrages mentionnent rapidement ce que cette distinction recouvre chez Saussure, la diachronie étant entendue comme une approche des faits de langues selon leur évolution dans le temps, et mentionnent parfois l'approche différente de Labov avec l'idée de « *variation diachronique* ». On a vu à travers les articles de Cotelli et Aquino-Weber que cette distinction est reprise dans les ouvrages de conceptualisation de la sociolinguistique historique, où est opposée sociolinguistique historique à sociolinguistique synchronique et ce que cette distinction présente comme limites. D'une part on l'a vu, on y confond « diachronique » et « passé ». D'autre part, la distinction entre synchronie et diachronie chez Saussure renvoyait à des « états » de la langue. Les méthodologies en découlant peuvent donc éventuellement s'adapter à une linguistique historique, mais pose à mon avis problème si l'on souhaite l'appliquer à la sociolinguistique. L'intérêt n'était en effet pas porté sur les représentations de la langue ou les politiques linguistiques, mais sur un objet artificiel qu'était la « langue » au sens saussurien, c'est-à-dire un ensemble délimité homogène (Boyer, 2001 : 10).

---

<sup>33</sup> *La sociolinguistique*, Que sais-je de Calvet (2011), l'ouvrage *Sociolinguistique, concepts de base* de Moreau (1997) ou encore *l'Introduction à la sociolinguistique* de Boyer (2001) et celle de Bulot et Blanchet (2013)

### *Histoire des politiques linguistiques et conflits diglossiques*

D'autre part, la dimension historique apparaît concernant des objets d'étude, à savoir les politiques linguistiques et les conflits diglossiques. Boyer en particulier liste une série de domaines de la sociolinguistique, en commençant par celui de « *la sociolinguistique appliquée à la gestion des langues (traitement glottopolitique des plurilinguismes)* » où il s'agirait d'« *établir des typologies de politiques linguistiques en fonction d'un certain nombre de critères ou/et d'évaluer des expériences passées ou en cours de gestion institutionnelle des langues* » (2001 : 18). Le second domaine qu'il propose est l'« *analyse de la dynamique sociolinguistique des conflits diglossiques* », domaine « *proche du précédent mais qui requiert une perspective historique* » (*ibid*). Il est ainsi suggéré que, contrairement aux conflits diglossiques, l'étude des politiques linguistiques (passées ou actuelles) ne nécessite pas une perspective historique, ce qui pose la question de la manière dont celles-ci sont évaluées sans que cet aspect ne soit développé.

Dans l'ouvrage de Bulot et Blanchet (2013), le chapitre consacré aux « *Politiques linguistiques et diffusion du français dans le monde* », est présenté en partie de façon historique, en intégrant l'histoire de la diffusion et l'histoire des méthodes par exemple, sans que cela ne fasse l'objet d'une explicitation. On peut d'ailleurs noter que les travaux en sociolinguistique, et ce depuis Labov, intègrent souvent des éléments historiques ; mais cet apport historique est généralement présenté comme un apport de « faits » et rarement problématisé ou théorisé.

On peut ajouter à ces objets que sont les politiques linguistiques et conflits diglossiques, les recherches sur les idéologies linguistiques<sup>34</sup>.

### **Ce que l'histoire peut apporter à la sociolinguistique**

Dans quelle mesure une prise en compte de la dimension historique peut-elle présenter un intérêt en sociolinguistique ? Elle peut d'abord signifier un élargissement de la façon d'envisager le domaine et ses méthodologies. Cela peut en effet à la fois concerner les questions de politiques linguistiques, rares thématiques qui font déjà l'objet de perspectives

---

<sup>34</sup> On peut penser notamment aux travaux en anthropologie linguistique de Susan Gal et Kathryn Woolard (voir par exemple, Gal et Woolard, 2001), ou de Paul Kroskrity (voir par exemple 2000) mais aussi aux travaux d'Alexandre Duchêne, en particulier *Ideologies across nations* (2008).

historiques dans le domaine, mais aussi être élargi à d'autres recherches. Cette proposition élargie de ce que serait l'historicité est envisagée par Cotelli dans la conclusion de son article de 2010 (bien que l'histoire envisagée reste une histoire discursive) : « *tout fait de langue s'insère [...] dans une histoire discursive en gardant un ancrage historique et social propre* » (Cotelli, 2009 : 17). Autrement dit, la sociolinguistique historique n'est pas nécessairement cantonnée à des matériaux passés, dans la mesure où toute étude en sociolinguistique pourrait adopter une perspective historicisante pour analyser des questions langagières, même contemporaines.

Il peut s'agir également de prendre en compte l'histoire individuelle, collective et le tissu des deux, de façon plus approfondie dans l'analyse des phénomènes identitaires et linguistiques, comme cela a par exemple été réalisé et conceptualisé dans *Acts of identity* de Le Page et Tabouret-Keller (1985) ou dans la thèse de Tending (2014).

En définitive, il s'agirait de modifier, d'élargir les façons de comprendre. Un « éclairage historique », au sens d'orienter son regard de chercheur sur des aspects restés dans l'ombre jusque-là, pourrait permettre notamment une mise en perspective reliant le passé et le présent. C'est aussi reconnaître que les « faits » historiques sont des choix de narration, que la sociolinguistique ne peut pas prendre pour incontestables. Cette mise en perspective favorise l'inscription ou la réinscription de phénomènes dans une histoire et offre d'autres éléments de compréhension qui complexifient les manières d'analyser les phénomènes au lieu de les simplifier dans une vision déterministe de l'historicité. C'est un des éléments qui mériterait clarification dans le texte d'Aquino-Weber et Cotelli qui affirment que « *l'ancrage social (et donc historique) de tout événement discursif le déterminera et y laissera des traces* ». Cette juxtaposition de la « *détermination* » et de la « *trace* » pose question, car les deux expressions portent des nuances importantes à mon sens<sup>35</sup>.

Si on pense la sociolinguistique historique dans les apports qu'elle peut représenter pour la sociolinguistique, et si l'on déplace les délimitations des disciplines généralement retenues dans les définitions, la sociolinguistique historique permet d'interroger à la fois *ce à quoi* s'adresse la sociolinguistique (quels objets, quelles périodes) mais elle permet également d'interroger *comment* la sociolinguistique s'adresse à ces objets et à partir de quelle histoire. En considérant la sociolinguistique historique du point de vue de la

---

<sup>35</sup> Sur la notion de « trace », voir *infra*.



sociolinguistique – et non du point de vue de l’histoire de la langue – nous sommes invités à repenser ce que signifie l’historicité et à renoncer à une vision de l’histoire uniquement factuelle, linéaire ou causaliste.

En considérant l’historicité comme élément de constitution de tout phénomène lié aux langues et aux humains, on peut opposer que rien ne distingue alors la sociolinguistique historique de la sociolinguistique, la première n’ayant plus de raison d’être sous ce nom à terme. Tout comme Blanchet et Calvet argumentaient que la sociolinguistique pourrait tout aussi bien s’appeler la linguistique, si l’on postule qu’il y a du social dans toute question liée aux langues (Blanchet, 2007 et Calvet, 2011) – on pourrait argumenter que la sociolinguistique n’a pas à être qualifiée d’historique dans la mesure où il y a de l’historique dans tout phénomène humain. Ce détour par la dénomination de sociolinguistique historique a pourtant une fonction heuristique, en ce qu’elle permet de soulever des questionnements épistémologiques.

### **1.2 Une subjectivité impliquée**

Il existe plusieurs manières de considérer l’histoire et par conséquent plusieurs manières de faire l’histoire. C’est pourquoi il importe d’explicitier ce que j’entends par ce passage par l’histoire et les enjeux qui y sont liés.

Il existe une tension dans l’histoire de l’histoire entre différentes visions de la discipline historique (Delacroix *et al.*, 2010). Cette tension peut être schématisée (en simplifiant les complexités des deux pôles) avec d’un côté une vision selon laquelle l’histoire serait la description de faits passés objectifs et de l’autre côté une vision considérant l’histoire comme une opération narrative, comportant une composante fictionnelle.

Cette seconde vision de l’histoire, développée notamment par des auteurs français, historiens comme Michel de Certeau et Paul Veyne ou philosophe, comme Paul Ricœur, défend une certaine conception du rapport de l’histoire à la vérité.

Pour tâcher d’explicitier le point de vue proposé dans la présente recherche, il me semble incontournable d’exprimer la conception de l’histoire qui l’irrigue. Parmi les grandes questions que posent une conception de l’histoire comme opération narrative, on en retiendra quelques-unes ici, que j’appuierai principalement sur l’ouvrage *Histoire et Vérité*

de Ricœur (1955). Pourquoi Ricœur en particulier ? Ma proximité avec cet auteur vient notamment du fait qu'il est philosophe et aborde l'histoire en revendiquant une position de non historien d'une part, et d'autre part du fait de sa familiarité avec les questions de langues.

Dans les questions fondamentales relatives à la recherche historique (et qu'une perspective historique peut poser plus largement à la recherche en sciences humaines), je reviendrai en particulier sur les notions d'objectivité et de subjectivité en histoire et sur le rapport à la vérité.

### **1.2.1 L'objectivité : une attente qui implique la subjectivité**

Ricœur met en relation l'objectivité et la subjectivité, il ne les sépare pas. Il préfère partir de l'objectivité, d'une certaine objectivité attendue de l'historien (Ricœur, 1955 : 24) pour éclairer ensuite comment cette objectivité attendue peut être comprise du point de vue de la subjectivité.

L'objectivité ici doit être prise dans son sens épistémologique strict : est objectif ce que la pensée méthodique a élaboré, mis en ordre, compris et ce qu'elle peut ainsi faire comprendre. (*op.cit.* : 23)

Selon Ricœur, la subjectivité de l'historien est constitutive de l'histoire selon quatre traits que je résume ici. Tout d'abord, vient la notion de hiérarchisation et de choix et de « *jugement d'importance* » (Ricœur, 1955 : 28). L'historien choisit en effet de porter son regard sur un sujet précis, et il choisit également de ne retenir et de n'analyser que les événements importants, c'est-à-dire ceux qu'il estime comme importants. Cette *rationalité* organise le récit historique qui est proposé (*ibid*). Ce que l'on prendra la peine d'écrire comme histoire reflète ce qui nous semble digne d'intérêt depuis le temps présent : l'écart qui existe avec des phénomènes actuels par exemple, ou au contraire une ressemblance saisissante entre un phénomène lointain dans le temps et l'actualité. Ma subjectivité intervient ici dans ce choix d'interroger les politiques de diffusion du français, de le faire sur le terrain de la Palestine, de proposer des périodisations pour comprendre les évolutions, etc. Ce trait rejoint ce que Paul Veyne décrit dans son ouvrage sur l'écriture de l'histoire par la « *projection de nos valeurs et la réponse aux questions que nous voulons bien poser [à l'histoire]* » (Veyne, 1996 : 44). L'histoire, l'historiographie est en ce sens

## Chapitre 1. Prendre position

une « *projection en arrière de notre projet* » (*op.cit.* : 103), et ce projet a une dimension individuelle qui n'est pas pour autant *subjective*, mais aussi collective.

Le deuxième trait proposé par Ricœur est celui de *causalité* (Ricœur, 1955 : 29). Il s'agit là des liens que l'on utilise pour expliquer tel ou tel phénomène, tel ou tel événement. Ricœur critique la naïveté de l'historien qui n'est pas conscient de ce « *sens même de la causalité* » :

Oscillant entre le déterminisme et la probabilité : l'histoire est condamnée à user, concurremment, de plusieurs schèmes d'explication, sans les avoir réfléchis ni, peut-être, distingués : des conditions qui ne sont pas des déterminations, des motivations qui ne sont pas des causations, des causations qui ne sont que des champs d'influence, des facilitations, etc. (*ibid*)

Cette tendance, qualifiée de « *naturelle* » par Ricœur est ainsi un deuxième aspect qui fait intervenir la subjectivité de l'historien qui va juger tel événement comme *résultant* de tel autre, ou de telles conditions et qui donnera une cohérence nécessaire et *subjective* à une période ou un récit. Pour le cas de la Palestine, la vision téléologique a le défaut d'organiser toute l'histoire afin d'expliquer la situation actuelle. C'est ce qu'explique Vincent Lemire dans *Jérusalem 1900*, ouvrage dans lequel il prend le contrepied de cette conception déterministe pour prendre le temps de s'arrêter sur une période relativement calme, un « *âge des possibles* » (Lemire, 2013). L'histoire est en effet toujours inscrite dans le présent, et la tentation est grande de voir dans le passé une simple explication du présent. Un des moteurs possibles pour écrire l'histoire est aussi le sentiment de permanence, de continuité. C'est ce qu'Edward Said revendique au début de son ouvrage *Culture et impérialisme*, qu'il ouvre par la citation utilisée en exergue de ce chapitre :

L'une des stratégies les plus courantes pour interpréter le présent est d'invoquer le passé. Pas seulement parce qu'on n'est pas d'accord sur ce qui a eu lieu alors, sur ce qu'a été le passé, mais parce que l'on se demande si le passé est vraiment passé, mort et enterré, ou s'il continue, sous une forme différente peut-être. (Said, 2000 : 37)

Ricœur propose pour troisième trait de cette objectivité incomplète, celui de la distance historique. L'histoire implique en effet de dire dans des termes contemporains ce qui n'est plus, ou ce qui fut dans d'autres termes. L'histoire est ainsi un travail sur l'altérité, chère à Ricœur. Cette distance appelle donc à une traduction :

## Chapitre 1. Prendre position

Comment nommer et faire comprendre dans le langage contemporain, dans la langue nationale actuelle, une institution, une situation qui sont abolies, sinon en usant de similitudes fonctionnelles que l'on corrigera ensuite par différenciation ? (Ricœur, 1955 : 30)

Dans le cas de l'histoire de l'enseignement du français en Palestine, la distance est certes moindre que lorsqu'il faut traduire des pratiques ou des discours du monde romain, et l'institution que nous allons suivre n'est pas *abolie*. Toutefois, même avec un ou deux siècles d'écart seulement, il faut traduire la pensée d'hommes et de femmes qui pensaient *autrement* : en termes de mission civilisatrice du monde par exemple à une époque où ces termes ne portaient pas le sens qu'ils portent aujourd'hui. Il faut se mettre à distance pour penser le territoire quand la création de l'Etat d'Israël n'était qu'un projet lointain et irréaliste, quand la Première Guerre mondiale puis la Deuxième n'avaient pas transformé les rapports de forces à l'échelle mondiale et sur le territoire qui nous intéresse. Cette distance est peut-être moins à envisager dans des termes quantitatifs (avec plus ou moins d'écart dans le temps) que comme un écart qualitatif d'altérité. L'histoire oblige en effet à imaginer, à se déplacer du commun, du contemporain, du soi, pour comprendre l'inconnu, le passé, l'Autre, ce que Ricœur décrit comme une certaine aptitude à se dépayser, à se transporter dans un autre présent (*ibid*). Il s'agit de se décentrer assez pour prendre en compte le futur de ce présent-là, et non pas celui qu'on sait être advenu (Lemire, 2013). Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit de traduire la croyance que la France deviendrait puissance mandataire en Palestine et comment cette croyance a orienté les actions du consulat<sup>36</sup>. L'histoire est donc aussi une mise en altérité. Le passé est nécessairement *autre* et l'histoire est ainsi une « herméneutique de l'autre »<sup>37</sup>.

Enfin, le dernier espace d'inscription de la subjectivité selon Ricœur tient au fait que l'histoire qui est étudiée est l'histoire humaine : « *Ce que l'histoire veut expliquer et comprendre en dernier ressort, ce sont les hommes* » (Ricœur, 1955 : 30). Il s'agit d'une autre distance encore, non pas celle liée au temps qui sépare l'historien de son objet, mais celle liée au fait que tout homme qui étudie l'homme étudie nécessairement un *Autre*. On étudie la singularité d'hommes et de femmes que l'on cherche à comprendre. L'historien est là encore un ouvrier de l'altérité, et son travail nécessite une rencontre avec l'Autre. On

---

<sup>36</sup> Sur l'histoire de la France en Palestine, voir *infra* Chapitre 2 *Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique*.

<sup>37</sup> Conférence de François Dosse : *Paul Ricœur, Michel de Certeau et l'Histoire : entre le dire et le faire* <http://elec.enc.sorbonne.fr/conferences/dosse>

parle d'un Autre mais on le fait parce qu'on se reconnaît comme appartenant à l'humanité (*ibid* : 31). La fonction de l'historien est alors d'explorer ce qui relève de l'humanité.

Ce rappel sonne quelquefois comme un réveil quand l'historien est tenté de renier son intention fondamentale et de céder à la fascination d'une fausse objectivité : celle d'une histoire où il n'y aurait plus que des structures, des forces, des institutions et non plus des hommes et des valeurs humaines. (Ricœur, 1955 : 43)

Etudier les relations de la France à la Palestine en empruntant un chemin historique, c'est donc traiter triplement de l'altérité, l'altérité comme objet d'étude (le rapport de la France à une altérité palestinienne à travers l'enseignement du français), le travail sur l'altérité comme perspective employée et le travail à partir d'une altérité dans laquelle on est nécessairement « pris ».

### **1.2.2 Vérité et mise en récit : enjeux éthiques**

L'historien ne peut prétendre restituer un passé qu'il ne peut jamais rencontrer tout à fait. Le passé n'est pas un fait *vrai*. L'histoire est une « *connaissance par traces* » (Simiand cité par Ricœur, 1955 : 25), des traces de ce qui fut et qui n'est plus, une manière nécessairement parcellaire de comprendre ce qui a été. L'événement n'est jamais saisi de manière directe, on le saisit de façon incomplète que l'on en soit contemporain ou non (Veyne, 1996 : 14). La trace n'est ni l'événement, ni l'homme dont on cherche à parler. Cette relativisation de l'objectivité par la prise de conscience que le passé n'apparaît que par traces et qu'elle est une mise en altérité ne doit pas pour autant laisser penser que cela est spécifique à cette discipline du fait de la dimension temporelle. Comme j'ai tenté de le souligner dans le passage sur une sociolinguistique historique, tout travail en sciences humaines peut se lire au prisme de ce rapport à l'altérité<sup>38</sup>.

Comprendre les phénomènes sociolinguistiques dans une perspective historique et en rendre compte implique une certaine mise en récit ou une « *mise en intrigue* » pour reprendre le terme de Ricoeur (Dosse, 2006). Cette « *opération historiographique* » (Ricoeur cité par Dosse, 2001), cette « *fabrique* » de l'histoire (de Certeau cité par Dosse, 2006 : 30) est bien une mise en récit *a posteriori*. Elle peut certes se faire à partir de

---

<sup>38</sup> On peut penser par exemple au travail de Geertz, *The interpretation of cultures* en anthropologie, dans lequel il emploie lui aussi le terme de *fiction* (Geertz, 1973 : 317).

## Chapitre 1. Prendre position

« preuves », comme les documents d'archives par exemple, ce que Veyne nomme par le terme bien plus nuancé de « *traces* » (1996 : 26) mais l'appréhension de cette mise en récit, de cette narration historique impose d'en accepter la composante fictionnelle. Ces considérations sur le processus de mise en récit peuvent être élargies au processus de mise en récit inhérent à toute recherche et permet de problématiser la représentation de la sociolinguistique comme une discipline de terrain profondément empirique.

Un travail à partir d'entretiens par exemple aurait posé des questions assez proches de celles posées par un travail sur des documents d'archives. Les discours enregistrés des interlocuteurs ne sont-ils pas eux aussi des traces de leurs opinions, des morceaux choisis de ce qu'ils souhaitent dire de leurs pratiques, de leurs représentations et de leurs expériences, quelque part entre ce qu'ils pensent intéressant de dire, ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux, ce qu'ils veulent défendre ou prétendre ? Et tout comme il y a traduction historique, il y a traduction de ces entretiens. L'analyse que l'on en fait n'est pas plus *objective*, c'est une interprétation que le chercheur ne peut dissocier de son histoire, de son expérience, et qu'il met en récit. Autrement dit, pour ces archives comme pour des entretiens, il ne m'est pas possible de comprendre, d'interpréter sans qu'interviennent ma connaissance du contexte (de la diffusion du français, des Territoires palestiniens, du Proche-Orient, de la politique culturelle française...), ma connaissance des acteurs, mon expérience, mes lectures, mes échanges avec d'autres chercheurs (sociolinguistes, didacticiens, historiens, mais aussi spécialistes de littérature hébraïque, de relations internationales, d'anthropologie...), ou mes échanges avec des personnes qui vivent sur les territoires en question.

Tous ces éléments, je les mets moi-même en discours pour tracer l'histoire politique de l'enseignement du français en Palestine. C'est le contrat tacite qui me lie à vous, aux lecteurs académiques ou non de ce travail, en tant notamment que la thèse est le produit d'un lieu institutionnel, qui implique que je livre ce travail non comme une fiction (je pourrais le faire dans un autre lieu institutionnel) mais avec un souci de *vérité*, c'est-à-dire « *non plus au sens d'une connaissance vraie de l'histoire échue – mais au sens d'un accomplissement vrai de ma tâche d'ouvrier d'histoire* » (Ricoeur, 1955 : 13).

Quels sont les enjeux de telles questions ? L'enjeu principal est un enjeu éthique, un enjeu de responsabilité. Pour Ricoeur, c'est l'éthique qui nous fait tendre vers une *vérité* plutôt que d'écrire consciemment une fiction (Ricoeur, 1983 : 488). A cette éthique de tendre vers

une vérité, on peut adjoindre l'éthique et la responsabilité de donner à voir cette incertitude au lecteur.

En effet, une histoire qui prendrait des allures d'objectivité peut avoir des implications majeures notamment sur les constructions identitaires ou les revendications territoriales. Si l'on accepte que l'écriture de l'histoire est une mise en récit et non une fidèle transposition de la réalité dans le temps présent, on souligne les enjeux sociaux, politiques ou identitaires d'une telle opération. Dans le contexte de la Palestine, l'histoire fait encore l'objet de controverses brûlantes (Sfeir-Khayat, 2005) puisqu'en tant que discipline elle donne des allures objectives aux revendications territoriales, aux projets politiques et aux mouvements identitaires. On essaye de faire dire à l'histoire *qui* a la légitimité sur le territoire, par la longévité d'existence sur celui-ci, par l'excavation de traces plus anciennes ou plus importantes que les autres. Ce phénomène de cristallisation identitaire autour de l'histoire n'est pas propre au territoire israélien-palestinien – on peut prendre les exemples de la construction identitaire québécoise (Letourneau dans Jewsiewicki, 1996) ou de la guerre des mémoires sur l'histoire d'Algérie en France (Stora, 2008), mais en Palestine, il est exacerbé par l'instabilité de la situation politique depuis au moins le début du 20<sup>ème</sup> siècle. D'un côté, se trouve un *Etat-nation* (Sfeir-Khayat, 2005 : 35), Israël qui continue de se battre pour asseoir une légitimité contestée, près de 70 ans après sa création ; de l'autre, une *nation sans Etat* (*ibid*), la Palestine, cherchant à prouver par l'histoire la présence palestinienne avant les expulsions de 1948 et 1967 et la légitimité du pays à exister. Cette joute historique pour déterminer qui a la plus grande légitimité est saisie par les politiques pour justifier des actions concrètes de colonisation, d'expulsion.

Cette thèse ne peut donc faire abstraction de « *la dimension politique de l'écriture de l'histoire en Palestine* » (*ibid*). Cette responsabilité portée par le chercheur dans la conception de l'histoire que je termine d'exposer fait également porter au lecteur sa part de responsabilité. Elle s'inscrit dans une « *intersubjectivité, toujours ouverte à de nouvelles interprétations, à de nouvelles lectures* » (Dosse, 2001 : 140), qui considère le lecteur non comme un réceptacle au récit proposé, mais comme un être critique qui interprètera à son tour à la lumière de ses expériences, ses connaissances et ses projets, et qui fera aussi sa propre « *expérience de l'histoire* » (Koselleck, 1997).

L'histoire de l'historien est une œuvre écrite ou enseignée qui, comme toute œuvre écrite et enseignée, ne s'achève que dans le lecteur, dans l'élève, dans le public. (Ricœur, 1955 : 35)

### **1.2.3 Histoire et cercle herméneutique**

Il importe de préciser sur quels principes épistémologiques cette interprétation – ou pour employer un terme moins empreint de technicisme, cette compréhension – repose. L'idée principale qui régit les principes de cette compréhension peut être résumée dans le fait que les documents d'archives sont *un* des éléments qui permettent de comprendre les politiques d'enseignement du français. La compréhension de ces documents d'archives repose évidemment sur une contextualisation (notamment historique), mais elle repose également sur un processus complexe que l'on peut appréhender à partir de l'idée de « *cercle herméneutique* ».

Pour expliciter ici cette notion de cercle herméneutique, développée d'abord par Schleiermacher et Ast (Romano, 2010 : 859), je m'appuierai principalement sur l'interprétation qu'en propose Gadamer. Celui-ci interroge notre manière de comprendre un texte, une œuvre, une idée et le rôle que jouent les anticipations de sens dans ce processus. Il propose de réhabiliter ces *pré-jugés* (ces jugements par anticipation, sans connotation péjorative) pour souligner le rôle qu'ils jouent dans tout processus de compréhension. Il avance ainsi que c'est toujours à partir de ces anticipations de sens que l'on approche un texte, un discours, une œuvre ou une idée (les « *choses mêmes* »<sup>39</sup>). Se pose alors la question du rôle joué par ces pré-jugés : ne font-ils qu'empêcher la compréhension ?

Cette anticipation de sens est un jugement provisoire non arrêté et est nourrie notamment de l'appartenance de tout individu à une « *communauté d'histoire* » (Romano, 2010 : 860), elle-même constituée en partie d'allant-de-soi partagés dont il est difficile de mesurer l'influence, en particulier tant qu'ils demeurent à l'état d'allant-de-soi. Ces anticipations sont en effet composées d'une diversité d'éléments qu'on ne peut tout à fait expliciter : histoire collective et individuelle, impressions, compréhension sociale, politique, économique du monde, sentiments et émotions, sensibilité, imaginaires... Grondin élargit la catégorie à « *tout ce qui n'est pas 'objectivable' dans une compréhension, mais qui la détermine imperceptiblement* » (Grondin, 2006 : 56). L'intrication complexe d'expériences individuelles et collectives (et de projets individuels et collectifs) participe donc à former ces anticipations qui guident notre manière

---

<sup>39</sup> L'expression est de Husserl et renvoie à une conception profondément phénoménologique. Les « choses mêmes » sont tout ce qui se donne à nous, des expériences, des phénomènes.



## Chapitre 1. Prendre position

d'approcher ces « *choses mêmes* ». On peut alors se demander si cette conception signifie un abandon de tout critère pour la recherche, dans un relativisme intégral trop souvent injustement imputé à quiconque s'écarte des seules traces.

L'herméneutique ne rejette pas l'existence de normes et de critères, mais l'existence de normes et de critères *exacts* qu'il suffirait d'appliquer mécaniquement sans faire appel au discernement, au jugement, à l'expérience de l'interprète. Les règles d'interprétation sont *des règles d'expérience*. (Romano, 2010, 901)

Quel est par conséquent le rôle joué par ces anticipations ? Elles jouent certes un rôle de guide, mais tout le processus d'interprétation reposera sur la capacité à évaluer la consistance de ces anticipations dans leur confrontation aux « *choses mêmes* ».

Telle est la tâche constante du comprendre : donner corps aux esquisses justes et appropriées à la chose, qui en tant qu'esquisses sont des anticipations qui n'attendent leur confirmation que des « *choses mêmes* ». [...] Qu'est-ce qui caractérise l'arbitraire de préconceptions non appropriées à la chose même, si ce n'est que, développées, elles se révèlent inconsistantes ? [...] Il est donc raisonnable que l'interprète n'aborde pas directement le texte, nourri qu'il est par la pré-opinion, en se reposant sur une préconception déjà toute prête en lui, mais au contraire qu'il mette expressément à l'épreuve ses pré-opinions qui sont vivantes en lui, en les interrogeant sur leur légitimation, c'est-à-dire sur leur origine et leur validité. (Gadamer, 1996 : 288)

L'inconsistance des « *préconceptions non appropriées à la chose même* » qu'évoque Gadamer est une des réponses à la question formulée *supra* sur le rôle des anticipations de sens. On n'aborde pas les archives aveuglés d'un préjugé mais bien à partir d'un préjugé qui ne cessera de se reformuler différemment jusqu'à gagner une consistance qui donnera le sentiment d'une autre *compréhension*, que l'on juge être plus juste.

Cela est d'autant plus évident en sciences humaines, comme le souligne Taylor dans *La liberté des modernes* :

Une science qui n'a pas de données brutes, qui repose sur des lectures, ne peut que tourner dans un cercle herméneutique. [...] Si ces lectures semblent non plausibles, ou pis, si elles ne sont pas comprises par notre interlocuteur, il n'y a aucune procédure de vérification à laquelle nous puissions nous reporter. Nous ne pouvons que continuer à proposer des interprétations, nous sommes dans un cercle interprétatif. Or, l'idéal de la science vérificationniste est de trouver le moyen d'en appeler au-delà des différences d'interprétation. L'intuition sera toujours utile à la découverte, mais ne devrait jouer aucun rôle dans l'établissement de la vérité de ce qu'elle a permis de trouver. On peut dire que

## Chapitre 1. Prendre position

nos sciences naturelles satisfont cet idéal. Mais une science herméneutique ne peut que reposer sur l'intuition. [...] En d'autres termes, dans une science herméneutique, un certain degré d'intuition est indispensable, et cette intuition ne peut être communiquée en rassemblant des données brutes [...]. C'est une conséquence inacceptable du point de vue de la conception de la science qui fait autorité dans notre tradition [...]. Cela implique, en effet [...] que certaines divergences ne seront pas arbitrables par des preuves supplémentaires [...]. (Taylor, 1997 : 145)

Il s'agit alors d'essayer de prendre conscience d'une partie de ces préconceptions et d'aborder les « *choses mêmes* » dans l'attente qu'elles viennent conforter ou modifier les pré-compréhensions pour en formuler de plus *justes*.

Comprendre un texte c'est [...] être prêt à se laisser dire quelque chose par ce texte. Une conscience formée à l'herméneutique doit donc être ouverte d'emblée à l'altérité du texte. Mais une telle réceptivité ne présuppose ni une « neutralité » quant au fond, ni surtout l'effacement de soi-même, mais inclut *l'appropriation* qui fait ressortir les préconceptions du lecteur et les préjugés personnels. (Gadamer, 1996 : 290)

Cette reconfiguration processuelle du sens<sup>40</sup> nourrit constamment la compréhension. Romano décrit ainsi son fonctionnement :

La manière dont une pré-compréhension, c'est-à-dire des anticipations de sens, éclaire – et parfois obscurcit – ma lecture du texte, et la manière dont le texte rejaillit en retour sur ces anticipations de sens pour les infléchir, les modifier ou les approfondir. [...] Ce n'est pas moi qui projette librement un sens sur des objets culturels neutres préalablement donnés, mais ceux-ci *font sens* pour moi, acquièrent contextuellement un sens sur fond de mon appartenance à une communauté d'histoire. (Romano, 2010 : 859)

Ainsi, c'est bien par exemple à partir du sentiment d'une rémanence dans le présent d'idéologies passées que je suis allée à la rencontre des archives diplomatiques. C'est notamment ce sentiment diffus qui a constitué ma motivation première et qui l'a maintenue tout au long de ce travail. Autrement dit, sans lui, ce travail n'aurait pu aboutir voire même, n'aurait pas pu débuter. Ces pré-sentiments ont été confrontés aux textes d'archives pour infléchir, modifier ou approfondir ces anticipations de sens. Le sentiment de rémanence a été partiellement corroboré et partiellement infirmé lorsque confronté aux « *choses mêmes* ». L'anticipation d'une continuité dans les politiques françaises en

---

<sup>40</sup> Pour laquelle Debono propose l'image d'une spirale plutôt que celle d'un cercle (2010 : 428).

Palestine s'est aussi trouvée reconfigurée en de nouvelles anticipations. Elle s'est modifiée pour formuler non pas une continuité dans le rôle joué par le consulat au sein du réseau d'enseignement (chapitre 3) mais d'une part des ruptures dans les stratégies politiques (chapitre 4) et d'autre part des continuités dans la conception de l'altérité et dans la forme de relation à l'altérité (chapitre 5). C'est également par ce processus de reconfiguration d'une pré-compréhension que je proposerai d'interroger différentes notions pour définir la politique linguistique française en Palestine : expansionnisme linguistique, impérialisme linguistique, interventionnisme linguistique, *soft power*, diplomatie culturelle ou linguistique.

En définitive, cette approche par le « *cercle herméneutique* » met l'accent, de façon variable et imprévisible à l'avance, sur les différentes composantes du processus de la compréhension, parmi lesquelles les « faits » et « traces » en eux-mêmes. Toutefois, ce processus n'existe pas aux dépens des faits ou sans eux, mais bien avec eux (et d'autres éléments historiques et expérientiels).

C'est à la fois les préoccupations éthiques et cette inscription dans un cercle herméneutique qui m'amène à situer le récit que je fais en explicitant quelques-uns des éléments qui ont participé à ce qu'advienne cette recherche.

### **1.2.4 Un regard singulier**

J'entreprends ici de souligner ce qui singularise mon regard, non pour me départir de cette singularité mais parce qu'elle participe de l'accord de vérité tacite à ce travail, de cet « *accord situé au niveau de notre puissance de juger (d'affirmer et de nier), un accord de notre discours avec la réalité, et secondairement un accord de nous-mêmes à nous-mêmes, un accord entre les esprits* » (Ricœur, 1955 : 166).

Expliciter et partager certains éléments de mon parcours pourrait être une façon de les rationaliser (je mets à distance ces éléments pour qu'on les considère comme de possibles *biais*) mais je pars au contraire de l'hypothèse que ces éléments ne sont pas des biais mais des éléments indispensables de compréhension, nourrissant ma compréhension, tout comme le sont des éléments moins rationalisables comme les ressentis, les émotions. Il s'agit alors ici de visibiliser certains de ces éléments pour les assumer et que le lecteur puisse en tenir compte.

## Chapitre 1. Prendre position

Bien que je ne me résume pas à mon histoire, je suis moi aussi en partie faite d'une histoire (individuelle, collective), ancrée dans une époque. Sans pouvoir conscientiser tous les éléments qui font que je travaille aujourd'hui sur ce sujet ; il s'agit ici d'en expliciter quelques-uns pour permettre au lecteur de saisir davantage les enjeux et les raisons du sujet développé dans ces pages. Cela permettra notamment d'« *élucider les raisons de ma curiosité* » pour reprendre l'expression de Marrou (1954 : 240) qui encourage l'historien à définir l'orientation de sa pensée, à expliciter ses postulats dans la mesure du possible en donnant à lire notamment le pourquoi et le comment du choix du sujet, de sa délimitation, de ce que l'on cherche (et trouve) – de « *décrire son itinéraire intérieur* ». Je me livre donc au jeu de cette « *introspection scrupuleuse* » à laquelle nous invite Marrou, afin notamment de donner à lire quelques-uns des éléments qui ont participé à instaurer mes pré-compréhensions.

Je ne prétends pas ici à la transparence totale, qui supposerait que le chercheur puisse conscientiser absolument tous les éléments qui font qu'il arrive à telle compréhension. L'explicitation proposée vise à présenter certains des éléments constitutifs du processus de recherche (avec quels présupposés et après quelle(s) sélection(s) elle s'est déroulée par exemple) et des enjeux qui ont accompagné l'élaboration du sens.

Le premier élément qui peut expliciter le regard que je pose est peut-être un effet de *génération*. Cette notion de génération permet, selon Ricoeur, d'incarner une connexion entre temps public et temps privé, « *d'attester de la dette, au-delà de la finitude de l'existence, par-delà la mort qui sépare les ancêtres des contemporains* » (Dosse, 2006 : 4). Cette mise en relation, par héritage historique entre générations, me semble refléter assez bien l'une des raisons du regard que je pose. Je crois en effet que le fait d'être une jeune femme française née dans les années 1980 n'est pas sans relation avec le regard que je souhaite poser sur l'enseignement du français à l'étranger. Née après le processus de décolonisation, après la guerre d'Algérie, et bien après la fin des théories raciales (du moins institutionnelles), mais dans une société encore profondément marquée par ceux-ci et par la Seconde Guerre mondiale, je fais partie d'une génération qui voit d'un œil suspect le patriotisme exacerbé et qui se questionne sur le « *néo-colonialisme* ». Sans que l'histoire coloniale ne me soit assez contemporaine pour que je m'en sente directement responsable, je suis née dans une génération qui vit cette histoire comme un épisode de notre histoire qu'il importe de ne pas occulter et qui endosse une responsabilité non de l'histoire coloniale mais de ce qui vient ensuite.

## Chapitre 1. Prendre position

Ces éléments, qui ne sont pas nécessairement généralisables à toute une « génération », sont importants pour comprendre que je considère me situer comme à la fois assez loin et assez proche de ce passé colonial pour souhaiter en écrire l'histoire. C'est peut-être cette distance qui peut expliquer que ce sujet reste encore marginal en France, les générations me précédant ayant peut-être vécu de trop près les événements parfois tragiques liés à la décolonisation.

Ces éléments sont renforcés par un parcours militant, un engagement associatif important, mais aussi une vision désenchantée de l'humanitaire. Les questions transversales à mes différentes formes d'engagement me ramènent sans cesse à la question du rapport à l'altérité, des rapports de pouvoir à l'international, de la frontière ténue entre intervention et néo-colonialisme ; et à la question de savoir quand le rapport à l'altérité se transforme en domination.

Ces différents éléments peuvent expliquer en partie la mise en tension que je propose entre l'enseignement du français et les relations internationales. Les interrelations entre ces deux éléments m'ont semblé inévitables lors d'une expérience de vie en Palestine entre 2009 et 2011, pendant laquelle j'ai occupé en parallèle deux emplois : l'un en tant que chargée des relations internationales de la mairie palestinienne de Ramallah, l'autre en tant qu'enseignante de français langue étrangère dans le cadre d'une coopération décentralisée entre le village palestinien de Saffa et la ville française de Cergy. Travaillant d'une part dans une collectivité locale palestinienne mais en relation directe avec des responsables politiques (en particulier français) pour développer des projets de coopération, et d'autre part en tant qu'enseignante de français langue étrangère dans le cadre d'une coopération entre une ville française et un village palestinien ; je ne pouvais ignorer les questions politiques qui encadraient mon implication dans l'enseignement. C'est à ces questions que j'essaie de répondre derrière celles sur l'enseignement du français, dans une époque où je perçois une tendance selon laquelle le domaine du FLE est souvent détaché de ses enjeux politiques.

Enfin, la démarche épistémologique adoptée dans ce travail admet une dimension qui n'est pas trace et qui n'est pas traçable, mais qui constitue (peut-être encore plus que les données tangibles) la réalité. Pour ces raisons, les quelques éléments que j'ai choisi de partager ne peuvent reproduire exhaustivement la chaîne retraçant ma compréhension du sujet traité. Ces éléments ont été sélectionnés pour ce qu'ils peuvent permettre d'appréhender, comme

autant d'illustrations, d'exemples qui viennent soutenir l'interprétation que je propose. Cela souligne à la fois ma responsabilité en tant que chercheuse, et celle du destinataire de la recherche qui doit s'approprier la recherche ou s'en distancier à partir de ses propres représentations, expériences et projets (Robillard, 2009 : 131). Ce dernier est considéré comme co-interprétant (et non comme un simple réceptacle d'idées que l'on transmettrait), bien que le dernier mot, et donc en quelque sorte le pouvoir sur le sens d'une recherche produite, reste à son producteur. Revendiquer ma part d'implication dans la recherche, c'est, symétriquement, reconnaître le rôle du destinataire de la recherche, c'est aussi l'inviter à porter un regard critique sur ce que l'on produit, à se positionner face à la recherche présentée, possibilité qu'il est libre de saisir ou non. L'explicitation permet de valoriser que cette production a en effet fait l'objet d'un travail de recherche, de documentation, de confrontation de points de vue mais qu'il s'agit bien également d'un regard porté, d'une interprétation. Ce regard posé sur l'histoire de l'enseignement du français en Palestine l'a été depuis l'étude d'un point de vue précis, le consulat général de France à Jérusalem, et à partir de documents précis, les archives diplomatiques.

### **1.3 Le consulat général de France à Jérusalem : un balcon en Palestine**

J'ai organisé l'introduction et le premier chapitre de cette thèse comme un panorama dont le cadre se resserrerait petit à petit, partant de la thématique générale des politiques linguistiques de la France et de leurs liens avec le français langue étrangère, pour refermer peu à peu l'angle de vue en précisant un territoire, la Palestine, et une démarche, la sociolinguistique historique. Cette focale qui se resserre trouve son aboutissement dans une institution : le consulat général de France à Jérusalem (CGFJ). L'unité de cette institution n'est cependant pas à considérer comme la résultante d'un point de vue univoque mais comme la synthèse d'une multiplicité de points de vue que je développerai ici.

Cette institution est l'incarnation de la France en Palestine, une présence physique de la France sur le territoire. C'est dans le même temps un lieu de représentation de l'Etat français et de ses politiques et un ancrage, une implantation locale hors du territoire hexagonal, dans des spécificités liées au territoire. Ce consulat de Jérusalem est l'acteur historique et central des politiques de diffusion du français en Palestine. Cette centralité

l'inscrit dans un réseau complexe de relations avec les autres acteurs de l'enseignement du français, qui nous seront donnés à voir depuis le point de vue du CGFJ.

Comme tout point de vue, le choix de se placer sur le balcon du CGFJ est une orientation, une entrée dans le sujet que je propose de situer pour en donner quelques éclaircissements *méta*. Ces quelques éléments de localisation ont pour objectifs de proposer certaines clés de compréhension de l'image proposée et de l'endroit d'où cette image est produite. Il s'agit en fait d'exposer d'une part ce que ce point de vue présente comme intérêt heuristique mais aussi d'en exposer les limites, les angles morts.

### **1.3.1 Un point de vue privilégié pour une histoire institutionnelle**

Le consulat général de France à Jérusalem est le lieu par excellence pour étudier le point de vue officiel, institutionnel de la France sur l'enseignement du français. C'est une représentation diplomatique, un morceau de France à Jérusalem qui gère pour la France la relation avec la Palestine. Elle est aussi à l'inverse le lieu de représentation des Français établis à Jérusalem et dans les Territoires palestiniens. Son caractère unique, lié à la situation particulière d'Israël et des Territoires palestiniens, en fait un organe politique sur le territoire. Travailler depuis le point de vue du consulat c'est travailler à la charnière des politiques linguistiques et didactiques d'Etat (décidées en particulier au ministère des affaires étrangères, au ministère de l'instruction publique puis de l'éducation nationale) et de leur mise en application, de leur interprétation sur un territoire donné.

Le choix du CGFJ comme point de vue permet en second lieu de donner une réponse à la question complexe que j'ai évitée plus haut, celle de savoir ce qui est entendu par le terme de « Palestine ». Comme d'autres territoires étudiés sur une période relativement longue, les dénominations et les contours en sont mouvants. Dans le cas de la Palestine, ces contours n'ont cessé d'être disputés sur la période que je travaille et n'en sont toujours pas définitivement établis. C'est là encore un des intérêts d'une perspective historique : rappeler que le « terrain » est mouvant, instable. Ainsi, plutôt que d'en proposer un contour définitif et donc nécessairement problématique, je choisis de suivre, tout en l'interrogeant, ce que la France institutionnelle entend par « Palestine », et les découpages successifs que cela a supposés. Il importe de prendre cette désignation pour ce qu'elle est : le produit d'un regard extérieur-intérieur sur le territoire (celui de la France certes, mais de la France en Palestine), et d'un regard qui agit (le fait même de proposer un

découpage du territoire ou de reprendre un découpage en fonction de décisions internationales, israéliennes, ou en fonction d'un *statu quo* est une façon d'agir sur ce territoire, d'en renforcer des délimitations). Ainsi, à travers le choix du consulat en tant que point de vue, en tant qu'il est le lieu des relations diplomatiques franco-palestiniennes, je souhaite rappeler que le « terrain » est bien davantage celui des *relations* de la France avec la Palestine que « la Palestine » en elle-même.

Ce positionnement à la fois intérieur et extérieur permet autre chose, qui tient davantage à ma propre posture de chercheuse : il fonde un sentiment de légitimité. Etudier la Palestine, tout en en parlant depuis le point de vue de la France, m'inscrit dans une appartenance commune avec cette institution en tant que Française. Là encore c'est bien une appartenance vécue, ressentie et non *objective*, une appartenance que je pourrais tout aussi bien rejeter. Revendiquer une appartenance commune avec cette institution émanant de l'Etat auquel j'appartiens et auquel je contribue inscrit ce travail dans une réflexion sur un *nous*. Lorsque le CGFJ agit, c'est un *nous* qui agit, *nous* la France à l'étranger. Le sentiment de légitimité<sup>41</sup>, d'autorisation à aborder ce sujet me vient ainsi de cette appartenance commune, doublée d'une certaine expertise sur ce *terrain*, du fait de mes expériences professionnelles, personnelles et académiques rattachées à ce territoire. Cette forme d'intériorité fait miroir à une certaine extériorité. Tout en partageant une appartenance avec l'institution sur laquelle je pose mon regard et dont je cherche à comprendre le regard, c'est justement parce qu'il y a distance, écart (Jullien, 2012) que je prends la parole. C'est dans l'écart avec certaines valeurs et leur mise en œuvre que se formule cette thèse. C'est à la fois l'identification à ce « nous » français, à « notre » action, et la distanciation vis-à-vis de cet « autre » français qui sont à la source du sentiment de légitimité de cette étude, de cette mise en perspective. N'est-ce pas finalement le rôle de l'histoire, comme le proposait Didier de Robillard lors d'une discussion, de poser indéfiniment la question de « qui est-ce *nous* ? » ?

Enfin, se placer sur ce balcon c'est faire le choix d'une institution qui répond à des considérations de faisabilité. L'histoire est tributaire des traces qui nous parviennent, et les traces laissées par le consulat sont conséquentes. Un fond d'archives très important provenant de cette institution est disponible en France.

---

<sup>41</sup> Il s'agit bien d'un sentiment et non d'une légitimité objective qui m'autoriserait plus qu'un non-Français à étudier les relations de la France à la Palestine.



### **1.3.3 Archives diplomatiques**

Cette recherche a été principalement menée à partir de documents d'archives diplomatiques. Celles-ci ne sont pas très exploitées en didactique (à l'exception des travaux de la SIHFLES) et encore moins en sociolinguistique et présentent pourtant à mon sens un intérêt important pour ces deux champs.

Ces documents proviennent des archives des différents postes diplomatiques français à l'étranger (ambassades, consulats, vice-consulats) ainsi que des archives du ministère des affaires étrangères rapatriées dans les centres d'archives de Nantes (pour les archives de postes diplomatiques) et de La Courneuve (pour les archives « centrales » du ministère). Pour répondre à des considérations de faisabilité et conserver la focalisation sur le CGFJ, c'est principalement dans le Centre des Archives Diplomatiques de Nantes (CADN) que j'ai effectué des recherches. Le CADN seul sur mon sujet contient plusieurs milliers de documents – il est cependant difficile de ne pas céder à la curiosité d'aller toujours chercher des témoignages différents, ce que j'ai fait mais de manière plus sporadique et limitée dans le temps avec des séjours notamment au centre d'archives de La Courneuve<sup>42</sup>, à l'Ecole Biblique et Archéologique Française de Jérusalem (notamment pour ses archives photographiques d'écoles chrétiennes) et à la bibliothèque Al-Khalidyeh (famille de notables palestiniens francophones).

Au sein du CADN, ces archives sont classées par postes (Jérusalem, Beyrouth...), puis par thématiques, et à l'intérieur des thématiques parfois par destinataire/expéditeur, et souvent par ordre chronologique. Les archives des postes consulaires retenues pour ce travail émanent du poste du consulat général de France à Jérusalem, et dans une moindre mesure des postes consulaires de Haïfa et de Jaffa pour le début de la période (voir annexe 2 « liste des archives diplomatiques consultées »). Il m'a fallu, avant de les consulter, comprendre cette classification, cibler les documents pouvant s'articuler à mon sujet à partir de thématiques (« affaires religieuses », « enseignement », « affaires juives », « relations à des consulats étrangers »...), puis consulter les dossiers concernés, à la recherche de ce que l'on disait de l'enseignement, de la langue, de la relation à l'Autre.

---

<sup>42</sup> Qui ont notamment alimenté le chapitre 2 sur le rôle du consulat.

## Chapitre 1. Prendre position

Ces archives, tout au moins dans le cas de Jérusalem, sont constituées en grande majorité de correspondances émanant ou à destination des représentants du consulat<sup>43</sup>. Il peut s'agir de correspondances politiques, et on trouvera dans ce cas des courriers échangés entre le ministère et les postes diplomatiques, mais également échangés sur un même territoire entre les consulats, les vice-consulats et les ambassades. Cela inclut en outre des échanges entre des postes français d'une même région, c'est le cas notamment, en ce qui concerne cette recherche, des échanges entre le poste de Jérusalem et ceux plus importants de l'ambassade française à Istanbul pour la période ottomane (représentation diplomatique auprès du pouvoir central ottoman qui est l'autorité sur le territoire de la Palestine jusqu'à 1917), ou des échanges entre le poste de Jérusalem et celui plus important de Beyrouth (alors sous Protectorat français) entre 1920 et 1944. On trouve encore des correspondances commerciales. Pour cette thèse, je me suis en outre intéressée en particulier aux échanges avec les écoles françaises ou les écoles locales ou étrangères proposant le français, mais aussi aux échanges avec les associations de diffusion du français (Alliance israélite universelle, Alliance française, Mission laïque française), avec les centres culturels français et les départements de français de différentes universités.

Un chercheur en histoire des intellectuels, Christophe Prochasson, qualifie les correspondances de « *chaînon intermédiaire entre le texte et le contexte* » (Prochasson, 2009 : 2) qui peuvent nous « *donner à voir les hiérarchies, les stratégies, les influences, les réseaux* » (*op.cit.* : 3). Il insiste par ailleurs sur la mise en scène dont les correspondances peuvent faire l'objet (quelqu'un peut par exemple se donner davantage d'importance dans un courrier qu'il n'en aurait dans les faits, etc.). Cette impression d'importance est une des limites que l'on peut soulever pour le CGFJ mais contrairement à Prochasson qui propose de « *dépister* » ces défauts de fiabilité, je rejoindrai plutôt le regard de N. Offenstadt, historien qui a rédigé l'entrée « *archives, documents, sources* » dans l'ouvrage *Historiographies, concepts et débats* et qui présente les choses autrement que par le prisme de la fiabilité :

Il ne s'agit plus seulement de condamner un document suspect ou de le reléguer au second plan mais de comprendre ce que le faux ou la forgerie a pu porter comme enjeux pour les faussaires. (Offenstadt, 2010 : 77)

---

<sup>43</sup> En annexe 3 « Quelques documents consultés », un aperçu de la matérialité de ces archives.

## Chapitre 1. Prendre position

Dans le cas de mes recherches, parmi les documents accessibles, seuls les courriers reçus sont les originaux, alors que les courriers envoyés sont répertoriés soit sous forme de brouillon soit dans des registres d'envoi, soit sont simplement absents. Pour ces courriers, il est donc impossible de savoir précisément ce qui fut finalement envoyé. Pour les brouillons, parfois, la compréhension fait appel à l'imagination pour reconstituer des mots ou des phrases tant les ratures et les rajouts sont nombreux (voir annexe 4 « Brouillons de courriers envoyés »). Pourtant, si l'on ne peut pas dire avec certitude ce qui a été effectivement envoyé, des points d'enjeux, des tensions et des stratégies peuvent apparaître en filigrane derrière ces ratures. En définitive, qu'elles reflètent fidèlement ce qui a été reçu par les destinataires ou non, ces lettres sont la manifestation de ce qu'ils souhaitaient montrer dans leurs échanges ou dans leurs décisions. Ainsi, à condition de ne pas confondre leur contenu avec une vérité extérieure à elles, ces lettres, tout comme celles reçues, ont beaucoup à nous apprendre car y apparaît une part des individus qui les ont rédigées, avec les projets qu'ils défendent, leurs ambitions mais aussi leurs styles d'écritures, leurs représentations, leurs individualités en somme.

Outre les correspondances, ces documents d'archives contiennent aussi des circulaires envoyées à différents établissements afin de les informer de décisions politiques (attitude à tenir face aux différentes autorités gérant le territoire, face aux demandes d'informations ou aux prélèvements d'impôts et taxes par exemple). Elles incluent aussi de nombreux recensements des écoles et établissements français ou enseignant le français, qui permettent de voir évoluer le réseau dans le temps, ainsi que les tableaux récapitulant les attributions de subventions à ces différents établissements qui permettent par comparaison d'avoir une idée de l'évolution quantitative de l'ampleur de l'enseignement du français.

Ces sources, pour les différentes raisons présentées ci-dessus, sont à lire de façon critique, et ce d'autant plus qu'elles ne sont *que* ce que j'ai consulté (j'ai délaissé volontairement – le corpus étant déjà très important – les archives de l'AF, de l'AIU, des congrégations sur place...), parmi ce qui a été conservé. Certains dossiers d'archives mentionnent en effet en introduction qu'une partie a été détruite, mais on peut penser également à toutes celles qui ont été délaissées, consciemment parce qu'elles étaient gênantes, ou plus simplement parce qu'elles ont été jugées sans intérêt. On peut penser encore que ces documents d'archives ne sont qu'une partie écrite de tous les débats qui ont pu entourer ces documents, les désaccords, les pressions pour aboutir à un consensus. A cela s'ajoute le fait que l'archivage est nécessairement « *lié au rapport d'une époque avec les documents* »

## Chapitre 1. Prendre position

(Offenstadt, 2010 : 74). Les personnes et institutions qui archivent ne peuvent en effet « *préjuger exhaustivement des questionnements des historiens à venir* » (*op.cit.* : 75). Le système même de classement des archives donne certes une certaine facilité d'accès aux documents qui relèvent de notre thématique d'intérêt (en particulier dans le cas, comme celui-ci, où il existe une thématique correspondant au sujet de recherche) mais ce classement est aussi une réduction du document, un enfermement dans une catégorie qui masque la diversité des lectures que l'on pourrait en faire<sup>44</sup>.

L'historien est alors tributaire de l'archivistique de son époque autant que du degré de technicité des moyens mis en œuvre pour la prospecter. (Dosse, 2003 : 148)

Je suis tributaire de ce qui a été jugé digne d'être archivé, mais aussi des réglementations d'accès aux archives. Les archives diplomatiques sont par exemple consultables après un délai de 25 ans (voire de 50 ans dès lors que le document contient des informations personnelles sur un individu). Ces délais peuvent cependant faire l'objet de dérogations<sup>45</sup>. J'ai ainsi consulté les archives diplomatiques du poste de Jérusalem de 1843 à 2000 ; une dérogation m'a été accordée pour celles de 1967 à 2000, grâce à laquelle j'ai pu prendre connaissance de documents encore jamais consultés.

Ainsi, bien que la recherche en sociolinguistique et en didactique du français s'appuie en grande majorité sur des entretiens, les archives représentent une source ouvrant de nouvelles possibilités pour le champ. D'une part, ces archives peuvent donner à voir des discours sur les langues et sur les politiques linguistiques, à partir desquels on peut tracer entre autres une histoire de la diffusion du français. D'autre part, les questionnements épistémologiques soulevés par cette démarche peuvent être élargis à d'autres, afin de poser plus largement la question du sens et du statut du chercheur.

---

<sup>44</sup> Conférence *Voyage dans un carton* d'archives, Mathias Enard et Leyla Dakhli, RDV de l'Histoire du monde arabe, 2016.

<sup>45</sup> Accordées à condition qu'un engagement éthique soit pris à ne pas divulguer d'informations personnelles sur des individus mentionnés dans les documents.

### **1.3.3 Angles morts**

Bien que ce point de vue présente des intérêts incontestables, il ne peut embrasser le paysage dans son intégralité. Ainsi, plutôt que de prétendre rendre compte d'un panorama exhaustif, je préfère ici exposer quelques-unes des limites et angles morts de ce point de vue. Les exposer et les garder en mémoire pour appréhender la suite, c'est ne pas oublier que la mise en récit proposée est située, limitée et nécessairement lacunaire.

L'angle mort le plus important tient au fait que le point de vue soit franco-centré. Cette focalisation qui, on l'a vu, présente des intérêts heuristiques, implique que la prise en compte du point de vue palestinien sera très limitée. Elle ne sera pas tout à fait inexistante cependant, puisqu'elle interviendra notamment à travers le CGFJ, c'est-à-dire qu'il s'agira de réfléchir à la manière dont le point de vue palestinien est reconstitué et pris en compte (ou non) par le CGFJ. Bien que l'exercice soit difficile, il faudra garder à l'esprit qu'emprunter le point de vue du consulat pour ancrage ne signifie pas l'adopter ou s'y confondre.

Ce point de vue franco-centré est aussi un point de vue consulat-centré<sup>46</sup>. Cela signifie que le réseau complexe des institutions qui participent à l'enseignement du français en Palestine sera vu à travers le CGFJ. Cela peut procurer un sentiment d'importance et de centralité à l'institution (du fait notamment de ne lire que des documents d'archives en émanant et y aboutissant), ce qui ne permet pas de mesurer la place *réelle* dans le paysage palestinien. Le point de vue est en ce sens distordu, il subit un effet grossissant qui peut donner l'impression qu'il est le centre autour duquel gravitent les autres acteurs. Cette impression renvoie à une certaine réalité mais il importe de garder à l'esprit que le point de vue lui-même ajoute à ce sentiment.

---

<sup>46</sup> Et à travers le consulat, c'est finalement toute la chaîne diplomatique, depuis le gouvernement français et ses ministères impliqués dans la diffusion du français, qui est représentée. Le consulat est en quelque sorte une métonymie de la politique française.

### **1.3.4 De divers balcons**

Après ces quelques coordonnées pour situer la bâtisse et son balcon, je terminerai ce premier chapitre par l'exposition de quelques-uns des autres matériaux de construction de ce point de vue sur l'histoire de l'enseignement du français en Palestine.

Vous l'aurez compris à travers la conception de l'histoire proposée ici, l'objet d'étude ne peut être figé dans des termes comme ceux de *terrain*, de *corpus*, qui détacheraient les sources de mes interprétations et de qui je suis.

#### **Un point de vue protéiforme...**

Les différents éléments que je vais exposer (les lieux depuis lesquels j'ai élaboré cette recherche, les documents d'archives à partir desquels j'ai construit mon interprétation, les rencontres imprévues) sont autant de facettes d'une même image qui complexifient à chaque fois ma compréhension du sujet. Ils composent à eux tous une même image en y intégrant chacun ses propres nuances, une profondeur propre.

Je raconte depuis le balcon du consulat. Pourtant, j'en ai occupé bien d'autres et ces autres lieux d'observation et d'action viennent enrichir le panorama et les perspectives. A l'instar de ce que Michel de Certeau propose comme écriture de l'histoire, cette hétérogénéité de perspectives, même si je les rassemble en dernier lieu, agit comme une restitution de différents regards.

L'hétérogénéité de perspectives toujours en mouvement comme autant de postes d'observation qui créent un bougé de l'écriture historique, dont la finalité revient à restituer la pluralité des regards possibles. (Dosse, 2003 : 152)

Cette recherche a été élaborée depuis différents espaces : entre la France, la Palestine et Israël, entre des universités, des centres d'archives et des centres de recherches. Ces différents espaces ont, chacun, modifié mon regard. En France, j'ai *habité* les espaces de l'université, lieu d'inscription de l'équipe DYNADIV qui a marqué la manière dont je conçois la sociolinguistique, la didactique et l'épistémologie de la recherche. Un autre espace important en France est le Centre d'Archives Diplomatiques de Nantes, espace entre la France et la Palestine qui, dans toute la solennité du lieu, donne à lire des morceaux de vie de Jérusalem, de Jaffa, de Naplouse.

## Chapitre 1. Prendre position

En Palestine et en Israël, les lieux ont une importance cruciale. Chaque quartier, chaque ville est marquée, bornée. Pour chaque personne également, il faut sans cesse se situer, montrer patte blanche, comprendre et mesurer à qui l'on parle, ce que l'on peut dire de soi, de sa recherche, du lieu où l'on vit, des amis que l'on a. Les réponses que l'on donne peuvent conditionner les relations sociales, les contrôles militaires et l'entrée sur le territoire.

Chaque nouvel espace de vie ou de travail permet, peut-être encore plus fortement que dans d'autres territoires, d'opérer un changement de perspective. Ainsi, depuis les différents espaces que j'ai habités, depuis un camp de réfugiés, depuis Ramallah, capitale administrative des Territoires palestiniens, depuis un quartier de représentations diplomatiques, depuis une rue du quartier chrétien ou du quartier musulman de la Vieille Ville de Jérusalem, le regard posé sur le territoire ne peut être le même. Cela n'est pas moins vrai des espaces de recherche. J'ai pu percevoir cela en travaillant depuis un institut britannique, le Kenyon Institute. Tant l'implantation géographique de cet institut (dans un quartier à l'est de Jérusalem, une partie officiellement « arabe » de la ville mais tristement célèbre par la colonisation et les expulsions que ses habitants subissent), que son rattachement institutionnel (rattachement britannique qui suppose que la recherche est organisée selon des découpages disciplinaires différents – postcolonial studies, Middle-Eastern studies...) ont décalé mon regard. J'ai surtout pu percevoir les effets politiques des espaces de recherche dans le CRFJ (Centre de recherche français à Jérusalem) qui m'a accueillie pour trois séjours de trois mois.

Pour bien comprendre les implications politiques et scientifiques de l'affiliation à cet espace de recherche, je reviens ici un peu plus en détail sur ce rattachement.

Le CRFJ est un lieu où se vit le décalage entre une position de principe du consulat de France à Jérusalem et la complexité de la situation à Jérusalem. Le consulat est en effet en principe le poste de tutelle pour les établissements de Jérusalem, aussi bien à l'est de la ville (c'est-à-dire à l'est de *la ligne verte*, ligne d'armistice de 1949 entre Israël et la Jordanie<sup>47</sup>) comme pour l'Institut français Chateaubriand s'adressant principalement à des Palestiniens, qu'à l'ouest de cette ligne comme pour l'Institut français Romain Gary, qui

---

<sup>47</sup> Voir annexe 11 « Plan de partage de l'ONU de 1947 et ligne d'armistice de 1949 ».

## Chapitre 1. Prendre position

s'adresse principalement aux Israéliens. Les deux instituts culturels français à Jérusalem dépendent ainsi du consulat.

Les considérations se compliquent lorsqu'il s'agit des centres de recherche. Deux centres se trouvent à Jérusalem : l'Institut Français du Proche-Orient se situe à l'est et dépend du consulat ; le CRFJ se situe à l'ouest et dépend de l'ambassade. En étant accueillie par le CRFJ, je dépendais donc de l'ambassade de France à Tel-Aviv, poste diplomatique des relations franco-israéliennes.

Comment ce positionnement des institutions diplomatiques françaises interagit-il avec celui des institutions de recherche, et impacte-t-il les chercheurs ? La catégorisation généralement répandue voudrait que le centre de recherche « à l'est », l'IFPO, travaille plus particulièrement sur la Palestine, et le centre de recherche « à l'ouest » travaille plus particulièrement sur Israël, ce qui m'a valu dès mon arrivée quelques réactions hostiles de la part de personnes travaillant « à l'est ». Ces réactions m'ont poussée à réfléchir à ces lignes complexes dessinées d'une part par et pour l'action politique et d'autre part par et pour l'action de recherche de la France en Palestine et en Israël.

A l'IFPO comme au CRFJ un certain nombre de disciplines de recherche entrent difficilement dans la polarisation binaire Israël/Palestine : l'archéologie, l'histoire médiévale par exemple qui s'adressent à des époques où les noms de Palestine et d'Israël ne sont pas pertinents. Cela ne signifie pas que ces disciplines ne puissent être utilisées à l'époque contemporaine à des fins politiques et participer à la polarisation et à la catégorisation, mais qu'il y a peu de pertinence à penser la recherche pour ces époques selon le découpage de la *ligne verte* comme cela est le cas pour les institutions diplomatiques. Se pose ainsi la question de ce que signifie pour un centre de recherche la tutelle de l'institution. S'il fallait choisir un camp (travailler sur la Palestine à l'IFPO ou travailler sur Israël au CRFJ), quelles seraient les conséquences de cette polarisation sur la recherche ?

La temporalité n'est pas le seul élément à prendre en compte, même si c'est peut-être la façon la plus simple d'interroger le découpage institutionnel au regard de sa pertinence heuristique (dans mon cas : une perspective historique de 1843 à nos jours, ne peut se conformer à des frontières de 1949 ou de 1967). En dehors de cette question de



## Chapitre 1. Prendre position

temporalité, il y a ce que l'on définit comme relevant d'Israël et relevant de la Palestine. La complexité de la situation dans ces aspects géographiques, politiques, ethniques, religieux, nationaux, sociaux ne peut se contenter d'une lecture institutionnelle polarisée. Le consulat en est un excellent exemple dans la mesure où il ne peut faire autrement que de composer avec ces nombreux paramètres<sup>48</sup>. Le consulat se trouve pris entre une position de principe, conforme à la ligne de l'ONU et du droit international, qui veut que Jérusalem-Est revienne de droit aux Palestiniens, et une situation de fait d'annexion de Jérusalem par Israël, non reconnue par la France ou les institutions internationales.

Le chercheur qui travaille sur ce territoire, au sein d'institutions affiliées à l'une ou l'autre des institutions françaises ne peut échapper à cette complexité des positionnements. Or son rôle est peut-être justement d'interroger les catégories, de ne pas s'y conformer. Si l'on polarise Israël / Palestine, ambassade / consulat, on présuppose l'absence d'une composante palestinienne en Israël (démographiquement, symboliquement, politiquement, historiquement). Or, pour ne prendre que les composantes démographiques et politiques, environ 20% de la population israélienne est composée de Palestiniens (ou Arabes israéliens selon les désignations israéliennes). Or encore, la question du sort des réfugiés palestiniens et d'un éventuel retour dans des espaces désormais compris dans l'Etat d'Israël est toujours en négociation. A l'inverse, comment s'intéresser au côté palestinien sans prendre en compte tout ce qui relève d'Israël, alors même que les Territoires palestiniens sont sous occupation militaire israélienne et qu'habite dans une partie importante de ces territoires, une population israélienne ?

Les centres de recherche et les chercheurs qui les animent ne peuvent ignorer les enjeux institutionnels et politiques qui impactent voire régissent leur fonctionnement, mais ils ont aussi la responsabilité de travailler à la déconstruction des catégories, des notions, des représentations qui définissent les populations et les espaces, d'Israël et des Territoires palestiniens, pour permettre de penser autrement, de renouveler le regard posé sur ces territoires.

---

<sup>48</sup> Voir *infra* Chapitre 2 *Le consulat général de France à Jérusalem : Genèse et mutations d'un poste diplomatique* et Chapitre 3 *Structuration et centralisation d'un réseau d'enseignement*.



## **Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique**

Comment étudier cette institution unique qu'est le consulat de France à Jérusalem ? Car nul consulat français au monde n'a la fonction de ce consulat. C'est un cas à part, du fait de la situation si particulière du territoire en question, et du fait des relations que la France entretient avec la région. L'objectif est de donner à voir cette institution sous l'angle de son action linguistique et d'en dégager certains enjeux ; je vais tâcher pour cela de dessiner les contours de l'institution.

La première étape choisie est celle visant à inscrire cette institution dans une histoire des relations franco-palestiniennes (ou des relations d'un territoire devenu France à un territoire devenu Palestine) en tâchant de présenter la particularité de ce poste diplomatique : les relations précédant la création du consulat d'abord, puis celles qu'il a participé à construire de 1843 à aujourd'hui.

Il est difficile d'établir un équilibre ici entre les différentes disciplines qui encadrent et inspirent ce travail. La suite de ce chapitre vise à présenter un panorama de la situation, donner quelques éléments pour comprendre le contexte complexe de la Palestine et de la présence française en Palestine : c'est alors peut-être la composante historique qui sera plus prégnante ici. J'aimerais cependant que l'on garde à l'esprit que le choix de resserrer le champ de vision sur cette institution et d'en proposer une lecture historique résulte de questionnements didactiques et sociolinguistiques. C'est bien pour comprendre les politiques linguistiques de la France en dehors de l'hexagone que cet exemple a été adopté. C'est pour comprendre l'inscription historique du français langue étrangère que cette institution est notable, digne d'intérêt en didactique. C'est enfin pour rappeler les enjeux politiques de l'enseignement du français que nous prendrons le temps de dresser un portrait de cette institution et du paysage dans lequel elle s'insère.

## **2.1 Une histoire des relations de la France au territoire avant l'ouverture du consulat**

Commençons par un détour dans l'histoire, avant l'ouverture définitive du consulat en 1843. Quelles ont été les relations de la France avec le territoire avant cette matérialisation dans ce poste diplomatique ? Si la thèse porte sur l'enseignement du français entre 1843 et 2000, cette première étape d'une inscription historique contribue à souligner quelques-uns des enjeux qui sous-tendent la politique de diffusion et d'enseignement du français dans cette région.

L'aperçu que je propose n'est aucunement exhaustif et ne saura rendre compte de la totalité et de la complexité des relations qui ont uni et séparé les deux territoires, dans la confrontation ou dans la coopération, depuis au moins le 11<sup>ème</sup> siècle. Ainsi, les quelques repères choisis ici pour rendre compte de ces moments de rencontre entre une identité française et une altérité palestinienne renvoient à des événements constitutifs du récit national sur la relation franco-palestinienne. J'entends par là que ces moments clés ne sont pas nécessairement les seuls à s'être déroulés, ils sont importants néanmoins puisqu'ils sont d'une part ceux qui sont repris par la plupart des historiens mais aussi et surtout ceux qui sont mobilisés dans l'argumentaire qui accompagne l'enseignement du français. Les relations pluriséculaires entre la France et la Palestine sont en effet souvent évoquées comme un argument pour maintenir l'enseignement du français afin de répondre en quelque sorte à une responsabilité ou plutôt à une tradition que l'on se devrait de ne pas rompre. Cet extrait de courrier entre le consulat de Jérusalem et l'ambassade de Constantinople (tutelle du consulat pendant la période ottomane) datant de 1910 en témoigne par le rappel d'une tradition de plusieurs siècles :

Par l'effet d'une tradition plusieurs fois séculaire, [notre pays] exerce non seulement le protectorat sur les missions catholiques, mais encore une sorte de patronage sur les communautés de rite oriental.<sup>49</sup>

Aujourd'hui encore, le site du consulat propose une page sur l'histoire des relations diplomatiques entre la France et le Levant, terme employé en français pour désigner un espace qui correspond aujourd'hui au Proche-Orient. L'histoire telle qu'elle est proposée

---

<sup>49</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 115, *Subventions* (1910).

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

sur cet espace numérique institutionnel place les origines de ces relations au moment des Capitulations, accords signés au 16<sup>ème</sup> siècle entre Soliman le Magnifique et François Premier.

Cette origine proposée a l'avantage d'être une rencontre relevant de la collaboration, d'un accord historique entre « *un Roi Très Chrétien et un monarque musulman* » pour reprendre les termes employés sur le site en question<sup>50</sup>. Je propose de remonter un peu plus en amont, à l'occasion de rencontres plus conflictuelles entre chrétiens et musulmans. Ces rencontres ont eu lieu sur le territoire actuel de Palestine, alors revendiqué comme Terre Sainte : il s'agit des croisades.

### **2.1.1 Les croisades : une première diffusion des parlars d'oïl ?**

Les croisades ne furent pas la première occasion pour des habitants du territoire de partir vers la Terre Sainte, mais elles furent d'une ampleur sans précédent et d'une portée conséquente. Elles ont marqué profondément le territoire du Proche-Orient, dans l'architecture d'églises voire de villes (Saint Jean d'Acre, Abu Gosh...) mais aussi symboliquement en tant que confrontation entre chrétiens venus d'Europe et musulmans.

Lancées par un appel du pape Urbain II en 1095, les croisades visaient à « *reprendre aux infidèles le tombeau du Christ* » (Saint Priest, 2010 : 17-18). Ainsi mises en récit par Saint Priest dans l'ouvrage *La France et la Terre Sainte, Mille ans d'histoire*, elles soulignent l'exaltation d'un sentiment de droit et de devoir sur les Lieux saints chrétiens, qui parvint à mobiliser un nombre important d'Européens. Aux raisons spirituelles de ces départs (assurer l'accès aux Lieux saints pour les pèlerins, tel que cela était possible sous l'Empire byzantin jusqu'en 638, date de la conquête musulmane) se joignent des raisons sociales comme le désœuvrement d'une génération en période d'explosion démographique (*op.cit.* : 18-21).

Ces conquêtes se traduisent par la création de différents Etats Latins d'Orient, dont le Royaume des Francs à Jérusalem, territoire qui correspond à peu près à ce qui deviendra la Palestine ottomane (voir annexe 5 « Etats latins d'Orient »).

---

<sup>50</sup> <http://www.consulfrance-jerusalem.org/Histoire>

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

Il est intéressant de noter que ce sont les Orientaux qui auraient utilisé le terme « Francs » (Faranj, Faranjat, Ifranj, Ifranjat) pour désigner les croisés, notamment parce qu'une grande partie d'entre eux venait de territoires sur lesquels avaient régné les rois francs. En effet, trois quarts des croisés venaient de terres correspondant à l'actuelle France ou Belgique (*op.cit.* : 21). Ainsi, avant que les territoires n'existent sous les noms de Palestine et de France, une première trace de relations franco-palestiniennes peut être établie à partir des croisades entre ces Francs et les habitants du Royaume de Jérusalem.

Qu'en est-il des langues dans ce moment fort de rencontres - les croisades - et de coexistence (Royaume de Jérusalem) ? Dans un ouvrage portant sur l'expansion du français, et non sur la question des croisades, j'ai trouvé intéressante la chronologie qui donne les croisades pour origine de l'expansion du français :

La première expansion des parlers d'Oïl s'observe à partir de la première croisade, qui voit la domination franque s'étendre en Palestine et sur l'empire d'Orient. (Klinkenberg, 2008a : 12)

Si cette expansion hors d'Europe d'une forme de français a eu lieu, il semblerait qu'elle se limite aux Francs exilés, en particulier dans la bourgeoisie franque (*ce peuplement franc* représente au plus fort environ 100 000 hommes, Morisson, 2012 : 97) et qu'elle ne concerne pas particulièrement la population locale. On peut noter qu'officiellement, les *assises* de Jérusalem (recueil de lois des royaumes latins de Jérusalem et de Chypre) donnent un statut de « langue officielle » au français (Abalain, 2007 : 79).

Le témoignage de Foucher de Chartres, cité par Jean Richard dans son ouvrage *Histoire des croisades* (2012 : 16), nous donne à voir ces contacts de population et de langues, et le sentiment d'appartenance à ce nouveau territoire pour les Francs semble extrêmement fort :

Nous qui étions Occidentaux, nous sommes maintenant devenus Orientaux. Celui qui était Romain ou Franc, le voilà dans cette terre Galiléen ou Palestinien. Celui qui était Rémois ou Chartrain, il s'est fait maintenant Tyrien ou Antiochénien. [...] Nous avons déjà oublié les lieux où nous sommes nés ; pour plusieurs d'entre nous ils sont inconnus, ou on n'en a même pas entendu parler. Celui-ci possède des maisons et des mesnies comme par droit naturel et héréditaire ; celui-ci a pris pour femme non pas une compatriote, mais une Syrienne, une Arménienne, voire une Sarrasine qui a reçu la grâce du baptême. [...] Chacun se sert tout à tour de diverses langues, et une langue étrangère devenue commune est connue d'une nation comme de l'autre, la foi réunissant ceux qui ne connaissent pas leur race [...] Celui qui était étranger est

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

maintenant comme indigène. (Foucher de Chartres, cité par Richard, 2012 : 106)

Ce récit de Foucher de Chartres, qui participa à la première croisade, relate un sentiment de contacts, de diversité, notamment de diversité linguistique. Il semble que les contacts de langue provoqués par cette présence franque en Terre Sainte aient cependant davantage entraîné une arabisation des Francs qu'une francisation des Orientaux. Amin Maalouf dans son ouvrage *Les croisades vues par les Arabes* conclut, à partir de témoignages d'historiens et chroniqueurs arabes de l'époque :

Pour l'envahisseur, apprendre la langue du peuple conquis est une habileté ; pour ce dernier, apprendre la langue du conquérant est une compromission, voire une trahison. De fait, les Franj ont été nombreux à apprendre l'arabe alors que les habitants du pays, à l'exception de quelques chrétiens, sont demeurés imperméables aux langues des Occidentaux. (Maalouf, 1983 : 282)

Peut-on alors parler d'une diffusion des langues d'oïl à cette époque ? Si on pense la diffusion comme une extension géographique certes, au sens où l'on note la présence de ce français médiéval en Palestine. Aslanov argumente que les croisades furent une première époque de présence de (l'ancien) français au Levant, et d'émergence d'une variété levantine du français<sup>51</sup>. Toutefois, si on pense la diffusion comme une extension à de nouveaux locuteurs, les témoignages rapportés par Amin Maalouf nuancent l'impact du français. Pour le moins langue vernaculaire à Jérusalem du temps où elle est capitale du Royaume Franc (Lemire, 2016 : 201), on peut supposer que le français à cette époque était davantage compris que parlé par les populations locales.

### **2.1.2 Les Capitulations : première pierre d'un statut spécifique en Terre Sainte**

Plaçons une seconde borne sur ce détour en amont de l'ouverture du consulat général à Jérusalem : les Capitulations. Ce terme renvoie à une série de traités qui officialisèrent, à partir du 16<sup>ème</sup> siècle, les accords ayant existé de manière plus ou moins formelle jusque-là.

---

<sup>51</sup> Même si Aslanov souligne par ailleurs qu'il n'y a pas eu nécessairement continuité de présence du français, celle-ci ayant été plus faible avec la présence italienne et l'importance que prit le vénitien entre le 16ème et le 19ème siècle (Aslanov, 2006 : 143).

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

Les Capitulations sont d'abord des traités commerciaux, accordant aux commerçants français des avantages dans les ports et villes de l'Empire ottoman, appelées *échelles* (escales) du Levant. Ces accords, qui peuvent être considérés comme des décrets, des lettres patentes émanant d'un souverain pour accorder des actes gracieux, résultent d'échanges diplomatiques (Zeller, 1955 : 129). Elles officialisent en quelque sorte les relations internationales entre des puissances en présence par des accords et non plus au travers de conquêtes et de conflits comme ce fut le cas pendant les croisades. La diplomatie intervient comme un prolongement ou pour le moins une suite de rencontres par la guerre.

Elles sont importantes dans le cadre de cette étude sur l'histoire de la diffusion du français en Palestine pour deux raisons principales : d'une part parce que les privilèges accordés vont toucher par extension les communautés chrétiennes qui seront les premières à enseigner le français de façon importante ; d'autre part car elles constituent une borne du récit national sur les relations franco-palestiniennes.

Ces Capitulations garantirent tout d'abord aux négociants français la sécurité de leurs biens et de leurs personnes, des privilèges fiscaux et la possibilité d'être jugés par leurs consuls en cas de procès ainsi qu'une relative liberté de culte (Sanchez, 2009a : 76). Ces accords, modifiés et renouvelés jusqu'au début du 19<sup>ème</sup> siècle, ont par la suite été progressivement élargis « *aux desservants des Lieux saints, aux pèlerins et aux ordres missionnaires, avant de devenir un protectorat permanent des catholiques, sujets ou « protégés » de la France dans l'Empire ottoman* » (*ibid.*).

Par ce processus d'élargissement, issu de négociations, la protection qui concernait d'abord uniquement les sujets français visitant la Terre Sainte, y commerçant ou y vivant, a ensuite concerné les catholiques locaux, puis, par extension les chrétiens d'Orient.

Pour la France, les enjeux de ces accords sont multiples. Sur le plan géopolitique, l'alliance entre la France et l'Empire ottoman permet d'avoir un poids certain face au Saint-Empire romain germanique qui encercle le pays. Ces droits spécifiques assurent également à la France une sphère d'influence, notamment en lui reconnaissant un statut de force protectrice des communautés catholiques. Ce protectorat religieux a en effet des conséquences politiques non négligeables. Il accorde à la France une forme de souveraineté extraterritoriale, et accorde à des sujets étrangers une possibilité de se soustraire aux lois du pays (Ferragu, 2000 : 2). Cette forme de pouvoir crée des convoitises



## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

et des tensions, notamment parce qu'elle a pu être perçue comme une forme d'ingérence tant par les autorités musulmanes que par les chrétiens de rite non-latin (en particulier les grecs-orthodoxes). Les privilèges accordés à travers ces accords ainsi que la zone d'influence qu'ils assuraient à la France ont également suscité des tensions avec d'autres puissances européennes (notamment le Vatican). Ces forces d'opposition se sont interposées à diverses occasions pour modérer l'élan des Français (Dinechin, 2010 : 93) et ce jusque pendant la période qui nous concerne.

Enfin, les Capitulations font partie du récit national sur les relations entre la France et la Palestine. La page du site internet sur l'histoire du consulat général, qui donne à voir ce que la France souhaite mettre en avant de ces relations avec le territoire, commence ainsi :

Dès l'origine, l'action de la France au Levant mêle étroitement les considérations religieuses et politiques. Lorsqu'en 1535, François 1er conclut la première alliance jamais signée entre un Roi Très Chrétien et un monarque musulman, il prend à revers ses rivaux regroupés autour de l'empereur Charles Quint, mais il choque les Chrétiens. Pour se racheter, il obtient de Soliman le Magnifique le droit de protéger les Chrétiens de Terre Sainte. Par le traité de 1536 et les suivants, appelés Capitulations, il peut entretenir des églises, nommer des consuls dans toutes les villes de l'empire ottoman, garantir la liberté commerciale, civile et religieuse des sujets. Au fur et à mesure de leur renouvellement, les Capitulations étendent le protectorat de la France à tous les Chrétiens de l'Empire relevant de Rome. Ce droit au protectorat des communautés chrétiennes d'Orient constituera l'instrument privilégié de l'influence française au Proche Orient.<sup>52</sup>

Cette alliance et le statut spécifique accordé à la France, a en effet joué un rôle majeur dans les relations des autorités françaises aux communautés chrétiennes de Palestine, celles venues de France bien-sûr, mais aussi les communautés locales.

Ces Capitulations permettent une certaine ambiguïté sur le protectorat réel assuré par la France sur le territoire, et ce grâce à certaines approximations autour de ces traités et leurs valeurs jusqu'à aujourd'hui. L'existence de la Capitulation de 1535 entre François 1<sup>er</sup> et Soliman le Magnifique, revendiquée comme étant la première et celle qui a la plus grande notoriété, est ainsi remise en cause par certains historiens (Zeller, 1955). Par la suite, différentes Capitulations se sont bien succédées et ont été suspendues au gré des événements (suspension après la Révolution Française en 1793, reprise en 1802 et jusqu'en

---

<sup>52</sup> <http://www.consulfrance-jerusalem.org/Histoire>

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

1914 par le traité d'Amiens, rétablissement en 1920 – Ferragu, 2000 : 2). Le régime des Capitulations est supprimé en 1923 par le Traité de Lausanne mais les Capitulations restent bien d'actualité par la suite dans le récit français, que ce soit dans les archives diplomatiques ou aujourd'hui dans certains propos des diplomates. Cette référence aux Capitulations et à leurs prolongements dans certains accords plus récents, participent ainsi de l'identité du consulat, du rôle perçu de la France en Palestine.

### **2.2 Le CGFJ : représentation diplomatique au mandat unique**

Ces quelques points de rencontre entre la France et le territoire, dans la violence et dans l'alliance stratégique, orientent l'institution du consulat. Elles l'orientent en la marquant par une histoire spécifique, qui permet de comprendre en partie comment elle est arrivée là où elle se situe. Elles l'orientent aussi, en constituant un récit national auquel la France et les diplomates font appel pour argumenter de décisions futures.

Avant de poursuivre dans les chapitres à venir sur la question plus spécifique de la politique d'enseignement du français, un dernier point aura pour objectif de placer quelques balises historiques et politiques. Ces repères auront trois visées : d'une part souligner le caractère unique de l'institution au centre des politiques de diffusion du français ; d'autre part poser des jalons auxquels on pourra se référer par la suite pour situer historiquement et géographiquement les politiques linguistiques françaises en Palestine ; enfin souligner l'évolution du rôle du consulat de 1843 à 2000.

Ce consulat est unique de deux points de vue. Unique pour la France, avec des fonctions que nul autre consulat français n'assume dans le monde du fait de la situation géopolitique particulière du territoire. Unique aussi pour le territoire concerné, la France y assurant des fonctions spécifiques (bien que, on le verra, celles-ci se soient largement réduites). Ce rôle spécifique de la France en Palestine et le caractère unique du consulat serviront d'arrière-plan pour comprendre l'organisation des politiques d'enseignement du français.

J'organiserai ce sous-chapitre chronologiquement afin de dresser ici une synthèse facilement lisible de l'histoire du territoire depuis le milieu du 19<sup>ème</sup> siècle jusqu'aux années 2000. Les repères chronologiques proposés sont des découpages assez communément admis de la période, en fonction des bouleversements ayant engendré des

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

changements d'autorité sur le territoire (la chute de l'Empire ottoman et la mise en place du Mandat britannique, la création de l'Etat d'Israël en 1948, l'occupation israélienne des territoires sous autorité jordanienne et égyptienne en 1967, la création de l'Autorité palestinienne en 1994). Ces changements d'autorité entraînent un changement d'interlocuteurs diplomatiques pour le consulat et un changement des rapports de force qui auront un impact sur le réseau d'enseignement du français et son fonctionnement.

### **2.2.1 Un consulat protecteur des chrétiens (1843-1918)**

Avant la création du consulat en 1843, les intérêts de la France et de la Palestine ont été gérés successivement par les consulats à Alep, Le Caire puis Damas (Degros, 1986 : 44). Le premier consul nommé spécifiquement pour Jérusalem l'a été en 1621 par Louis XIII (voir annexe 6 « Consuls et consulats généraux entre 1621 et 2002 »), plusieurs décennies après d'autres consulats de la région (à Alep en 1562 par exemple). Jean-Phillipe Mochon, dans son article *Le consulat général de France à Jérusalem. Aspects historiques, juridiques et politiques de ses fonctions* (in *Annuaire français de droit international* 1996), donne une explication commerciale à cette affectation tardive d'un représentant diplomatique à Jérusalem. Les autres consulats du Levant ont en effet été institués à des fins de contrôle et de protection des commerçants français de la région, or, Jérusalem, éloignée des côtes, faiblement peuplée, n'est pas une ville de commerce (Lemire, 2016). Ainsi, Jean Lempereur représente bien ce caractère unique de la représentation diplomatique française en Palestine en devenant à la fois le premier consul français nommé à Jérusalem (et en y assurant des fonctions plutôt tournées vers la protection des pèlerins français) mais aussi le premier consul étranger établi à Jérusalem (Mochon, 1996 : 932). En réalité, cette représentation reste épisodique jusqu'au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle car elle est soumise à un climat d'hostilité (séquestration d'un consul, expulsion d'un autre...). Ces hostilités proviennent aussi bien d'une méfiance de la part des autorités locales que des tensions profondes entre communautés chrétiennes.

C'est en 1843 que s'amorcera une présence diplomatique continue jusqu'à aujourd'hui, avec la désignation de Gabriel de Lantivy au consulat de France à Jérusalem. Le consulat sera élevé au rang de consulat général en 1893.

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

### Rôle du consulat

La spécificité du rôle du consulat tient principalement dans cette période à la question de la protection des chrétiens. Dès 1843, le comte de Lantivy, premier consul de Jérusalem, prend la mesure de la dimension religieuse de son poste :

Le Gouvernement du Roi en me chargeant de me rendre en Palestine pour y défendre les Droits et intérêts des Chrétiens, m'a donné aussi l'ordre de passer par Rome pour y recueillir l'expression des vœux du Saint-Siège. C'est donc comme consul et comme Chrétien, que je viens déposer aux pieds du Saint-Père mon respectueux et filial hommage, et implorer sa bénédiction pour que le ciel me donne la force et le courage de remplir avec succès la haute mais difficile mission qui m'est confiée. (Courrier envoyé au ministère, cité par Cohen-Muller, 2008 : 47)

En effet, les droits acquis par la France dans le cadre des Capitulations perdurent et sont renouvelés. La mission de protection des catholiques de rite latin est ainsi affirmée dans plusieurs documents officiels internationaux : c'est le cas lors du congrès de Berlin en 1878<sup>53</sup> ou dans une circulaire du Vatican de 1888<sup>54</sup>. Cette reconnaissance est officialisée par les autorités locales qui lui accordent un rang protocolaire supérieur aux autres consuls, précisant : « *il aura le pas sur les autres consuls et il obtiendra les honneurs que l'on accorde aux beys musulmans* » (Mochon, 1996 : 933). Elle est officialisée également dans les Accords de Mytilène (1901) puis de Constantinople (1913) qui octroient des privilèges fiscaux et douaniers dans la continuité de ce qui existait dans les Capitulations. Quand ces dernières seront définitivement abolies en 1920, les accords de Mytilène et de Constantinople resteront valides (voir en annexe 7 « La protection des communautés religieuses, un rôle particulier du consulat général de France à Jérusalem », un document publié sur le site du consulat qui explique qu'encore en 2016 ce rôle de protecteur est maintenu).

Pour bien comprendre les enjeux de ce statut spécifique en cette période cruciale de tournant du siècle, cet *âge des possibles* (Lemire, 2013) où les puissances européennes rêvent déjà au découpage de la région et aux possibilités de s'en rendre maîtres, il importe

---

<sup>53</sup> Conférence internationale après la guerre russo-turque destinée à régler la « question d'Orient », en particulier la question des découpages des Balkans, mais qui a concerné également le sort des chrétiens de l'Empire ottoman.

<sup>54</sup> Circulaire *Aspera Rerum Conditio* invitant à maintenir la protection de la France et à tenir informés les missionnaires du recours qu'ils peuvent faire aux consuls français (Mochon, 1996 : 934).

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

de rappeler quelques éléments du contexte international, local et français. Ces trois niveaux de lecture ne sont en effet que différentes facettes d'une même situation complexe, et chaque niveau est étroitement concerné par les autres.

### **Contexte européen et mondial**

Le contexte international est celui d'une grande rivalité entre puissances européennes en cette deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle. La période est ponctuée de deux conflits majeurs en Europe dont les causes ou les conséquences directes les relient au Levant. Le premier de ces conflits permet de souligner à la fois les prétentions françaises sur le territoire (liées notamment à son statut spécifique de protecteur des chrétiens) et l'intrication du religieux et du politique : il s'agit de la Guerre de Crimée, opposant entre 1853 et 1856, la Russie à l'Empire ottoman, la France et l'Angleterre. Ce sont des tensions à Jérusalem autour de la souveraineté sur les Lieux saints qui servirent de prétexte à l'embrassement menant à la Guerre de Crimée (Picaudou, 2003 : 19). Ces Lieux saints sont ainsi des révélateurs des tensions qui existaient d'une part entre nations européennes en compétition (les yeux rivés sur l'Empire ottoman en déclin) et d'autre part entre communautés chrétiennes avides elles-aussi de reconnaissance et de pouvoir sur le territoire et en particulier sur les Lieux saints. Avant la guerre de Crimée, les Lieux saints furent déjà l'objet de conflits parfois violents pour répartir les droits de chaque communauté : droit à y tenir une messe, droit sur le mobilier, la décoration, les réparations, le ménage... Des événements anecdotiques (une étoile disposée par les Latins dans la grotte de la Nativité à Bethléem, un tapis enlevé par les Grecs au Saint-Sépulcre à Jérusalem...) ont ainsi parfois pris une résonance internationale. C'est ainsi qu'un de ces conflits entre catholiques et orthodoxes sur la célébration d'une messe de Pâques en 1846 dégénéra en un affrontement causant quarante morts. Napoléon III revendiquant un droit français de contrôle sur les Lieux saints (Capitulation de 1740), tenta en 1852 de forcer le sultan ottoman à accorder aux catholiques les clés de la basilique de la Nativité. Nicolas Ier de Russie répondit à ce coup de force en exigeant un droit d'intervenir dans tout l'Empire pour protéger les orthodoxes. Cet exemple peut permettre de comprendre comment se cristallisèrent à Jérusalem des tensions qui relèvent en réalité bien plus d'enjeux géopolitiques mondiaux que de questions purement religieuses et combien la protection des chrétiens (catholiques pour la France, orthodoxes pour la Russie) revêt des enjeux politiques. Ces enjeux politiques au

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

Levant alimentent une rivalité entre nations européennes. En témoigne cette note de 1854 du consul à Jérusalem Paul-Emile Botta au ministre :

Je voudrais aujourd'hui appeler l'attention de votre excellence sur la situation qui sera faite en Turquie aux puissances européennes en particulier à la France par les conséquences de la guerre actuelle ; je la suppose heureuse [...] Tout le monde sait que l'Empire ottoman est dans un état de faiblesse telle que la rivalité des autres puissances en soutient seule l'existence et que la difficulté de l'entente sur un partage en est l'unique sauvegarde contre les envahissements de ses puissants voisins. (Cité par Cohen-Muller, 2008 : 52)

Le second conflit d'importance pour la politique française en Palestine est ainsi la guerre franco-allemande de 1870. La victoire allemande qui en résulta alimenta un sentiment français d'humiliation et de compétition. Parallèlement et encore plus fortement par la suite, la course à l'influence au Proche-Orient, dans laquelle les écoles joueront un rôle de première ligne, se fera souvent avec l'Allemagne pour ennemi déclaré, la France cherchant à restaurer par un expansionnisme un éclat terni en Europe.

### Contexte territorial

Les conséquences des considérations européennes et mondiales exposées *supra* ne peuvent se comprendre sans apport d'un éclairage sur la situation locale. Dans la période concernée, la Palestine est sous autorité ottomane. L'Empire ottoman est partagé en subdivisions administratives nommées Sandjak (voir annexe 8 « Divisions administratives ottomanes – Sandjak de Jérusalem »). En 1841, le Sandjak de Jérusalem se voit reconnaître l'autorité sur l'ensemble de la Palestine centrale et méridionale de Jaffa jusqu'à Gaza. A compter de 1872, le Sandjak est doté d'un statut spécial qui le place dans la dépendance directe de la capitale ottomane (Picaudou, 2003 : 19).

Le contexte local est aussi celui d'une transformation en cette fin de 19<sup>ème</sup> siècle où l'Empire ottoman vit ses heures de déclin. En 1839, des réformes sont introduites avec pour objectif de restructurer l'Etat et de renforcer son emprise sur la société (Picaudou, 2003 : 16). Ces réformes, les *Tanzimats*<sup>55</sup> concernent les domaines juridique, institutionnel

---

<sup>55</sup> « Réorganisations » en turc ottoman.

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

mais aussi éducatif et introduisent un nouveau statut pour les minorités religieuses non-musulmanes.

La situation linguistique est celle d'un plurilinguisme urbain et d'un monolinguisme rural (Sanchez : 2009b). Au-delà du turc, langue de l'Empire, et de l'arabe, langue locale, la diversité linguistique tient notamment à la présence de groupes ethnico-religieux multiples : Grecs, Arméniens, etc. (*ibid.*). La langue française occupe dans cette situation une place importante puisqu'elle est la deuxième langue de l'administration ottomane (Sanchez, 2006 : 102).

Parmi les éléments contextuels locaux, on perçoit localement encore la forte intrication des questions géopolitiques européennes et locales. Mentionnons deux éléments qui auront un impact sur la diffusion du français. Le premier est l'hostilité grandissante des autorités locales face aux ingérences des puissances européennes dans leur course à l'influence. Le second concerne les premières heures d'une migration juive européenne vers la Palestine à la suite des pogroms en Europe et de la construction progressive du projet sioniste.

### **Contexte français**

Enfin, le contexte français permet lui aussi d'éclairer les enjeux politiques sur le territoire. Le début du 20<sup>ème</sup> siècle est marqué par le débat autour de la séparation des Eglises et de l'Etat qui aboutit à la loi de 1905 et suscite des positions radicales d'anticléricisme qui n'auront pourtant pas d'impact particulier en Terre Sainte. Au contraire, la politique française sur place bénéficie en quelque sorte de ce rejet, au moins jusqu'à la prise de position de Clémenceau. Ainsi, l'anticléricisme, à travers les lois scolaires de 1880-1886, les lois militaires de 1889 freinant le développement des congrégations enseignantes en France (Oliveira, 2006 : 28) puis la loi sur les associations de 1901 et la loi du 7 juillet 1904 interdisant tout enseignement congréganiste achèvent de « libérer » un nombre important de religieux qui, ne souhaitant pas se séculariser, partent à l'étranger (Villemin, 2010 : 131). Ces départs joueront un rôle considérable dans la diffusion du français, les religieux concernés reprenant hors de France leur activité passée, notamment celle de professionnels de l'enseignement (Cabanel, 2006b : 13). Ceci donne lieu à une situation d'une certaine ironie : interdites en France, ces congrégations sont soutenues diplomatiquement et financièrement à l'étranger par la France, qui voit en elles un

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

puissant moyen d'influence. C'est même en cette période que sont signés les Accords de Mytilène et de Constantinople, réaffirmant le lien entre la France et les congrégations religieuses. Jusqu'à aujourd'hui le consulat conserve des fonctions liées aux institutions religieuses, notamment d'honneurs liturgiques. Il existe d'ailleurs un diplomate religieux, fonctionnaire et prêtre en charge des affaires religieuses à Jérusalem.

### **2.2.2 Composer avec les nouvelles autorités locales (1918-1948)**

Ce statut spécifique de la France, hérité d'une relation pluriséculaire avec le territoire, a longtemps laissé penser aux diplomates français, qui estimaient jouir d'une « rente de situation », qu'il aboutirait de droit sur un mandat français en Palestine une fois l'Empire ottoman démantelé. Pourtant, au terme des négociations qui donneront naissance aux accords de Sykes-Picot, le découpage de l'Empire ottoman donne un statut d'abord international à la région puis se conclut par un Mandat britannique sur la Palestine (voir annexe 9 « Les accords Sykes-Picot » et annexe 10 « Mandats français et britannique au Proche-Orient »).

L'ambition contrariée de la France va devoir s'adapter à une nouvelle donne sur le territoire, qui convient mal à la politique coloniale ayant eu cours jusque-là. Ces reconfigurations politiques vont transformer le statut du consulat. En 1918, il devient indépendant de l'ambassade de Constantinople. Par la suite, lorsque la Société des Nations concède à la Grande-Bretagne le statut de puissance mandataire en Palestine et à la France le statut de puissance mandataire au Liban et en Syrie, c'est avec le Haut-Commissariat de Beyrouth que le consulat sera souvent en relation, sans qu'il n'y ait lien de subordination, faisant du consulat un "*poste avancé du Mandat français*" (Laurens, 2004 : 182).

Pendant le Mandat britannique, le consulat aura pour stratégie principale d'essayer de conserver à la France une place éminente en Palestine et de maintenir autant que possible les privilèges acquis jusque-là. C'est au début du Mandat britannique que les Capitulations sont abrogées, mettant fin à un régime d'extraterritorialité dont bénéficiaient de nombreux établissements. La France perd officiellement le statut de protectrice des Lieux saints. Elle conserve néanmoins le statut de protectrice de certaines communautés latines (accords de Mytilène et de Constantinople) et reste propriétaire de domaines nationaux : l'église



## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

Sainte-Anne dans la Vieille Ville, le domaine de l'Eleona sur le mont des Oliviers, le Tombeau des Rois et le domaine d'Abou Gosh (Mochon, 1996 : 942).

C'est à cette époque de transformation des rapports de pouvoir que la France décide de matérialiser sa présence à Jérusalem par l'édification en 1930 d'un bâtiment pour sa représentation diplomatique. A travers un bâtiment majestueux, situé sur les hauteurs de la cité surplombant la Vieille Ville et portant le regard vers l'Orient, la France cherche à retrouver une splendeur perdue. La page historique du site du consulat rappelle ces ambitions et les symboles que la France voit dans ce bâtiment.

Situé sur une éminence à l'ouest de la vieille ville, en face des remparts et de la tour de David, le Consulat jouit d'une position et d'une vue exceptionnelles. Sa construction, entreprise en 1929, répond à une double exigence politique et esthétique : rappeler le rôle de la France à Jérusalem au moment où le Mandat britannique la dépouille de ses anciennes prérogatives, et s'intégrer dans le paysage de la ville éternelle. En combinant habilement simplicité moderne et grandeur classique, le bâtiment construit par l'architecte Marcel Favier transmet l'image d'une nation moderne à la fois respectueuse des traditions et tournée vers l'avenir. Depuis leur installation en 1843, les consuls généraux n'avaient cessé de se plaindre auprès de l'administration centrale de leurs logements successifs : étroits, insalubres et surtout précaires. Lorsque la compétition internationale pour le contrôle des dépouilles de l'empire ottoman s'accroît, les puissances occidentales se font construire des représentations dignes de leurs positions respectives.



[...] Dans une lettre du 4 juillet 1927 adressée à son ministère, le Consul général de France en Palestine fixe avec précision les grandes lignes du cahier des charges. Il recommande d'orienter la façade principale vers les murailles de la Vieille Ville.

Le corps de bâtiment principal est orienté à l'est et perpendiculaire à la rue Paul Emile Botta. [...]. Dans le fond, une pergola procure un coin d'ombre d'où le visiteur peut contempler les murailles de la Vieille Ville à l'abri d'un "moucharabieh".

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

En mettant en scène le rôle de la France, en prenant place dans ce nouveau territoire en devenir, par ce bâtiment à la façade monumentale, la France entend rappeler l'importance de sa présence en Terre Sainte et ses ambitions de jouer un rôle dans ce Proche-Orient en reconstruction.

Au tournant des années 1930 et 1940, la Seconde Guerre mondiale va une nouvelle fois bouleverser la situation, de manière si profonde que la configuration actuelle en est encore l'héritière douloureuse. Le génocide des populations juives d'Europe orchestré par l'Allemagne nazie et le désarmement des Alliés quant au devenir des survivants, donnèrent une nouvelle ampleur au mouvement sioniste qui avait exercé jusque-là un attrait limité. L'installation d'un Foyer National Juif en Palestine prend un sens nouveau pour les survivants de l'holocauste. La France garda pour sa part jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale une certaine distance avec le mouvement sioniste, qu'elle considérait comme une menace pour ses intérêts dans le monde arabe et son statut spécial en Palestine (Hershco, 2008 : 408).

La Seconde Guerre mondiale est aussi un moment d'effacement provisoire de la France en Palestine, le consulat et les établissements français étant considérés comme des biens ennemis durant l'occupation de la France par l'Allemagne. Les autorités britanniques s'associent néanmoins aux Forces Françaises Libres, forces sous le commandement du Général de Gaulle, notamment pour conserver un contrôle en Syrie et au Liban. La fin de la Seconde Guerre mondiale coïncide avec la fin du Mandat français sur ces deux territoires en 1946.

A la veille de la création de l'Etat d'Israël en 1948, la France est ainsi passée en trente ans d'une position privilégiée en Palestine à un rôle de second rang, ses ambitions impérialistes et ses politiques offensives pour y étendre son influence<sup>56</sup> n'ayant pas pris en compte les nouveaux rapports de force et les conséquences de la guerre et de l'holocauste en Europe sur la Palestine.

---

<sup>56</sup> Sur lesquelles reviendra le chapitre 4 *Enseigner pour dominer : les objectifs d'une politique linguistique*.

### **2.2.3 Un consulat de principe (1948-1967)**

C'est la création de l'Etat d'Israël qui donnera au consulat son statut unique, né du fossé entre une situation de fait et un positionnement de principe.

En 1949, année de la reconnaissance d'Israël par la France, est créée une ambassade française à Tel Aviv pour remplir la fonction de représentation diplomatique auprès du jeune Etat, à la fois nouvelle autorité sur le territoire et nouvel interlocuteur diplomatique. C'est alors que le consulat va endosser plus clairement un rôle de relations avec la Palestine et les Palestiniens, renforçant en quelque sorte la séparation Israël-Palestine du point de vue diplomatique français.

Le consulat va ainsi devenir une représentation diplomatique dont l'interlocuteur n'a pas de contours nets. C'est en fait une représentation diplomatique avec une circonscription d'action *en creux*, le partenaire politique n'étant défini que par *l'absence de*. La compétence du consulat correspond en effet au territoire de l'ancienne Palestine mandataire hors territoire où Israël est reconnu comme souverain. C'est donc un consulat dont la fonction particulière est née d'une position de principe : ne pas reconnaître la souveraineté d'Israël sur des territoires que l'ONU attribuait aux Palestiniens. La distance entre cette position de principe et la situation de fait, à l'origine même du statut unique du consulat, en reste une des composantes d'existence jusqu'à aujourd'hui. C'est là l'une des raisons de la difficulté à dire ce qu'est la Palestine dans cette thèse sur l'enseignement du français en « Palestine ». Il y a certes une continuité entre ce que l'on nommait Palestine avant le Mandat britannique et ce que l'on nomme Palestine ou Territoires palestiniens aujourd'hui, mais il y a entre ces deux périodes des formes différentes et une absence de consensus sur les contours de cette (id)entité.

Cette position de principe française correspond à la reconnaissance de la résolution 181 de l'ONU faisant de Jérusalem un *corpus separatum*. Le plan de l'ONU prévoyait en effet, sur le territoire de la Palestine mandataire, l'établissement d'un Etat juif, d'un Etat arabe et d'un régime spécial international sur la région de Jérusalem (voir annexe 11 « Plan de partage de l'ONU de 1947 et ligne d'armistice de 1949 »).

Ce régime spécial international, positionnement de principe, ne sera jamais mis en place et la guerre israélo-arabe de 1948 entraînera un partage de Jérusalem en deux parties (Jérusalem-Est sous autorité jordanienne, Jérusalem-Ouest sous autorité israélienne).

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

Ainsi la première des difficultés pour le consulat va prendre corps très peu de temps après la construction de son majestueux bâtiment, puisque sa localisation « à l'ouest » va poser problème lors de la séparation de Jérusalem en ces deux entités. Les locaux construits à l'ouest vont ainsi être doublés d'une présence à l'est dans le domaine national de l'église Sainte-Anne en Vieille Ville puis dans le quartier de Sheikh Jarrah (Mochon, 1996 : 935) afin de pouvoir assurer les fonctions du consulat de part et d'autre de la « ligne verte » (ligne d'armistice entre Israël et la Jordanie, voir annexe 11 « Plan de partage de l'ONU de 1947 et ligne d'armistice de 1949 »).

Cette situation de fait de partage du territoire entre Israël et la Jordanie<sup>57</sup> durera jusqu'en 1967, période durant laquelle le consulat va progressivement prendre son statut spécifique. La juridiction du consulat à partir de 1948 s'exercera sur les territoires sur lesquels la souveraineté d'Israël et de la Jordanie n'est pas reconnue par le gouvernement français, à savoir : Jérusalem (*corpus separatum*<sup>58</sup>), la Cisjordanie (annexée en 1950 par la Jordanie) et Gaza (occupée par l'Égypte). Le fossé croissant entre un positionnement théorique et de principe et la réalité de la situation politique est alors et restera une source de difficultés importantes pour le consulat.

### **La question de l'exequatur**

Tout consulat est supposé obtenir de l'autorité souveraine sur son territoire une autorisation d'exercer ses fonctions : l'exequatur. L'autorité souveraine britannique n'étant plus valide sur le territoire à partir du 15 mai 1948, c'est aux nouvelles autorités de se prononcer. Or, le statut de Jérusalem est spécifique et la France ne reconnaît ni la souveraineté d'Israël ni celle de la Jordanie sur ce territoire. La question est assez facilement réglée avec la Jordanie, qui accorde l'exequatur sans sembler exiger de reconnaissance de souveraineté sur Jérusalem<sup>59</sup>.

Dans les relations avec Israël, la question de l'exequatur soulève davantage d'inquiétudes côté français. Le gouvernement d'Israël affirme en 1949 aux consulats situés à Jérusalem

---

<sup>57</sup> Et l'Égypte pour la bande de Gaza

<sup>58</sup> Dont les frontières sont plus larges que la stricte municipalité de Jérusalem.

<sup>59</sup> CADC, Direction Afrique Levant, dossier Palestine (1944-1965), *Reconnaissance par les autorités jordaniennes des Consuls à Jérusalem* (courrier du 7 avril 1952).

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

être « *disposé à respecter leur statut* » et « *demande aux Gouvernements étrangers de lui adresser des requêtes d'exequatur pour leurs Consuls* ». En réaction, une note du juriconsulte du 18 octobre 1949 adressée à la direction Afrique-Levant<sup>60</sup> consigne les risques liés à une telle requête : « *Si nous demandons l'exequatur pour le consul de France à Jérusalem sans faire de réserve quant au statut spécial de Jérusalem, nous serons considérés comme ayant reconnu l'autorité totale d'Israël à Jérusalem* ». La note conclut : « *il est prudent, dans les rapports de la France avec Israël à propos de Jérusalem, d'adopter la position qu'une demande d'exequatur pour notre Consul serait contraire au statut spécial de Jérusalem* ». Cette décision fait date et depuis lors, le consulat ne demande pas d'exequatur des autorités israéliennes.

Le consulat de Jérusalem a non seulement un statut unique vis-à-vis des autorités sur le territoire mais aussi dans le système diplomatique français : sous l'autorité d'aucune ambassade, il dépend directement du ministère<sup>61</sup> (Mochon, 1996 : 937).

### **Partage de compétences**

Un partage de compétences avec l'ambassade de France à Tel Aviv se met ainsi en place à partir de 1948 et est maintenu jusqu'à aujourd'hui. Le partage suit en principe un découpage assez clair, qui comprend néanmoins quelques entorses, ou assouplissements afin de pouvoir fonctionner dans le fossé décrit plus haut entre une situation de fait et des positionnements de principe. Les questions de politiques locales liées spécifiquement à Jérusalem et à la Cisjordanie sont traitées directement au consulat ; les questions de politiques générales israéliennes à l'ambassade de Tel Aviv ; celles de politiques générales jordaniennes, à l'ambassade d'Amman. Sur le plan culturel qui nous intéresse plus particulièrement ici, la compétence du consulat demeure entière pour les établissements religieux, enseignants et hospitaliers. Le principe de répartition veut par ailleurs que les établissements de Jérusalem, de Cisjordanie et de Gaza soient placés sous la responsabilité du consulat, et les établissements d'Israël sous celle de l'ambassade. Ainsi, aujourd'hui

---

<sup>60</sup> Document reproduit intégralement en annexe 12 « Note du juriconsulte au sujet de l'exequatur ». CADN, Tel Aviv, Série 1, dossier 8, *Statut de Jérusalem - répartition consulaire* (1949).

<sup>61</sup> Voir d'ailleurs la carte des représentations diplomatiques françaises, dont la légende souligne le caractère unique du consulat général de Jérusalem (annexe 13 « Représentations diplomatiques françaises dans le monde »).

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

encore l'Institut français de Nazareth, officiellement en territoire israélien et donc dépendant de l'ambassade, s'adresse à un public quasiment entièrement palestinien (ou « arabe-israélien »<sup>62</sup>). A Jérusalem, il existe deux instituts français : un à l'est et un à l'ouest, ce dernier s'adressant à un public principalement israélien juif, bien qu'il dépende du consulat. Pourtant, le monastère d'Abou Gosh<sup>63</sup>, situé en territoire israélien, dépend du consulat, alors que le Centre de Recherche Français à Jérusalem, situé lui à Jérusalem, dépend de l'ambassade<sup>64</sup>. Ces exceptions sont analysées par Mochon comme une forme de souplesse ou de pragmatisme (1996 : 937). Elles révèlent en tout cas à quel point la situation est plus complexe qu'un simple découpage géographique.

### Répercussions locales de la politique arabe de la France

Enfin, si l'on met en perspective l'action du consulat dans cette période avec le contexte international et notamment les relations de la France au monde arabe, on peut noter que la politique française des années 1950 suscite une méfiance voire une opposition importante chez les Palestiniens. Ainsi, les troubles politiques qui précédèrent l'indépendance du Liban à Beyrouth en octobre 1943<sup>65</sup>, l'opération de Suez en 1956<sup>66</sup> et la politique en Algérie ternissent l'image de la France sur le territoire (Rondot, 1987 : 87).

A l'inverse, la politique française sur le territoire n'est pas sans influence sur le monde arabe. La France est par exemple à l'époque le principal fournisseur d'armes d'Israël (*op.cit.* : 88), ce qui contribue à fragiliser sa position auprès des peuples arabes. Dès 1945 d'ailleurs, le consul général de France, délégué du Gouvernement Provisoire de la République Française en Palestine et Transjordanie, dans son *rapport au sujet de la diffusion du français en Palestine* à destination du ministère, s'inquiétait des répercussions

---

<sup>62</sup> Palestiniens vivant à l'intérieur des frontières officielles d'Israël, ayant la nationalité israélienne.

<sup>63</sup> L'un des domaines nationaux français (voir *supra*).

<sup>64</sup> Sur ces découpages, voir *supra* Chapitre 1.3.4 *De divers balcons*.

<sup>65</sup> CADC, Direction Afrique Levant, dossier Palestine (1944-1965), *Rapport au sujet de la diffusion du français en Palestine*. Courrier du consul général de France, délégué du Gouvernement Provisoire de la République Française en Palestine et Transjordanie au ministère des affaires étrangères (1945).

<sup>66</sup> CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 99.

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

du soutien de la France aux juifs en Palestine dans le monde arabe et en particulier en Afrique du Nord<sup>67</sup>.

Les années 1960 vont constituer un tournant important, avec sur le plan local la guerre des Six Jours et le nouveau *statu quo* sur le territoire et sur le plan des relations franco-arabes, l'indépendance de l'Algérie qui apaisera une partie des tensions. Après une période de rupture diplomatique avec la Jordanie, les relations sont rétablies et sereines d'après le rapport de fin de mission du consul général Lucien Lemoine<sup>68</sup> (1963-1966). En secteur israélien, la situation est plus complexe. Le consul mentionne des interventions de plus en plus pressantes des autorités israéliennes pour contrôler et limiter les activités du consulat.

Dans ce contexte les privilèges français s'amenuisent : la protection traditionnelle des Lieux saints n'est plus effective et il ne subsiste quasiment rien des immunités reconnues jusque-là aux établissements religieux français.

### **2.2.4 Vers un nouvel interlocuteur (1967-1994)**

L'événement majeur de la période qui va renforcer la position de principe française est la guerre des Six Jours en juin 1967. Celle-ci a résulté en l'annexion par Israël de Jérusalem-Est, de la Cisjordanie, de la bande de Gaza, du plateau du Golan et du Sinaï (voir annexe 14 « Territoires occupés par Israël en 1967 »). Cette guerre et l'annexion de territoires qui suivit provoqua une forte opposition de la communauté internationale et une nouvelle résolution du conseil de sécurité de l'ONU fut adoptée pour ordonner la restitution des territoires occupés (résolution 242).

La France du Général de Gaulle condamne elle aussi fortement cette action militaire éclair qui causa le déplacement de 200 000 à 250 000 personnes (Laurens, 2011 : 52). La France, sans rompre ses relations avec Israël, adopte une position plus ferme et multiplie les rapprochements avec les Palestiniens. Plus largement, la fin de la guerre d'Algérie favorise un réchauffement des relations franco-arabes.

---

<sup>67</sup> CADC, Direction Afrique Levant, dossier Palestine (1944-1965). Courrier du consul général de France, délégué du Gouvernement Provisoire de la République Française en Palestine et Transjordanie au ministère des affaires étrangères (1945).

<sup>68</sup> CADC, Direction Afrique Levant, dossier Palestine (1944-1965), *Rapport de fin de mission*. Courrier de M. L.P. Lemoine, ministre plénipotentiaire chargé du consulat général de France à Jérusalem au ministre des affaires étrangères (1966).

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

Cette période entraîne une nouvelle situation de fait pour le consulat. Jérusalem n'est plus séparée en deux comme cela avait été le cas jusque-là ; la ville est désormais entièrement sous autorité israélienne. Cette nouvelle configuration n'est pas davantage reconnue par la France mais entraîne de nouvelles particularités. Le consulat remplit, outre les fonctions politiques qui le distinguent des autres consulats, des fonctions consulaires classiques dont la principale est la représentation des Français vivant sur le territoire. Ainsi, bien que son action politique soit tournée vers les Palestiniens, le consulat est l'instance de représentation des citoyens français de Jérusalem et des Territoires palestiniens, majoritairement composés de franco-israéliens (95% en 1996), et ce jusqu'à aujourd'hui.

La France réaffirme alors le statut particulier du consulat. La question de l'interlocuteur local est particulièrement problématique. Le consulat ne sollicitant l'exequatur d'aucun gouvernement, il n'entretient que des rapports de faits avec les divers pouvoirs qui se sont succédés à Jérusalem (est et ouest), en Cisjordanie et dans la bande de Gaza : la Jordanie, Israël et l'Égypte<sup>69</sup>.

En 1964, l'interlocuteur sans contours définis qu'était jusque-là la Palestine ou les Palestiniens, avait pourtant pris la forme d'une organisation politique : l'Organisation de Libération de la Palestine (OLP)<sup>70</sup>, mais celle-ci ne deviendra un interlocuteur pour la politique culturelle française qu'à l'occasion de son institutionnalisation en Autorité Palestinienne.

Sur le plan politique, la vision gaulliste de la situation perdurera lors des mandats de Pompidou et de Giscard d'Estaing. Jusqu'au début des années 1980, la France va jouer un rôle important dans la défense des droits des Palestiniens : Valéry Giscard d'Estaing parlera d'une « *patrie pour les Palestiniens* » (Rondot, 1987 : 91), et du droit à l'autodétermination. Si François Mitterrand, lui, se rapproche très fortement d'Israël, il est néanmoins le premier chef d'Etat français à parler d'un « *Etat palestinien* » (Filiu, 2009 : 26). La période entre 1981 et 1995 est cependant décrite comme celle d'un déclin du rôle politique de la France dans la région par l'historien Jean-Pierre Filiu (*op.cit.* : 39).

---

<sup>69</sup> Comme le précise le rapport d'activité 1975-76. CADN, Jérusalem, Série 3, dossier 86. Courrier du consulat à la DGRSCT.

<sup>70</sup> Créée officiellement lors d'un congrès fondateur en mai-juin 1964 réunissant à Jérusalem les représentants palestiniens et des membres de la Ligue des Etats arabes.



## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

La période est enfin celle d'une reconnaissance du mouvement de résistance palestinienne et d'efforts pour que l'OLP soit reconnue comme un interlocuteur dans les négociations et processus de paix (jusqu'en 1994, l'OLP est considérée par Israël comme une organisation terroriste). Ce mouvement de résistance donnera naissance à l'Autorité palestinienne en 1993 qui deviendra alors un interlocuteur officiel.

### **2.2.5 Une représentation diplomatique auprès d'un Etat en devenir (1994 - 2000)**

L'occupation par Israël de Jérusalem-Est, de Gaza et de la Cisjordanie (le Sinaï et une partie du Golan ayant été restitués à l'Égypte et à la Syrie à la suite de la guerre de 1973) se confronta à une résistance palestinienne toujours plus intense dont l'un des points culminants fut la première Intifada (« soulèvement » en arabe). Cet affrontement qui dura de 1987 à 1993 représente un moment crucial pour les Palestiniens, notamment parce qu'il participa à consolider un sentiment d'unité nationale palestinienne.

L'Intifada se termine aussi par la signature des Accords d'Oslo signés le 13 septembre 1993 entre Israël et l'OLP. Ces Accords instituèrent l'Autorité palestinienne pour gouverner certaines zones des Territoires palestiniens. Ces zones (zones A, zones B, et zones C) correspondent à différents degrés d'autorité sur le territoire, qui avaient vocation à se transformer graduellement en un territoire administré entièrement par l'Autorité palestinienne (voir annexe 15 « Zones ABC Oslo II »). La période intérimaire avant le retrait des troupes israéliennes devait permettre de trouver des solutions aux principaux points de désaccords, notamment les questions de la souveraineté sur Jérusalem, des colonies israéliennes et des réfugiés palestiniens. Cette période achevée, aucun accord n'a cependant été trouvé et la solution temporaire d'Oslo s'est perpétuée jusqu'à aujourd'hui.

La complexité territoriale et ses conséquences sur le travail du consulat de l'époque prennent une ampleur encore plus grande avec le nouveau découpage du territoire. Cette complexité s'amplifiera dans les années 2000 avec la construction du mur de séparation<sup>71</sup> et l'avancée de la colonisation. Le consulat doit organiser son action malgré les restrictions

---

<sup>71</sup> Mur dont la construction a débuté en 2002 par Israël autour de Jérusalem et dans les Territoires Palestiniens, condamné par la communauté internationale.  
[http://www.un.org/french/Depts/palestine/issues\\_wall.shtml](http://www.un.org/french/Depts/palestine/issues_wall.shtml)

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

de mouvement, les permis à obtenir, les difficultés de circulation qu'un tel compartimentage implique. C'est là une des raisons de la multiplicité des antennes du consulat et du Service de coopération et d'action culturelle (SCAC)<sup>72</sup>.

Cependant, les Palestiniens trouvent une voix nouvelle à travers l'Autorité palestinienne et la figure imposante de Yasser Arafat, qui en sera président jusqu'à sa mort en 2004. Avec l'Autorité palestinienne, la France trouve quant à elle un interlocuteur officiel qui faisait jusque-là défaut au consulat général de France à Jérusalem. Ce nouvel interlocuteur va venir parfaire le statut de quasi-ambassade qu'avait déjà le consulat.

Le consulat remplissait en effet déjà depuis la création de l'ambassade à Tel-Aviv des fonctions politiques et diplomatiques. Toutefois, avant la création d'une entité politique palestinienne clairement identifiée et reconnue, les fonctions politiques du consulat étaient principalement assurées en partenariat avec des organisations non-étatiques (UNRWA<sup>73</sup>, Organisations Non-Gouvernementales palestiniennes ou internationales, écoles ou institutions locales...). L'une des fonctions diplomatiques importantes remplie par le consulat était et reste d'ailleurs la représentation dans les instances participant au processus de paix.

La création de l'Autorité palestinienne donne ainsi corps à la relation franco-palestinienne et débouche sur des partenariats institutionnels dans différents domaines, comme le partenariat signé en 1995 avec le ministère de l'éducation palestinien pour introduire le français comme seconde langue étrangère dans certaines écoles publiques<sup>74</sup>. Un chiffre permet de se faire une idée des conséquences de la création de l'Autorité palestinienne sur les partenariats entre la France et les Palestiniens : entre 1991 et 1995, le budget du Service de coopération culturelle, scientifique et technique (autre attribut du consulat qui est normalement réservé aux ambassades) a ainsi augmenté de 82% (Mochon, 1996 : 944).

Cette période d'émergence de l'Autorité palestinienne est d'autant plus propice aux relations franco-palestiniennes que le président français de l'époque décide de réactiver ce

---

<sup>72</sup> Sur la multiplication des antennes culturelles, voir *infra* Chapitre 3.3.1 *Diversification des publics : toucher plus ou toucher mieux ?*

<sup>73</sup> United Nations Relief and Work Agency for Palestine Refugees in the Near East ou Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient, en charge de la santé, de l'éducation, de l'aide humanitaire et des services sociaux dans les camps de réfugiés palestiniens.

<sup>74</sup> Sur l'introduction du français dans les écoles publiques, voir *infra* Chapitre 3.3.1 *Diversification des publics : toucher plus ou toucher mieux ?*

## Chapitre 2. Le consulat général de France à Jérusalem : genèse et mutations d'un poste diplomatique

qu'on a longtemps appelé la « politique arabe de la France ». Les années Chirac restent en effet dans le récit des relations franco-palestiniennes un moment de liens étroits, et ce jusqu'aux dernières heures du chef de l'Autorité palestinienne, Yasser Arafat, accueilli par la France pour son hospitalisation puis sa mort en 2004.

Les présidents français suivants ont moins marqué leur soutien publiquement mais la politique mise en œuvre par le consulat est restée sensiblement la même, à savoir une politique de coopération importante (dans les domaines scientifiques, techniques, culturels...).

La situation actuelle est néanmoins celle d'un élargissement du fossé entre la position de principe qui s'exprime désormais dans le souhait de la France de voir s'établir un Etat palestinien aux côtés d'Israël et la réalité d'un territoire où les colonies se multiplient et où le mur de séparation rend de plus en plus improbable la création d'un Etat viable pour les Palestiniens.

La politique d'enseignement, et à travers elle la politique d'influence au sujet desquelles je développerai mon propos dans les chapitres à venir, est principalement pensée en direction des cadres d'un futur Etat, bien que de moins en moins de diplomates croient en la possibilité de cet Etat.



## Chapitre 3. Structuration et centralisation d'un réseau d'enseignement

Les documents d'archives issus des postes diplomatiques constituent un matériau particulièrement riche pour comprendre la complexité du réseau d'enseignement et son fonctionnement. Contrairement aux archives diplomatiques conservées au centre de La Courneuve, qui correspondent aux archives centrales du ministère des affaires étrangères, celles conservées à Nantes contiennent une richesse d'information qui n'a pas été lissée, standardisée, résumée. En effet, dans les échanges entre le ministère et les postes diplomatiques, seules les informations considérées comme particulièrement importantes remontent à l'échelon supérieur et souvent sous une forme épurée (formulaire, note de synthèse, etc.). Les archives de Nantes, c'est-à-dire celles des différents postes consulaires (ambassades, consulats, vice-consulats), incluent des dossiers de préparation à ces notes de synthèse qui comprennent le recensement d'articles de presse, de courriers d'acteurs locaux (officiels, société civile, établissements privés) qui donnent à voir de manière plus fine les points suscitant l'intérêt des autorités consulaires, l'étendue de leur connaissance sur le territoire et des partenariats, affinités, inimitiés entretenues avec les différents acteurs locaux. Parcourir les courriers, les circulaires, les questionnaires, les photos, les coupures de presse conservés par le consulat donne ainsi l'impression de collecter différentes pièces d'un tableau complexe, transformant la compréhension que l'on peut avoir du fonctionnement de ce réseau, sans pour autant jamais pouvoir tout à fait affirmer en avoir obtenu une image complète. Cette image est étroitement liée à ce que le consulat dit, relève, note, consigne. Il est important de garder à l'esprit que c'est ce point de vue qui est suivi, et qu'il peut parfois avoir pour effet une amplification du rôle effectif du consulat. Les limites en sont par conséquent que ce qui n'a pas été retenu par le consulat peut être perçu comme inexistant. L'intérêt cependant est bien de tâcher de comprendre comment les autorités consulaires se perçoivent, se mettent en discours, se représentent, au sein du réseau d'enseignement du français en Palestine qu'elles décrivent.

Ce chapitre a pour ambition de dresser un tableau de ce réseau d'enseignement du français, en particulier pour saisir l'évolution du rôle qu'y a joué le consulat. La périodisation que je propose découpe trois phases entre 1843 et 2000. La première de ces phases correspond à la fin de la période ottomane (1843-1918). J'y présenterai les premiers acteurs (et peut-être

les plus importants) : les congrégations religieuses, ainsi que le lien qu'elles ont entretenu avec le consulat depuis leurs premières années de présence en Palestine. La seconde période correspond à la mise sur pied de nouvelles autorités sur le territoire et à la transformation du réseau d'enseignement que leur présence engendre (de 1918 aux années 1960). Enfin, le troisième temps proposé, des années 1960 à 2000, a été retenu comme celui d'une nette diversification du réseau, en termes d'actions menées et de publics ciblés, et celui d'une institutionnalisation des relations entre la France et le territoire. Pour accompagner ce chapitre, l'annexe 16 (« Evolution du réseau d'enseignement du français »), qui a été réalisée à partir de recensements d'établissements subventionnés par la France, permet de noter l'évolution du nombre d'établissements en relation avec le consulat. Les institutions que j'ai choisi de signaler sur ces cartes comprennent sous le nom générique d' « établissement » : les écoles, orphelinats, pensionnats et séminaires ; et sous d'autres symboles les centres culturels et universités. A noter que les recensements d'une année à l'autre et d'un consul à l'autre ne retiennent pas nécessairement les mêmes critères pour inclure tel ou tel établissement<sup>75</sup>. On peut émettre l'hypothèse que les établissements subventionnés sont tous des établissements où s'enseigne le français, mais qu'à l'inverse des établissements proposant le français n'apparaissent pas dans ces listes.

### **3.1 Un réseau d'enseignement d'abord religieux (1843-1920)**

#### **3.1.1 Les congrégations catholiques : premiers acteurs de l'enseignement du français en Palestine.**

Dans la période suivant l'ouverture officielle et continue du consulat général de France à Jérusalem en 1843, sont créées les premières écoles françaises à Jérusalem. Il est difficile d'établir le lien précis entre ces deux événements. L'ouverture du consulat n'est en effet pas l'explication univoque de l'arrivée des congrégations, mais elle a néanmoins participé à la possibilité de leur installation. La concomitance de l'ouverture du consulat et de celle d'écoles françaises révèle néanmoins un climat particulièrement propice à l'arrivée et au développement d'institutions étrangères en Palestine. Parmi les facteurs facilitant cela, on peut noter les *tanzimat*, ces réformes institutionnelles ottomanes du milieu du 19<sup>ème</sup> siècle qui modifient le système éducatif et le statut des minorités religieuses. La période est

---

<sup>75</sup> Sur ce que l'on qualifie d' « école française » par exemple, voir infra *Une francité en exil*.

### Chapitre 3. Structuration et centralisation d'un réseau d'enseignement

également celle d'une ambition coloniale, d'un déploiement français sur le pourtour méditerranéen, qui agit en toile de fond sur ce territoire palestinien à la fois relativement insignifiant stratégiquement et pourtant d'une importance symbolique indéniable, ou pour reprendre les propos du consul général en 1947, René Neuville :

[Ce] pays où nous n'avons que des intérêts économiques insignifiants et des intérêts politiques très secondaires, mais dans lequel une longue tradition nous a légué de très importants atouts culturels. (Hershco, 2008 : 414)

En ce milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, qui voit l'Empire ottoman décliner, s'installent ainsi de nombreuses congrégations françaises. Avec elles, sont fondées des écoles accueillant de jeunes *indigènes* dans des classes où ils apprendront le français ou en français. Ces institutions d'enseignement établies par des congrégations catholiques françaises sont alors et resteront les institutions d'enseignement du français touchant le public le plus important en Palestine.

Entre 1848, année de l'arrivée de la congrégation des Sœurs de Saint Joseph de l'Apparition, et 1918, année marquant la fin de l'autorité ottomane sur le territoire, le nombre de congrégations s'installant en Palestine est considérable. Claude Langlois, dans son article *Les congrégations françaises en Terre Sainte au XIX<sup>e</sup> siècle*, dénombre 17 congrégations implantées en Palestine entre 1848 et 1909<sup>76</sup>. Entre 1848 et 1870, les trois congrégations pionnières sont féminines : les Sœurs de Saint Joseph de l'Apparition, les Sœurs de Nazareth et les Sœurs de Notre Dame de Sion. Il faut comprendre que, si les missions catholiques ont connu à cette époque des implantations aux traits similaires dans d'autres régions du monde, le territoire de Palestine n'est pas une destination anodine. Il représente pour nombre de ces congrégations un espace sacré, la « Terre Sainte », et plusieurs congrégations sont créées en référence directe à un projet d'implantation sur le territoire<sup>77</sup>.

Après 1870, on assiste à ce que Laurent Villemin décrit comme un véritable « déferlement » de congrégations immigrantes (Villemin, 2010 : 133). D'une part, des congrégations masculines viennent gonfler les effectifs jusque-là uniquement féminins (ce

---

<sup>76</sup> A noter que ces congrégations ne sont pas toutes « actives » et encore moins enseignantes, il existe par exemple des congrégations contemplatives, qui nous intéresseront moins ici.

<sup>77</sup> C'est le cas des Sœurs de Nazareth (1855) et de celles de Notre Dame de Sion (1858) dont les noms évoquent d'ailleurs cette association à un espace précis (Villemin, 2010).

qui s'explique par un développement des congrégations masculines plus tardif en France). D'autre part, la résurgence des pèlerinages en Terre Sainte fait naître de nouveaux projets d'installation (la comparaison des cartes de 1881 et de 1906 en annexe 16 permet de prendre la mesure de cette évolution).

Sur un plan territorial, les villes où s'implantent ces congrégations sont principalement des villes où la présence de chrétiens est importante. Ainsi, c'est essentiellement dans ce que les autorités consulaires françaises nommeront plus tard « le triangle d'or », formé par les villes de Jérusalem, Bethléem et Ramallah, que les écoles congréganistes françaises naissent et se développent. Parmi les espaces d'implantation, on trouve cependant d'autres villes à minorité chrétienne comme Jaffa, Haïfa<sup>78</sup>, Saint Jean d'Acre, Nazareth ou Ramleh.

Il est important de noter que bien que ces écoles soient catholiques et accueillent principalement des enfants catholiques, un nombre important d'entre elles revendique une ouverture à une certaine mixité religieuse. Les tableaux des effectifs des écoles demandés aux congrégations par le consulat général de France à Jérusalem chaque année, devaient d'ailleurs préciser la confession des élèves. Ils permettent de voir que cette mixité était non seulement effective pour un certain nombre d'écoles mais aussi recherchée et valorisée par les autorités consulaires, dans la relation de soutien les unissant aux congrégations, comme cela sera développé dans un point à venir. Cette mixité relative ne signifiait pas pour autant une égalité et l'ouverture servait notamment à faire financer la scolarité d'enfants catholiques de familles démunies par des familles non-catholiques plus aisées. On dispensait ainsi de frais d'inscription certaines familles catholiques dans le besoin et on compensait le manque à gagner par l'intégration d'une famille aisée musulmane. Cette ouverture à des familles aisées musulmanes permettait en outre de toucher davantage d'élites locales. De ce fait, et du fait du caractère étranger de ces écoles et des méthodes employées en leur sein, le regard porté sur ces établissements leur associait souvent une image d'établissements de qualité, voire d'élites.

Cette mixité religieuse, reconnue comme un atout certain par les autorités françaises, était souvent observée avec méfiance par les autorités religieuses (notamment le Patriarcat

---

<sup>78</sup> Orthographié Caiffa au début de la période.



latin<sup>79</sup>) et par les autorités ottomanes. Pour les uns, la cohabitation en classe était considérée comme pouvant mener à une perversion des jeunes catholiques, en particulier par la proximité avec des protestants, bien davantage que par la proximité avec des juifs ou des musulmans. Pour les autres, c'est à l'inverse le danger de la conversion qui inquiétait. Certaines congrégations s'étaient en effet donné pour mission la conversion au catholicisme (c'est le cas en particulier des Sœurs de Notre Dame de Sion, créées par le Père Ratisbonne, lui-même juif converti).

Parmi ces écoles, un collège est issu de l'initiative d'une congrégation qui restera par la suite l'une des communautés les plus actives dans l'enseignement français en Palestine : les Frères des Ecoles Chrétiennes. Le « collège des Frères », fondé en 1876, est resté jusqu'à aujourd'hui une institution particulièrement reconnue, tellement inscrite dans le paysage de la Vieille Ville de Jérusalem que la rue qui y mène s'est vue attribuer le nom de « *Les frères street* »<sup>80</sup>. Elle est souvent mentionnée comme une pionnière (bien qu'elle soit en réalité de cette seconde vague des années 1870). Son fondateur, le frère Evagre, est salué par le consulat pour son « *zèle et son dévouement ayant contribué à répandre en ce pays la langue et le nom français* »<sup>81</sup>. Parmi les qualités soulignées dans un courrier du consul, datant de 1880 et soutenant le projet d'une décoration du Frère de la légion d'honneur, on valorise là encore la présence en ses écoles de « *près de 300 garçons de toutes races et de toutes religions* ». Cette ouverture représente en effet pour le consulat une opportunité de toucher des enfants de dignitaires musulmans proches du pouvoir ottoman (ce même courrier souligne par exemple que parmi les enfants scolarisés, on compte plusieurs musulmans dont le fils du gouverneur de Palestine), cibles au cœur des stratégies françaises<sup>82</sup>.

Albert Salon souligne dans sa thèse sur l'action culturelle française dans le monde que le rôle des missions catholiques est souvent minimisé dans les représentations du réseau culturel français (Tome II, 1980 : 683). Cela peut se comprendre par leur relative

---

<sup>79</sup> Haute autorité catholique latine d'Orient. Voir notamment sur la question des rivalités d'influence française et italienne sur le Patriarcat Latin l'article de P. Pieraccini, *Le Patriarcat latin de Jérusalem et la France (1918-1940)* (in Trimbur et Aaronsolm, 2008).

<sup>80</sup> Dont le nom en anglais comme la traduction en arabe « *ṭarīq al-frīr* », sur les panneaux datant du Mandat britannique, fait apparaître l'assimilation du nom français de cette institution (en hébreu, en revanche, c'est une traduction du sens littéral de « frères » dans son acception familiale et non religieuse : « *rekhov ha-akhim* »).

<sup>81</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 88.

<sup>82</sup> Sur la politique d'influence, voir *infra* Chapitre 4.2 *La diplomatie d'influence : ancêtre français du soft power ?*

indépendance de fonctionnement et par leur intégration progressive dans des systèmes éducatifs locaux plus éloignés du contrôle français<sup>83</sup>. En Palestine en effet, ces congrégations s'intégreront peu à peu, dans les périodes à venir, aux systèmes éducatifs locaux.

#### **Une francité en exil**

Il est une question implicite aux paragraphes qui précèdent et qui ne trouve pas facilement réponse jusqu'à aujourd'hui : qu'entend-on par « école française » ? S'agit-il d'écoles de statut français, d'écoles sous contrôle des autorités françaises, d'écoles tenues par des membres de la diaspora française en Terre Sainte, par des citoyens français, ou encore d'écoles suivant le programme français ?

Rappelons qu'une majorité des congrégations qui ouvriront les écoles dites françaises sont arrivées à la suite d'une expatriation non choisie liée à leur interdiction de pratiquer en France. L'activité que ces religieux exerçaient en France devient leur profession dans leurs pays d'installation. Cet « *exil de professionnels de la culture et de l'école (enseignants, intellectuels, journalistes, clercs...)* » pour reprendre l'expression de Cabanel (2006b : 12), ne concerne pas uniquement la Palestine, mais la Palestine, on l'a dit, est un territoire très particulier pour ces congrégations chrétiennes.

Pour nombre de ces écoles, le qualificatif de « françaises » renvoie à un attachement à des valeurs, des fonctionnements et un statut. Ces écoles ont de « français » : l'idéologie et la croyance en une mission civilisatrice au Levant d'une part, et le contenu de l'enseignement d'autre part. Celui-ci ne diffère guère en effet de celui que l'on peut trouver dans l'hexagone à la même époque. Les enfants qui y sont accueillis apprennent non seulement en langue française mais aussi *à la française*. Ainsi, ces écoles formaient de jeunes Ottomans palestiniens au sentiment patriotique français, à l'histoire de France et à sa géographie. En 1885 par exemple, l'Institut Saint Pierre de Sion inclut un enseignement du français obligatoire, et fait du français la seule langue permise à la récréation<sup>84</sup>. Parmi les livres envoyés de France à ces différentes écoles, on trouve par exemple en 1896, un

---

<sup>83</sup> On peut aussi penser que cette minimisation est liée à des réticences à reconnaître le rôle de ces institutions religieuses dans l'émergence du français langue étrangère.

<sup>84</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 101. Courrier envoyé depuis l'Institut pour transmettre au consulat des renseignements demandés sur l'institution (1885).

arsenal d'idées patriotiques pensées pour élever de jeunes citoyens français : *Jeanne d'Arc, Vive la France, Amour Sacré de la Patrie*<sup>85</sup>... en dépit du fait que ce territoire ne faisait pas partie de l'empire colonial français (mais était cependant envisagé comme pouvant en faire partie à l'avenir). Les examens préparés dans ces écoles sont aussi les examens du ministère de l'instruction publique français.

Cependant ce mode d'enseignement, ce contenu et cette langue d'enseignement font débat, et tout au long de cette période, au gré de la formation de nouveaux maîtres indigènes, des cours en arabe (et parfois en turc ou en hébreu dans des écoles juives) seront introduits. Le filtre des archives diplomatiques est certainement déformant dans ce cas, dans la mesure où, comme nous le verrons plus loin, les congrégations valorisent davantage l'emploi de la langue française dans leurs correspondances avec le consulat, afin de s'assurer de son soutien.

Avec le temps pourtant, du fait de la crise des vocations en France et de leur intégration dans les paysages locaux, le caractère français de ces écoles catholiques est progressivement devenu un rappel symbolique à une origine, un fondateur, un esprit (Salon, Tome II, 1981 : 680). Le personnel de ces écoles suit un processus d'« indigénisation » et pourtant la dénomination d'« écoles françaises » perdure. Une des explications à cela tient au statut particulier que ce qualificatif confère. Ce statut offre en effet des droits non négligeables pour les établissements concernés. Les Capitulations, les accords de Mytilène puis de Constantinople<sup>86</sup>, placent ces établissements dans un statut d'extraterritorialité pour certains aspects, et leur assurent de ce fait de nombreux privilèges.

Ce statut d'extraterritorialité et les liens privilégiés entre la France et ces communautés contrarient parfois les autorités locales. D'un côté, ce sont les autorités religieuses (le Vatican, le Patriarcat latin) qui regardent d'un œil soupçonneux l'attachement de ces congrégations à la France. Comme l'analyse Karène Sanchez dans sa thèse sur les Frères des Ecoles Chrétiennes à Jérusalem, le Vatican accuse en effet les congrégations de « *prêter allégeance à plusieurs partenaires et d'adopter des positions divergentes voire contradictoires, d'être des patriotes à la solde de la France* » (Sanchez, 2009a : 160). De l'autre côté, ces privilèges ayant des conséquences directes sur les domaines financiers et militaires, les autorités ottomanes s'irritent de ce qu'ils considèrent comme une « *extension*

---

<sup>85</sup> CADN, Jérusalem, Série E, dossier 32 (1896).

<sup>86</sup> Sur ces accords, voir *supra* Chapitre 2.2.1 *Un consulat protecteur des chrétiens (1843-1918)*.

[de privilèges] *abusive aux minorités autochtones, au nom de Capitulations détournées de leur vocation originelle* » (Picaudou, 2003 : 15). En effet, les délimitations de ce caractère « français » sont floues (une congrégation peut par exemple être française de création mais principalement composée de membres italiens), si floues qu'il en vient à englober des congrégations créées localement, comme les Sœurs du Rosaire, qui valorisent elles-mêmes leur francité. En 1918, elles écrivent par exemple au Haut-Commissariat de la République Française (représentant de l'Etat) en Palestine parce que leur « *crime d'être française par le cœur* » leur vaut, selon elles, d'être pillées par les Turcs<sup>87</sup>. Il existe ainsi une réelle ambiguïté dans ce que recouvre le terme que Cabanel résume bien par la phrase : « *Etre catholique, c'est être Français ou protégé ou client de la France (et vice versa) et parler français plus encore* » (Cabanel, 2006b : 20). Les congrégations, comme les représentations diplomatiques de la France, jouent de cette ambiguïté qui apporte aux unes comme aux autres des avantages auxquels chacune se refuse de renoncer.

Pour synthétiser, les termes d'« écoles françaises » impliquent une ou plusieurs composantes, dans des proportions variables : catholicité, conformité aux prescriptions du ministère, s'inscrivant dans une tradition éducative informelle (« à la française »), nationalité des enseignants, financement, revendication identitaire et culturelle,... Cette imprécision perdurera dans le temps notamment parce qu'elle permet souvent de négocier plus facilement. A travers ces termes affleurent la notion d'une *francité* à laquelle la France continuera de donner de l'importance jusqu'à la période contemporaine.

#### **3.1.2 Organisation du réseau : le consulat, soutien financier et politique**

Il s'agit désormais de présenter comment s'organisent les relations entre le consulat et ces écoles congréganistes en esquissant le réseau dans lequel ils s'inscrivent et qui comprend un certain nombre d'autres acteurs de l'enseignement du français à cette époque.

En cette fin du 19<sup>ème</sup> et ce début du 20<sup>ème</sup> siècle, la « propagation » de la langue, pour reprendre l'expression la plus fréquemment employée, est assurée essentiellement par l'enseignement du français et l'enseignement en français. Il n'existe pas encore une diversité d'actions culturelles visant à diffuser la langue française comme ce sera le cas plus tard, et l'enseignement, à son tour, est limité à l'époque à la dimension scolaire. Ces

---

<sup>87</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 200 (1918).

### Chapitre 3. Structuration et centralisation d'un réseau d'enseignement

écoles sont nombreuses et ont une relative autonomie, si bien que les initiatives émergent souvent davantage du terrain que de directives ministérielles. Cette situation que l'on peut observer en Palestine ne diffère pas des analyses proposées par Albert Salon sur la politique culturelle de la France de manière générale, qui à cette époque est généralement initiée par des acteurs privés, souvent congréganistes.

Le consulat lui-même a une grande autonomie d'action. Ainsi, bien que les décisions importantes, et notamment les financements, doivent être validées par le ministère de tutelle (principalement le ministère des affaires étrangères, mais parfois aussi le ministère de l'instruction publique), et ce éventuellement *via* l'ambassade de référence (en l'occurrence à l'époque : l'ambassade près la Sublime Porte à Constantinople), le consulat est responsable de la plupart des décisions. Cette forte décentralisation de l'action culturelle signifie que le rôle des individus est considérable. Là encore, les archives diplomatiques des postes consulaires représentent une entrée dans cette organisation décentralisée dans la mesure où elles donnent à voir des débats internes, des brouillons et des courriers pour chacun des consuls successifs qui laissent paraître certaines convictions et tendances les différenciant de leurs prédécesseurs.

Le rôle du consulat en est d'autant plus important. Son rôle concerne deux domaines en particulier : un soutien diplomatique d'une part, un soutien financier et matériel d'autre part.

L'appui diplomatique se traduit notamment par des interventions auprès des pouvoirs locaux pour faire valoir les droits et privilèges liés aux Capitulations et aux accords qui ont suivi et sont des enjeux importants pour quiconque vit sur le territoire : protection, visas pour les enseignants, avantages fiscaux, douaniers (exonération de taxe à la réception de livres envoyés aux écoles sur place), exemption de conscription... Le soutien matériel et financier, quant à lui, se concrétise dans des subventions et des bourses scolaires et dans l'envoi de manuels, de livres ou de matériel pédagogique (cartes, dessins, instruments...).

L'implication des autorités étatiques (à travers leur émanation diplomatique) se focalise en définitive, en cette période, sur les modalités de soutien aux différents acteurs directs de l'enseignement et rares sont les occasions où celles-ci interviennent sur des aspects didactiques. Seuls quelques documents relatifs aux programmes et aux modalités d'évaluation transmis par les congrégations nous informent sur les contenus de l'enseignement.

Jusque-là, le réseau a été présenté avec une focalisation sur les écoles religieuses catholiques françaises. Cependant, deux autres acteurs ont une place fondamentale : l'Alliance israélite universelle (AIU) et l'Alliance française (AF), ces deux acteurs occupant des places très différentes dans le réseau. L'AIU tient une place que l'on peut considérer comme à peu près équivalente à celles des congrégations religieuses mais s'adresse à un public différent. Bien que la création d'établissements de l'AIU soit relativement contemporaine de celle d'établissements congréganistes, l'histoire de la relation entre la France et ses écoles est, elle aussi, assez différente. En effet, malgré le poids très important de ces écoles dans le réseau d'enseignement du français au début du 20<sup>ème</sup> siècle, leur statut n'était pas celui d'« écoles françaises », et le soutien apporté par la France fut un temps officieux. Créée en 1860, l'AIU apparaît dès 1868 dans les archives du consulat de France à Jérusalem (« *L'œuvre dont il s'agit me parait présenter un caractère d'utilité générale [...] je vous autorise donc à prêter votre appui officieux à l'école israélite de Jérusalem* »<sup>88</sup>). Tout comme pour les congrégations religieuses, la Palestine n'est pas une destination comme une autre pour l'AIU. Bien que la création de l'AIU soit contemporaine de l'émergence du sionisme, l'AIU y est assez farouchement opposée jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (Benbassa, 2008 : 427). Avant la Shoah, l'AIU considère en effet que l'émancipation des juifs passe par une plus grande assimilation dans leurs pays de résidence, ce qui diffère profondément du projet sioniste visant un « *retour en Terre Sainte* » (Laurens, 1999 : 110). Pourtant, elle sera très présente en Palestine, non seulement auprès des juifs indigènes de Palestine mais aussi auprès des familles juives venues d'Europe qui commencent à s'installer à la fin du 19<sup>ème</sup> et au début du 20<sup>ème</sup> siècle.

Le soutien diplomatique à l'AIU est plus délicat que celui aux établissements chrétiens car les établissements de l'Alliance sont de droit ottoman. En effet, n'étant pas reconnues « écoles françaises » par les autorités ottomanes, elles ne peuvent bénéficier de la protection française et des privilèges associés à la francité (bien qu'elles demandent cette protection en 1901<sup>89</sup>). Les responsables d'établissements demandent avant tout un soutien politique, sous la forme d'une reconnaissance des diplômes par exemple, plutôt qu'un soutien financier. Dans les faits, un soutien matériel et financier existe, et prendra de l'importance jusqu'à la création d'Israël en 1948. Il faut noter également un soutien de la

---

<sup>88</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138 (1868).

<sup>89</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138 (1901).

France à quelques écoles juives sionistes dans leurs premières années d'existence, mais qui faiblira afin de ne pas contrarier l'AIU.

Parfois le soutien financier ou matériel à ces différentes écoles (congréganistes, sionistes ou de l'AIU) est opéré via un tiers acteur : l'Alliance française. Créée dans cette même période (en 1883), cet organisme non religieux a pour statut de « *travailler utilement au maintien et à l'extension de l'influence de la France par la propagation de la langue* »<sup>90</sup>. Son objectif est ainsi en accord direct avec des objectifs diplomatiques français, quand ceux des congrégations et de l'AIU n'œuvrent en ce sens qu'indirectement. La diffusion de la langue française est en effet, pour les congrégations, un moyen pour répandre la religion et pour « civiliser » les chrétiens d'Orient et les indigènes en général, et pour l'AIU, un « *véhicule* » de l'émancipation des juifs indigènes (Salon, Tome II, 1981 : 689). L'Alliance française intervient à l'époque en Palestine par l'intermédiaire de son siège parisien (il n'y aura d'Alliance française locale qu'en 1986), par le même type d'actions que celles menées dans le reste des pays concernés : à savoir principalement par l'envoi de livres scolaires, de livres de prix pour récompenser les meilleurs élèves de français, et parfois par l'attribution de subventions à des écoles. Dès la première année d'existence de l'Alliance française, le ministère des affaires étrangères invite différents consulats à travailler avec ce nouvel organisme :

Eu égard au caractère patriotique de l'œuvre entreprise par cette association, je vous autorise volontiers à en seconder le développement dans le pays de votre résidence par les démarches officieuses que vous jugerez convenables.<sup>91</sup>

En cette fin de période ottomane, la France mobilise cette relation avec les acteurs de l'enseignement dans un objectif d'implantation, une politique « coloniale » où il est envisagé que le territoire puisse devenir Français. Cet objectif d'influence voire de conquête explique la longévité et la force de la relation qui unit l'Etat français, devenu laïque, aux congrégations religieuses.

---

<sup>90</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 120, *Statuts de l'Alliance française* (1884).

<sup>91</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 120 (1884).

### **3.1.3 « L'anticléricalisme n'est pas un article d'exportation » : la langue, un dénominateur commun**

L'histoire de l'installation des différents organismes présentés ci-dessus est le témoin du foisonnement d'acteurs pendant la période qui précède la chute de l'Empire ottoman et la mise en place du Mandat britannique sur la Palestine. S'ils ont en commun une forme de messianisme et un fort sentiment de « mission »<sup>92</sup>, au cours de la période, leur relation se resserre autour d'un dénominateur commun : la langue française.

La relation unissant la France aux congrégations a en effet d'abord été plus globale, se déployant dans un espace entre les trois éléments d'un triptyque : l'Etat, Dieu et la langue. Il était encore accepté à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle de parler, comme le fait le consul dans un courrier à l'ambassade de Constantinople, de « *propagande patriotique et religieuse* ». Dans ce courrier de 1881, le consul décrit la « *satisfaction patriotique toutes les fois [qu'il] visite l'établissement des Frères de la Doctrine Chrétienne [là où] on est aussi sincèrement Français que Catholique* »<sup>93</sup>. Face à un ennemi commun tel que « *l'avancée du « mal » des écoles schismatiques* »<sup>94</sup>, diplomates et religieux œuvraient alors côte à côte sans que ce partenariat ne soit considéré comme douteux. Par la suite, lorsque la laïcité et dans son sillage l'anticléricalisme prend de l'ampleur en France et qu'il revêt une forme institutionnelle, ces relations hors de France ne sont que faiblement affectées, comme le souligne la formule de Gambetta : « *l'anticléricalisme n'est pas un article d'exportation* » (cité par Mochon, 1996 : 934).

Cependant, quand en France, une loi entérine en 1905 la séparation des Eglises et de l'Etat, les débats sur la laïcité n'épargnent pas la relation de l'Etat aux missions chrétiennes dans le monde. D'une part, la situation française mène à un tarissement du vivier de recrutement des religieux et à une réduction de leurs ressources pécuniaires. D'autre part, des échos des débats hexagonaux parviennent jusqu'au consulat de Jérusalem, *via* par exemple le *rapport au Ministère des Affaires Etrangères sur la situation des Ecoles Françaises d'Orient* rédigé par Marcel Charlot en 1906 (retranscrit en annexe 17) ou l'extrait du Journal Officiel de la même année conservé au consulat : *Allocations aux établissements français*

---

<sup>92</sup> Sur cette « mission », voir *infra* Chapitre 5 *Civiliser l'indigène, didactiser l'enseignant*, et Chapitre 6.1 *Transformer l'Alter en Idem ? ou le Soi en mission*.

<sup>93</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 88 (1881).

<sup>94</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 109. Courrier du consul aux écoles catholiques (1844).



*en Orient et en Extrême-Orient : encouragement à la création d'écoles laïques*<sup>95</sup>. Ces rapports nous donnent à voir que depuis la France, un nombre plus important d'hommes politiques posent un regard suspicieux sur les écoles congréganistes et sur la relation de la France à ces écoles. Accusations de prosélytisme<sup>96</sup>, méthodes jugées archaïques et même hygiène laissant à désirer, tels sont les reproches que l'on fait à ces institutions au point que la question soit posée de leur pertinence dans le réseau de l'action extérieure : « *La France du XX<sup>e</sup> siècle trouve-t-elle dans les congréganistes les meilleurs agents de son influence au dehors ?* »<sup>97</sup>.

Pourtant, ces débats se concluent certes par une incitation à développer des partenariats avec de nouveaux interlocuteurs laïques, mais sans pour autant demander à rompre de façon nette avec les institutions qui agissent d'ores et déjà dans ce que la France estime être son intérêt pour sa politique extérieure. L'orientation vers des acteurs laïques demandée depuis la France correspond à la période de développement d'un acteur important au niveau international : la Mission laïque française. Créé en 1902, cet organisme vient remplir ce rôle pour entamer le « *quasi-monopole de représentation culturelle* » détenu par les œuvres congréganistes (Salon, Tome II, 1981 : 704). L'objectif de remplacement est assez évident dans le choix même des termes pour nommer cette institution, qui reprend à son compte la « mission » en l'inscrivant dans des enjeux politiques et non religieux :

L'association dite Mission Laïque Française, fondée en 1902, a pour but de propager l'enseignement laïque et par ce moyen, de maintenir et d'étendre l'influence française dans l'Union Française et à l'Étranger. (Article 2, cité par Salon, op.cit. : 705)

Il est particulièrement intéressant de noter pourtant que, bien que l'Orient méditerranéen soit un haut lieu d'implantation stratégique des établissements de la Mission laïque, elle n'a jamais pu s'implanter durablement en Palestine<sup>98</sup>. Cette exception palestinienne peut s'expliquer par le statut exceptionnel du territoire dans la relation de l'État et de l'Église.

---

<sup>95</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 115, *Rapport Charlot* (1906).

<sup>96</sup> Il semble qu'en réalité, en terre d'islam, le prosélytisme ait été assez limité et aurait concerné principalement les populations juives (Laurens, 1999 : 65).

<sup>97</sup> *Rapport Charlot, op.cit.*

<sup>98</sup> Un Centre de culture française a existé à Jérusalem entre 1935 et 1939 et son directeur a été écarté notamment pour sa proximité avec les milieux juifs, menaçant ce que le consulat considère comme la nécessaire neutralité du lieu. Voir *infra* Chapitre 4.2.2 *Trois grandes différences qui rendent le cas français singulier*.

Le rôle traditionnel conservé de Protecteur des chrétiens, la fonction toute particulière du consul à Jérusalem et la présence de tant de congrégations catholiques et d'institutions juives (certaines plutôt laïques dans leur fonctionnement d'ailleurs) sont autant de facteurs qui permettent de comprendre cet îlot de non-laïcité dans ce que la France aimait à nommer la « Terre Sainte ».

Malgré la laïcisation qui a cours en France, le soutien reste donc massif, les religieux continuent d'agir sous la protection de la France (*via* leurs représentations diplomatiques) et bénéficient d'un appui financier qui leur est très officiellement destiné, notamment *via* le Service des écoles et des œuvres, créé en 1909 (Cabanel, 2006a). La réalité est ainsi celle d'un anticléricalisme hexagonal sur un front intérieur et un soutien toujours important aux œuvres chrétiennes (et juives) hors de France. La très relative prise de distance avec les écoles religieuses a surtout pour effet de conditionner le soutien français (et dans le cas de la Palestine : le protectorat français) à une fidélité des acteurs aux objectifs politiques français, ce qui se traduit notamment dans un recentrage de la relation autour de la langue. C'est d'ailleurs bien souvent les autorités centrales (ministère ou ambassade) qui rappellent ces principes au consulat, comme dans ces extraits de courriers concernant les établissements catholiques, envoyés en 1880 et 1881 :

Je n'ai pas besoin de vous rappeler que cette subvention en ce qui concerne les écoles n'est accordée qu'à la condition d'être employée principalement à favoriser la propagation de la langue française.<sup>99</sup>

On rappelle ainsi sans cesse que c'est bien parce que ces congrégations enseignent et servent l'influence de la France que le soutien reste d'actualité (et non pas par simple devoir de protection ou de fidélité de la France aux congrégations). C'est bien parce que les autorités françaises voient en eux des « *artisans de la propagation de la langue et de l'influence française* »<sup>100</sup> que l'entorse à la laïcité est acceptée. L'ambassade rappelle ainsi au consul en 1881 les conditions selon lesquelles est apportée une aide aux établissements religieux :

Il importe que ceux-ci ne trompent pas l'attente du Gouvernement de la République et concourent dans la mesure de leurs forces et dans la sphère de

---

<sup>99</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 109. Courrier du MAE au consul (1880).

<sup>100</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 88. Courrier du consul à l'ambassade, au sujet du frère Evagre, supérieur de la congrégation des Frères des Ecoles Chrétiennes (1912).

leur action à la propagation de notre enseignement et au maintien de l'influence traditionnelle de la France.<sup>101</sup>

Ainsi, la langue française, dénominateur commun de ce paradoxe à la française, devient cette « *patrie commune sur laquelle catholiques et laïques, pour tout le reste, refusaient obstinément de s'entendre* » (Cabanel, 2006a : 17) et qui fait oublier aux uns l'écart à la laïcité, et aux autres le souvenir du bannissement et de l'exil. Ainsi, en préambule des courriers échangés entre le consulat et les responsables d'écoles congréganistes, on trouve souvent une introduction rapide sur le français, comme s'il s'agissait de poser ou de rappeler les bases communes d'un accord avant d'en discuter les détails. Cela traduit une volonté partagée de collaborer mais aussi la reconnaissance mutuelle des intérêts que chacun trouve à cette collaboration.

En 1914, dans un courrier de l'ambassade de France à Constantinople au vice-consul de France à Caïffa, l'ambassadeur rappelle les avantages fiscaux que le Protectorat français assure aux établissements français et ajoute la remarque suivante :

J'aime à espérer que les Etablissements Français ou sous Protectorat Français sauront apprécier comme il convient la valeur et la portée du nouvel effort que vient d'accomplir en leur faveur le Gouvernement de la République : ils y répondront, j'en suis convaincu, par leur zèle à servir partout et toujours l'influence de la France en Orient.<sup>102</sup>

Cela vaut également pour les écoles juives sionistes. La même année, un rapport note, au sujet du Gymnase Ibrit : « *j'entends dire que l'enseignement du français n'a pas toute l'intensité que nous pouvons exiger en échange de la protection française* »<sup>103</sup>.

A noter que pour l'AIU, la relation est assez différente. En effet, bien qu'israélite en son nom, l'association n'est pas confessionnelle à proprement parler et revendique même une certaine laïcité<sup>104</sup>. Au contraire des critiques émises dans des articles et rapports concernant certaines écoles congréganistes, des éloges sont constamment formulées au sujet des écoles

---

<sup>101</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 109. Courrier de l'ambassade au consul (1881).

<sup>102</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 79 (1914).

<sup>103</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 137, *Rapport au sujet des Sionistes – tendances françaises* (1914).

<sup>104</sup> Elle s'adresse cependant en priorité à la communauté juive locale.

de l'AIU (ces critiques et éloges sont le fait généralement de visiteurs sur le territoire, journalistes, rapporteurs, et émanent rarement des personnels consulaires<sup>105</sup>).

Les différents acteurs du réseau trouvent ainsi un intérêt à travailler ensemble autour de ce que Cabanel nomme « *le territoire immatériel que la géopolitique des années 1900 ne manquait pas d'apprécier à sa plus haute valeur : la langue française* » (Cabanel, 2006a). Le statut du français en Palestine est maintenu sur cette période et il donne confiance à la France quant au sort du territoire. L'équilibre des forces linguistiques ne sera pourtant pas déterminant au moment du partage du Proche-Orient, et c'est la Grande-Bretagne qui établira un mandat sur la Palestine en 1920.

Enfin, il est nécessaire de replacer cela dans un contexte plus large. La période est celle d'une rivalité entre puissances impérialistes, et les relations que la France cherche à entretenir avec les congrégations doivent se comprendre à la fois dans les bénéfices que chacun tire du partenariat tissé mais aussi dans une dynamique plus complexe de conquête d'institutions. Chaque école, chaque ville, chaque territoire est conçu comme une case à prendre sur un échiquier.

### **3.2 Adaptation à une nouvelle donne territoriale (1920-1960)**

La fin de la Première Guerre mondiale transforme profondément le Levant et affecte le pouvoir de la France en Palestine. La Palestine passe d'un statut de territoire d'un Empire en déliquescence, à celui de territoire sur lequel s'exercent de nouvelles autorités (britannique puis israélienne et jordanienne). Cette nouvelle donne a des conséquences importantes sur le réseau d'enseignement du français, sur son fonctionnement, et sur le rôle qu'y joue le consulat général. C'est dans cette période que la circonscription du consulat change pour ne plus inclure que Jérusalem et les Territoires palestiniens (Cisjordanie et Gaza).

---

<sup>105</sup> Par exemple, CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138, article du *Monde illustré*, article du *Radical* et article de *La Réforme* datant tous trois de 1903.

### **3.2.1 Nouvelle donne territoriale : adaptation et assimilation des acteurs privés**

Le démantèlement de l'Empire ottoman et la prise de pouvoir britannique sur le territoire de Palestine en 1920, suivie de la création d'Israël en 1948, imposent une transformation des stratégies des acteurs privés qui composent le réseau d'enseignement du français. Les nouveaux pouvoirs officiels (britanniques, puis israéliens pour une partie du territoire, jordaniens et égyptiens pour les Territoires palestiniens) organisent l'administration des territoires sur lesquels ils exercent leur autorité. Cette prise en main du pouvoir par de nouvelles autorités touche le domaine stratégique de l'éducation, qui fait l'objet d'une réorganisation, d'une homogénéisation (sous chaque autorité mais différentes selon chaque territoire) et de nouvelles réglementations.

#### **Nouvelles langues officielles, nouveaux programmes et examens**

Les différents établissements privés qui dispensent des cours de français (et pour certains des cours en français) ne peuvent, afin de survivre, s'inscrire totalement en porte à faux par rapport aux nouvelles autorités locales. Ils doivent durant ces périodes consécutives intégrer les nouveaux programmes officiels, organiser leurs enseignements pour préparer aux examens officiels locaux, et enseigner les langues officielles. Pendant le Mandat britannique, l'article 82 de l'ordonnance promulguée le 10 octobre 1922 stipulait que l'anglais, l'hébreu et l'arabe étaient les trois langues officielles des actes d'autorité publique, de l'Assemblée législative, de l'administration, des cours de justice, etc. Le français n'a donc plus aucune place officielle dans le nouvel Etat mandataire, lui qui était deuxième langue de l'administration ottomane et dont l'emploi était relativement répandu à en croire par exemple le Frère Polycarpe, directeur du Collège des Frères à Jérusalem. Dans un courrier exposant ses desiderata afin d'assimiler la langue française aux langues officielles admises aux examens publics en Palestine, il décrit ainsi la situation sociolinguistique du territoire en 1924 :

Le français occupe en Palestine – comme dans tout le Proche-Orient – une place quasi prépondérante : il est d'un usage courant. C'est la langue des salons aussi bien que du monde des affaires : banques, grands Magasins, etc.<sup>106</sup>

Par ailleurs, la France et la Grande-Bretagne signent en 1922 une convention franco-britannique qui érige comme règle qu'aucune des deux puissances n'ouvrira de nouvelles écoles dans les territoires sur lesquels l'autre exerce un mandat. Ainsi, le développement de nouvelles écoles « françaises » est limité et la place du français dans celles déjà installées est fragilisée. La thèse de Karène Sanchez (2009a), à travers l'exemple du collège des Frères des Ecoles Chrétiennes, décrit la complexité du statut, des identités et des allégeances des écoles chrétiennes dans ce nouveau contexte du Mandat britannique. Françaises, catholiques, palestiniennes, britanniques ? Les écoles vont jouer des différents statuts pour survivre mais intégreront de plus en plus les systèmes locaux au fur et à mesure que ceux-ci s'institutionnaliseront.

Après le Mandat britannique, lorsqu'est créé l'Etat d'Israël en 1948 et que la Cisjordanie et Gaza passent sous contrôles respectifs de la Jordanie et de l'Egypte, les nouvelles autorités indépendantes mettent en place des systèmes éducatifs nationaux auxquels les écoles sont contraintes de s'intégrer pour survivre. Le gouvernement israélien offre par exemple la reconnaissance d'Etat à toutes les écoles juives à condition qu'elles se plient au programme commun d'enseignement d'Etat (gratuit et obligatoire), en échange de quoi, l'Etat s'engage à financer les salaires des enseignants. L'Alliance israélite universelle, dans ces circonstances, obtient après négociations un accord, signé en mai 1950, selon lequel les écoles du réseau pourront continuer à jouir d'une relative indépendance. L'accord prévoit cependant que le programme minimum hébraïque soit enseigné (en hébreu) contre l'engagement du ministère de financer 30% des salaires. Le français est ainsi relégué au statut de langue étrangère, dans des établissements où il était parfois langue d'enseignement (un article du contrat avec l'AIU stipule que seul le français pourra être enseigné en français, l'hébreu étant langue d'enseignement<sup>107</sup>).

Dans cette nouvelle donne, les examens de fin d'études représentent un enjeu important (et ce jusqu'à aujourd'hui). Ils assurent en effet la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. La France a une place importante dans ces deux niveaux à

---

<sup>106</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 200 (1924).

<sup>107</sup> CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 106 (1950).

travers les écoles congréganistes et celles de l'AIU jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle. Une partie de ces écoles préparaient en effet jusque-là les élèves au baccalauréat français, or celui-ci n'est pas reconnu pour intégrer des universités locales ou régionales par la suite. A l'inverse, lorsque les écoles s'adaptent à la nouvelle donne et intègrent les programmes palestiniens (sous mandat) puis jordaniens ou égyptiens, il devient essentiel pour la France de reconnaître les diplômes préparés (le *Tawjihi*, équivalent du baccalauréat), afin d'orienter les lycéens vers des établissements d'enseignement supérieur français, ou dans la sphère d'influence française (université à Beyrouth, ou au Caire par exemple). De même, pour assurer une clientèle aux établissements intégrés à l'Etat d'Israël, il est nécessaire que ceux-ci préparent à l'examen national (le *Bagrouit*). Or, cela signifie accepter des visites de contrôle des établissements agréés par une commission israélienne, ce que la France va tâcher de limiter au maximum en négociant avec le ministère de l'éducation israélien<sup>108</sup>.

#### **Nationalisme et méfiance**

Il importe de s'interroger sur les raisons de ces évolutions. La nouvelle donne territoriale est plus profonde qu'une simple réorganisation administrative, elle correspond également à de nouvelles aspirations nationalistes qui traduisent de nouveaux rapports politiques.

La période des années 1920 aux années 1960 est celle d'une montée en puissance des nationalismes dans la région (nationalisme arabe puis palestinien ; sionisme puis nationalisme israélien). Il faut mesurer que ces nationalismes incluent une forte composante linguistique (l'arabe comme langue du panarabisme, l'hébreu comme ciment d'Israël) et s'incarnent par conséquent, au moment de la création des nouveaux Etats, dans de nouvelles politiques linguistiques et éducatives massivement financées. Celles-ci étant quasi inexistantes auparavant, il existait une place vacante où s'engouffraient les puissances européennes en quête d'influence. Les Etats nouvellement en place voient donc dans la présence d'autres langues sur le territoire, un risque d'ingérence et d'influence étrangère ainsi qu'un possible obstacle à l'assimilation des citoyens dans les nouveaux

---

<sup>108</sup> CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 85, *Compte-rendu de la réunion relative à la protection des œuvres religieuses en Israël* (1955).

pays (en 1946, la Jordanie promulgue par exemple une loi limitant le développement des établissements étrangers et imposant l'arabe).

Sous le Mandat britannique déjà, Karène Sanchez rappelle que l'accent était mis sur l'arabe dans le programme des cours de religion et des matières profanes « *car la langue a des implications importantes sur l'identité palestinienne en formation* » (Sanchez, 2006 : 123). Une fois le Mandat achevé, cette centralité de la langue arabe dans le sentiment national demeurera extrêmement importante. Par la suite en effet, du côté jordanien, les relations diplomatiques avec la France sont rompues pendant les années 1950 et la Jordanie exerce un contrôle étatique accru : elle limite les possibilités d'interventions étrangères, demande des informations sur les établissements et veut interdire les financements étrangers.

Une forte hostilité se déploie à l'encontre des puissances étrangères et de leurs représentants, incluant non seulement les représentations diplomatiques mais aussi les établissements scolaires qui s'affichaient jusque-là comme « français ». Les écoles étrangères, dans ces nouveaux Etats naissants, sont observées d'un œil suspicieux et doivent montrer patte blanche pour être tolérées ou intégrées aux systèmes locaux et subissent parfois à ce titre des attaques violentes. En 1958, un dossier des archives diplomatiques<sup>109</sup> et de marques d'hostilité à l'égard de la France et de ceux qu'on y associe (ou qui s'y associent).

Du côté israélien, l'Etat d'Israël met en place une politique nationaliste visant à intégrer le plus rapidement et le plus efficacement possible les immigrants venus d'Europe et du reste du monde. Cette politique s'illustre par des efforts pour hébraïser massivement ces populations nouvellement arrivées. Elle passe notamment par l'école, qui se voit chargée de souder en un peuple et une nation solides, des populations venant d'espaces et d'arrière-plans culturels extrêmement divers. Ces politiques étatiques s'accompagnent d'une hostilité populaire vigoureuse (avec des mouvements du type « Merkaz » : centre de lutte contre l'éducation étrangère), notamment de la part des juifs orthodoxes. Cette hostilité s'exprime par des menaces et des pressions (par lettres pour les plus pacifiques, mais aussi dans la violence physique parfois sur les familles juives envoyant leurs enfants dans des écoles chrétiennes). Un courrier des Sœurs de Saint Joseph de l'Apparition relate ainsi en

---

<sup>109</sup> CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 85 (1958).



1958 que des listes d'élèves leur sont constamment demandées pour y identifier les élèves juifs, dont les parents sont ensuite suivis, menacés, harcelés jusqu'à ce que ceux-ci retirent leurs enfants de ces écoles.

A part quelques exceptions : des familles assez financées pour se passer des organisations sociales, ou des gens qui peuvent défendre leur cause [...], toutes les familles juives, ou mixtes, ont dû capituler. Toutes les familles qui l'ont pu, ont hâtivement quitté le pays. Et moi qui ai eu les confidences de ces gens, je puis vous assurer que l'intolérance en ce qui concerne l'école de leur choix, a été d'un poids capital dans la détermination de ces départs. Pour ne pas ajouter à la liste ci-jointe, je dirai seulement qu'il n'y a pas de semaine que quelque dame se présente au bureau, afin de capter des renseignements. Nous avons dû retirer nos tableaux d'honneur de l'entrée pour qu'on n'enquête sur les élèves. Sortir dans la rue en compagnie de nos élèves ; il ne peut en être question. [...] Parfois, il faut supprimer la carte d'alimentation ! (car à cette carte est joint le N° d'identité de l'enfant).<sup>110</sup>

Cette nouvelle situation affecte les écoles congréganistes dans la composition des classes : jusque-là ouvertes à « *tous les cultes et toutes les races* » ces écoles deviennent de fait des écoles pour la population arabe (chrétienne et musulmane<sup>111</sup>).

L'AIU est affectée différemment par ce nationalisme scolaire. Comme cela a été mentionné plus haut, les écoles de l'AIU intègrent le système israélien peu après la création d'Israël. Du point de vue linguistique, les conséquences sont importantes et là aussi liées à ce que le consul qualifie de « *nationalisme linguistique* »<sup>112</sup>. Le nouvel Etat mise tout sur l'intégration rapide des nouveaux arrivants. On ne valorise donc pas l'héritage linguistique et culturel des immigrants, mais au contraire leur rapide appropriation de la langue et de l'idéologie nationale, ce qui a pour conséquence de diminuer le nombre de juifs francophones envoyant leurs enfants suivre une scolarité en français. Ce n'est qu'après deux ou trois générations que des familles francophones (de France mais aussi beaucoup de juifs du Maghreb) tenteront de retrouver cet héritage (enfants de deuxième ou troisième génération qui fréquentent des centres culturels français pour apprendre la langue de leurs ancêtres).

---

<sup>110</sup> CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 85. Courrier accompagné de la liste des élèves retirés de l'école (une trentaine) et les menaces reçues (1958). Courrier reproduit en annexe 18.

<sup>111</sup> Au fil des années, la proportion de musulmans augmente, la population chrétienne étant minoritaire et ayant davantage migré vers l'étranger.

<sup>112</sup> CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 106. Courrier relatif à l'accord passé entre l'AIU et le ministère de l'éducation israélien (1950).

Durant les années 1960 et 1970, le nationalisme continuera d'être fort et la méfiance vis-à-vis des institutions étrangères ne diminuera que progressivement. Les activités du Centre de culture française de Jérusalem sont par exemple affectées par les hostilités de 1967. Sa fréquentation passe de 465 personnes en 1966 à 160 personnes en 1970<sup>113</sup> et le centre fermera en juillet 1970.

### **3.2.2 La langue au cœur des politiques culturelles et du réseau « français »**

Cette nouvelle donne affecte le fonctionnement du réseau d'enseignement et par conséquent le rôle qu'y joue le consulat. En outre, le rôle politique du consulat est modifié puisque sa circonscription consulaire s'est réduite à Jérusalem et aux Territoires palestiniens, transformant la typologie des personnes ciblées par la politique générale et linguistique. Enfin, sur le plan international, la période est aussi celle d'une montée en puissance des Etats-Unis et de la langue anglaise. Tous ces éléments pèsent sur la politique française en Palestine, engageant le consulat à focaliser fortement sa politique autour de la langue.

Dans ce contexte de refonte des systèmes éducatifs, la France cherche à maintenir la place du français dans les établissements scolaires. Son statut de protecteur est affaibli et les Capitulations, qui plaçaient un nombre important d'établissements sous un régime d'extraterritorialité, sont abrogées au début du Mandat britannique. Le soutien financier et matériel aux écoles demeure alors le seul moyen d'action et de pression des autorités françaises dans les écoles en Palestine.

Dans cette configuration, la langue française va devenir plus encore qu'auparavant l'objet central autour duquel la coopération se resserre. En effet, l'intégration des établissements dans les nouveaux systèmes éducatifs nationaux affaiblit le contrôle que la France exerçait sur ceux-ci. Pour tâcher de les maintenir, les partenariats entre la France et les congrégations vont se resserrer autour des écoles, puis, au sein des écoles, autour de la langue. Ainsi en 1930, prenant acte de la nouvelle donne politique, le consul à Jérusalem,

---

<sup>113</sup> CADN, Jérusalem, Série 3, dossier 99 (1970). Le consul Christian d'Halloy donne deux explications principales à cette diminution des effectifs : d'une part le nombre important de jeunes et de réservistes régulièrement mobilisés pour la guerre, d'autre part une désaffection pour la culture française liée notamment à l'embargo sur les armements à destination d'Israël.

M. d'Aumale transmet au MAE sa proposition d'allocations aux œuvres françaises<sup>114</sup>. Il soutient dans ce courrier que l'organisation qui avait cours avant l'établissement du Mandat britannique ne peut plus durer :

Nos établissements en Palestine étaient encore organisés en 1929 à peu près comme ils l'étaient avant le mandat britannique. Une autre puissance que la France ayant le Mandat sur la Palestine, il est nécessaire d'effectuer une refonte complète et radicale de notre politique scolaire et de l'organisation de nos œuvres en ce pays.

Ce constat lui permet de proposer la baisse d'allocation aux hôpitaux, qui ne représentent pas selon lui un instrument efficace de l'influence française :

L'Etat français n'a pas à payer de grosses sommes pour l'hospitalisation de non Français. Il n'y a pas là comme on pourrait le croire un moyen de propagande, les hospitalisés ne nous sachant aucun gré des services rendus.

Il préconise également de réduire voire de supprimer les allocations aux établissements de pure charité, qui ne présentent pas non plus à ses yeux d'« *intérêt du point de vue de notre propagande* » et qui de surcroît permettent aux autorités britanniques d'être dédouanées de leur devoir d'assistance auprès des populations démunies. Ces remarques se terminent par la conclusion qui résume la politique culturelle française, à savoir un renforcement et un effort de concentration (dans les milieux urbains et auprès des élites) de la propagande scolaire. C'est en effet dans les écoles que l'on considère pouvoir diffuser efficacement une influence, du fait de la mission formatrice de ces institutions mais aussi et surtout du fait de l'enseignement du français qui y est prodigué. C'est d'ailleurs cette centralité de la langue dans la politique culturelle (qui ne s'est pas démentie depuis, voir Haize, 2012 : 59) qui permet de comprendre la centralité de la langue dans le jeu de négociations qui s'établit entre le consulat et les écoles.

#### **La langue, argument stratégique de négociation**

Le recours à la langue comme levier de pression entre le consulat et les établissements d'enseignement est en fait le pendant du phénomène décrit plus haut, à savoir le fait de

---

<sup>114</sup> CADC, Service des Œuvres Françaises à l'étranger, dossier 172 (Palestine, dossier général).

mobiliser la langue française comme trait d'union entre institutions françaises et acteurs directs de l'enseignement. Cela fonctionne en effet d'autant mieux que ce trait d'union est présenté comme fragile. Il s'agit en fait, tant pour les autorités consulaires que pour les écoles de rappeler l'intérêt que l'autre partie trouve dans la relation, afin de peser sur les décisions. Ainsi, lorsque la France, *via* le consulat, souhaite que davantage d'efforts soient fournis par les écoles pour l'enseignement du français, elle menacera de réduire ou de couper les financements au partenaire concerné. A l'inverse, les écoles congréganistes ou juives agiteront la menace d'une diminution de la place de l'enseignement du français pour obtenir davantage de soutien.

Ce jeu d'argumentation - voire de pressions - ne commence pas au moment du Mandat britannique. Il est déjà employé pendant la période ottomane dans le contexte des rivalités européennes ayant des ambitions coloniales en Palestine. En 1899 par exemple, des Frères responsables d'un établissement à Haïfa expliquaient déjà au consulat qu'ils n'hésiteraient pas, s'ils devaient choisir entre leurs deux amours, la France et Dieu, à choisir le second, notamment si le secours des Allemands devenait nécessaire faute d'aide de la France<sup>115</sup>.

Ce fonctionnement par pression qui existait alors pour exprimer à quel point la loyauté aux autorités françaises était monnayable, est maintenu par la suite dans une autre logique. Il s'agit alors en effet de rappeler à la France à quel point l'assimilation aux systèmes éducatifs et la soumission aux nouveaux programmes britanniques seraient plus faciles, et que seules les aides financières justifient encore que le français soit enseigné. Parmi de nombreux exemples de ce jeu de négociation et de l'expression des attentes des écoles, voici un extrait de l'introduction d'un courrier des Dames de Nazareth envoyé au consul général en 1936, pour demander qu'il intercède en leur faveur auprès du ministère :

Ici, nous faisons notre possible pour propager la langue française et faire aimer notre belle France. Nous avons eu une vraie déception cet été en constatant qu'une partie de nos subsides nous étaient enlevés.<sup>116</sup>

Sans développer davantage ce point, l'objectif est de souligner à quel point le rôle du consulat est fragilisé à partir de la fin de l'Empire ottoman. Les moyens de pression que les représentants français avaient employés jusque-là sur les établissements scolaires pèsent de

---

<sup>115</sup> CADN, Haïfa, dossier 8 (1899).

<sup>116</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 188 (1936).

moins en moins face aux intérêts que les établissements ont à s'assimiler dans les systèmes locaux d'une part, et face aux pressions qu'ils subissent d'autre part (campagnes de presse, intimidation, réclamations des familles etc.). Cet affaiblissement du pouvoir de la France permet de comprendre l'évolution de ses stratégies en ce que j'appellerai une politique d'opportunité puis en la diversification des publics et des actions.

### **3.2.3 Une politique de l'opportunité**

Si l'on remonte brièvement à la période qui précède le Mandat britannique, la France agissait en Palestine comme dans d'autres territoires convoités. Les discours relevés dans les archives diplomatiques témoignent d'une idéologie impérialiste et messianique. Cette idéologie s'accompagne d'un sentiment de mission, de devoir envers la population indigène qui est commune aux autorités françaises et aux organisations françaises qui s'implantaient (mission civilisatrice pour les œuvres chrétiennes, mission émancipatrice pour l'Alliance israélite universelle<sup>117</sup>). Bien souvent, ce sentiment de mission justifiait à lui seul l'intervention dans les territoires ottomans, dont le bien-fondé était rarement mis en cause par les acteurs en question.

Cette conception messianique des premières heures se traduisait par des discours laissant entendre que la Palestine avait besoin de la présence française, qu'il existait une demande locale voire une « *tendance à se soumettre à l'influence de la France* ». Cette expression a été extraite du courrier du consul au ministre<sup>118</sup>, au sujet d'une demande de soutien de l'AIU et qui permet de comprendre l'esprit de l'époque :

Le moment est favorable et décisif, c'est un fait certain que la population de ces contrées, qu'elles soient juives, chrétiennes et j'oserais même dire musulmanes, manifestent à l'heure qu'il est une tendance naturelle à se soumettre à l'influence de la France et à en accepter la langue et les idées. Nous avons donc le droit et le devoir, si nous voulons rester fidèles à la tradition de notre politique orientale d'aider ces tendances à se dégager et de les diriger dans une voie utile.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Sur ces différentes conceptions de la « mission », voir *infra* Chapitre 5 *Civiliser l'indigène, didactiser l'enseignant* et Chapitre 6 *Les contradictions d'un modèle*.

<sup>118</sup> Extrait utilisé en ouverture de cette thèse, courrier retranscrit en intégralité en annexe 19.

<sup>119</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138. Courrier du consul au ministre (1879).

### Chapitre 3. Structuration et centralisation d'un réseau d'enseignement

Dans nombre de correspondances datant de la fin de la période ottomane, on trouve ainsi des descriptions d'un pays qui appelle l'intervention française, d'un devoir à remplir, d'une tradition à perpétuer.

A partir du Mandat britannique, la nouvelle donne ne permet plus de s'appuyer autant sur ce type d'arguments. En effet, après la Première Guerre mondiale, les discours moralisateurs sur la civilisation diminuent drastiquement dans les archives. La Première Guerre mondiale est une des explications possibles, l'idée de civilisation ayant peut-être été ternie par cette guerre mondiale dévastatrice. En Palestine, s'ajoute à cela le fait que le territoire a été « perdu » au bénéfice des Anglais. Au-delà de ces hypothèses, du point de vue des géopolitiques des langues, l'anglais est devenu langue officielle nationale puis, après la Seconde Guerre mondiale, a acquis la place de langue internationale avec la montée en puissance des Etats-Unis.

Pour autant, la politique française ne s'accommode pas de ce nouvel ordre géopolitique et linguistique, et la nouvelle situation est combattue par la France à travers un volontarisme politique et ce que j'appellerai une politique d'opportunité. Comment se manifeste cette politique d'opportunité ? Un détour par deux exemples à deux moments différents de la période permet d'illustrer ce fonctionnement.

En 1918, une école musulmane, l'école *Rawdat El-Maaref*, est sur le point de rouvrir. Le consul est invité à la cérémonie d'inauguration de ce que le consul décrit comme une « *fondation qui a été toujours très renommée et a fait sortir de très bons et capables jeunes gens* » et qui a pour ambition de devenir « *la gloire de la langue arabe* »<sup>120</sup>. Le brouillon d'un courrier du consul (dont on ne connaît pas le destinataire) raconte comment il a saisi l'opportunité de cette inauguration pour assurer que le français serait inclus dans les curricula de cette école prometteuse :

En sortant j'ai pris à part le D. de l'Ecole Cheikh Saleh Effendi et je lui ai proposé de faire instruire également le français. Après un pourparler court et hâtif il s'est décidé à donner par jour une heure de français (facultatif) (mais tous les élèves prendront part et avec un peu de bienveillance, nous pourrions mettre une bonne main dedans).

---

<sup>120</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 113 (1918).

### Chapitre 3. Structuration et centralisation d'un réseau d'enseignement

La fonction de représentation diplomatique et la veille assurée par le consulat permet en effet au consul de garder un œil sur la dynamique culturelle et éducative dans le territoire. L'opportunité ici est l'ouverture d'une école qui n'a pas exprimé un besoin spécifique ou un désir de voir des classes de français ouvertes, mais qui y voit peut-être un intérêt pour l'attractivité de l'établissement.

Quelques années plus tard, après la guerre de 1948, une autre opportunité se présente. De nombreuses œuvres chrétiennes ont ouvert cette année-là leurs bâtiments pour accueillir des réfugiés arabes de la guerre. Les ordres religieux en question ont fourni assistance, nourriture, hébergement à ces déplacés. En 1950, le consulat dresse un rapport<sup>121</sup> sur ce phénomène dans un courrier au service des Relations Culturelles afin de mesurer l'aide apportée par les congrégations, les dégâts engendrés par cet accueil (les capacités d'accueil raisonnables et les fonctions des bâtiments des établissements ayant été largement dépassées) et établir si le consulat peut soutenir les congrégations dans ce moment difficile. Le consulat voit dans cette situation dramatique, une opportunité à saisir pour toucher un plus grand nombre de Palestiniens :

Il y aurait le plus grand intérêt, pour les familles de réfugiés comme pour notre influence, à pouvoir admettre dans nos écoles un plus grand nombre d'élèves pensionnaires, demi-pensionnaires ou externes, dont les scolarités pourraient être subventionnées par les organismes de secours.

L'argument est en effet celui d'un intérêt réciproque : pour les uns, l'accès à une éducation gratuite, pour les autres l'assurance que cette génération sera formée dans des établissements de la sphère d'influence française, et ce à peu de frais puisque les coûts seraient supportés par l'UNRWA.

On voit dans ces deux exemples comment le volontarisme politique français consiste à identifier des besoins, qui ne sont pas nécessairement des besoins de français ou en français (un besoin de scolariser des enfants, de sortir d'un isolement culturel, etc...) et de transformer ces circonstances pour insérer des formations en langue française dans autant d'institutions que possible. Il s'agit d'un « volontarisme politique » dans le sens où la présence du français n'est ni née spontanément, ni le résultat d'une forte demande locale. Cependant ce volontarisme est confronté à une situation peu favorable qui en limite

---

<sup>121</sup> CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 99, *Aide apportée par nos Œuvres aux réfugiés arabes* (1950).

considérablement les résultats. Si la période allant jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle présentait des conditions relativement propices (importance du français localement, présence de nombreuses congrégations, concurrence relative des autres langues, présence peu importante de structures nationales), le volontarisme dans la période qui suit semble être disproportionné et manquer de réels points d'accroche.

Dans un territoire sur lequel la France n'a plus ni l'ambition ni la possibilité de devenir une autorité légale, et où les partenaires traditionnels de l'enseignement du français dépendent de moins en moins de leur soutien, le volontarisme politique semble être en fait la seule voie d'action possible. La politique d'opportunité contrecarre néanmoins les représentations très courantes selon lesquelles le réseau culturel français existerait du fait d'une demande locale ou d'une attractivité inhérente à la langue française. La politique de l'opportunité, voire la politique de l'offre<sup>122</sup>, en particulier dans un territoire sur lequel la France n'a aucun mandat légal, pose à l'inverse la question de l'interventionnisme ou de l'impérialisme linguistique<sup>123</sup>.

En définitive, jusque dans les années 1950, soit un siècle après l'arrivée des premières congrégations, le réseau n'a guère changé de forme. Le français reste principalement enseigné dans une vingtaine d'écoles privées dites françaises, passées pour une partie du territoire sous le contrôle de l'Etat d'Israël, pour l'autre sous contrôle jordanien ou égyptien. Cette reconfiguration politique limite le contrôle français sur les contenus qui y sont enseignés aux élèves et sur les trajectoires de ceux-ci. Les nouveaux systèmes scolaires et universitaires, les diplômes et langues officielles imposées par les nouvelles autorités officielles entravent en ce sens la politique d'influence de la France qui tentera dans le demi-siècle suivant de diversifier ces actions afin de toucher un public nouveau.

---

<sup>122</sup> Un article de Clergerie dans l'ouvrage coordonné par Daniel Coste *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945: matériaux pour une histoire*, évoque un « immense filet mondial, unique si on le compare aux autres nations, qui est à la fois un sédiment de l'histoire mais davantage, le fruit d'une action volontariste où l'Etat tient le rôle principal » (1984 : 213).

<sup>123</sup> Sur les notions d'interventionnisme linguistique et d'impérialisme linguistique, voir *infra* Chapitre 4 *Enseigner, contrôler : les objectifs d'une politique linguistique*.



### **3.3 Diversification des publics, diversification des actions, institutionnalisation (1960-2000)**

#### **3.3.1 Diversification des publics : toucher plus ou toucher mieux ?**

Nombre de diplomates successifs jugent que le public concerné par l'enseignement du français en Palestine, soit principalement le public d'élèves scolarisés dans des établissements privés, est trop restreint. La normalisation des relations avec Israël et la Jordanie dans les années 1960 incite la France à reprendre la réflexion sur les actions à mener en matière de politique culturelle. Pour tenter d'élargir le public touché, auprès de qui les possibilités d'action se sont réduites, les agents diplomatiques vont réfléchir à un développement dans différentes directions.

En 1977, Pierre Bitard, consul général à Jérusalem envoie une note au ministre des affaires étrangères, Louis de Guiringaud, en réponse à une circulaire ministérielle sollicitant l'opinion du consul en matière culturelle et de coopération<sup>124</sup>. Il y expose la situation et déplore que le français ne soit enseigné « *dans aucune école publique de Cisjordanie, ni de Jérusalem [à l'exception de deux écoles de l'Alliance israélite universelle]* ». Il souligne également qu'à cette date, peu d'initiatives existent à destination du public adulte, répondant ainsi à l'accent mis par le ministère sur une catégorie bien précise :

[L'] attention particulière qui devra être portée à la catégorie des adultes motivés. Il est clair que c'est exactement dans ce sens que doit porter l'effort de diffusion du français dans cette circonscription.

Dans les années 1970 et les décennies suivantes, le consulat va tâcher de remédier à ce qui est considéré comme des manquements par le ministère en donnant une nouvelle forme au réseau d'enseignement du français afin d'élargir son action à ces deux nouvelles catégories de public : les adultes et les élèves des écoles publiques. Cette diversification concerne ainsi principalement une extension à un public plus âgé d'une part et à un public scolaire plus large d'autre part, sans qu'elle ne signifie une diversification sur le plan social.

---

<sup>124</sup> CADN, Jérusalem, Série 3, dossier 86 (1977).

#### **Atteindre un public adulte : universités et centres culturels**

La première des nouvelles directions empruntées est celle visant une composante adulte. Pour atteindre cet objectif, deux types de structures vont être concernées : les universités et les centres culturels<sup>125</sup>. Le public touché dans chacune de ces structures est relativement différent, même si un certain nombre de personnes naviguent entre l'une et l'autre. Les centres culturels visent en effet des personnes de tout âge qui souhaitent prendre des cours de français à côté de leurs activités principales. Au sein des universités, l'enseignement de français concerne parfois des élèves sortis des écoles françaises, mais aussi des étudiants qui débutent l'étude du français dans le supérieur.

Ce développement des activités vers un nouveau public débute ainsi par une extension de l'enseignement du français aux universités. Dans chaque université ouverte en Cisjordanie, le consul général va tenter d'introduire le français, ou de soutenir des initiatives allant en ce sens lorsqu'elles existent. L'université de Bethléem fondée en 1973 par les Frères des Ecoles Chrétiennes propose, dès ces premières années d'ouverture, des cours de français soutenus par la présence d'un lecteur de français sous le régime du contrat type. Les cours dans cette université concernent en 1978 une centaine d'étudiants. La même année, l'université de Birzeit récemment créée<sup>126</sup>, compte environ soixante-dix étudiants de français et son nouveau directeur envisage de promouvoir le français du statut d'option au statut de mineure<sup>127</sup>. C'est également l'année où l'université An-Najah de Naplouse (créée en 1977<sup>128</sup>) sollicite l'aide du consulat pour organiser l'enseignement du français à la rentrée suivante. Les années passant, la place du français grandit dans ces institutions, si bien qu'en 1988, c'est une matière au statut de *mineure* dans les universités de Birzeit, Bethléem et Hébron, que suivent environ trois cent étudiants dans ces institutions<sup>129</sup>. Si, par ailleurs, la coopération universitaire dans différents domaines se développe, le consulat aime à rappeler que c'est l'enseignement du français qui justifie les subventions versées. En 1994, le consul mentionne par exemple le coopérant chargé de l'enseignement du

---

<sup>125</sup> Pour appréhender l'évolution de présence de ces structures, on pourra se référer à l'annexe 16 « Evolution du réseau d'enseignement du français », notamment aux cartes de 1963, 1988, 1995).

<sup>126</sup> Elle devient université mais fonctionnait déjà en tant que « college » (au sens anglophone du terme). Il s'agit d'une institution privée.

<sup>127</sup> La *majeure* est la discipline principale d'inscription et la *mineure* une discipline secondaire donnant un nombre moins important de crédits universitaires.

<sup>128</sup> Comme l'université de Birzeit, c'est un « college » qui prend en 1977 le statut d'université. Il s'agit également d'une institution privée.

<sup>129</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 126.

français à l'université de Birzeit ainsi que la subvention de fonctionnement allouée et souligne : « *je me permets de vous rappeler qu'elle a pour but essentiel le développement de l'enseignement du français dans les meilleures conditions possibles* »<sup>130</sup> (rappelant le jeu de pression qui existait déjà dans les écoles, mettant en relation financement et langue française).

Ce mouvement de développement très rapide dans ces nouvelles institutions palestiniennes se déroule sans réelle politique définie dans les premières années. Il n'existe en effet pas de stratégie politique générale imposée depuis le ministère, chaque poste diplomatique fonctionnant avec une assez grande autonomie : à l'administration centrale, la ventilation des crédits ; aux postes, la définition des projets (Haize, 2012 : 121).

Le constat de cette absence de ligne politique directrice amène les autorités ministérielles françaises à faire de l'enseignement supérieur un des aspects clés de la réforme de 1994 de la Direction Générale des Relations Culturelles Scientifiques et Techniques (DGR CST, créée en 1969 pour remplacer au MAE la Direction générale des relations culturelles et des œuvres françaises à l'étranger, en place depuis 1945). La définition d'une véritable politique de coopération universitaire entreprise à cette occasion s'inscrira dans une conjoncture particulièrement favorable du point de vue d'un développement de l'action de la France en Palestine.

Pour mesurer l'ampleur de l'intensification des actions en direction des adultes, l'exemple des centres culturels est éloquent. Avant les années 1980, deux tentatives d'ouverture de centres culturels avaient été lancées à Jérusalem, sans que les centres en question ne parviennent à s'installer dans la durée. Ce fut le cas du Centre de culture française ouvert en 1935 et fermé en 1939, seule institution créée par la Mission laïque française en Palestine sur la période étudiée. Celui-ci a resurgi et continué à survivre difficilement et à un régime minimal jusqu'à sa fermeture définitive à la fin des années 1960. Une autre tentative d'ouverture d'un centre culturel a été lancée en 1954 à l'est de Jérusalem cette fois (dans le quartier de Sheikh Jarrah) mais elle avorta après à peine deux ans d'activité, lorsque le bâtiment fut détruit par le feu en 1956<sup>131</sup>, dans une période d'hostilité importante envers les représentations françaises en Palestine et en Jordanie (suite notamment à la crise de Suez). Par la suite, alors que plusieurs centres culturels vont ouvrir en Israël, il faudra

---

<sup>130</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 159 (1994).

<sup>131</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 126.

attendre encore une vingtaine d'années pour que des centres soient fondés en Territoires palestiniens. Côté israélien, les années 1960 voient en effet l'ouverture d'un CCF à Tel-Aviv, d'un à Haïfa, et d'un autre à Beer Sheva. Dans la circonscription du consulat, en revanche, il faut attendre les années 1980 pour que des centres soient ouverts, mais le rythme auquel ces ouvertures interviennent est si soutenu qu'en une dizaine d'années, il y aura trois fois plus d'antennes culturelles dans les Territoires palestiniens qu'en Israël. Une chronologie rapide de ces ouvertures permet de prendre la mesure de cette séquence de développement<sup>132</sup>.

En 1968 ouvre le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC), à la suite de la fermeture du Centre culturel de Jérusalem. Ce service, composé à son ouverture d'un attaché culturel, d'un assistant pédagogique, et d'un auxiliaire de bureau, deviendra l'organe principal de la coordination des actions culturelles<sup>133</sup>. Il coordonnera notamment l'ouverture des centres culturels.

En 1982, un centre est ouvert à Gaza (qui deviendra Centre culturel français en 1990). En 1987, un second centre ouvre à Naplouse. En 1988, pour répondre notamment au trouble provoqué par l'ouverture d'une Alliance française dans la partie occidentale de Jérusalem<sup>134</sup>, le consul de l'époque, Jean-Claude Cousseran, fait ouvrir un centre culturel à Jérusalem-Est, inscrit dans ce qu'il décrit comme un « *mouvement de création d'un réseau d'institutions culturelles de coût et d'ambition relativement modestes mais aux résultats positifs* »<sup>135</sup>. Le rythme ne faiblit pas par la suite et en 1989, la ville de Bethléem est dotée d'un autre centre culturel, suivie par Ramallah en 1990, dont le centre culturel sera prolongé par des antennes à Zababdeh, Tulkarem et Jénine. En 1993, une antenne est inaugurée à Rafah, puis une autre à Jéricho en 1994 (fermée en 1996 pour redéployer les moyens à Ramallah<sup>136</sup>). Enfin, en 1997, l'Association d'Echanges Culturels Hébron-France

---

<sup>132</sup> Là encore voir annexe 16 « Evolution du réseau d'enseignement du français ».

<sup>133</sup> CADN, Jérusalem, Série 3, dossier 84 (1977).

<sup>134</sup> L'Alliance française de Jérusalem-Ouest, ouverte en 1986 est un cas particulier et particulièrement intéressant. Elle est l'initiative d'israéliens francophones et s'adresse principalement à un public juif, mais de facto dans la circonscription du consulat, plutôt tourné vers les Territoires palestiniens. La présence de deux centres culturels à Jérusalem, concernant pour l'un plutôt la population francophone ou francophile israélienne, pour l'autre la population arabe de Jérusalem souhaitant apprendre le français, est un sujet extrêmement sensible tout au long de la période. En résonance, un centre culturel ouvre en 1988 à Nazareth qui s'adresse lui à un public arabe-israélien (Palestiniens avec la nationalité israélienne) mais appartient au réseau culturel de l'ambassade de France en Israël.

<sup>135</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 126 (1987).

<sup>136</sup> Lors du processus de naissance de l'Autorité palestinienne, la ville de Jéricho avait un temps été envisagée comme future capitale et la France s'y était déployée dans l'objectif d'être présente dans cet espace

(AECHF) ouvre un centre culturel français soutenu par le CGFJ. En l'espace de quinze ans, le paysage palestinien, désert en matière de centres culturels français, a ainsi vu s'installer une dizaine de centres ou antennes. La situation politique est l'un des facteurs qui permet de comprendre ce foisonnement assez spectaculaire d'institutions culturelles françaises. En effet, bien que le territoire sur lequel s'est développé ce réseau de centres culturels soit relativement petit<sup>137</sup>, l'enfermement et les entraves à la circulation<sup>138</sup> rendent les déplacements d'une ville à l'autre particulièrement difficiles. A cela, s'ajoute une politique volontariste de la France d'être là où aucune autre puissance n'est présente<sup>139</sup>.

#### **Formation des enseignants et écoles pilotes : enseigner plus ou enseigner mieux ?**

La deuxième des directions adoptées dans la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle concerne l'élargissement du public d'âge scolaire à celui des écoles publiques. Jusqu'à la fin des années 1970, le français n'est enseigné dans aucune école publique<sup>140</sup>, faisant de l'élargissement de la présence française aux écoles gouvernementales un enjeu important pour la France. Toutefois, cela ne peut être envisagé avant la création de l'Autorité palestinienne en 1994. Avant cette date, le système scolaire est en effet géré par trois types d'administration dans les Territoires palestiniens : un système gouvernemental relevant du système jordanien mais sous contrôle israélien, un système dans ce que l'ONU a reconnu comme des camps de réfugiés gérés par l'UNRWA, et un système à Gaza géré par l'administration égyptienne.

Or, du temps de l'administration jordanienne sous contrôle israélien, l'introduction du français comme seconde langue étrangère après l'anglais ne pouvait se faire qu'au prix d'une condition posée par Israël et jugée inacceptable par nombre de Palestiniens : ouvrir également des cours d'hébreu<sup>141</sup>. Cette situation a gelé de fait les velléités françaises à

---

stratégique. Finalement, c'est à Ramallah que s'installent les institutions palestiniennes et Jéricho perd de son attrait.

<sup>137</sup> Pour donner un ordre d'idée en comparaison avec un territoire français : la Cisjordanie (5860 km<sup>2</sup>) fait à peu près la moitié de la superficie de l'Ile-de-France.

<sup>138</sup> Ceux-ci résultent de la situation politique, l'occupation israélienne se manifestant notamment le découpage du territoire en différentes zones avec accès contrôlé, checkpoints, etc.

<sup>139</sup> Au moment de l'ouverture de l'antenne de Jénine par exemple, on parle au consulat de « politique d'ouverture de la Cisjordanie Nord à la francophonie ». Sur cette « politique du territoire inédit », voir *infra* Chapitre 4.3.2 *Un impérialisme peut en cacher un autre*.

<sup>140</sup> A part deux écoles de l'AIU à Jérusalem, que l'on peut considérer comme semi-publique.

<sup>141</sup> CADN, Jérusalem, Série 3, dossier 87.

intégrer les écoles publiques. Du fait de cette impossibilité de travailler à faire entrer le français dans les écoles publiques, les efforts de la France vont concerner principalement la formation initiale et continue des maîtres des écoles privées jusqu'au changement profond que représentera l'institution d'une Autorité palestinienne.

La politique de diffusion du français prend en effet un tournant lorsque l'Autorité palestinienne est créée, le système éducatif faisant partie des secteurs que la nouvelle administration palestinienne va institutionnaliser. La France va prendre part à la refonte du système éducatif<sup>142</sup>. En ce qui concerne directement la question de la diversification des publics, c'est à la suite de la création de l'Autorité palestinienne que sera développé le programme toujours actif aujourd'hui des « écoles pilotes ».

La première mention de ce programme dit pilote apparaît en réalité dans un courrier antérieur à la création de l'Autorité palestinienne, ce qui permet de penser que ce programme est d'abord une initiative française, proposée aux Palestiniens lorsque l'occasion d'entrer dans le système public s'est présentée. Ce courrier du consulat datant de 1988<sup>143</sup> s'adresse aux Sœurs de Saint Joseph de l'Apparition, l'une des congrégations restées les plus actives en termes d'enseignement du français, afin de les informer que leur subvention va être quasiment multipliée par dix (elle passe de 5 500 à 50 000 francs). Cette augmentation exceptionnelle est expliquée de la manière suivante :

Nous souhaitons en effet renforcer le français dans votre école qui a été choisie, avec le collège des Frères de Jérusalem et le collège des Sœurs du Rosaire de Beit-Hanina comme établissement pilote de la Cisjordanie. Comme vous, nous sommes conscients de la difficulté dans laquelle se trouve votre établissement pour enseigner le français en tant que seconde langue étrangère. Nous considérons cependant qu'il est important de développer cet enseignement.

Par la suite, les documents d'archives diplomatiques consultés ne font plus mention de ces écoles pilotes jusqu'en 1995, lorsque ce programme est proposé au ministère de l'éducation palestinien. Ce projet, qualifié d'expérimental, concerne quatre lycées pilotes (trois écoles publiques à Naplouse et Gaza et l'école Saint-Joseph de Ramallah) et vise à « *introduire dans ces établissements des expériences nouvelles pour améliorer les*

---

<sup>142</sup> Sur l'institutionnalisation des relations, voir *infra*.

<sup>143</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 126 (1988).

*méthodes pédagogiques dans les écoles palestiniennes* »<sup>144</sup>. Pour cet ambitieux programme, la France s'engage à assurer l'équipement pédagogique, la formation initiale et continue des directeurs et des enseignants, l'aide à la mise en place des programmes de langue française ainsi que la mise en place de Centres de Documentation et d'Information dans chaque établissement. Ce programme comprend des classes bilingues, où l'enseignement d'une matière scientifique doit être assuré en français.

Il est intéressant de voir qu'alors que les politiques antérieures avaient plutôt évalué leur action de manière quantitative, en recensant le nombre d'écoles où le français était enseigné, le nombre d'élèves concernés ou encore le nombre d'heures de français données, les responsables politiques de la fin du 20<sup>ème</sup> siècle s'intéressent, eux, à la qualité de ces enseignements. Ce qui se développe en Palestine est, sur ce point, le reflet d'une politique générale que l'on trouve évoquée notamment dans une note de synthèse de 1994, à l'occasion de la réforme de la DGRCST. Cette note encourage en effet à soutenir en priorité les écoles privées qui reçoivent en général les futures élites, et « *lorsque le français est enseigné dans le système public, privilégier la qualité plutôt que la quantité en exerçant notre action sur un nombre réduit d'établissements pilotes* »<sup>145</sup>. Cependant, il faut noter que cette note d'intention d'origine qui mettait en avant les questions pédagogiques, ne sera mise en œuvre que partiellement, et rapidement, ce qui était envisagé comme un programme expérimental pédagogique se resserra sur des questions linguistiques.

Enfin, il faut noter pour la période l'ouverture en 1967 du Lycée français de Jérusalem, dans les locaux de la Congrégation des Sœurs de Saint Joseph de l'Apparition à Jérusalem.

#### **3.3.2 Diversification et (re)francisation des actions : une dynamique centralisatrice**

La diversification des publics visés par la France dans sa politique de diffusion du français s'accompagne d'une transformation du rôle du consulat. Les nouvelles structures dans lesquelles le français est enseigné (centres culturels, universités, écoles pilotes) exigent des actions de nature différente de la part des autorités consulaires. Par conséquent, la place et

---

<sup>144</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 154, *Procès-verbal de la commission mixte franco-palestinienne de coopération dans le domaine de l'éducation* (1995).

<sup>145</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 150 (1994).

le type d'implication du consulat au sein du réseau d'enseignement évoluent considérablement à partir des années 1960.

Mais avant de mettre en lumière la diversification des actions en relation étroite avec la diversification des publics, je souhaite resituer le propos. C'est l'un des défauts peut-être du mode d'inventaire des archives diplomatiques : la lecture par dossier thématique rend parfois difficile une prise de hauteur pour se faire une idée du poids de ce que l'on étudie dans la politique globale. Il n'est pas aisé en effet de garder à l'esprit tout ce qui se déroule en marge, à côté ou en parallèle des actions décrites dans le détail des dossiers que l'on a choisi de consulter. Je tiens en ce court paragraphe à opérer un rappel du point de vue choisi, à la fois le balcon institutionnel décrit plus haut, mais aussi le contenu d'archives dont le classement n'a rien de neutre et n'est pas sans conséquence sur l'appréhension que l'on peut avoir du sujet traité. Rappelons alors rapidement que, bien que le propos ici soit centré sur l'action linguistique, celle-ci s'inscrit dans une politique culturelle qui la dépasse largement. Dans la période du milieu du 20<sup>ème</sup> siècle dépeinte ici, les actions se diversifient, et d'autres types de « coopération » culturelle et scientifique se développent. Néanmoins, la langue reste très importante, voire prioritaire dans de nombreux courriers tant consulaires que ministériels (comme le montre la proposition budgétaire de 1993<sup>146</sup>), en témoigne d'ailleurs, malgré les limites que ces classements comportent, le nombre et le poids des dossiers classés dans ces thématiques. Bien souvent, les actions culturelles et scientifiques qui ne sont pas proprement linguistiques comportent en outre une composante linguistique non négligeable.

Si l'on revient à la situation en Palestine, l'évolution des actions menées dans le cadre de l'action linguistique est de divers ordres. Une des premières actions que l'on peut mentionner est la politique d'octroi de bourses. Le nouveau public adulte concerné par l'ouverture des centres culturels français successifs et par l'introduction du français dans les universités palestiniennes naissantes est en effet accompagné par le consulat au moyen de bourses. Celles-ci permettent des séjours de courte ou de longue durée en France. Elles existaient avant cette période mais prennent néanmoins une nouvelle ampleur au gré des politiques visant les adultes. Ces bourses ont pour objectif de permettre à de jeunes adultes de se former au français ou en français dans la perspective d'un retour en Palestine par la

---

<sup>146</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 151. « *La fiche prioritaire reste évidemment la 232, action linguistique* ».



suite. Une partie de ces bourses concerne des professeurs de français que l'on envoie en France pour des stages de formation, notamment après le lancement du programme des écoles pilotes qui requiert un nombre considérable d'enseignants pour les classes concernées. Elles s'intègrent ainsi pour grande partie à l'une des priorités des actions du consulat : la formation initiale et continue des enseignants.

L'attention portée à la formation des enseignants est en effet l'un des développements majeurs dans la nature des actions menées. Il ne s'agit pas uniquement d'une orientation locale, mais d'une direction donnée aussi depuis les instances centrales et actée notamment lors de la réforme de la DGRCST en 1994. Sur les Territoires palestiniens, les efforts de la France ont d'abord concerné la formation initiale et continue des maîtres des écoles privées, puis, lorsque les Palestiniens ont obtenu la charge de la gestion du système éducatif, celle-ci a inclus certains enseignants nommés dans les écoles « pilotes ». La formation des enseignants semble suivre un double objectif : pédagogique et politique.

Du point de vue des méthodes d'enseignement, il s'agit d'harmoniser des pratiques et de les « moderniser ». Dans les années 1970, cette « action pédagogique » de grande envergure traduit de nouveaux objectifs et intérêts et consiste d'abord en la venue d'experts didacticiens de France et en l'envoi d'enseignants palestiniens en France. Par la suite, la formation continue des maîtres des écoles privées et des écoles pilotes est aussi assurée à travers des stages organisés parfois avec des partenaires locaux comme l'université de Bethléem ou le collège Ibrahimieh. Dans un courrier à la DGRCST<sup>147</sup>, le consulat dresse le bilan du premier de ces stages, réalisé en 1975 dans les locaux du collège des Frères des Ecoles Chrétiennes et auquel une soixantaine de professeurs (en majorité des religieux et religieuses) ont participé. Les différents ateliers proposés lors de ce premier stage témoignent des objectifs pédagogiques de celui-ci : « méthodes traditionnelles rénovées », « pédagogie générale », « méthodes audiovisuelles », « adjuvants pédagogiques ». L'une des raisons du besoin de formation et de modernisation tient notamment à l'introduction de méthodes audiovisuelles. A partir des années 1960, une grande part du soutien financier et matériel concerne ainsi soit la formation à ces méthodes (notamment *Voix et Images de France*, 1962, et *Bonjour Line*, 1963), soit l'équipement audio-visuel des classes de français.

---

<sup>147</sup> CADN, Jérusalem, Série 3, dossier 84 (1975).

Cependant, dès le deuxième stage dit « pédagogique » (1975), cette attention portée à la pédagogie va être nuancée et les formations d'enseignants se focaliseront sur des aspects linguistiques. Dans les perspectives tirées du bilan envoyé par le consul en 1975, une nouvelle direction est en effet proposée pour les stages à venir, consistant en une réorientation linguistique :

Une action de formation linguistique devrait être immédiatement entreprise, au profit surtout des jeunes maîtresses recrutées au sortir de leurs études secondaires et qui enseignent, sans formation préalable, une langue qu'elles connaissent encore mal.

Ce type de réorientation est très fréquent dans la politique française en Palestine et je proposerai *infra* une analyse des conceptions de l'enseignement qu'elles supposent et de leurs implications<sup>148</sup>.

Le second objectif de ces formations à destination des enseignants est politique : elles visent en effet l'harmonisation des programmes d'enseignement du français et le maintien d'une relation avec les enseignants, qui garantissent une plus grande capacité d'action pour le consulat. En effet, outre le mouvement d'insertion des écoles dans le système local (programmes, examens, langues d'enseignement), les enseignants ne sont plus que rarement, comme c'était le cas à l'origine de ces écoles, des religieux français. Le personnel de ces écoles s'est progressivement enrichi d'enseignants locaux, souvent sortis de ces mêmes écoles. Cette « indigénisation » des écoles dites françaises, ajoutée à l'insertion des écoles dans les nouveaux systèmes éducatifs, a changé la nature des liens avec la France.

#### **(Re)francisation**

D'un rôle de soutien, le consulat a peu à peu endossé celui d'acteur plus direct de l'enseignement du français. Le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC), créé pour le consulat de Jérusalem en 1968, incarne cette place de plus en plus importante prise par les représentants français dans le réseau. Un nombre croissant d'actions sont désormais menées directement par le consulat. Les préoccupations pédagogiques

---

<sup>148</sup> Dans le Chapitre 5 *Civiliser l'indigène, didactiser l'enseignant*.

mentionnées dans le point précédent sont par exemple répercutées en un recrutement d'un « assistant pédagogique » au SCAC en 1977.

A travers ces actions directes, la relation est renforcée avec les acteurs locaux de l'enseignement du français. Rappelons que dans les premiers temps, un fort sentiment national français animait encore les religieux et religieuses qui composaient la majeure partie des enseignants de français. Leur francité en faisait des relais possibles pour la politique française même si, comme on a pu le voir, le lien les unissant à la France était tantôt valorisé, tantôt présenté comme fragile, selon ce que chacun pouvait tirer de ce jeu de négociation. Cette francité était d'une grande importance pour le consulat, comme en témoigne cet extrait d'un courrier envoyé par le consul général au ministre des affaires étrangères suite au décès du Frère Imier, directeur du collège des Frères de Jérusalem. Ce courrier revient sur les problèmes qui ont existé entre le Frère Imier et le consul général et s'interroge sur la nationalité de son successeur :

L'indifférence parfaite en matière de nationalité professée par les FEC a bien souvent agi à notre détriment. En Orient le choix des directeurs nés dans le pays n'est pas sans inconvénients à la tête des maisons françaises. Ils sont trop souvent enclins aux complaisances locales, recherchent trop souvent les satisfactions de vanité et prennent une attitude souple devant les difficultés plutôt que de chercher à les vaincre.

[...] Le collège et l'école des FEC devraient pouvoir continuer à jouer en Vieille Ville un rôle important pour notre propagande culturelle alors que les établissements congréganistes sont pratiquement fermés dans la nouvelle ville. Les difficultés à surmonter supposeraient la présence d'un directeur français jeune et énergique.<sup>149</sup>

La part de plus en plus grande des employés locaux et la distance prise par certains établissements qui ne conservent du caractère « français » qu'un lointain souvenir, semble en effet avoir fait craindre aux autorités consulaires une perte de contrôle.

La (re)francisation du réseau s'opère alors sous deux formes : par une prise de pouvoir dans les institutions et par le recours à des agents français. La seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle a vu apparaître sur le territoire un grand nombre de centres culturels français, tel que cela a été développé dans un point précédent. Ces centres culturels résultaient pour une grande partie d'initiatives françaises, mais certains d'entre eux relevaient d'initiatives partiellement locales. C'était le cas notamment des deux premiers centres ouverts dans la

---

<sup>149</sup> CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 102 (1949).

période, à Gaza et à Naplouse. Au moment de la réflexion sur l'ouverture d'un centre à Jérusalem-Est, le consul Jean-Claude Cousseran, s'appuie sur ces deux premières expériences pour expliquer le choix du statut juridique français de ce futur centre :

Nos expériences passées, et notamment celles de Gaza et de Naplouse, ayant révélé les écueils d'un recours à des associations locales (désaccords sur les objectifs, conflits de personnes, opacités comptables), il paraît souhaitable de développer une structure placée sous la responsabilité exclusive du poste.<sup>150</sup>

Ainsi, les représentants de la diplomatie française ont une place importante dans le conseil d'administration de l'Alliance française de Jérusalem-Ouest, bien qu'elle soit, comme toute Alliance française, de droit local. Pour les antennes de Gaza et Naplouse évoquées dans le courrier précédent, elles ne sont en fait également que partiellement indépendantes. Elles dépendent certes officiellement d'associations locales mais sont placées sous la responsabilité de coopérants français<sup>151</sup>. De cette manière, la France s'assure une présence et un contrôle sur des institutions phares du réseau. La présence de coopérants français, ou d'agents relevant d'autres statuts est la deuxième forme sous laquelle se manifeste la (re)francisation.

Trois types de contrats permettent ainsi de faire travailler des agents français : les coopérants, les contrats-types et les contrats de VSNA (Volontaires du Service National Actif). Ces contrats jouent un rôle important dans cette francisation. Ils permettent à la France de maintenir une présence voire de prendre une place dans des établissements avec lesquels ils n'entretenaient jusque-là qu'une relation de partenaires<sup>152</sup>. Ainsi, non seulement la relation avec l'institution locale est renforcée, mais elle est aussi assurée par des agents qui ont, si ce n'est une loyauté, au moins des liens de subordination professionnelle avec la France (il leur faut rédiger des rapports, suivre des directions données par le consulat...) que les titulaires de contrats locaux n'ont pas. La durée relativement courte de leurs contrats va également dans ce sens. Les Français qui avaient jusque-là travaillé dans les institutions locales s'installaient sur le territoire de manière pérenne et leur loyauté pouvait parfois aller davantage à l'Eglise ou au sionisme qu'à la France, selon leurs institutions de rattachement et leurs aspirations personnelles. Les

---

<sup>150</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 126, *Etablissement d'un centre culturel à Jérusalem-Est* (1987).

<sup>151</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 131, *Au sujet des centres culturels* (1987).

<sup>152</sup> CADN, Jérusalem, série 3, dossier 84. Différents documents notamment des rapports évoquent l'intérêt du recours aux contrats-types et aux VSNA.

nouveaux types de contrats, en rendant difficile l'enracinement, l'intégration à des réseaux sociaux et professionnels de longue durée, assurent davantage une loyauté des agents aux politiques françaises, bien qu'ils n'empêchent pas les individus de ne pas adhérer tout à fait aux objectifs de leurs missions, voire de les contester (différents rapports de fin de mission de VSNA dans les années 1990 sont très critiques vis-à-vis du fonctionnement du consulat et de leurs missions par exemple<sup>153</sup>). Dans ce type de partenariat, la France finance la présence d'agents institutionnels français, qui sont certes des individus, avec des aspirations différentes, mais qui s'inscrivent dans une mission coordonnée depuis la France et qui impose un certain nombre de devoirs envers la France.

Ces agents en viennent en outre à représenter une part importante du budget de coopération. En 1987, un décompte est fait des agents en place pour Jérusalem et les Territoires palestiniens : au total, 2 coopérants, 3 contrats-types, et 12 VSNA (dont 7 en partenariat avec la Délégation Catholique pour la Coopération) travaillent dans les universités, les écoles ou les antennes culturelles et sont « *remarquablement suivis, étayés et contrôlés par le consulat général* »<sup>154</sup>.

Cette (re)francisation du réseau et la dynamique centralisatrice qui donne un rôle plus direct au consulat interviennent alors que différents facteurs concourent à un développement des relations institutionnelles franco-palestiniennes.

#### **3.3.3 Institutionnalisation des relations**

L'un des facteurs qui explique le foisonnement important d'institutions et d'actions dans le réseau d'enseignement du français tient à une conjoncture particulièrement favorable, notamment du fait d'une triple institutionnalisation : l'institutionnalisation de l'action culturelle française, l'institutionnalisation palestinienne, et l'institutionnalisation du domaine du français langue étrangère.

---

<sup>153</sup> CADN, Jérusalem, série 5, dossier 150.

<sup>154</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 126, *Rapport d'inspection* (1987).

#### **Institutionnalisation de l'action culturelle française**

Côté français, on assiste à ce que Daniel Haize décrit comme une « *montée en puissance de l'Etat* » (Haize, 2012 : 47) dans son ouvrage *L'action culturelle et de coopération de la France à l'étranger*, dont une part importante de ce paragraphe s'inspire. Haize fait remonter au 20<sup>ème</sup> siècle, la structuration progressive de l'action de l'Etat au sein du MAE, qui se traduit par une évolution des cellules en charge de la coopération culturelle : du Bureau des écoles et des œuvres français à l'étranger en 1909 au Service des œuvres françaises à l'étranger en 1920, devenu Direction Générale des Relations Culturelles (DGRC) en 1945, auxquelles s'ajoutent les aspects techniques, en 1956 (DGACT, action culturelle et technique) et scientifiques en 1969 (DGRCSST, relations culturelles, scientifiques et techniques), et pour la fin de la période, l'évolution en Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement en 1998 (fusion de la DGRCSST et des services du ministère de la coopération). Si, à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'action de l'Etat avait commencé à se structurer, c'est surtout sous De Gaulle qu'une réflexion est menée sur le rôle que peut jouer la culture française à l'étranger afin de « restaurer » le rang perdu de la France. Le rôle de la langue dans cette mission de restauration est toujours perçu comme central.

On voit qu'au cours de la période, les missions de ces services ministériels en viennent à intégrer une coopération technique, qui maintient la présence française au moment des indépendances, notamment *via* la formation de cadres administratifs et techniques dans les domaines où l'on considère que la France a une expertise. On le verra, c'est précisément le type d'action qui sera menée auprès du jeune ministère de l'éducation palestinien dans le milieu des années 1990. La coopération technique est ensuite complétée par une dimension scientifique qui se traduit par le nombre croissant de partenariats avec les universités, mentionné précédemment.

Il faut garder à l'esprit que cette coopération qui se diversifie, continue de reposer fortement sur la coopération linguistique. Daniel Haize, citant le travail de Roche et Pigniau (*Histoires de diplomatie culturelle des origines à 1995*), rapporte cette phrase qui reflète bien la conception qui semble être à l'œuvre en Palestine : « *former des administrateurs, des techniciens, des formateurs de formateurs, certes, mais en français !* » (Haize, 2012 : 54).

Cette institutionnalisation est perceptible dans le type de documents archivés. Pour cette dernière période, ils sont composés de courriers plus calibrés, qui ne donnent plus à voir des relations personnelles comme cela pouvait exister encore au début du 20<sup>ème</sup> siècle par exemple (une mère supérieure qui interpelle le consul directement pour une demande de « secours » et transmet les salutations à sa femme). Désormais, il existe plusieurs niveaux de décision, et des formulaires types pour les demandes de soutien qui donnent un caractère plus impersonnel aux échanges entre les institutions locales et les services du consulat.

Enfin, la réforme de la DGRCST en 1995 met l'accent sur l'importance des relations avec les autorités palestiniennes et non plus uniquement avec des associations ou établissements d'enseignement. Cette nouvelle tendance va s'inscrire dans des circonstances particulièrement propices à de nouvelles relations, puisque la période voit la création de l'Autorité palestinienne, nouvel interlocuteur institutionnel pour la France.

#### **Institutionnalisation locale et institutionnalisation des relations**

Après la période de construction nationale des années 1950, qui s'est traduite par une méfiance exacerbée à l'égard des ingérences étrangères, les relations entre la France et les Etats du Proche-Orient ayant autorité sur la Palestine (Israël, Jordanie, Egypte) ont suivi un processus d'institutionnalisation à travers des accords bilatéraux.

Côté israélien, l'Etat étant stabilisé assez rapidement, un accord culturel franco-israélien est signé dès 1959 qui résulte en la création des centres culturels français à Tel Aviv, Haïfa, et Beer Sheva (circonscription de l'ambassade de France à Tel Aviv). Côté palestinien en revanche, la rupture diplomatique durant les années 1950 entre la France et la Jordanie retarde la possibilité d'élaborer des accords bilatéraux. Il faudra attendre 1965 pour qu'un accord de coopération culturelle et technique franco-jordanien soit signé<sup>155</sup>, deux ans seulement avant qu'Israël envahisse la Cisjordanie et prenne l'autorité sur le territoire. La situation prend alors un caractère, comme le décrit le consul en 1979, « *tout à fait exceptionnel* » :

---

<sup>155</sup> CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 84.

Le Consulat Général de France à Jérusalem se trouve dans une situation tout à fait exceptionnelle puisqu'il n'est accrédité auprès d'aucune autorité locale et qu'il manifeste la présence française à la fois à Jérusalem dans sa totalité, en Cisjordanie et à Gaza auprès de deux communautés antagonistes, Israéliens et Palestiniens.<sup>156</sup>

La position particulière du consulat après 1967 empêche l'établissement de relations bilatérales. En effet, la France (comme la plupart des représentations étrangères) ne reconnaissant pas la souveraineté d'Israël sur les territoires annexés en 1967, elle ne peut s'engager dans des accords avec les instances qui contrôlent les territoires. Jusqu'à la création de l'Autorité palestinienne (et dans une moindre mesure par la suite), Israël exerce un contrôle sur le système éducatif<sup>157</sup> et essaye également de contrôler au maximum les activités étrangères, dont celles de la France, ce qui se traduit par des difficultés administratives pour les services du consulat. Les visas des agents ne sont par exemple pas toujours renouvelés, ce qui constitue un obstacle important à la politique mise en œuvre qui repose de plus en plus sur leur présence. Les centres culturels français sont aussi les cibles de nombreuses tentatives de contrôle de la part des Israéliens. Ainsi dans les années 1990, de nombreux courriers relatent des interventions de militaires israéliens (visites inopinées dans les centres, pression sur les propriétaires de bâtiment hébergeant les centres) :

A ce jour, alors que l'antenne culturelle n'est ouverte au public que depuis deux semaines, quatre étudiants ont été interpellés par les forces militaires israéliennes et retenus quelque temps pour raisons spéieuses. J'attire également votre attention sur le fait que dans la journée du mercredi 5 février 1989, une voiture militaire s'est arrêtée devant les locaux de l'antenne, que deux militaires en sont sortis, qu'ils ont pénétré dans l'enceinte du centre [...] et que, mitraillette à la main, ils se sont apprêtés à m'emmener.<sup>158</sup>

L'objectif principal des autorités israéliennes est d'obtenir de la France qu'elle demande une autorisation pour ouvrir des centres, ce qui légitimerait l'administration israélienne du territoire. Or, la position française reste stable et le consulat ne cédera jamais à ces

---

<sup>156</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 128, *Rapport d'activité* (1979).

<sup>157</sup> Elle censure notamment systématiquement les manuels d'histoire et de géographie.

<sup>158</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 133. Courrier du VSNA de l'antenne culturelle française de Naplouse au consul général de France à Jérusalem (1988).



pressions, malgré la gravité de celles-ci : plusieurs rapports font en effet état d'intimidation et de tirs à l'arme à feu qui ne changeront pas la position française<sup>159</sup>.

Dans ces conditions, le poids des agents français est considérable. Ils permettent en effet de tisser des liens avec différentes associations et institutions plus ou moins formelles qui organisent la société palestinienne sous occupation. Ce réseau prolonge d'une certaine manière la politique d'opportunité, puisqu'elle se nourrit de la demande de coopération culturelle, scientifique et technique des Palestiniens. Cette politique, qui vise à répondre « *aux attentes du public arabe désireux de sortir de son isolement culturel* »<sup>160</sup>, profite de l'opportunité créée par cette situation politique particulière pour introduire l'enseignement du français et pour assurer à la France une présence là où cela est possible. Le réseau issu de ces efforts prépare le terrain pour la réelle phase d'institutionnalisation qui débutera avec la structuration de l'Autorité palestinienne en 1994.

La création de l'Autorité palestinienne, à la suite du processus de paix, entraîne une relative autonomie pour les Palestiniens, censée déboucher sur la création d'un Etat palestinien dans les années qui suivent<sup>161</sup>. La période est alors celle du développement rapide d'institutions et d'administrations propres. La France est présente dès les premiers moments dans ce processus d'institutionnalisation palestinienne, relayant ainsi sur le territoire palestinien la politique générale extérieure incitant à se faire une place auprès des Etats naissants et à jouer le rôle d'expert auprès des autorités éducatives (réforme DGRCST de 1994). En 1993, est lancé ce qui fut appelé un « programme d'excellence » de formation de cadres palestiniens<sup>162</sup>. En 1995, une rencontre avec Yasser Arafat officialise la coopération déjà existante sous forme d'une commission mixte.

Les nombreux rapports et échanges relatifs à cette commission mixte et aux trois procès-verbaux auxquels elle a donné naissance, concernant respectivement les champs de la culture, de l'éducation et de la formation des cadres, témoignent d'une demande palestinienne d'intervention française dans le domaine éducatif. Le jeune ministère de l'éducation travaille en effet à l'unification du système d'enseignement dans l'ensemble des Territoires palestiniens en « *tenant d'échapper à l'influence prégnante du modèle*

---

<sup>159</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossiers 132-133.

<sup>160</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 126. Courrier du consulat au sujet de l'ouverture de centres culturels (1987).

<sup>161</sup> De nombreux secteurs restant contrôlés d'une manière ou d'une autre par l'administration israélienne.

<sup>162</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 151 (1993).

américain »<sup>163</sup>. La France fait ainsi office de puissance alternative en cette période de besoin en soutien institutionnel<sup>164</sup>. Cette commission mixte résulte en la nomination d'un expert français pour la conception des politiques éducatives et du nouveau système scolaire, la mise en place du programme d'excellence de formation de cadres palestiniens, du programme des écoles pilotes et de partenariats universitaires.

Il faut rappeler que bien qu'il s'agisse d'un contexte que l'on peut considérer favorable (du point de vue de l'opportunité française) où les Palestiniens cherchent des partenariats, ces développements ne sont pas fortuits et résultent aussi d'un volontarisme politique français. Une précision encore, la mise en place d'accords bilatéraux ne signifie pas nécessairement que les relations soient équilibrées. La lecture des accords montre que l'implication mais aussi les retombées sont plus importantes pour les partenaires français que pour les partenaires palestiniens<sup>165</sup>.

Enfin, il ne faut pas négliger dans cette conjoncture qui favorise le développement du réseau d'enseignement du français la dimension politique, les années de présidence Chirac (1995-2007) se traduisant par un rapprochement fort avec la Palestine.

#### **Institutionnalisation du domaine du FLE**

En parallèle de la formalisation d'institutions en France et en Palestine, le dernier facteur de développement du réseau tient à l'institutionnalisation et la professionnalisation du domaine du français langue étrangère, qui devient, en France, une discipline universitaire, un diplôme reconnu, un champ à part entière.

Jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, la formation spécifique des enseignants à l'enseignement du français à l'étranger était principalement assurée par deux réseaux en parallèle. Ces deux réseaux avaient en commun de s'adresser à des enseignants déjà formés à l'enseignement de manière plus générale voire déjà en fonction. D'un côté l'ESPPPF (École supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à

---

<sup>163</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 154, *Rapport commission mixte, domaine de l'éducation* (1995).

<sup>164</sup> Le choix de s'adresser à la France peut peut-être également s'expliquer par les liens tissés par des membres de l'OLP en exil dans des pays qui étaient dans la sphère d'influence directe de la France (Tunisie, Liban notamment).

<sup>165</sup> Accords de coopération culturelle et technique franco-jordaniens (CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 84) et Procès-Verbaux de commission mixte (CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 154).

l'étranger), fondée par Ferdinand Brunot en 1920, formalise l'idée d'une formation spécifique à l'enseignement du français à l'étranger (Véronique, 2010). De l'autre, les cours d'été organisés par exemple par l'Alliance française à partir de 1948, ciblent plus particulièrement les enseignants étrangers. Ces dispositifs de formation spécifique à l'enseignement du français à des allophones s'intéressent alors encore assez peu aux questions pédagogiques et leurs programmes sont focalisés sur trois aspects : les composantes structurales de la langue (vocabulaire, grammaire, syntaxe, phonétique du français, la littérature française et les exercices canoniques (composition, explication de textes, ...) (Coste, 2015 : 175). Avec ces dispositifs, émerge l'idée d'un enseignement spécifique du « *français hors de France* » ou « *français au-dehors* » (Brunot, 1969 cité par Cros, 2016 : 19), qui préfigure ce qui deviendra le « français langue étrangère ».

A côté de ces deux réseaux, on peut relever la présence de deux institutions de formation des enseignants : l'ENIO et l'Ecole normale Jules Ferry. L'ENIO (Ecole normale israélite orientale) créée en 1867 par l'Alliance israélite universelle visait à former les futurs enseignants de ses écoles. Cette école formait les élèves pour qu'ils obtiennent le diplôme national permettant de devenir instituteur (brevet élémentaire) et pour qu'ils soient prêts à enseigner dans les contextes spécifiques d'implantation des écoles de l'Alliance. Ainsi, les premiers objectifs affichés de l'ENIO prévoyaient-ils une place importante pour l'enseignement de langues orientales, mais ces objectifs semblent n'avoir jamais été réellement suivis d'effets (Omer, 2015). L'Ecole Jules Ferry, quant à elle, fut créée par la Mission laïque française dans des objectifs à peu près similaires, mais n'exista que de 1902 à 1913. La formation qui y est proposée est un complément pour des personnels issus des écoles normales d'instituteurs, afin de les former aux spécificités des « *conditions de pédagogie indigène* », et d'en faire des « *auxiliaires éclairés de l'œuvre colonisatrice* » (extraits de la Revue d'enseignement colonial de 1904, cités par Vigner, 2015). Comme on a pu le mentionner cependant, la Mission laïque n'ayant pas eu de réelle implantation durable en Palestine, cette école de préparation n'a pas concerné les personnels du territoire.

Les années 1960 représentent un tournant important. Dans un mouvement en relation avec les nouveaux moyens mis en œuvre politiquement en France, sont créés divers centres s'intéressant spécifiquement à la diffusion culturelle et linguistique : le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF), le Bureau d'études et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) devenu Bureau pour l'enseignement de la

langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC) intégré plus tard au Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Ces centres s'intéresseront davantage que leurs prédécesseurs aux méthodologies nouvelles en s'appuyant notamment sur les recherches scientifiques et avancées technologiques en cours à l'époque (notamment les méthodes audio-visuelles).

Ces évolutions du champ sont corrélées au mouvement de décolonisation en cours et entraînent des mutations dans la manière d'envisager et d'enseigner la langue (Spaëth, 1998) avec par exemple la question essentielle pour le champ de *quel* français enseigner (palpable dans l'élaboration du *français fondamental*, Coste, 2015). Cette période est très portée sur des aspects techniques avec l'émergence de méthodes nouvelles et une partie considérable des formations proposées sera directement liée à la prise en main de nouvelles méthodologies, techniques et manuels, dans ce que Coste appelle la « *méthodologisation* » et la « *manuélistation* » du champ (*ibid.*)<sup>166</sup>.

Ce mouvement d'institutionnalisation du champ du FLE atteint une étape supérieure dans les années 1980 avec ce que Daniel Coste nomme l'« *universitarisation* » du domaine (*ibid.*). La création dans les universités de mention FLE en licence et de maîtrise de FLE donne un nouveau statut au champ et à ses enseignants. L'ampleur nationale du mouvement et le nouveau stade de professionnalisation que représente cette nouvelle étape termine d'acter une institutionnalisation et une disciplinarisation du champ.

Ce chapitre, qui vient clore la première partie de cette thèse, a permis de dégager une forte dynamique centralisatrice dans l'action consulaire à Jérusalem. A la fois héritier d'une histoire religieuse et d'un statut particulier de la France sur le territoire et fruit d'une politique volontariste visant à toujours élargir le public touché, le réseau d'enseignement du français s'est progressivement resserré autour de l'action étatique. D'une politique de soutien à des actions menées par des tiers, la politique consulaire s'est graduellement convertie en une action de coordination et d'action plus directe, en réponse notamment à une transformation profonde de la situation politique locale.

Dans cette évolution se jouent la place et le rôle de la France dans l'enseignement du français, la place et le rôle de la France dans des territoires sur lesquels elle n'a pas d'autorité officielle, mais aussi la *francité* des acteurs et des actions menées.

---

<sup>166</sup> Sur cette technicisation, voir *infra* Chapitre 5.4 *L'enseignant lacunaire et l'expertise didactique française*.

### Chapitre 3. Structuration et centralisation d'un réseau d'enseignement

Derrière ce mouvement de centralisation et ces questionnements se dégagent en effet des objectifs de contrôle et d'influence sur le réseau d'enseignement et plus largement sur le devenir politique du territoire visé. Ces visées politiques seront au cœur des questions posées dans la partie II.



## **Deuxième partie**

# **Relations & Pouvoirs**

#### **Préambule**

Dans la première partie qui s'est achevée, j'ai présenté le réseau d'enseignement du français dans le contexte palestinien et le rôle qu'y joue le consulat général de France à Jérusalem. Après avoir posé les grandes lignes de l'évolution de ce réseau et des relations qui en unissent les différents protagonistes, il sera question désormais de l'analyse plus fine de ces modes de relations.

Le tableau brossé jusqu'ici servira ainsi d'arrière-plan, de fondation pour une seconde partie tournée vers ce qui existe *entre* les lignes, ou *en deçà* de ces lignes. Cette seconde partie ambitionne de proposer une interprétation des conceptions qui sous-tendent les politiques françaises plus générales. En tentant de souligner ces conceptions, telles qu'elles se donnent à voir dans les archives diplomatiques, il s'agit *in fine* de comprendre le sens que la France donne à la langue dans sa politique de « relations internationales », tant dans l'acception politique de ces termes et de leurs enjeux (chapitre 4), que dans leurs fondements symboliques, idéologiques et ce qu'ils sous-entendent de rapport à l'altérité et de conception de la langue (chapitre 5).

Dans le quatrième chapitre, on tentera de définir les relations de pouvoir instaurées à travers l'enseignement du français, en explorant en particulier quelques propositions notionnelles : expansionnisme linguistique, diplomatie linguistique, impérialisme linguistique, interventionnisme linguistique.

Dans le cinquième chapitre, on s'attachera plus particulièrement à souligner la relation à l'altérité palestinienne qui sous-tend l'action linguistique française. Grâce à l'étude de l'évolution de ces conceptions, on dégagera une continuité à travers la figure d'une altérité « lacunaire ».



## Chapitre 4. Enseigner, contrôler : les objectifs d'une politique linguistique

Ce quatrième chapitre ambitionne de caractériser la politique d'enseignement du français en Palestine du point de vue des relations de pouvoir. Pour cela, il s'appuiera notamment sur des notions employées dans le monde anglophone pour les confronter au cas français. Il ne s'agira pas de les appliquer au cas français en les décontextualisant mais plutôt de les utiliser pour approcher des notions, pour les reprendre quand elles ont été employées pour le cas français (c'est le cas par exemple pour la notion de *soft power*) et de souligner en les re-contextualisant ce qui rend le cas français singulier.

Posons tout d'abord quelques questions fondamentales auxquelles ce chapitre entend répondre. L'objet profond de ce chapitre est le « *pourquoi* ». Il semble indispensable de ne pas en rester au *comment* présenté dans le chapitre précédent, c'est-à-dire au réseau d'enseignement du français en Palestine dans son mode de fonctionnement, d'organisation et dans l'évolution historique du rôle qu'y a joué l'Etat français. En effet, poser la question du *pourquoi*, c'est pousser l'analyse en direction des objectifs poursuivis par la France et parvenir ainsi à un niveau qui enjoint à prendre en considération les idéologies, les conceptions qui sous-tendent ces objectifs. Ce chapitre, tourné principalement vers des objectifs politiques poursuivis par la France (et articulé dans les chapitres qui suivront à des objectifs plus symboliques) interroge ce *pourquoi*.

Pourquoi s'interroger sur ce *pourquoi* ? La raison profonde tient à un positionnement de chercheure et de formatrice d'enseignant de français langue étrangère : si nos recherches et nos enseignements participent de l'action linguistique (et plus largement politique) française à l'étranger, peut-on faire l'économie d'une réflexion sur le(s) projet(s) poursuivi(s) par la France ? Ce positionnement relève ainsi de conceptions épistémologiques qui donnent une grande importance aux dimensions éthiques et politiques, et sur lesquelles je reviendrai dans la troisième partie de cette thèse. Alors *pourquoi* la France, donne-t-elle une telle importance à l'enseignement du français ? Quels sont les objectifs poursuivis à travers celui-ci ? Quelles sont les conceptions sous-jacentes à cette politique, les conceptions qui permettent de comprendre les choix et les stratégies de la politique linguistique de la France en Palestine ?

## **4.1 « Répandre », « propager », « diffuser » la langue : un expansionnisme linguistique ?**

La réponse à la question « *pourquoi enseigner le français* » n'est pas explicitement apparente dans les archives. Les échanges épistolaires qui composent une grande partie des archives diplomatiques jusqu'aux années 1960, y compris ceux qui concernent les échanges entre le poste diplomatique et le ministère des affaires étrangères, ne se soucient en réalité guère de ce *pourquoi*. Pourquoi enseigne-t-on le français d'après les diplomates et leurs référents au ministère ? Des objectifs symboliques<sup>167</sup> accompagnent ces stratégies (civiliser, donner accès à une culture, une pensée, une expertise) mais les objectifs politiques, eux, semblent tellement entendus qu'ils ne nécessitent pas d'être explicités entre les agents de cette politique. Cette absence pose en elle-même des questions importantes : les raisons et objectifs de l'enseignement du français sont-ils tellement évidents et partagés pour les diplomates qu'il n'y a pas de nécessité de les nommer ? Cette évidence est-elle un élément de *l'esprit du temps* de la seconde vague de colonisation française ? Est-elle plus permanente, moins circonstancielle ?

### **4.1.1 Enseigner le français : un expansionnisme linguistique ?**

Si l'on s'intéresse d'abord aux rares occurrences où l'on voit affleurer les arguments sur lesquels repose l'argumentaire français, on remarque que ceux-ci restent très vagues. On peut lister pour cela rapidement les termes employés pour définir les objectifs de la politique linguistique française en Palestine. Voici quelques extraits des termes employés dans les courriers diplomatiques qui permettent de rendre compte des évolutions sémantiques sur un siècle environ (je souligne) : « *répandre la langue* et les sympathies françaises »<sup>168</sup>, « *l'expansion de la langue* et du nom français »<sup>169</sup>, « marquer aux instituteurs israélites dans la mesure où ceux-ci contribueront utilement à la *propagation de notre langue* dans l'Empire ottoman, le prix que le Gouvernement de la République attache à leurs services »<sup>170</sup>, « je ne crois pas qu'il soit possible de servir plus utilement la cause de la *diffusion de notre langue* qu'en aidant les Frères à ouvrir leur nouvelle source

---

<sup>167</sup> Voir *infra* Chapitre 5 *Civiliser l'indigène, didactiser l'enseignant*.

<sup>168</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 109, *Subventions*. Courrier du ministre au consul (1882).

<sup>169</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138. Courrier au sujet d'une demande de soutien de l'AIU (1879)

<sup>170</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138. Courrier au sujet des écoles de l'AIU (1908).

de recrutement »<sup>171</sup>, « maintenir et développer l'enseignement du français »<sup>172</sup>, « remarquable et efficace instrument de diffusion de notre langue »<sup>173</sup>. Pourquoi enseigne-t-on le français ? Pour le propager, pour le répandre, pour le diffuser. Les termes changent au fil des années, mais une même idée les rassemble : on enseigne pour que le français soit plus présent qu'il ne l'est déjà, ou éventuellement pour qu'il ne le soit pas moins. Néanmoins, quel que soit le terme choisi, on n'interroge jamais (ou très rarement) le degré sous-jacent, celui du *pourquoi* répandre, *pourquoi* propager, *pourquoi* diffuser ? Les termes évoluent au gré des époques et des connotations que prennent chacun d'entre eux. Une même idée les sous-tend pourtant tous, celle d'étendre la place du français comme l'on répand un liquide, comme se propage une maladie ou un progrès, comment on diffuse (ou comme se diffuse) une odeur, une musique, une idée... Tous ces termes partagent une idée commune de « gagner du terrain », d'« occuper de plus en plus d'espace ». Cette métaphore de la propagation, de la diffusion, de l'extension est tellement présente et évidente qu'elle n'est plus envisagée comme telle, et qu'elle traverse les époques.

Arrêtons-nous sur ces termes qui semblent aller de soi pour essayer d'entrer en profondeur dans ce qu'ils peuvent évoquer et signifier. L'étymologie du terme de propagation est particulièrement intéressante quand on la confronte aux politiques françaises. Il aurait d'abord signifié *l'enfant*<sup>174</sup>, ou « l'action de multiplier la race par reproduction ». Il a par la suite pris le sens d'« action de propager la religion » puis d'« action de propager une idée quelconque ». On peut noter dans le cas de la propagation du français, le glissement de la connotation religieuse vers l'enseignement, ce qui n'est pas sans rappeler d'une part la place importante des congrégations dans les premiers temps de la diffusion du français et d'autre part le messianisme français<sup>175</sup> qui accompagne son enseignement. Si l'on s'intéresse au premier sens de multiplication de la race, il est intéressant de le comparer au contenu d'une brochure de l'Alliance française datant de 1884 transmise par le MAE au

---

<sup>171</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 200. Courrier du consul au sujet du projet d'Ecole normale des Frères des Ecoles Chrétiennes (1926).

<sup>172</sup> CADN, Jérusalem, Série C, dossier 23. Courrier au sujet des actions exercées sur les écoles juives (1943).

<sup>173</sup> CADN, Jérusalem, Série3, dossier 87. Courrier au sujet des heures de français assurées par l'AIU (1971).

<sup>174</sup> Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

<sup>175</sup> Sur les notions de *messianisme* et de *mission*, voir *infra* Chapitre 6.1.2 *De la mission civilisatrice à la mission d'expertise*.

consul à Jérusalem dans un courrier conseillant de seconder le développement de leur action<sup>176</sup> (je souligne) :

Les fondateurs de l'Alliance française ont pensé qu'ils pourraient travailler utilement au maintien et à l'extension de l'influence de la France par la propagation de sa langue. Nous vous proposons : 1° Dans nos colonies et dans les pays soumis à notre 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 [...].

L'extrait de la brochure donne une définition précoce de la diplomatie culturelle en soulignant le rôle joué par la langue dans les stratégies de politique internationale, mais il redonne aussi au mot propagation son sens ancien de multiplication, de « prolongement » de la race. Cet extrait est un parfait exemple de la partie immergée de ce que l'on entend par la propagation du français. Avec la propagation, l'extension de la langue, on associe les sympathies, la pensée, le nom, voire même ici la race française<sup>177</sup>.

Si l'on poursuit désormais avec le dernier avatar de ces termes, celui de « diffusion », on peut souligner une ambiguïté que chacun des termes porte avec lui. Une question importante réside dans le caractère équivoque de ces termes, qui consiste à savoir comment, par qui ou par quoi le français est diffusé. Autrement dit, à quel degré le français se diffuse-t-il ou est-il diffusé ? Se propage-t-il ou est-il propagé ? L'expression « diffusion du français »<sup>178</sup> reste ambiguë sur le procédé et sur l'agent de la diffusion. Dans son article *Sur la notion de diffusion du français*, Mariet souligne les deux acceptions de la notion de « diffusion » : « la première la conçoit comme un travail volontaire, la seconde comme la conséquence linguistique de la conquête des marchés par voie militaire ou commerciale » (1984 : 207). La diffusion peut en effet à la fois renvoyer à l'action à l'origine de l'expansion ou à son résultat. On l'a vu, dans le cas de la Palestine (et l'article de Mariet laisse imaginer que cela n'est pas spécifique à ce territoire), la diffusion est avant tout le résultat d'une politique volontariste, même s'il peut exister un attrait pour le français en parallèle (ou une certaine demande culturelle, éducative, didactique que l'enseignement du

---

<sup>176</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 120, *Subventions* (1884).

<sup>177</sup> Voir *infra* Chapitre 5.2.3 *Conception holistique de la langue*.

<sup>178</sup> Et avant elle celle de « propagation du français » également, bien que les métaphores sous-jacentes soient assez différentes.

français viendrait remplir). Pourtant, les différents termes laissent penser que cette expansion du français est le résultat d'un processus plus ou moins « naturel », ou une réponse à une demande voire un devoir, et participe ainsi d'une certaine dépolitisation du processus, en masquant les politiques à l'œuvre.

Ainsi, les rares objectifs explicitement mentionnés dans les échanges diplomatiques s'inscrivent dans une métaphore de l'expansion et de la progression spatiale, dans un expansionnisme linguistique, tout en renfermant une forme d'ambiguïté sur l'effort politique à l'origine de cette expansion. La re-politisation de la pensée sur le projet français passe par le déplacement du *pourquoi* d'un degré supplémentaire : pourquoi diffuser, pourquoi propager, pourquoi étendre ? Dans quel(s) intérêt(s), à quelle(s) fin(s) cette expansion est-elle mise en œuvre ?

#### **4.1.2 Langue et influence : « agir sur les hommes et les choses »**

Le deuxième degré évoqué dans un grand nombre d'échanges consiste à argumenter de l'intérêt de l'enseignement, et, partant, de la diffusion du français, dans un objectif d'influence. L'influence, contrairement aux différents termes qui ont décrit la politique expansionniste, est un terme présent des premières aux dernières années de la période étudiée. J'essayerai ici de comprendre ce que ce terme peut nous apprendre des manières de concevoir la politique étrangère et les politiques linguistiques, et pourquoi il a un ancrage si fort qu'il n'a pas subi l'effet du temps.

Le *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* donne pour première définition de l'influence la suivante : « sorte d'écoulement de flux censé provenir des astres et agir sur les hommes et les choses », la « divine influence ». Emprunté au latin médiéval *influentia*, il revêt alors l'idée d'une action du ciel sur la destinée des hommes. Cette notion d'écoulement, de flux n'est pas sans rappeler la métaphore de la diffusion de la langue ; en un mouvement qui partirait d'une source pour s'étendre vers le reste du monde, les hommes et les choses. La métaphore d'un fluide peut connoter également que l'on se coulerait dans quelque-chose, c'est-à-dire que l'on agirait *sur* d'autres mais aussi *de l'intérieur*. C'est au 18<sup>ème</sup> siècle que le terme aurait pris le sens d'une « autorité politique ou intellectuelle acquise par un pays, une civilisation ».

Dans le cas de la diplomatie française en Palestine, l'influence est un des termes qui n'est pas explicitement définis. La politique d'influence est en fait principalement présentée comme une fin en soi, ou pour reprendre la teneur du débat de 1906 à la chambre des députés<sup>179</sup> (mentionné *supra*) au sujet des allocations aux établissements français en Extrême-Orient et au Proche-Orient : « *un consensus auquel personne ne serait opposé* ». Son bien-fondé semble tellement ancré que l'influence est aussi bien brandie comme modèle en 1880 (les écoles françaises comme « *moyen d'influence qu'on nous envie de toutes parts* »<sup>180</sup>), comme fierté en 1946 (« *maintien de notre influence en Palestine* », au sujet de la société arabe « *qui garde toujours un point d'honneur à connaître le français* »<sup>181</sup> bien que le territoire soit alors sous Mandat britannique depuis 1920) ou comme une priorité diplomatique française en 1994 (« *développer partout dans le monde la présence et l'influence culturelle et scientifique de la France* »<sup>182</sup>). Les autres termes déclinés précédemment (propager la langue, répandre la langue, mais aussi civiliser par la langue) ont soit pris des teintes de désuétude, soit été associés à l'idéologie d'une époque (colonialiste notamment). L'influence, elle, est restée. Le flux continue de s'écouler dans l'imaginaire français. C'est peut-être dans l'imprécision de ce à quoi ce terme renvoie que l'on peut trouver la raison de la longévité du terme. Son caractère tout autant nébuleux que consensuel a certainement participé au fait qu'il n'ait pas, comme d'autres avant lui, été associé à une époque et à une idéologie coloniales.

Comment s'articulent la diffusion de la langue et la diffusion de l'influence ? Suivent-elle un même procédé ? Cet emploi du terme d'influence n'est pas anodin, tout comme ne l'est pas le fait que le terme ne fasse jamais réellement l'objet d'explicitation. Comme cela était le cas pour l'enseignement du français, on associe à l'influence l'idée d'une extension, d'un élargissement, éventuellement d'un maintien. L'interdépendance entre la diffusion du français et la diffusion de l'influence est quasiment omniprésente, elles sont presque constamment évoquées l'une avec l'autre, mais cette interdépendance n'est jamais explicitée. Extrêmement rares en effet sont les échanges où sont exposés clairement comment l'enseignement du français agirait en faveur de l'influence, ou en d'autres mots

---

<sup>179</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 115, *Subventions*. Journal Officiel, débat à la chambre des députés au sujet des allocations aux établissements français en Extrême-Orient et au Proche-Orient (1906).

<sup>180</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 88. Courrier accompagnant le programme des écoles françaises.

<sup>181</sup> CADC, Direction Afrique Levant, dossier Palestine (état des œuvres).

<sup>182</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 150. Document envoyé à toutes les ambassades « *La diplomatie culturelle de la France, ambitions et perspectives* » (1994).

plus précis, par quels procédés l'apprentissage du français placerait l'apprenant, et *a fortiori* la société, sous l'influence de la France. A peine quelques pistes sont-elles données par de rares diplomates pour préciser sur quoi il faudrait insister pour que ce procédé fonctionne, mais cette notion d'influence a conservé le caractère mystérieux (voire mystique ?) de « *l'action d'un flux provenant des astres et agissant sur les hommes* ». La propagation de l'influence s'établit-elle dans une simultanéité ou par subordination ? *Découle-t-elle de celle de la langue ?*

Si l'on se fie à ce qui est par exemple suggéré par l'ambassadeur de France près le Saint Siège (Vatican) dans un courrier présentant l'intérêt d'ouvrir une école normale à Bethléem en 1893, la diffusion de l'une et de l'autre semble s'opérer en simultanéité :

Il sera possible de former dans ce nouvel établissement des maîtres indigènes qui, recevant une éducation française et possédant une connaissance immédiate du pays, seront à même d'y propager notre influence, en même temps que l'usage de notre langue.<sup>183</sup>

En revanche, si l'on en croit la brochure de Paul Melon, l'un des fondateurs de l'AF, l'apprentissage d'une langue s'inscrirait dans un rapport de causalité avec l'instauration d'une influence :

Il n'est pas de moyen plus pénétrant pour faire prévaloir l'influence d'un pays d'une manière durable, que la propagation de sa langue, surtout quand cette action se combine avec l'action politique. Apprendre une langue, c'est s'approprier l'esprit et le génie d'un peuple, c'est se pénétrer de sa façon de penser, de sentir... Propager sa langue chez une race sujette, c'est donc lui infuser ses mœurs, ses goûts, ses idées. (Rapporté par Kuperminc, 2006 : 316)

En outre, ce que cette influence, cet écoulement sous-entend c'est un changement provenant de l'extérieur, d'un Etat par exemple. Ce terme est en ce sens en cohérence avec celui de diffusion et avec la manière d'envisager la politique par la France tel que cela a été présenté précédemment : les relations diplomatiques sont pensées comme émanant d'un centre et les changements produits sont considérés comme la conséquence de l'action extérieure et non comme pouvant provenir de l'intérieur.

Avançons encore d'une étape en posant la question à la fois du *pourquoi* influencer (à quelles fins), et du *quoi* ou du *qui* influencer ? Je répondrai à ces questions en plusieurs

---

<sup>183</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 89 (document 54). Courrier de l'ambassadeur au ministre (1893).

étapes, en posant la question de ce qu'est cette *diplomatie d'influence*, et en interrogeant cette politique au regard de la notion d'*impérialisme linguistique* pour enfin élargir en abordant les questions de *pouvoir*.

## **4.2 La diplomatie d'influence : ancêtre français du *soft power* ?**

Il est désormais usuel d'employer le concept étatsunien de *soft power* pour étudier la politique linguistique de la France. Pour exemple, la revue de l'IRIS (Institut des Relations Internationales et Stratégiques) a publié un dossier consacré à la diplomatie d'influence, dont près de la moitié des articles emploient le terme de *soft power* dans leurs titres (*Revue Internationale et Stratégique* n°89, 2013).

De quelle manière ce concept peut-il nous permettre d'interroger et de comprendre la place de la langue dans les stratégies d'influence françaises ? Dans un premier temps, je synthétiserai les grandes lignes de définition du concept de *soft power*, tel qu'il a été développé par Joseph Nye en 1990. Cette première étape permettra d'interroger la pertinence de l'importation du terme pour décrire le cas français, afin de souligner la manière dont ce concept peut nous permettre de comprendre des politiques françaises. Cette compréhension, on le verra, ne peut se résumer à une application du concept étatsunien au cas français, mais passe plutôt par une analyse de ce qui est commun aux deux cas, mais aussi et surtout de ce qui peut les distinguer l'un de l'autre. Cette approche par la comparaison permettra de souligner ce qui rend la politique française singulière, afin *in fine* de définir la politique linguistique française en Palestine.

### **4.2.1 Le *soft power* : un concept à importer ?**

Le concept de *soft power* est un outil intéressant pour penser la politique de diffusion du français, dans la mesure où il s'intéresse à une volonté d'agir sur l'autre sans le recours à la force.

Joseph Nye a pensé le concept de *soft power* dans un paradigme des actions d'Etats visant à contrôler d'autres nations. Nye définit le pouvoir comme la capacité d'un acteur politique à influencer le comportement d'un autre acteur. Il décline ce phénomène en deux manifestations : le *hard power* et le *soft power*. Le qualificatif *hard* permet de décrire les



moyens coercitifs et militaires employés pour « *s'assurer que d'autres fassent ce qu'ils ne feraient pas sans cette action* » (Nye, 1990 : 154). Cette conception traditionnelle du pouvoir passant par la force aurait connu, selon Nye, une transformation quand les guerres, les conquêtes, l'intimidation militaire ou les sanctions économiques ont commencé à représenter un risque économique et humain. Les conséquences locales d'actions mises en place sur des territoires extérieurs (même éloignés) auraient en effet pris de l'ampleur au fur et à mesure que l'« interdépendance transnationale » économique et politique prenait de l'importance. Parallèlement à cette nouvelle donne géopolitique (l'augmentation des risques liés aux actions menées ailleurs), les acteurs privés (secteur privé, organisations internationales comme les ONG, etc.) ont commencé à occuper une place de plus en plus centrale dans la politique internationale ; notamment à travers des pratiques pouvant être mobilisées comme de nouveaux instruments de pouvoir que sont les nouvelles technologies, la communication, les produits de consommation. Ces deux facteurs ont mené selon l'auteur à une transformation de la politique extérieure des Etats-Unis, qui a développé une nouvelle forme d'action, sans pour autant abandonner la pratique traditionnelle du *hard power*<sup>184</sup>. En parallèle des actions coercitives, s'est déployé le *soft power*, un pouvoir « cooptatif » s'appuyant non plus sur la capacité à « *ordonner à autrui de faire ce que l'on souhaite* » mais d'« *obtenir d'autrui qu'il souhaite ce que l'on souhaite* »<sup>185</sup>. La mise en place de ce pouvoir de « cooptation » repose sur la conception profonde que plus la culture et l'idéologie d'un Etat seront attractives, plus il sera à même d'obtenir ce qu'il souhaite. L'emploi de la force étant devenu plus risqué, il s'agit pour les puissances de s'assurer la coopération d'autres Etats ou nations, afin d'atteindre leurs objectifs sans avoir recours à la contrainte militaire. Le *soft power* décrit ainsi surtout les moyens employés pour obtenir une forme de pouvoir, moyens misant sur la persuasion et sur l'attraction.

Parmi les caractéristiques importantes du *soft power*, on peut retenir quelques idées fortes qui permettront d'approcher le cas français. Un des constats forts présenté comme l'un des fondements de la réflexion menée par Nye tient à la multiplication des détenteurs de pouvoir. L'Etat n'est plus l'acteur unique et central des relations de pouvoir et la part des

---

<sup>184</sup> En 2009, Nye a conceptualisé le *smart power* pour nuancer une dichotomie entre *soft* et *hard power* devenue trop tranchée. Le *smart power* qu'il propose est une combinaison des deux canaux (coercitif et cooptatif), l'un étant rarement efficace sans l'autre. (*Get Smart, combining hard and soft power*, 2009).

<sup>185</sup> Notons la ressemblance partielle avec le concept d'« hégémonie » de Gramsci.

multinationales notamment augmente sensiblement, ce qui implique une répartition des pouvoirs et une dynamique mondiale plus complexes. Par ailleurs, les vecteurs du *soft power* sont, contrairement à la force militaire ou aux sanctions économiques, intangibles, et leur impact est bien plus difficile à mesurer, à évaluer. Les instruments du *soft power* vont de l'aide alimentaire d'une ONG à Ouagadougou, au jeans porté par de jeunes vietnamiens, en passant par les films hollywoodiens diffusés à Paris et à Berlin comme à Kaboul et Caracas. Enfin, une dernière remarque importante à mon sens, Nye souligne que la « manière douce » ne suppose pas pour autant plus d'égalité. Cette deuxième manière d'asseoir un pouvoir, même si elle est d'apparence moins violente, n'exclut pas un déséquilibre des forces, comme l'illustre Nye par une métaphore de la relation amoureuse :

Contrary to some rhetorical flourishes, interdependence does not mean harmony. Rather it often means unevenly balanced mutual dependence. Just as the less enamored of two lovers may manipulate the other, the less vulnerable of two states may use subtle threats to their relationship as a source of power.<sup>186</sup> (Nye, 1990 : 158)

Cette diversification des formes d'implémentation du pouvoir, et la montée en puissance de moyens plus intangibles dans les relations entre peuples ne sont pas spécifiques à la politique des Etats-Unis, et s'appliquent en certains points aux politiques menées par d'autres grandes puissances présentes à l'échelle mondiale comme la Grande-Bretagne mais aussi la France. La France allie puissance militaire et politique d'attractivité, d'attraction. Elle est indéniablement une puissance sur la scène internationale et cette puissance repose peut-être tout autant sur sa force militaire et économique que sur sa capacité à diffuser une certaine idéologie et une certaine image de la France par le biais de vecteurs *soft*. Elle a en commun avec les Etats-Unis un discours universaliste bien ancré, une image à l'international de nation à la fois puissante et bienfaitrice. Tout comme les Etats-Unis, elle est aussi contestée dans cette action internationale et dans les valeurs universalistes qu'elle se targue de porter avec elle.

---

<sup>186</sup> Contrairement à ce que peuvent dire de beaux discours, l'interdépendance ne signifie pas l'harmonie. Elle signifie plutôt une dépendance mutuelle déséquilibrée. Tout comme le moins épris de deux amants peut manipuler l'autre, le moins vulnérable de deux Etats peut subtilement menacer la relation à des fins de pouvoir.

Il faut cependant rappeler l'ancrage historique et géographique de la pensée de Nye. Le *soft power* a en effet été conceptualisé dans un espace et à une époque spécifiques : les relations internationales des Etats-Unis dans le contexte particulier de la fin de la guerre froide et des bouleversements des rapports de forces à l'échelle mondiale. Ainsi, bien que le terme de *soft power* ait été récemment importé pour décrire la politique française (parfois en le distinguant, Martel, 2013 : 68), il est nécessaire de prendre en considération ce que cette importation suppose d'altération du concept. En effet, si l'on peut admettre que la politique étrangère de la France, comme celle des Etats-Unis, repose partiellement sur un impérialisme linguistique et culturel, il est toutefois utile de garder à l'esprit le fossé qui existe entre la conception française et étatsunienne du pouvoir, de l'Etat et de la politique qui ne peuvent manquer d'influencer la manière dont le *soft power* peut être compris pour l'un ou pour l'autre. A cela s'ajoute la place différente qu'occupent les deux puissances sur la scène internationale, mais aussi, et cela est important pour notre propos ici, la place que la langue occupe dans les politiques étrangères de chacune.

### **4.2.2 Trois grandes différences qui rendent le cas français singulier**

A partir de cet outil conceptuel que représente cette notion de *soft power*, je soulignerai trois grandes différences qui permettent de considérer la politique française comme un cas singulier : la centralité de l'Etat et le contrôle qu'il exerce ; la cible principale des politiques d'influence ; et enfin la place de la langue dans la stratégie française.

#### **Contrôle de l'Etat**

Dans le concept développé par Joseph Nye, la portée et l'efficacité du *soft power* tiennent notamment à la diversité et à l'autonomie des acteurs qui participent à la politique d'influence. Le *soft power* est peut-être même davantage le résultat des actions des entreprises privées, des Organisations Non-Gouvernementales, des immigrants et des émigrants, ou des acteurs transnationaux que celui de l'action d'Etat. « *Force indirecte, décentralisée et non-dirigée* » (Martel, 2013 : 69), le *soft power* n'est pas (ou pratiquement pas) sous contrôle de l'Etat. Tout comme les Etats-Unis, la puissance de la France repose sur de grands acteurs économiques privés. Cependant, celle-ci est bien moins forte et implantée dans le monde que la puissance étatsunienne. Elle diffère en outre de cette

politique sur plusieurs plans : du fait de sa relation plus étroite avec l'Etat, du fait également de la représentation que la France a de cette puissance économique. Il semble en effet que la France se représente sa puissance comme se jouant davantage sur le plan politique que sur le plan économique. Du moins, même si les grandes entreprises françaises implantées à l'international font partie de la politique étrangère de la France, la France s'envisage certainement comme un potentiel contre-pouvoir politique aux autres grandes puissances mondiales, plutôt que comme un concurrent potentiel de l'économie (en particulier étatsunienne). Pour souligner cette singularité française, Laurent Fabius dans l'entretien à la revue RIS (2013) choisit d'employer le terme d'*influential power* afin d'inclure la dimension d'un volontarisme politique (pouvant passer par des éléments de pression, d'incitation voire de coercition qui l'éloignent ainsi du caractère *soft* décrit par Nye). Ainsi, un document de 1994 transmis à toutes les ambassades fait de l'action culturelle une des priorités de la diplomatie française. Après un retour sur l'histoire du réseau culturel, le document présente l'intérêt économique d'un tel réseau<sup>187</sup> :

L'histoire nous a donc légué un outil exceptionnel puisque quatre Etats seulement dans le monde disposent aujourd'hui de véritables réseaux culturels internationaux : la France, les Etats-Unis, la Grande-Bretagne, l'Allemagne. Et c'est la France qui possède sans doute le réseau le plus complet.

Ce réseau constitue un atout irremplaçable pour la diplomatie française, parce qu'il lui permet de prolonger l'action des diplomates et d'agir en amont des entreprises en créant un environnement favorable à leur action.

Dans un mouvement presque inverse au *soft power*, pour la France c'est l'action culturelle et politique qui préparerait le terrain à l'action commerciale et non l'inverse. C'est là certainement la différence majeure entre la politique française et les politiques étatsuniennes, et celle que retient Frédéric Martel dans sa contribution au dossier de la revue RIS à laquelle il a donné le titre *Vers un « soft power » à la française*. La conception française de la politique et la conception bien plus centralisée de l'Etat et du pouvoir permettent d'éclairer ce premier élément de distinction entre un *soft power* à l'américaine et une politique d'influence à la française. Le réseau d'enseignement du français est un bon exemple de cette centralité de l'Etat. Les organisations privées existent et elles sont même souvent à l'origine d'établissements où s'enseigne le français. Néanmoins, comme j'ai

---

<sup>187</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 150. « *La diplomatie culturelle de la France, ambitions et perspectives* ».

tenté de l'illustrer dans le chapitre précédent, l'Etat français a toujours cherché à prendre une place de plus en plus importante au sein des différents établissements d'enseignement du français. Entre la date d'ouverture du consulat de France à Jérusalem et les années 2000, le rôle du poste diplomatique dans le réseau d'enseignement s'est considérablement renforcé, jusqu'à occuper une place centrale et incontournable. Cet entrisme dans le réseau traduit la volonté forte de la France d'être dans une position de contrôle, que ce soit à travers des financements, ou en s'ingérant dans le fonctionnement des établissements (présence dans les conseils d'administration, financement de volontaires internationaux et de contrats français, etc.).

Un court exemple permettra de souligner cette dynamique. Dans les années 1930, la Mission laïque française, jusque-là absente de Palestine, cherche à s'implanter à Jérusalem. Plusieurs projets sont envisagés, comme la création d'un lycée français ou d'un centre culturel français. C'est finalement un « Centre de culture française » (CCF) qui sera ouvert en 1935, sans que le consulat n'ait été informé des démarches en cours. René Neuville, vice-consul gérant le consulat à ce moment-là, écrit en septembre 1935 pour informer le ministre des affaires étrangères de sa surprise en apprenant par la presse locale qu'un centre aurait ouvert. Il souligne son désaccord quant au procédé : « *l'initiative prise sans consulter aucunement le Consulat Général paraît peu en harmonie avec 'le parfait accord' que préconisait M. d'Aumale [le consul]* »<sup>188</sup>. Un an après l'ouverture du centre, la relation avec le consulat semble avoir été rétablie, et le consul se prononce au sujet d'un jeune homme roumain, pressenti pour travailler au Centre de culture française. Là encore, le contrôle sur l'institution semble être au cœur des préoccupations du consulat qui considère que la venue de cet homme serait très coûteuse pour quelqu'un « *qui ne serait pas strictement français et à la disposition des autorités françaises* »<sup>189</sup>. D'autres arguments viennent étayer cet avis défavorable (avoir un Français à la tête du centre fait partie des facteurs attractifs, la situation politique nécessite un positionnement de centralité peu compatible avec les « attaches juives » de la personne en question, etc.), mais la question du contrôle est, dans le cas du CCF et pour tous les établissements du réseau, un point particulier de vigilance des services diplomatiques.

---

<sup>188</sup> CADC, Service des Œuvres Françaises à l'étranger, dossier 169 (Palestine, dossier général).

<sup>189</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 188. Réponse du consul général au ministère des affaires étrangères (1936).

Ce besoin viscéral de contrôle et de centralité de la France est un point qui démarque nettement la politique française de la conception étatsunienne du *soft power*.

### **Les élites : cibler de futurs décideurs**

Une des conséquences de cette première différence fondamentale réside dans l'étendue du public touché par les deux pays. La décentralisation étatsunienne et la multiplicité des acteurs prenant part à la politique d'influence a pour résultat de toucher un public large et divers. Parmi les exemples les plus emblématiques de l'ampleur du *soft power* étatsunien, on nomme souvent les restaurants McDonald's, les produits de l'entreprise Coca-Cola, le blue jeans, ou encore les films des productions d'Hollywood. Ces produits de consommation (y compris de consommation culturelle) ont une diffusion extrêmement vaste à la fois géographiquement (en ayant atteint jusqu'aux pays les plus farouchement opposés aux Etats-Unis) mais aussi socialement. Une des forces - et une des définitions - du *soft power* tient à la capacité de ces différents produits de s'introduire dans toutes les couches de la société, et en particulier dans les couches populaires qui sont démographiquement plus importantes et représentent un plus grand marché potentiel.

Ces cibles du *soft power* étatsunien ne sont néanmoins pas les cibles du *soft power* français. La politique française est explicitement pensée à destination d'une catégorie de personnes très précise : « *ce que l'on peut qualifier ici d'élite de la société* »<sup>190</sup> pour reprendre les termes employés en 1934 dans les archives consulaires au sujet des écoles des Frères des Ecoles Chrétiennes et de leur utilité pour le rayonnement français. Des premières aux dernières années de la politique d'enseignement du français en Palestine, cette cible n'a pas été modifiée. De rares initiatives ont parfois tenté de proposer le français à un public de réfugiés ou à une population plus rurale, mais il s'agit de cas isolés et qui ont rarement perduré dans le temps. Le consul de 1929, M. D'Aumale, résume bien ce désintérêt pour les couches les plus populaires. Dans une lettre à destination du ministère des affaires étrangères ayant pour objet les allocations aux œuvres françaises, il explique pourquoi il n'y a pas, selon lui, d'intérêt à financer des écoles dans les campagnes :

---

<sup>190</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 187 (1934).

Le français n'a jamais été la langue véhiculaire du peuple, il ne le sera jamais et peu importe au prestige de notre pays que quelque fille ou garçon de village sache à nonner « le loup et l'agneau » ou vous demander un pourboire en français. [Le] français ne peut et ne doit être que la langue de l'élite ce qu'il a d'ailleurs toujours été depuis l'occupation britannique.<sup>191</sup>

Ce qui est vrai de la Palestine, l'est aussi pour bien d'autres pays. En témoigne le numéro des *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* consacré à cette question sorti en 2007 : *Le français langue des « élites » dans le bassin méditerranéen et les pays balkaniques*.

Cette politique des premières heures persiste jusqu'à nos jours, même si la réalité des élites concernées a changé. Dès l'ouverture des premières écoles françaises catholiques le public touché comprend à la fois des enfants de chrétiens et des enfants de familles aisées musulmane et juive. Ainsi, de nombreux enfants de notables et de fonctionnaires jordaniens sont par exemple formés dans les écoles françaises pendant la période d'autorité jordanienne. Plus la période avance, plus la proportion d'enfants musulmans augmente (la population chrétienne palestinienne ayant fortement émigré lors des différentes périodes de guerre et de soulèvements). Lorsque la résistance palestinienne commence à prendre de l'importance, les représentants de l'Etat français perçoivent que les élites à toucher ne sont plus exactement les mêmes. Dans les années 1970, nombreux sont les courriers diplomatiques qui invitent à entrer dans les nouveaux lieux du nationalisme, particulièrement les universités d'où sortent de nombreux cadres et intellectuels palestiniens. Après la période de tension avec l'autorité jordanienne, les années 1970 sont une période de réorientation et de redynamisation de la politique linguistique visant à la fois à « reconquérir au moins une partie des élites sociales et intellectuelles naguère encore si largement acquises à notre influence » et à atteindre les « élites nouvelles qu'aura révélé la résistance »<sup>192</sup>. Cette nouvelle stratégie prendra forme dans le programme d'excellence lancé dans les années 1990 visant à former (en français) les futurs cadres de l'Autorité palestinienne.

Il faut noter que parmi les Palestiniens, on vise certes les élites, mais de surcroît, les Palestiniens sont perçus eux-mêmes comme faisant partie des élites de la région : Paul Henry, consul dans les années 1970, explique ainsi dans une « note sur la situation de la

---

<sup>191</sup> CADC, Service des Œuvres Françaises à l'étranger, dossier 172 (Palestine, dossier général).

<sup>192</sup> CADN, Jérusalem, Série 3, dossier 84 (courrier non daté, vraisemblablement envoyé en 1974).

*langue française à Jérusalem-Est et en Palestine* » que « *les Palestiniens détiennent dans tout l'Orient des positions importantes* ». Il considère ainsi que les nombreux cadres qui forment ou formeront la diaspora palestinienne dans le monde entier pourraient ouvrir à la France « *des portes dans le monde arabe oriental et jusqu'en Amérique* »<sup>193</sup>.

### **La langue comme vecteur principal de l'influence**

La troisième grande différence entre la conception nord-américaine du *soft power* et la conception française de la politique d'influence réside dans la manière d'atteindre ses objectifs. Il m'a semblé particulièrement intéressant que dans un grand nombre d'articles écrits du point de vue des relations internationales, la notion de *soft power* soit en réalité utilisée très fréquemment pour évoquer la politique culturelle et encore plus la politique linguistique.

Dans la conception de Nye, les vecteurs de l'influence sont multiples : produits de consommation, technologies, communication... La langue anglaise a indéniablement un rôle important dans la diffusion d'idées, dans l'attractivité des Etats-Unis, mais elle n'est pas centrale au concept de *soft power*. Elle est une parmi bien d'autres « produits », y compris culturels. Les films de Walt Disney peuvent être traduits pour être diffusés, les vêtements vendus sans connaissance de l'anglais... la multiplicité des types de produits, des acteurs et des cibles de l'influence donnent à la langue une place relative.

Dans le cas de la France, il existe également une grande diversité de vecteurs de l'influence, de produits de consommation (même si cela est dans une proportion bien moins importante que les Etats-Unis) qui pourraient être considérés comme potentiels instruments d'influence. Pourtant, c'est surtout la production culturelle qui est mise en avant comme participant de la politique d'influence (Martel souligne le rôle d'organismes comme Unifrance pour le cinéma, Bureau Export pour la musique ou le rayonnement d'établissements public comme le Louvre, la BNF, etc. 2013 : 73). Il n'en reste pas moins que le moyen d'influence par excellence, dans les documents d'archives, est la langue française, que ce soit en termes de priorité affichée ou de budget alloué.

---

<sup>193</sup> *Ibid.*



Il faut ajouter au fait que la langue soit placée en tête des « produits », qu'elle est un vecteur des autres produits. La France affiche en effet un fort attachement à ce que les actions de coopération et de diffusion soient réalisées en langue française. On peut prendre pour exemple le « programme d'excellence » de formation des cadres palestiniens en 1994 au moment de la création de l'Autorité palestinienne déjà mentionné. Il était inconcevable pour la France que ce programme de formation ne débute pas par une première phase de formation linguistique. La langue est un incontournable de la politique culturelle (et peut-être étrangère) de la France en Palestine.

### **4.2.3 La diplomatie linguistique : le *soft power* à la française**

En 1946, un article du journal *Al Hurriya*, traduit et conservé au consulat, commente l'attitude des Français dans la région. L'article intervient dans le contexte d'un refroidissement des relations avec la Jordanie, qui cherche à contrôler voire à interdire les financements étrangers d'établissements scolaires. L'auteur accuse :

Si l'on observe l'attitude des Français vis-à-vis de nos pays après l'évacuation, on remarque qu'ils portent vraiment une attention particulière à leurs écoles et à leurs institutions culturelles. Cela indique clairement qu'après en avoir été chassés d'une façon qui servira toujours de leçon aux injustes, ils tentent aujourd'hui de remettre le pied chez nous, non pas par la force qui les a trahis, ni par la politique dans laquelle ils ont échoué, mais par la voie de leurs institutions culturelles... Par elles ils répandent leurs poisons et diffusent leur propagande et leurs intrigues en se servant de leurs professeurs, de leurs religieux et religieuses.<sup>194</sup>

A sa manière, cet article oppose un *hard power* (la force, la politique) à un *soft power* (les écoles, les institutions culturelles, les professeurs, religieux et religieuses). La « propagande » et les « intrigues » diffusées par ces institutions que dénonce l'auteur de l'article sont bien le cœur de la politique d'influence de la France en Palestine. Cette croyance profonde dans le rôle des institutions culturelles, part importante de ce qui distingue la politique française de la conception étatsunienne du pouvoir et des relations diplomatiques, incite à préférer à la notion de *soft power* celle de *diplomatie culturelle* voire peut-être ici celle de *diplomatie linguistique*.

---

<sup>194</sup> CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 85 (1946).

### **Diplomatie culturelle, diplomatie linguistique**

Anne Gazeau-Secret, dans son article *Soft power, l'influence par la langue et la culture* (2013) décrit la notion de diplomatie culturelle comme étant historiquement une spécificité française. La notion aurait été développée à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, dans la même période que celle de francophonie et dans la période de création d'institutions ayant participé à la diffusion de la langue et de la culture françaises (A. Gazeau-Secret mentionne l'Alliance française, mais l'on peut penser également à la Mission laïque française ou avant elles encore l'Alliance israélite universelle, qui, tout en ayant des objectifs différents<sup>195</sup> ont participé de la diffusion du français). Ce terme permet à la fois de souligner l'importance du domaine culturel mais aussi le poids de l'Etat dans ces stratégies. Chaubet oppose ainsi « diplomatie culturelle » à « action culturelle », la première étant le fait des pouvoirs publics quand la seconde englobe tout type d'action culturelle (Chaubet, 2006 et Chaubet et Martin, 2011). Pourquoi proposer aux côtés des termes de « diplomatie culturelle », ceux de « diplomatie linguistique » ? D'une part, pour le propos de cette thèse qui s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement de la langue, à la diplomatie par la langue et s'inscrit dans des domaines de rattachement dont l'objet central est la langue (sociolinguistique, didactique des langues). D'autre part, parce que le terme de diplomatie culturelle cache parfois l'accent qui est mis sur la diffusion de la langue et qui mérite un travail spécifique. On peut prendre pour exemple les centres culturels français et le poids qu'y pèsent les cours de français, en comparaison avec les autres activités (conférences, bibliothèque, manifestations culturelles). La diplomatie linguistique mérite une attention particulière du fait du produit singulier qu'elle diffuse et sur lequel elle repose. La langue n'est pas l'équivalent d'une exposition, d'un groupe de musique que l'on produirait dans différentes villes d'un réseau culturel. La langue est à la fois vecteur et objet d'enseignement et d'apprentissage, vecteur et objet de diffusion.

Cette stratégie diplomatique d'influence qui repose en grande partie sur l'enseignement du français pose au moins deux questions à la fois essentielles et, là encore, peu explicitées. Ces questions concernent la relation entre l'enseignement et l'influence qu'il est censé favoriser, et visent à interroger les postulats sous-jacents à cette diplomatie linguistique. Dans un premier temps, on peut poser la question de ce qui ferait que des élites qui parlent

---

<sup>195</sup> Sur les différences fondamentales entre Alliance française et Alliance israélite universelle, voir Spaëth, 2010.

français assureraient une influence française ; je tenterai d'apporter des éléments à ce sujet à partir de l'interprétation d'extraits de documents d'archives relatives à l'objet de l'influence. Dans un second temps, il s'agirait d'interroger le postulat selon lequel l'apprentissage de la langue transformerait ceux qu'il cible (les apprenants) au point qu'ils seraient alors susceptibles de participer à l'influence de la France. Ce second plan d'analyse, qui interrogera plus précisément les conceptions de la langue et de l'enseignement/apprentissage de la langue (d'un point de vue sociolinguistique et didactique) qui sous-tendent ces politiques, sera l'objet central des chapitres suivants.

Que disent les archives diplomatiques de Jérusalem sur ce qu'on peut qualifier de diplomatie linguistique ? Insistons sur le fait que pour la grande majorité des échanges qui encadrent cette diplomatie linguistique, le lien entre l'enseignement de la langue et l'influence n'est pas exprimé, il va de soi. Plus le nombre d'apprenants est important (en particulier s'ils appartiennent aux élites) plus l'influence est censée croître. Néanmoins, dans quelques rares courriers, sont exprimés plus explicitement les ressorts de ce fonctionnement. Dans les premières heures de la diffusion du français par l'enseignement en Palestine, à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, des arguments économiques et commerciaux sont avancés. Le vice-consul à Jaffa exprime à plusieurs reprises sa conviction que la prospérité commerciale et industrielle de la France est intimement liée à l'extension de la langue française, sans préciser davantage comment. C'est dans le *rapport au ministère des affaires étrangères sur la situation des écoles françaises d'Orient* datant de 1906 (mentionné *supra*) que l'on peut trouver une première explicitation plus précise :

On a trop perdu de vue en effet les relations de la langue avec les intérêts économiques. L'enseignement de la langue française ne doit pas être considéré comme une fin en soi, mais surtout comme un moyen de développer nos échanges. Dans les clients de notre langue nous devons voir, avec les futurs clients de la pensée française, ceux de notre commerce et de notre industrie.<sup>196</sup>

L'objectif principal de la diplomatie linguistique et de sa focalisation sur les élites de la société serait donc d'établir des relations, de s'assurer un accès voire un contrôle sur des personnes « d'influence ». Les élites sont les futurs cadres, les futurs fonctionnaires, les futurs décideurs, éventuellement les futurs chefs d'entreprise. Cette dernière catégorie perd de l'importance au fil des années dans les stratégies affichées, révélant peut-être le peu de

---

<sup>196</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 115 (extrait du journal officiel).

foi qu'a la France dans la capacité du français à se faire une place dans les échanges commerciaux et économiques. Dans le domaine politique, en revanche, on mise sur le français comme contrepouvoir face à l'anglais. En politique, on espère (on pense) que la francophonie ou la francophilie des personnes formées en français participera à donner une place stratégique plus forte à la France dans les instances de décision palestiniennes. Soit parce que les Palestiniens qui parlent français seraient des relais de notre politique, soit parce que les partenariats entre la Palestine et la France seraient facilités.

Mais alors comment mesurer la réussite et la réalité de cette influence ? Quelques exemples peuvent être relevés : celui de Kenaan Bey, Kaimakan<sup>197</sup> francophile qui, en 1914 est secrètement hostile au consul d'Allemagne et ne lui donne aucune espèce d'aide<sup>198</sup> ; celui encore des penseurs de l'Autorité palestinienne qui font appel à la France pour des programmes de formation des futurs cadres après avoir passé des années d'exil dans des pays francophones. Comment toutefois évaluer le poids du français dans ces décisions et ces inclinations ? Il est indubitablement difficile d'établir à quel point le fait de parler français a été significatif dans ces réussites. De multiples facteurs entrent en jeu, dans la complexité de ce qui amène la décision politique considérée comme étant favorable à la France. Le consul liste d'ailleurs ainsi dans les années 1970 les raisons de ne pas faiblir dans les partenariats avec les Palestiniens : le fait que la France n'ait pas été force occupante, le rôle de protecteur, l'attitude de la France en 1967... Tous ces facteurs sont des explications potentielles des changements qui peuvent avoir lieu, sans qu'on ne puisse jamais déterminer précisément lequel ou lesquels assureraient la place privilégiée convoitée par la France. L'Etat met en place une série de démarches pour essayer de contrôler au maximum le processus et s'assurer de l'efficacité des stratégies mises en œuvre (en incitant les boursiers à rentrer en Palestine après leur séjour en France, en assurant leur suivi après le retour au pays, en tâchant d'orienter les élèves sortant du secondaire vers des filières universitaires, etc.). Ce contrôle, sur lequel je reviendrai plus longuement par la suite, et la notion même d'influence révèlent une conception très franco-centrée des changements qui adviennent.

On ne peut évaluer dans quelle mesure elle est efficace, mais on peut admettre cependant que la politique de diffusion du français joue certainement un rôle, tout comme la scolarité

---

<sup>197</sup> Dignitaire de l'Empire ottoman.

<sup>198</sup> CADN, Haïfa, Série 2, Courrier du vice-consul de Haïfa au consul (1914).

ou les bourses. Néanmoins, en simplifiant le schéma à la relation entre enseignement et influence, on réduit l'agentivité des Palestiniens, on envisage la transformation<sup>199</sup> comme nécessairement sous influence exogène. Or, les cas de résistance existent, comme l'extrait de l'article du journal *Al Hurriya* cité *supra* en atteste<sup>200</sup>, et les cas de collaboration révèlent peut-être des stratégies palestiniennes que la France sert. La représentation que la France semble entretenir et qui circule, tout comme la notion de diffusion, repose sur l'idée que tout changement proviendrait de l'extérieur et non d'un changement local, d'une orientation locale. Cette représentation est ancrée dans les récits sur l'histoire coloniale, souvent simplifiée à la conquête rapide et la domination de la planète par quelques pays européens. Ce « *grand récit linéaire et diffusionniste* », pour emprunter les mots de l'introduction de l'ouvrage *Les empires coloniaux* dirigé par Pierre Singaravélou, masque la complexité des relations coloniales et post-coloniales, les distinctions majeures entre empires et néo-empires.

Nye soulignait en 2009 cette carence dans la manière de concevoir la diplomatie linguistique, pour aborder la notion de *soft power* et mettait en garde sur les limites expliquant que la prépondérance des Etats-Unis, seule superpuissance à ce jour, n'est pas pour autant l'équivalent d'un empire. Les Etats-Unis, selon Nye, malgré leurs différents canaux de pouvoir peuvent certes influencer d'autres parties du monde, mais ne peuvent pour autant les contrôler tout à fait (Nye, 2009 : 162).

Ce qui fait peut-être le plus défaut à la notion de *soft power*, en tout cas dans sa reprise pour le domaine francophone, ne réside en définitive pas uniquement dans l'objet du *soft*, mais dans celui de *power*. La diplomatie linguistique à la française, et la circulation du terme d'influence en relation avec la langue sont globalement dépolitisées et n'interrogent pas les rapports de pouvoir. Edward Said, dans l'ouvrage *Culture et impérialisme* (2000) dénonce cette occultation des relations de pouvoir et de domination dans le domaine de la culture en travaillant en particulier autour de la littérature coloniale. On peut ajouter que cette même occultation des rapports de pouvoir et de domination est au cœur de la diplomatie linguistique.

---

<sup>199</sup> Sur la transformation par la langue, voir *infra* Chapitre 6.1 *Transformer l'Alter en Idem ? ou le Soi en mission*.

<sup>200</sup> Je reviendrai sur les manifestations de rejet *infra* Chapitre 6.2.1 *De quelques figures contradictoires dans la sphère francophone*.

### **4.3. Un impérialisme, des impérialismes ?**

#### **4.3.1 Un impérialisme linguistique ?**

Pourquoi formuler cette question à travers la notion d'impérialisme linguistique alors que la France et la Palestine n'ont pas fait partie d'un même empire ? Le terme d'impérialisme, ou de néo-impérialisme, souvent mobilisé désormais pour évoquer la relation d'Etats puissants avec des Etats ou des peuples considérés plus faibles, doit-il être employé pour caractériser un type de relation mise en œuvre à travers l'enseignement du français ? Le choix de mobiliser cette notion repose à la fois sur des raisons spatio-temporelles et sur la difficulté à se positionner éthiquement vis-à-vis de la politique d'influence.

La période que je couvre d'une part, et les territoires concernés d'autre part, invitent à s'interroger sur le type de relations entretenues et sur les visées de la France. La borne temporelle choisie pour démarrer cette recherche, au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, s'inscrit en effet en pleine époque de *conquêtes* coloniales, et on l'a vu la Palestine est visée par cette conquête. La recherche se poursuit pendant l'époque des empires coloniaux jusqu'à leur démantèlement et jusqu'aux décennies qui suivirent ; on s'interroge alors sur la mutation d'un colonialisme en néo- ou en post-colonialisme, d'un impérialisme institué formellement à un impérialisme plus diffus. Il est peut-être utile alors de poser la question de l'impérialisme linguistique, l'impérialisme par la langue dans une région où la France fut puissance coloniale mais sur un territoire qui ne fut pas, lui, colonie, ou sous mandat français. C'est pourquoi j'ai choisi de poser la question en termes d'impérialisme et non de colonialisme, le premier étant peut-être à la fois plus ouvert et plus imprécis.

Comme le souligne l'introduction de l'ouvrage dirigé par Singaravélou, les notions de « zone d'influence » et d'« empire informel » (forme non territoriale d'empire) sont difficiles à différencier, la seconde « *[surestimant] les liens entre mainmise économique, influence culturelle et contrôle politique, et [sous-estimant] l'autonomie des pouvoirs locaux* » (Singaravélou, 2013 : 17). A l'origine de cette question réside donc un positionnement éthique, que j'explicitai plus longuement dans le chapitre 7, mais qui permet ici de rappeler pourquoi un passage par l'histoire est nécessaire. Il n'est pas anodin que la réflexion sur les stratégies d'utilisation du passé décrites par Said soit énoncée en ouverture de l'ouvrage Culture et impérialisme, (2000 : 37). Il y défend qu'on ne s'interroge pas uniquement sur ce qui s'est réellement passé ou non, mais aussi et surtout sur la rémanence possible du passé. C'est en vertu de ce doute sur le caractère réellement

passé des idéologies impérialistes que je propose de nous glisser dans cet espace qui sépare peut-être les notions de zone d'influence et d'impérialisme, pour sonder l'étendue entre ces deux notions.

L'expansionnisme linguistique décrit plus haut, qui cherche à atteindre les contrées les plus reculées et qui est employé tant dans les discours du 19<sup>ème</sup> siècle qu'au tournant du 21<sup>ème</sup> siècle, relève-t-il d'un impérialisme linguistique ?

L'impérialisme linguistique a été théorisé par Phillipson en 1992 dans un ouvrage consacré principalement à la domination de l'anglais sur le monde, et au rôle joué par l'enseignement de l'anglais dans cette domination. Selon la définition opératoire donnée par Phillipson, l'impérialisme linguistique correspond au fait que « *la domination de l'anglais est affirmée et maintenue par la mise en place et la reproduction continue d'inégalités structurelles et culturelles entre l'anglais et les autres langues* »<sup>201</sup>. Si l'on s'intéresse d'abord à l'impérialisme (pas nécessairement linguistique), Phillipson distingue deux définitions. L'impérialisme au 19<sup>ème</sup> siècle faisait référence plus directement au système impérial, à l'organisation régissant les relations et la domination entre le centre d'un empire et les territoires, les économies, les personnes concernés par ces empires. Par la suite, l'impérialisme, ou ce que l'on a nommé néo-impérialisme pour établir une distinction avec le sens premier, renvoie au système économique d'investissement, de pénétration et de contrôle de marché et de ressources naturelles (*op.cit.* : 45). D'abord pensée pour le domaine économique, cette notion d'impérialisme a ensuite été étendue aux dimensions politiques, sociales et idéologiques.

Selon cette définition centrée sur un *système* impérial, on peut difficilement parler d'impérialisme linguistique français en Palestine. Si une forme de pénétration et de contrôle fait en effet partie des visées françaises, est-elle assez effective pour qu'on estime que la France contrôle des ressources économiques, sociales, politiques ? On peut voir une limite également dans le peu de planification qui entoure les dynamiques de diffusion du français. Celle-ci ne répond pas à une stratégie élaborée méthodiquement, pour s'assurer que la diffusion de la langue française, par son enseignement, parvienne à faire régner le pouvoir de la France sur les territoires concernés. Cependant, d'une façon plus diffuse on

---

<sup>201</sup> Texte original : “*The dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages*” (Phillipson, 1992 : 47).

peut poser la question, comme Phillipson le fait pour l'anglais, de savoir *si* et *comment* l'enseignement de la langue contribue à la reproduction et la répartition du pouvoir politique, économique et culturel.

L'enseignement de la langue occupe en effet une place particulière dans la théorie de Phillipson dans la mesure où il participe à la fois de l'état de fait de la domination de l'anglais et du processus qui permet d'assurer la continuité dans le temps de cet état de fait. On reviendra dans le chapitre 6 sur cette forme de circularité des conceptions idéologiques qui sous-tendent également l'enseignement du français, mais retenons pour le moment l'idée que c'est un processus idéologique auto-régénérant. Cette circularité permet de mettre en relation la notion d'impérialisme linguistique interrogée ici et celle d'expansionnisme linguistique développée plus haut. La relation entre ces deux notions est centrale dans les écrits sur l'impérialisme d'Edward Said et d'Hannah Arendt, l'expansion étant tout aussi importante que l'idée de domination pour Said<sup>202</sup> et au cœur même de l'impérialisme pour Arendt : « *l'expansion en tant que but politique permanent et suprême est l'idée politique centrale de l'impérialisme* » (Arendt, 2002 : 23).

Cette inextricable consubstantialité de l'impérialisme et de l'expansionnisme est moins forte chez Phillipson, qui emploie le terme de « promotion » de l'anglais, et non d'« expansion ». Ce terme, moins chargé éthiquement que celui d'« expansion », insiste davantage sur des stratégies d'attractivité, même si l'auteur travaille par ailleurs amplement le rôle de l'enseignement de l'anglais dans la perpétuation de la domination et des inégalités. Or, on pourrait argumenter que la promotion de la langue n'est justement pas la promotion de n'importe quel « produit », en premier lieu car la langue est à la fois objet et moyen de diffuser. Selon les conceptions que l'on a de la langue par ailleurs, cet impérialisme linguistique prend des sens différents<sup>203</sup>.

Enfin, au cœur de la théorie de Phillipson, on trouve la question de l'inégalité entre les langues, à la fois origine et conséquence de la domination de l'anglais. Cette inégalité fondatrice repose sur deux mécanismes : l'anglocentricité et le professionnalisme. L'anglocentricité place l'anglais au-dessus des autres langues et en fait la norme à laquelle toutes les autres langues doivent être mesurées, et le professionnalisme réduit l'analyse de

---

<sup>202</sup> « *Imperialism not only is a relationship of domination but also is committed to a specific ideology of expansion.* » (Said, 1994 :186) [*L'impérialisme n'est pas seulement un rapport de domination, il est aussi engagé dans une idéologie expansionniste*].

<sup>203</sup> Sur les conceptions de la langue, voir *infra* Chapitre 5.2.3 ; Chapitre 5.3.3 et Chapitre 7.



L'apprentissage de la langue à des questions techniques et aux théories linguistiques de la didactique de l'anglais. Or, le français occupe une place double dans ce schéma centré sur la domination et les inégalités : il est dominant tout en étant dominé.

La réponse à la question de l'impérialisme linguistique se situe certainement davantage dans une complexité, pas uniquement de rapports dominant-dominé ou centre-périphérie, mais dans un contexte pluri-dominant, polycentrique. L'impérialisme ne peut se comprendre isolément.

### **4.3.2 Un impérialisme peut en cacher un autre**

Arendt affirme que l'impérialisme n'a pas toujours renvoyé à l'idée d'un empire sous domination d'une hégémonie, mais qu'il se définissait en réalité à ses débuts comme la lutte d'empires rivaux (2002 : 24). Si l'on cherche à trouver dans les archives diplomatiques de Jérusalem *qui* est concerné par la diffusion du français et même par l'influence française, on est forcé de prendre un détour. A qui s'adresse la politique d'influence par le français ? Jusqu'aux années 1950, la politique est pensée bien moins en termes d'action *sur*, *pour* ou *envers* une population, qu'elle ne l'est *contre* d'autres puissances. La stratégie d'enseignement du français est en effet élaborée avant tout dans une configuration internationale de lutte d'impérialismes. On cherche certes à étendre la présence du français, et partant, la présence et l'influence françaises, mais il ne s'agit en réalité pas uniquement d'être plus présent sur le territoire, mais aussi - voire surtout - d'être plus présent que les autres, d'empêcher ou de gêner d'autres puissances.

Si l'on remonte aux premières heures de la diffusion du français, le contexte international est celui d'une expansion coloniale pour plusieurs Etats européens, notamment la France et l'Angleterre, qui cherchent à obtenir le contrôle du plus grand nombre de territoires. Ce contexte mondial de conquête coloniale, est renforcé dans la politique de la France en Palestine par le sentiment français suite à la défaite de la France lors de la guerre franco-prussienne en 1870 face aux Allemands et par l'affaiblissement de l'Empire ottoman. En Palestine, à travers les politiques d'influence, c'est une course contre l'Angleterre, l'Allemagne et l'Italie qui se joue avant le Mandat britannique, puis contre les Etats-Unis par la suite. Par territoires interposés, on cherche à relever, à évaluer ou à valoriser le prestige de la France ou la place de la France dans le monde, peut-être plus encore que sa place sur ce territoire en particulier.

Une fois le Mandat britannique instauré sur la Palestine, la tonalité des documents d'archives laisse entrevoir comment les représentants de la France cherchent à retrouver une « gloire » passée, à ne pas démentir son passé de puissance. D'un contexte de rivalités avec les Etats européens, on passe à une rivalité avec la puissance montante étatsunienne, dans des discours qui font de moins en moins référence aux nations ou Etats rivaux, et plus directement aux langues elles-mêmes, de manière plus désincarnée.

Ainsi la « nécessité » de maintenir ou d'étendre la présence française est souvent argumentée en fonction de la présence de concurrents potentiels. Maintenir « *l'influence française contre les rivalités étrangères si nombreuses et si actives dont la Palestine est le théâtre* »<sup>204</sup>, financer les œuvres dans un contexte où « *de tous points de l'horizon accourent des nations rivales avec l'idée de battre en brèche nos droits traditionnels et de nous supplanter en ce pays, n'épargnant dans ce but ni le temps ni l'argent* »<sup>205</sup>, telles sont les formules employées par le consul pour s'adresser à l'ambassade dans les années 1910 afin d'obtenir des financements. On y trouve à la fois la représentation de la Palestine comme « *poudrière d'impérialismes rivaux* » (la formule est de Cabanel dans 2006a) mais aussi l'idée tenace selon laquelle, au sein de ce combat pour l'obtention du mandat sur le territoire, la France aurait des droits privilégiés, traditionnels, que les autres puissances tenteraient de dérober. En ces premières heures, l'espace méditerranéen fait office d'échiquier où chaque territoire (chaque pays mais aussi chaque ville ou région) fait office de case à prendre. Pour « prendre » ces territoires, l'enseignement de la langue est envisagé comme procédé incontournable par la France<sup>206</sup>.

Comment ce positionnement vis-à-vis d'une concurrence d'influence se traduit-il dans les politiques linguistiques ? Principalement par un contrôle de plus en plus accru des initiatives et avancées dites « étrangères » (comprendre ni locales, ni françaises). Ce contrôle s'exerce particulièrement à travers les réseaux d'éducation, et parmi eux à travers la question lourde d'enjeux de la langue d'enseignement. La veille qu'effectue le consulat sur ces questions est perceptible en effet dans les rapports annuels listant les différents établissements ayant reçu des financements et ceux en sollicitant de nouveaux ; rapports qui sont ensuite transmis au ministère afin de valider des propositions d'allocations aux

---

<sup>204</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 118 (1911)

<sup>205</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 115 (1910).

<sup>206</sup> Cabanel parle de l'utilisation de « *la carte linguistique dans le jeu international des impérialismes* » (Cabanel, 2006a : 14).

différents établissements. Dans ces rapports, une place de plus en plus importante est donnée à la langue d'enseignement au fur et à mesure que les décennies passent, et l'espace prévu à des commentaires libres est presque constamment utilisé pour préciser le nombre d'heures d'enseignement de français ou en français.

Par ailleurs, à partir de 1911, sur demande du rapporteur du budget, des informations sur l'action étrangère sont demandées afin d'exposer « *les efforts réalisés par les puissances étrangères pour faire pénétrer leur langue et leur influence* »<sup>207</sup>. L'action d'influence des nations rivales devient cette année-là l'un des critères permettant de décider de l'attribution de subsides aux écoles. On mesure là encore le poids des politiques linguistiques dans les stratégies diplomatiques, et la relation intrinsèque qui est perçue entre l'enseignement d'une langue et un potentiel d'influence. Il s'agit là à la fois d'un argument employé pour convaincre les représentants français de financer telle ou telle œuvre (argument repris presque systématiquement dans les courriers du consul pour accompagner les demandes de financement ou pour justifier un soutien diplomatique, matériel ou financier notamment à des congrégations), mais aussi un révélateur d'une politique particulière de la France, celle du « territoire inédit ».

Les politiques françaises, qui se déclinent en partie par des politiques linguistiques, ciblent en effet à la fois des territoires où des puissances européennes sont présentes ou menacent de l'être, mais ciblent aussi des espaces où personne d'autre n'est présent. Patrick Cabanel qualifie ces territoires « *d'espaces inédits* » que la langue permettrait de conquérir (Cabanel 2006a : 15). Si le spectre de ces rivalités plane beaucoup moins sur les courriers après l'instauration du Mandat britannique puis durant les années de décolonisation qui suivirent, cette politique du territoire inédit existe jusqu'à aujourd'hui et a participé de l'implantation de centres culturels dans des territoires comme Gaza ou dans des villes comme Naplouse ou Hébron.

Dans un document de 1984, transmis par le consul général au ministre des Relations extérieures, sont décrites les évolutions et les restructurations souhaitables à court et moyen termes. On peut y lire qu'un des enjeux de la présence à Gaza est ainsi d'intervenir auprès d'une population isolée :

---

<sup>207</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 118. Courrier du ministre au consul au sujet des subventions (1911).

Engagée en 1982, notre action à Gaza s'est développée sans solution de continuité. Notre unique coopérant y déploie une très belle activité avec l'aide d'une collaboratrice bénévole. Ainsi la France est-elle présente parmi une population qui a le sentiment justifié d'être isolée, sinon abandonnée.<sup>208</sup>

Dans ces espaces délaissés par les autres puissances, soit parce qu'ils sont considérés plus fermés et hostiles, soit parce que les événements politiques rendent la présence étrangère difficile (blocus de Gaza, intifada, attentats...), la France a décidé de ne pas renoncer à sa présence et de bénéficier de l'absence de concurrence (notamment celle de l'anglais, jouant souvent à son désavantage). C'est encore plus face à la langue anglaise (et parfois à l'hébreu) que se positionne la stratégie politique française contemporaine, et non plus uniquement face aux Anglais, aux Etatsuniens, aux Italiens et aux Allemands.

Une deuxième singularité de la politique française réside dans la complexité de son positionnement quant à la notion d'impérialisme. Sa politique correspond relativement bien à la définition proposée d'impérialisme, en tant que centre dominant linguistiquement et mettant en œuvre des moyens de faire perdurer cette domination, et dans le même temps la France est aussi dominée par l'anglais (au moins sur le marché international). Cette double appartenance aux dominants et aux dominés permet de repousser les accusations d'impérialisme vers un autre : l'anglais, et avec lui la puissance nord-américaine. La conception trop répandue d'un centre et d'une périphérie ne permet pas de rendre compte de la complexité de la situation (la domination de l'anglais elle-même peut être considérée comme relevant d'un polycentrisme, certains pays et certaines langues pouvant être à la fois au centre d'un système de relations et à la périphérie d'un autre, et les centres des uns pouvant agir sur les périphéries des autres). Ainsi, dès 1879, le consul revendique une exception française face aux procédés mis en œuvre par l'Angleterre qu'il juge inacceptables. L'Angleterre est à l'époque la rivale constamment dénoncée pour ses procédés (que ce soit de proposer du football, ou de substituer l'anglais au français). Plus tard, les Etats-Unis seront le nouveau Goliath face auquel un David français sera revendiqué.

Le consul rapporte ainsi un discours prononcé par le vice-président de l'université de Birzeit à l'occasion d'un dîner offert au consulat général :

---

<sup>208</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 128 (1984).

Le constat tenait à ce que, face à l'omniprésence de la langue, de la culture et du modèle américain, les Palestiniens n'avaient personne vers qui se tourner, si ce n'était la France, seul en Europe, notre pays offrait une spécificité forte et un modèle culturel différent. Pour les Arabes, depuis Napoléon, la France était le pays de la culture, du savoir, de la modernité.

Cette « distinction », selon ses propres termes, les Palestiniens étaient très désireux d'en tirer parti pour éviter l'uniformisation à l'américaine.<sup>209</sup>

C'est aussi cette image d'une France comme alternative à l'américanisation qui guidera le partenariat entre le ministère palestinien de l'éducation et la France en 1994 :

Le ministère travaille à l'unification du système d'enseignement dans les TP [...] en tentant d'échapper à l'influence prégnante du modèle américain. Ainsi se tourne-t-on vers nous pour inventer un système éducatif original.

[...] Notre antériorité nous offre le moyen d'exercer un rôle décisif d'autant plus qu'on nous y invite fortement mais cette idée est en train de faire école et d'autres pays (GB notamment) et organisations internationales seraient en train d'imaginer d'adopter la même tactique d'occupation du terrain.<sup>210</sup>

Les diplomates français se saisissent de cette duplicité dans la position de la France en matière linguistique, à la fois puissance dominante et puissance dominée, pour renverser la rhétorique de diffusion. Dans un contexte dominé par l'anglais, diffuser le français devient *défendre* le français et non plus le répandre. L'article de Mariet (1984) offre une explication à ce principe du double standard :

Cette concurrence explicative présente un intérêt immense : elle permet que s'épanouisse la schizophrénie banale grâce à laquelle l'impérialisme (culturel ou autre) c'est toujours les autres. Par exemple, les services culturels américains seront dits au service de l'impérialisme et des entreprises multinationales tandis que les services culturels français ne feraient que défendre une langue attaquée et illustrer l'universalité de la culture française ; ainsi le français n'est jamais l'agresseur : ou bien il se défend contre les attaques impérialistes, ou bien il est l'humanisme qui escorte l'économique, vulgaire et sans âme.

Cette représentation biaisée de la réalité est indispensable aux enseignants. Comme rationalisation, au double sens de l'expression, elle leur permet d'assurer une activité de promotion linguistique sans vivre cette action comme liée à l'exportation ou à l'extension d'une zone d'influence, termes dans lesquels l'ethos du milieu enseignant conduit à décrire cette activité lorsqu'elle est le fait des « autres » (Américains essentiellement). Cette mauvaise foi est un ingrédient nécessaire, elle assure le moral des troupes.

---

<sup>209</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 159. Télégramme transmis au ministère.

<sup>210</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 154, *Rapport sur la commission mixte, domaine de l'éducation* (1995).

En définitive, si l'expansionnisme est évident et pleinement assumé, l'impérialisme apparaît davantage dans les interactions complexes entre les velléités plurielles de domination et de pouvoir que dans une réelle mise sous tutelle. C'est en fait un enjeu majeur de l'argumentaire des agents de la politique de diffusion du français car, si l'impérialisme, comme le souligne Phillipson, pouvait être défendu avec fierté pendant un temps, il est désormais considéré comme non-éthique ou non-moral d'y être associé. Ces mêmes questions d'éthique doivent, à mon sens, au contraire être saisies pour interroger plus frontalement la réalité des rapports de pouvoir et de domination qui sont instaurées à travers les politiques linguistiques.

### **4.4 Langue, domination, pouvoir**

C'est peut-être au cœur de cette tension entre langue et pouvoir que réside une spécificité française. Calvet explique que la première théorie de Haugen sur la planification linguistique pêchait par le manque de prise en compte des questions de pouvoir, des relations de force (Calvet, 1996 : 14), reflétant ainsi une conception libérale de la planification qui n'interroge pas les enjeux de participation démocratique et de pouvoir. C'est pourtant dans l'instauration d'un pouvoir que se trouve l'enjeu majeur des politiques de diplomatie culturelle.

#### **4.4.1 La langue : instrument de pouvoir et de domination ?**

Ce qui réunit les objectifs qui sous-tendent l'enseignement de la langue, qu'ils soient un objectif d'expansion ou d'influence, réside dans ce qu'ils visent à obtenir : le pouvoir. Dans la notion de *soft power*, j'ai précédemment plutôt interrogé la modalité *soft* ou *hard* (car c'est aussi ce sur quoi se focalisent les travaux francophones sur cette notion) et laissé pour la présente partie le terme qui est certainement plus important encore : celui de *power*.

La plupart des ouvrages et articles que j'ai jusqu'ici mobilisés autour des notions de *soft power* émanaient d'auteurs menant une réflexion sur les politiques étatsunienne ou française, et proposant souvent des perspectives pour que la politique d'influence s'améliore. La perspective que je poursuis ici n'a pas pour objet de penser la meilleure stratégie pour la France mais plutôt d'interroger et de réinscrire ces politiques dans des

conceptions qui les sous-tendent mais finissent par être masquées. Cette perspective peut éventuellement servir les politiques, en ce sens qu'elle pose un regard sur elles, mais son objet n'est pas prioritairement l'amélioration de la politique d'influence française, comme cela est peut-être le cas pour des disciplines dont le mode d'écriture comprend une plus grande composante de préconisations.

Aussi peu explicitées soient les références à l'influence, rappelons l'image étymologique selon laquelle l'influence serait un flux qui pourrait « agir sur ». Par l'enseignement, on pourrait ainsi *agir sur* la destinée des territoires, des citoyens, des Etats concernés. Cet *agir sur*, ce pouvoir, dans la conception de Nye, permet si ce n'est de contrôler, au moins d'orienter, d'influencer des choix. Car en réalité le contrôle total est limité, comme le fait remarquer Nye au sujet du pouvoir effectif de la consommation de produits par les couches sociales populaires : « *there is an element of triviality and fad in popular behavior, but it is also true that a country that stands astride popular channels of communication has more opportunities to get its messages across and to affect the preferences of others* »<sup>211</sup>. Nye évoque à travers ce passage l'impossibilité d'être assuré qu'un produit consommé ne soit pas uniquement le fait d'une mode passagère mais qu'il n'en est pas moins une porte d'entrée pour des idées, des projets et donc du pouvoir d'influence.

On pourrait se demander si l'effet de la diplomatie linguistique française est davantage sous contrôle, et par conséquent, donnerait plus systématiquement une forme de pouvoir du fait de sa triple spécificité : un public cible destiné à occuper des fonctions de pouvoir, un plus grand contrôle exercé par l'Etat et un type de *produit* promu. Un *produit* culturel aussi fort et stable que la langue française, est en effet relativement moins touché par la versatilité des modes qu'un produit vestimentaire par exemple même si sur le long terme, l'intérêt pour une langue au niveau collectif subit également des évolutions.

Si l'on synthétise le fonctionnement du réseau d'enseignement du français en résumant les apports des chapitres 3 et 4 sous cet angle du désir de contrôle et de pouvoir, on peut noter une nette dynamique centralisatrice. On a commencé à exposer dans le chapitre précédent la dynamique de centralisation qui s'opère dans le réseau d'enseignement du français en Palestine. Plus les années passent et plus l'Etat français, par l'intermédiaire de son poste

---

<sup>211</sup> *Il existe une part de trivialité et de mode dans les comportements populaires, mais il est vrai également qu'un pays qui domine des canaux de communication populaires a plus d'opportunités de faire passer ses messages et d'influencer les préférences d'autrui.*

diplomatique et des services plus complexes et plus nombreux qui régissent l'enseignement de la langue, cherche à prendre une place centrale dans le réseau. D'un rôle de soutien financier et politique, les services consulaires français sont passés à celui de décideur, d'évaluateur, parfois d'acteur direct (enseignants, formateurs, experts...). En s'introduisant dans les conseils d'administration des structures enseignant le français, en s'assurant des partenariats privilégiés avec les institutions palestiniennes naissantes, l'Etat français cherche à se garantir une présence voire un contrôle dans des lieux de décision relatifs à la langue, mais plus largement relatifs aux domaines culturels, politiques et économiques. Plus de présence permet plus de contrôle, et ce contrôle augmente la possibilité d'action donc le pouvoir, qui donne à son tour davantage de contrôle. Le pouvoir d'influence, d'*agir sur*, passe par une nécessité de contrôle, que l'enseignement du français participe à implémenter. En outre, les dynamiques d'institutionnalisation d'une part, et d'expansion d'autre part, assurent un contrôle à la fois plus appuyé administrativement et plus étendu en termes de public touché. Peut-on parler de pouvoir, de domination dans le cas de l'action linguistique française en Palestine ?

Max Weber théorise le pouvoir ainsi : « *Le pouvoir signifie chaque chance d'imposer sa volonté propre, à l'intérieur d'une relation sociale, même à l'encontre de résistances, indépendamment de là où repose cette chance* » (Weber, 1922 cité par Rocher, 1986). Il m'a semblé particulièrement intéressant d'intégrer Weber à cette étape de la réflexion, d'une part parce qu'il rassemble les notions de pouvoir et de domination, mais aussi pour sa sensibilité à la question linguistique. Dans son écrit inachevé « *Sur la domination* », Weber donne en effet pour premier exemple d'illustration de son propos général sur la domination, l'exemple de la communauté linguistique.

La « domination » dans son concept le plus général, avant d'être rapportée à un contenu concret, est l'un des éléments les plus importants de l'agir communautaire. Tout agir communautaire ne présente pas, il est vrai, la structure d'une domination. Celle-ci joue cependant un rôle très significatif dans la plupart des modalités de ce dernier, même lorsqu'on n'y songe pas au premier abord. C'est le cas, par exemple, dans les communautés linguistiques. Les décrets qui, d'autorité, élèvent un dialecte au rang de langue administrative dans la gestion politique de la domination jouent très souvent un rôle décisif dans le développement de grandes communautés littéraires unifiées (songeons à l'Allemagne) et, à l'inverse, il est tout aussi fréquent qu'une différenciation linguistique soit définitivement entérinée quand une séparation politique est consommée (la Hollande contre l'Allemagne). Surtout, la domination exercée à l'« école » stéréotypise de la façon la plus marquante et la plus définitive la nature et la suprématie de la langue scolaire officielle. (Weber, 2015 : 43)



Il n'est pas anodin que Weber fasse ainsi appel à la langue pour exprimer la présence de structures de domination jusque dans les domaines qui semblent les moins politiques, quand il emploie par ailleurs pléthore d'exemples économiques et financiers. Les langues que l'on parle, les langues que l'on estime, sont rarement associées aux efforts politiques qui accompagnent leur diffusion et qui accompagnent les phénomènes de domination.

Weber choisit de nommer « *macht* », le pouvoir et la domination au sens large de la possibilité de contraindre d'autres personnes à infléchir leur comportement en fonction de sa propre volonté. Le fonctionnement de la domination dans cette conception générale repose sur ce que Weber appelle une configuration d'intérêt (c'est-à-dire que ceux qui obéissent ont aussi un intérêt à obéir). Pour proposer une définition qui soit utilisable scientifiquement, Weber propose une domination au sens restreint :

Le fait qu'une volonté affirmée (un « ordre ») du ou des « dominants » cherche à influencer l'action d'autrui (du ou des « dominés ») et l'influence effectivement, dans la mesure où, à un degré significatif d'un point de vue social, cette action se déroule comme si les dominés avaient fait du contenu de cet ordre, en tant que tel, la maxime de leur action (« obéissance »). (Weber, 2015 : 49)

Cette acception plus restreinte comporte l'idée de l'acceptation d'une norme « valide », et repose sur des processus de légitimation<sup>212</sup>. En d'autres termes, pour que le pouvoir s'exerce sous la coupe de la domination, d'une manière reconnue et acceptée, il a besoin d'une base, c'est-à-dire d'une *légitimation* par laquelle le pouvoir est établi, reconnu et exercé sur des bases et selon des règles implicites ou explicites, qui sont acceptées de part et d'autre, quelles que soient ces bases et ces règles.

Weber argumente que la force physique donne difficilement lieu à une domination légitime, ce qui permet de souligner un des intérêts pour les Etats de recourir à un *soft power* plutôt qu'à des stratégies de *hard power*. Weber oppose à la force physique de nombreuses autres formes de domination qui reposent sur des légitimations (domination bureaucratique, domination féodale, domination hiéocratique...). La domination légitime peut reposer sur trois fondements principaux : tradition (domination traditionnelle), charisme (domination charismatique) et droit (domination rationnelle), que l'on peut

---

<sup>212</sup> Ce qui n'est pas sans rappeler ce que Phillipson, dans son ouvrage sur l'impérialisme linguistique, décrit autour de la légitimation, sans qu'il ne fasse de référence explicite à Weber.

intégrer à la réflexion sur les stratégies ayant accompagné le développement de l'enseignement du français en Palestine.

La domination traditionnelle est celle qui repose sur le caractère sacré d'une position de pouvoir. Le ou les détenteurs de ce pouvoir le sont par tradition, ce qui donne un caractère intemporel au statut qu'ils occupent. Cette forme de légitimation n'est pas sans rappeler le recours permanent dans l'argumentaire des diplomates français à la plurisécularité de la présence française en Palestine, ou de son statut de protectrice des chrétiens. Ce recours à des arguments de légitimation basés sur la tradition participe à éviter la question d'autres formes de légitimité, et notamment celle de la légitimité rationnelle.

La domination charismatique repose quant à elle sur la vertu que l'on attribuerait à une personne dont les qualités et la valeur, jugées supérieures à celles du commun des mortels, suffiraient à ce que l'on se soumette. Il est intéressant de remarquer que dans le cas de la diffusion du français, s'il n'existe pas spécifiquement de personnes à qui l'on attribuerait un caractère surnaturel, c'est à la langue elle-même que l'on prête des attributs sacrés et supérieurs. C'est aussi une domination traditionnelle qui s'appuie sur des siècles d'histoire et de littérature. Ainsi, en associant à la langue française une aura supérieure et une universalité, on assoit la légitimité de sa diffusion par une justification au-dessus de la critique. C'est bien ce qui distingue, dans les discours étudiés, la diffusion du français de celle d'autres langues qui n'ont pas cette aura universelle.

Le troisième fondement à la légitimation du pouvoir proposé par Weber est celui de la domination rationnelle. Dans ce troisième cas, la domination est légitimée par des règlements et un système de droit qui est reconnu par ceux qui s'y soumettent. Cette domination légale est celle qui fait défaut à la France dans la diffusion du français, alors même que cette forme de légitimation est peut-être désormais la plus importante dans nos sociétés<sup>213</sup>. Le défaut de légitimité rationnelle pose la question difficile de la légitimité de l'intervention française en Palestine.

---

<sup>213</sup> « *Le droit fonde la domination que Weber appelle « rationnelle-légale », la forme la plus répandue d'institutionnalisation du pouvoir dans les sociétés occidentales modernes* ». (Rocher, 1986 : 9)

#### **4.4.2 Un interventionnisme linguistique ?**

On pourrait argumenter que la relation de la France à la Palestine a longtemps été une relation coloniale, ce qui nuancerait la différence entre la francophonie des anciennes colonies et une francophonie (ou une non-francophonie) dans d'autres territoires. En effet, bien que la Palestine ne soit jamais devenue une colonie française, les documents d'archives laissent penser que la France envisageait sérieusement la possibilité d'obtenir le mandat sur la Palestine<sup>214</sup>. L'objectif principal de la diffusion du français était alors d'étendre l'influence française et la présence de congrégations religieuses enseignantes a été soutenue dans cette perspective.

L'un des arguments qui laissent penser à la France au début du 20<sup>ème</sup> siècle qu'elle obtiendra le Mandat sur la Palestine est d'ailleurs que la langue la plus parlée après l'arabe, l'hébreu et le turc, est le français, bien davantage que l'anglais, l'italien ou l'allemand, autres langues en présence au début du 20<sup>ème</sup> siècle. La politique française avait en fait à peu près les mêmes visées en Palestine qu'au Liban, bien que les deux territoires n'aient pas subi le même sort. Les accords par lesquels les Britanniques et les Français se partagent le Proche-Orient font pourtant passer la Palestine sous Mandat britannique au lendemain de la Première Guerre mondiale, contredisant ainsi la prophétie d'un mandat français.

Ce passage sous une autorité britannique, suivi par la mise en place d'une autorité israélienne, jordanienne, égyptienne sur différentes parties du territoire, puis partiellement palestinienne ont certes affecté la place du français en Palestine et notamment celle qu'elle occupait dans le paysage institutionnel et social, mais la politique de diffusion du français s'y est poursuivie par la suite, pour tâcher de conserver voire d'étendre la place du français sur le territoire. Malgré ce passage sous autorité britannique, le territoire ne fut jamais considéré comme relevant tout à fait de la sphère anglophone.

Une note de synthèse datant de 1994<sup>215</sup> (mentionnée *supra*) est particulièrement intéressante pour comprendre le type de relation maintenu entre la France et le territoire. Cette note transmise à l'occasion de la réforme des institutions de la DGRCSST<sup>216</sup> découpe le Proche et le Moyen-Orient en fonction du type de coopération à y établir. La Palestine

---

<sup>214</sup> Voir Picaudou, 2003 : 47.

<sup>215</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 150 (1994).

<sup>216</sup> Direction générale des relations culturelles scientifiques et techniques du ministère des affaires étrangères

(sous le nom de Jérusalem) est incluse à la liste des pays « où la France a exercé une influence intellectuelle qui peut encore servir de substrat à notre coopération »<sup>217</sup>, et non à celle des pays « historiquement d'influence britannique où notre culture ne peut prétendre s'appuyer sur un passé culturel »<sup>218</sup>. On comprend par cette catégorisation institutionnelle que les Territoires palestiniens sont perçus comme appartenant à un entre-deux, ni à une sphère d'influence francophone la plus proche, ni tout à fait à une sphère d'influence anglophone.

Penser les politiques linguistiques permet de poser la question du pouvoir, non plus seulement à l'intérieur d'un Etat, mais aussi dans les interventions des Etats hors de leur territoire de souveraineté. Autrement dit, penser la géopolitique des langues permet de poser la question des stratégies d'un Etat à agir sur la réalité sociolinguistique d'un territoire hors de sa sphère de pouvoir officiel.

La France n'a pas de légitimité administrative à intervenir en Palestine, et justifie par conséquent son action par des arguments symboliques reposant sur une supériorité et une universalité supposées de la langue française. Tout comme la « mission civilisatrice » était brandie pour annihiler la contradiction entre la croyance en l'Etat nation et l'expansionnisme, c'est bien une croyance en le bien-fondé de l'intervention qui permet à ses promoteurs de poursuivre. L'intervention de la France en Palestine est alors rarement présentée comme visant l'intérêt français (ou un intérêt peu défini : « l'influence ») mais plutôt dans l'intérêt des autres, sous couvert de valeurs, d'universalité<sup>219</sup>.

Cet effort de caractérisation de l'action française est une manière de resituer cette thèse au cœur de questionnements communs à la didactique des langues et à la sociolinguistique. En effet, en tâchant de définir si l'action française relève d'un expansionnisme linguistique, d'une diplomatie linguistique, d'un impérialisme linguistique, ou encore d'un interventionnisme linguistique, il s'est agi d'interroger les usages de la langue dans des relations de pouvoir.

---

<sup>217</sup> Cette liste inclut l'Egypte, la Syrie et l'Iran. Le Liban est quant à lui considéré comme ayant une « identité spécifique et liens culturels et linguistiques avec France requérant approche particulière ». Israël relève de la « coopération entre pays développés ».

<sup>218</sup> Qui inclut des pays comme l'Arabie-Saoudite, le Koweït, le Qatar....

<sup>219</sup> Sur la question de l'intérêt national, voir *infra* Chapitre 8.2 *Projet didactique : un projet politique au-delà de l'intérêt national ?*

Cette représentation de la langue et de son pouvoir est non seulement intéressante en sociolinguistique, pour ce qu'elle nous dit de ce que l'on prête comme pouvoirs à la langue, mais est aussi importante dans un raisonnement macro-didactique. Cette caractérisation pose en effet la question des objectifs et des conceptions qui orientent les réseaux d'enseignement du français, paramètres déterminants et souvent peu questionnés des situations d'enseignement. Ainsi, après avoir centré l'analyse sur les enjeux de pouvoir qui organisent l'enseignement du français, il sera question dans le chapitre à venir d'essayer de comprendre plus finement le type de relation à l'altérité envisagée à travers les politiques linguistiques et didactiques françaises ainsi que les conceptions de la langue qui sous-tendent ces relations.

En effet, lier influence et langue suppose une croyance tenace dans le bien-fondé de la diffusion d'un bien immatériel que l'on propagerait, et de ce que ce bien transporte comme potentialité. Ces consensus et ces liens implicites peuvent donner à voir la croyance partagée dans le bien-fondé d'une influence française en Palestine, mais aussi la confiance en la langue pour remplir ce rôle. Un postulat est au cœur des politiques linguistiques des premiers jours jusqu'à aujourd'hui : la langue permettrait (quand elle ne le garantit pas) de transformer l'autre. Ce pouvoir, cette possibilité d'action serait rendue possible par l'enseignement de la langue. On suppose en effet que l'apprentissage de la langue, ou le fait de devenir francophone, facilitera la relation, rendra plus proche, rendra identique, voire rendra *soumis à* ? Quelle est donc cette force transformatrice qui permettrait via la langue de rendre un peuple plus enclin à suivre des directions données par la France ? Comment envisage-t-on ce processus de transformation ? Qui transforme-t-on et en quoi ? Tels seront les sujets abordés dans les chapitres à venir et les questions auxquelles je tâcherai de répondre à travers l'exemple de la diffusion du français en Palestine.



## Chapitre 5. Civiliser l'indigène, didactiser l'enseignant

Le chapitre qui vient de se clore s'est intéressé aux objectifs politiques et diplomatiques qui ont sous-tendu la diffusion du français en Palestine. L'étude de ces objectifs a permis de proposer une interprétation des conceptions sur lesquelles ils reposent en termes de stratégies politiques. Le présent chapitre permettra d'approfondir l'interprétation de ces conceptions : d'une part, en s'attachant à étudier le type de relation à l'Autre qu'instaure cette politique d'influence par le français ; d'autre part, en s'attachant à étudier les conceptions de la langue qui sous-tendent ces politiques, objet essentiel de cette recherche.

Ainsi, la question principale à laquelle ce chapitre cherchera à répondre est celle du type de relations à l'Autre instauré *par, avec, à côté* des objectifs d'influence, et la façon dont celles-ci ont évolué entre le milieu du 19<sup>ème</sup> siècle et le début du 21<sup>ème</sup> siècle. Il s'agira d'envisager les conceptions de l'Autre qui peuvent être esquissées à la lecture des documents d'archives, les conceptions du Soi que celles-ci dessinent en creux, et les conceptions de la langue qui les accompagnent. Comprendre l'évolution du type de relation à l'Autre c'est aussi comprendre les idéaux, les missions dites philanthropiques qui ont accompagné – avec plus ou moins de contradictions – les objectifs d'influence.

Plus généralement, ce chapitre entendra étudier le fonctionnement de la « diplomatie linguistique » décrite précédemment : quel rôle attribue-t-on à la langue pour participer de l'instauration d'un pouvoir français ? Quelle(s) conception(s) a-t-on de l'Autre ? Comment ces conceptions évoluent-elles dans le temps ?

### **5.1 Une altérité lacunaire**

#### **5.1.1 L'Autre, l'Alter, l'altérité**

« *La relation à l'autre et à l'altérité, une des boussoles épistémologiques de la didactique des langues et des cultures* » (Spaëth, 2014 : 160) : Valérie Spaëth dans son article *La question de l'autre dans la didactique des langues*, argumente que l'altérité, le rapport à l'autre, peuvent être considérés comme constitutifs de la didactique des langues. On

pourrait étendre cette proposition et poser la question de l'altérité comme boussole de la sociolinguistique<sup>220</sup>.

La question de l'altérité représente le pivot de cette thèse à la faveur de questions centrales partagées tant par la didactique des langues étrangères que par la sociolinguistique. C'est ainsi par le rapport à l'altérité que je propose d'explorer l'articulation entre les politiques linguistiques et leurs conséquences didactiques. L'expression de « *boussole épistémologique* » proposée par Valérie Spaëth illustre bien la manière dont cette notion oriente les questionnements qui nous permettent ici de transiter vers la question essentielle du type de relation établie à travers les conceptions de l'enseignement du français en Palestine.

Posons tout d'abord un des termes qui sera au centre de ce chapitre : altérité, alter, l'autre, l'Autre, les Autres ? Il est difficile de choisir le terme pour aborder le regard français sur ceux à qui s'adressent les politiques linguistiques et didactiques. Une proposition au pluriel, « *les autres* », aurait le mérite de rappeler la diversité constitutive de ceux à qui s'adresse la politique de diffusion du français. Cependant, elle traduit mal l'homogénéisation quasiment constante des destinataires des politiques françaises dans les discours consulaires.

Une première question importante repose en fait sur la manière d'étudier l'altérité depuis le *Nous*, c'est-à-dire depuis le regard diplomatique français. Cette question incite à revenir sur l'usage que l'on peut faire des archives diplomatiques pour écrire cette histoire de la diffusion du français en Palestine. D'aucuns pourraient voir en effet dans ce recours aux archives diplomatiques une manière de diffuser le discours des dominants. Pourtant, *partir de* n'est ni *se confondre avec* ni *se limiter à*. Ces documents d'archives, malgré mais aussi *grâce* aux points de vue qu'ils représentent, donnent à comprendre en partie le substrat idéologique qui est indissociable de l'action linguistique. En outre, puisqu'il s'agit non pas uniquement d'évoquer un passé révolu, mais d'appréhender l'héritage du passé dans le présent, de proposer une lecture du présent à travers une interprétation de l'histoire (et inversement), l'intérêt est bien de lire ces échanges diplomatiques comme des traces d'une histoire des relations internationales et de la diffusion du français. Il ne s'agit pas de dire que la crainte qui verrait dans un recours aux archives diplomatiques une manière de

---

<sup>220</sup> Sur cette proposition voir Bertucci, 2009.



renforcer le discours des dominants est infondée : la confusion entre les discours franco-centrés (ou européen-centrés) et la réalité a bien longtemps été la règle en Palestine et ailleurs. Pris comme une traduction fidèle de la réalité des territoires décrits, les discours sur l'*Orient* ont constitué un élément important sur lequel se sont appuyés les projets coloniaux, comme cela a été dénoncé dans de nombreux ouvrages (au premier rang desquels Edward Said, 1995, mais aussi plus spécifiquement sur Jérusalem, Lemire, 2013). L'unilatéralité de ce regard (inscrit dans une époque et dans des idéologies particulières) pose un problème évident s'il est présenté comme une source de *vérité* sur la situation, puisqu'il participe à nourrir des mythes, comme celui selon lequel les peuples concernés par l'action française nécessitaient les « bienfaits de la civilisation ». Les discours franco-centrés sur la Palestine durant la fin de la période ottomane ont ainsi par exemple alimenté l'image d'une Palestine vide ou habitée par une population « arriérée » qui pourrait bénéficier des apports des Européens<sup>221</sup>. On peut alors poser la question de savoir si la figure de l'altérité agit dans les politiques françaises en Palestine comme une idéologie, selon le procédé décrit par Lipiansky :

Représentations sociales et idéologies ont en commun d'assumer une triple fonction : cognitive (de construction de la réalité sociale), axiologique (d'orientation dans cette réalité à partir des valeurs qu'elles impliquent) et conative (d'influence qu'elles exercent sur les conduites). [...] c'est en effet le propre de l'idéologie que de vouloir faire reconnaître la vision du monde qu'elle promeut comme conforme à la réalité. L'idéologie – qui, il faut bien le souligner, est perçue comme telle par celui qui l'analyse du dehors et non par celui qui l'utilise – tend à transformer un système de valeurs, d'attitudes et de représentations en système factuel ; elle change l'histoire en nature, l'intention en raisons, les valeurs en fait. (Lipiansky 1992 : 58)

L'amalgame qui pourrait être fait entre le discours français et la *vérité* est renforcé dans les documents consultés par l'absence d'échanges directs entre les autorités consulaires et les habitants, élèves ou parents d'élèves. Cette très rare apparition de l'altérité palestinienne est un premier élément d'analyse sur ce regard français. Bien que les efforts d'influence et d'enseignement s'adressent à eux (en partie, puisqu'on a vu la complexité des enjeux qui ne se jouent pas uniquement sur place), les échanges directs entre les pouvoirs français et la population locale sont quasi inexistantes.

---

<sup>221</sup> Image sur laquelle s'est par exemple appuyé le projet sioniste pour justifier la création d'Israël (Nur Masalha « La 'terre sans peuple' et autres mythes fondateurs d'Israël » in Mardam-Bey et Sanbar, 2002 cité par Lemire, 2013 : 16)

Aussi, cette relative invisibilité de l'altérité dans sa complexité m'incite à préférer pour ce chapitre l'emploi de la référence « l'Autre » pour évoquer ceux à qui s'adressent les politiques de diffusion du français. Ce singulier permet de rendre compte de l'homogénéisation de ce destinataire, ce « bénéficiaire ». L'expression « l'Autre », que je formulerai parfois « l'Alter » servira à souligner sa fonction de figure archétypale, personnage *nécessaire* à la politique française en Palestine. Il importera de garder à l'esprit que cet « Autre » n'est pas pour autant la traduction d'une homogénéité palestinienne, mais bien celle d'un regard homogénéisant sur la Palestine. On réintroduira de la diversité chez cet Autre dans le chapitre qui suivra, en interrogeant la pertinence du modèle esquissé par la France.

En miroir de cet Autre, il y a le « Nous » ou le « Soi ». La diversité de ce Nous (qui pourrait tout aussi bien être « les Nous ») est masquée derrière une conception plutôt homogène elle aussi de ce qu'est ou ce que devrait être le Nous. D'un Nous civilisé (citadin, parisien), au Nous expert didactique en passant par le Nous locuteur, on verra dans quelle mesure ce Nous répond à un Autre perçu comme lacunaire.

### **5.1.2 Lecture de l'altérité lacunaire**

Par conséquent, je propose dans ce chapitre de *retracer* (d'organiser ces traces dans une cohérence *a posteriori*) l'histoire de la relation à l'Autre en Palestine à travers la figure d'un *Alter* lacunaire.

La lecture au prisme du lacunaire permet de souligner le travail herméneutique à l'œuvre. A la lecture des documents d'archives, l'anticipation d'une continuité dans les politiques françaises en Palestine s'est trouvée confrontée à des ruptures importantes dans les stratégies politiques mais aussi à des différences idéologiques non négligeables d'une période à l'autre, notamment dans la manière de concevoir la langue. Pourtant, une continuité semble essentielle à interroger : celle d'une représentation de l'altérité et d'une forme de relation à l'altérité. Ce chapitre propose ainsi une lecture de l'histoire à travers une notion, celle d'un Autre « lacunaire », que j'estime éclairante pour postuler la continuité d'un rapport à l'Autre du milieu du 19<sup>ème</sup> siècle à l'aube du 21<sup>ème</sup> dans une interprétation sociolinguistique et macro-didactique de l'altérité dans l'action linguistique extérieure de la France.

Que permet cette lecture ? Il s'agira de présenter les relations à l'altérité dans la perception hiérarchique que donnent à voir les archives diplomatiques. Je propose dans un premier temps d'aborder les conceptions d'une altérité « à civiliser » par le prisme de cet Autre lacunaire pour en tirer une lecture de l'évolution de ces conceptions, les inscrire dans la durée jusqu'aux années 2000. La figure de cette altérité lacunaire permettra de mettre en tension l'universalisme sous-jacent dans les politiques linguistiques et didactiques françaises et la hiérarchisation des peuples, des cultures, des langues et des manières d'enseigner.

Je propose en définitive de relire l'histoire de la relation à l'Autre en soulignant que celui-ci est toisé (depuis le balcon du consulat) comme un éternel incomplet ; la complétude étant le Soi, le Nous ; de relire l'histoire pour *comprendre autrement* ce rapport à l'altérité constitutif de la didactique des langues (Spaëth 2014, Castellotti 2017) et penser ce que l'enseignement du français langue étrangère se donne pour rôle. Le choix du terme « lacunaire » plutôt que celui d' « incomplet » permet plusieurs choses. Bien que le second terme eût eu le mérite de souligner le rapport constant à une complétude fantasmée (celle de la France), le terme de « lacunaire » permet quant à lui, par sa nature affirmative, de souligner que cette lacune est perçue comme étant constitutive : elle est un des éléments *essentiels* de cet Autre. Bien que ces lacunes justifient une intervention qui suppose qu'elles puissent être comblées<sup>222</sup>, on verra que l'Autre reste éternellement lacunaire. C'est alors la *nature* des lacunes qui évolue dans le rapport à l'Autre, et non le rapport à l'Autre.

Il s'agira ainsi d'étudier la tension entre la continuité d'une figure lacunaire et les transformations profondes qu'elle subit, reflet de la complexité des idéologies tel que le souligne Monica Heller :

Par idéologie je veux dire simplement les croyances que l'on a par rapport à un phénomène, des croyances sur sa nature, ses origines, son fonctionnement, sa raison d'être, ses caractéristiques, son importance, et ainsi de suite. (Heller, 2002 : 28)

---

<sup>222</sup> Sur le mode d'intervention envisagé, voir *infra* Chapitre 6.1 *Transformer l'Alter en Idem ? ou le Soi en mission*.

Les idéologies [...] donnent un sens aux actions des gens, et surtout les rendent légitimes à leurs propres yeux, ainsi qu'aux yeux de ceux et de celles qui en subissent les conséquences. Mais le pouvoir est complexe et multiple, et souvent contradictoire. Les stratégies discursives servent à la fois à situer les actions dans un cadre idéologique légitime, et à composer avec les contradictions entre idéologie et faits, ou entre objectifs et contraintes, ou entre intérêts. (*op.cit.* : 76)

La question posée au sujet du caractère idéologique de cette figure permet de justifier également l'emploi récurrent qui sera fait du terme « regard ». Au-delà des discours, il s'agit de chercher à comprendre le regard, la perspective, les conceptions qui sous-tendent la politique française en Palestine. Rarement explicites pour les acteurs, et plus rarement encore décrites explicitement, les idéologies n'en imprègnent pas moins les discours et les actions des diplomates français<sup>223</sup>.

Je reviendrai plus longuement sur une première figure, celle de l'« indigène lacunaire ». Dans le passage qui y sera consacré, j'évoquerai des phénomènes et des questions qui ont d'ores et déjà été étudiés, comme ceux de l'hégémonie française ou de la mission civilisatrice. Cependant, ce temps de retour sur une figure et une période (du milieu du 19<sup>ème</sup> siècle au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle) certes déjà étudiées est nécessaire et sera pris avec trois angles spécifiques.

Le premier est celui lié au territoire concerné et à sa relation particulière avec la France. Etudier ce territoire qui ne fut jamais une colonie à proprement parler permet en effet de nuancer la pertinence d'un découpage « colonie » / « étranger » et de penser la relation à l'altérité davantage comme un continuum.

Le second angle qui justifie de prendre un temps important sur la figure d'un « indigène à civiliser », est celui de la perspective historique longue. Ce premier temps est en effet une étape essentielle pour comprendre le rapport à l'altérité au fil du temps. Le prisme d'une altérité lacunaire (et pas uniquement non civilisée ou à civiliser) permet de changer la perspective. S'il est évident qu'on ne cherche plus à *civiliser* aujourd'hui dans les politiques linguistiques françaises, on peut s'interroger sur le fait que la relation ait radicalement changé. Dans quelle mesure ce rapport à l'Autre a-t-il inspiré une forme de relation qui a perduré dans le temps, sous d'autres manifestations ? A travers la notion d'un

---

<sup>223</sup> Elles les imprègnent au contraire peut-être d'autant plus qu'elles sont implicites.

Autre lacunaire on pourra opérer le travail d'histoire proposé par Said et évoqué en ouverture de cette thèse, qui propose de chercher à savoir si « *le passé est vraiment passé, mort et enterré, ou s'il continue, sous une forme différente peut-être* » (Said, 2000 : 37).

Enfin, le troisième angle concerne la place que prendra la langue dans ces questions. En effet, dans la transformation progressive de la nature des lacunes identifiées chez cet Autre, se lit également une transformation profonde des conceptions de la langue.

Cette première figure permettra de présenter deux autres figures : celle du locuteur lacunaire et celle de l'enseignant lacunaire. Ces figures peuvent être inscrites dans des périodisations : le locuteur lacunaire à partir des années 1940 et l'enseignant lacunaire à partir des années 1970. Il faut garder à l'esprit cependant qu'il existe un certain chevauchement dans le temps entre ces différentes figures et que l'on peut trouver par le passé les prémices de ces figures qui s'instaurent de manière plus affirmée avec le temps.

### **5.2 L'indigène lacunaire et la langue de civilisation française**

La première figure d'un Autre lacunaire et aussi celle d'un premier temps, le premier siècle de diffusion institutionnalisée du français. C'est un temps qui a été travaillé pour de nombreux espaces, sous de nombreux aspects et dans de nombreuses disciplines : le temps colonial, celui de la conquête d'abord et celui de l'empire colonial ensuite. La Palestine, comme on l'a dit plus haut, a cette particularité d'avoir figuré parmi les espaces que la France souhaitait conquérir sans pour autant en être devenu une colonie effective. A cet espace que l'on pourrait qualifier de péri-colonial, le regard sociolinguistique et macro-didactique adopté ici portera une attention particulière aux conceptions de l'Autre et aux conceptions de la langue, dans la définition de l'Autre et dans la relation à l'Autre. J'ai fait le choix de ne pas redire ce qui a été déjà travaillé en histoire et dans les études postcoloniales mais d'appréhender plutôt ce premier temps comme une étape instaurant une figure de l'Alter lacunaire, qui perdurera sous d'autres formes après la tombée en désuétude de l'idée de civilisation.

Durant ce premier temps de conquête coloniale avortée, à côté des objectifs stratégiques de l'enseignement du français qui sont affichés plutôt dans des communications internes (entre personnels politiques et diplomatiques), sont avancés des objectifs plus symboliques

de l'action française. Dès 1867, l'ambassadeur à Constantinople fait une distinction entre deux types d'actions :

Je lirai avec un intérêt particulier vos réflexions comparatives sur les charges acceptées par le département et les résultats obtenus soit au point de vue de notre influence générale soit au point de vue de la part désintéressée que la France veut prendre partout au progrès de la civilisation.<sup>224</sup>

Cette « *part désintéressée* » est fondamentale dans la rhétorique française. S'il est difficile de saisir la part de sincérité dans la croyance des acteurs en une mission civilisatrice du français, il est important de souligner les paradoxes sous-tendant cette association entre impérialisme et bienfaisance qui ont été consciemment ou inconsciemment tus pour servir l'entreprise impérialiste.

### **5.2.1 Altérité exotique, altérité arriérée : hiérarchie des peuples et des cultures**

Essentielle à cette mission civilisatrice, la description de l'Autre justifie et permet le paradoxe de l'expansionnisme par ceux qui sont défenseurs par ailleurs de l'Etat-nation et de la souveraineté des peuples. En Palestine, comme en Algérie ou dans d'autres espaces visés par la conquête coloniale, cet Autre est « l'indigène ». Si ce terme recouvre un statut juridique distinguant des Français ceux que l'on catégorise ainsi dans des espaces sous autorité française (c'est le cas en Algérie, Singaravélou, 2013 : 104), il désigne en Palestine une population locale caractérisée par son altérité. Dans le cas de la Palestine, la politique française s'adresse à une population composite non seulement parce qu'une diversité de communautés et religions y cohabitent mais aussi parce que la Palestine est une destination pour de nombreux européens : des membres de congrégations chrétiennes qui s'installent en Terre Sainte mais aussi, dès la naissance du projet sioniste au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle et allant crescendo jusqu'à la création de l'Etat d'Israël, des immigrants juifs européens (Laurens, 1999 : 110). Le rapport à l'altérité est ainsi bien différent selon qu'il s'agisse de ceux qu'on désigne par le vocable « indigène », ou de ceux que l'on considère avec moins de distance à soi. Cet entre-deux palestinien, cette altérité médiane suggérerait une troisième catégorie à intégrer dans la dichotomie traditionnellement utilisée de

---

<sup>224</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 109, *Subventions*. Courrier de l'ambassade au consul (1867).

« colonie » et « étranger », qui figure dans les statuts originels de l'Alliance française, « *Association pour la défense et la promotion du français dans les colonies et à l'étranger* » (Cros, 2016 : 178). La notion d'« étranger » supposerait que « *l'apprenant dont il est alors question est un sujet indépendant et responsable qui entretient un rapport de parité avec le français* » ; la seconde notion supposerait une domination des formes politique et culturelle françaises sur des pays colonisés (Spaëth 1999 : 126). Dans le cas de la Palestine, si les habitants ayant immigré plus ou moins récemment d'Europe sont envisagés comme appartenant à l'« étranger », les habitants « traditionnels » du territoire n'entrent ni dans cette dernière catégorie, ni dans celle de « colonie ». La politique française semble avoir distingué davantage, dans son rapport à l'altérité, les publics en fonction d'une altérité culturelle perçue qu'en fonction d'un type de relation politique dans les territoires. Les termes de « colonie » et d'« étranger » sont en ce sens plutôt à considérer comme des pôles entre lesquels un continuum existerait, le rapport à l'altérité n'étant pas défini uniquement en fonction d'une domination politique mais aussi en fonction d'une distance à l'Autre perçue et construite.

Une autre différence notable existe dans les regards posés sur ces indigènes<sup>225</sup> : celle perceptible entre les regards extérieurs et ceux du personnel consulaire au tournant du 20<sup>ème</sup> siècle. La différence entre une Palestine fantasmée, à partir de représentations bibliques ou de récits exotiques de voyageurs et orientalistes, et la Palestine que les différents acteurs découvrent, transforme en effet le regard de ceux qui vivent plus ou moins durablement sur le territoire. La coexistence au quotidien change certainement les perceptions des personnels consulaires et des enseignants et les distinguent nettement des regards posés par les journalistes et auteurs de rapports qui ne passent que brièvement. Edward Saïd (1995) souligne une différence similaire qu'il établit pour sa part entre le regard nord-américain et le regard européen. Il explique cette différence par le fait que les seconds ont des centaines d'années de présence et de contact, quand les premiers posent un regard tout à fait extérieur sur l'« Orient ». Vincent Lemire fait le même constat et souligne l'intérêt pour son travail d'historien de se référer aux courriers des personnels consulaires qui racontent une réalité bien différente de celles des écrivains voyageurs ou ethnologues de passage (2012 : 111).

---

<sup>225</sup> Pour ne pas alourdir la lecture, je ne garderai pas les guillemets au terme « indigène » par la suite.

Le premier document sur lequel on peut s'arrêter est justement celui d'un regard « du dehors », celui d'un journaliste et du dossier diffusé dans le *Monde illustré* en 1903. Il s'agit ainsi d'un regard du dehors, celui d'un journaliste, mais aussi d'un document conservé par le consulat. Il nous informe sur un regard extérieur, c'est-à-dire un regard posé sur la situation du français, sur la culture en Palestine, sur la population du territoire, mais aussi une perspective diffusée, que l'on a fait circuler en France. Il s'agit par conséquent d'un regard qui a un poids potentiel sur les politiques de diffusion (notamment sur les financements par exemple). Ce dossier s'intéresse à la langue française en Orient et porte plus particulièrement sur les écoles israélites<sup>226</sup>. Il est rédigé dans une prose exaltant la grandeur de la France et le travail de l'Alliance israélite universelle et reprend les grands thèmes orientalistes pour décrire les paysages et la population de Palestine : tout ce qui est indigène est associé au délabrement, au fanatisme. L'article concerne particulièrement la communauté juive de Palestine :

Coutumes, traditions et croyances, ici tout est vieux de l'indicible vieillesse des choses d'Orient. [...] Ceux qui viennent s'éteindre dans cette nécropole, ce sont pour la plupart des obscurants entêtés, rebelles à notre culture occidentale, contre laquelle, ainsi que leurs ancêtres pour la pensée gréco-latine, ils opposent une barrière de fanatisme exaspéré et de méfiance farouche. L'ignorance volontaire où ils se complaisent est vraiment effroyable [...].

L'article continue sur cette tonalité pour mieux présenter ensuite le travail de l'Alliance israélite universelle dans ces milieux décrits comme obscurantistes. Un regard moins caricatural mais cependant basé sur un racisme explicite, parfois verni de bienveillance, peut être trouvé dans le *rapport Charlot sur la situation des écoles françaises d'Orient* de 1906 envoyé au ministère des affaires étrangères<sup>227</sup>.

Vous voudrez bien noter encore que j'ai tenu compte – et je le devais en toute équité – de ce fait qu'en Orient, les élèves sont, non pas moins intelligents, mais plus en retard qu'en France et que, dans la confusion des races, dans l'inégalité parfois profonde des aptitudes et des natures, le maître rencontre des difficultés particulières à agir efficacement sur l'ensemble de la classe.

---

<sup>226</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138 (1903). L'état de cet article de journal ne m'a pas permis de le reproduire en annexe de façon lisible. Il existe cependant une traduction de l'article complet, avec reproduction des photos qui y étaient publiées : <http://betweenwanderings.com/2016/09/jewish-schools-in-palestine-and-syria-1870s-1900s-the-alliance-israelite-universelle/>

<sup>227</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 115. Rapport de l'inspecteur général de l'instruction publique, directeur du cabinet et du secrétariat du ministre des affaires étrangères (1906).



Les causes de l' « arriération » des populations locales sont ainsi, non pas imputables au caractère réfractaire décrit par le journaliste du *Monde illustré*, mais davantage à des facteurs extérieurs selon l'inspecteur général de l'instruction publique. Au premier rang de ces facteurs, on trouve la diversité palestinienne. La « *confusion des races et des religions* » est l'une des sources du « retard » perçu par les Français. Ce rejet français d'une société cosmopolite est analysé avec justesse par Henri Besse dans un article sur le français dans l'Empire ottoman. Il y rapporte que l'Empire ottoman est perçu comme un « *mélange confus de races différentes, religions ennemies, institutions contradictoires* » (Besse, 2007 : 40) et remarque que :

La France passée du principe 'un royaume – une religion' à 'un Etat – une langue' n'était manifestement pas la mieux à même de comprendre des territoires qui, durant tout l'Empire ottoman ont échappé à ces principes. (*op.cit.* : 54)

On pourrait d'ailleurs rétorquer que la France est elle aussi un territoire recouvrant une diversité de peuples, de langues et de cultures (notamment du fait de l'Empire colonial, mais aussi au sein de l'hexagone) mais cette façon de percevoir la réalité est loin des conceptions véhiculées dans les discours empreints de jacobinisme.

Les discours des diplomates, bien que moins simplificateurs, opposent par ailleurs une *civilisation* française, à des *tendances* ou des *mœurs* indigènes. Ces tendances, ces mœurs rapportées dans des descriptions objectivantes dessinent l'Autre, le non-civilisé ou le « en voie de civilisation », comme lacunaire. On retrouve les représentations classiques de l'époque : « fanatiques » (qui renvoie principalement à une pratique forte de la religion, ou une emprise de la religion sur la société), « xénophobes » (employé dans le sens d'hostiles à l'influence étrangère), « milieux peu curieux »<sup>228</sup>, « fourbes », « peureux », « bassement flatteurs », « faux », « caractère impressionnable et timoré »... tels sont les termes que l'on peut trouver jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle pour décrire la population locale.

Par la description de la « culture » de l'Autre, on peut lire la description en creux de la représentation que la France se fait d'elle-même. C'est tout l'objet de l'œuvre fondatrice des études post-coloniales, *L'orientalisme*, écrite par Edward Said (1995). La description

---

<sup>228</sup> CADC, Direction Afrique Levant, dossier Palestine (1944-1965). Le courrier souligne qu'il n'y a pas de français dans les établissements secondaires arabes : « *Dû en partie à l'inertie que nous avons rencontrée dans ces milieux peu curieux en général d'étendre leur instruction* » (1945)

d'un Autre oriental, exotique, (l'Autre étant tour à tour objet de mépris et de désir, deux attitudes à la fois opposées et complémentaires), dans ce que Said nomme le discours colonial, parle davantage de l'Occident que de toute autre chose.

Ainsi on peut lire en creux l'image que les diplomates et leurs interlocuteurs ont de la civilisation française, comme par exemple lorsque le frère Evagre, cité par le consul dans le brouillon d'un courrier datant de 1881, vante le travail des Frères de la doctrine chrétienne<sup>229</sup> au ministre :

La plaie du pays, m'a dit avec raison le Frère Evagre, c'est l'abaissement des caractères. Les enfants nous arrivent peureux, bassement flatteurs, faux et fourbes comme la plupart de leurs parents. Nous nous efforçons de les rendre droits, travailleurs et de les pénétrer de l'idée que le succès doit être acheté par le ~~travail~~ labeur et non par la flatterie. La besogne est rude, mais elle a déjà produit ~~quelq~~ des résultats sensibles.

On peut y lire que l'action de la France, en l'occurrence celle des Frères des Ecoles Chrétiennes, est celle d'une nation droite, laïque, émancipée, volontaire, honorable. C'est par la confrontation à cet Autre, par le fantasme de cet Autre et le discours sur cet Autre que s'instaure une conception du Nous et que l'on s'assigne une identité collective française.

Cette auto-définition ne se fait pas uniquement par l'image miroir de l'indigène mais aussi par la distinction avec d'autres puissances. Au début du 20<sup>ème</sup> siècle, d'autres puissances comme l'Allemagne ou l'Angleterre sont présentes et participent à la lutte d'influence sur le territoire<sup>230</sup>. La diffusion de la langue est alors associée pour la France à une « civilisation » ou « culture » française, quand la diffusion de la langue allemande n'est par exemple accompagnée que de « *tendances allemandes* »<sup>231</sup>, parfois de « *culture* » mais jamais de civilisation. La même teneur existe dans les discours sur l'action anglaise. On qualifie par exemple d'« *incivilité* » le procédé consistant à substituer l'anglais au français dans une école de l'Anglo-Jewish Society<sup>232</sup> et l'on s'insurge de leurs méthodes visant à

---

<sup>229</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 88 (document 62). Courrier du consul à l'ambassadeur (1881).

<sup>230</sup> Sur la relation entre l'impérialisme français et d'autres impérialismes voir notamment *supra* Chapitre 4.3 *Un impérialisme, des impérialismes ?*

<sup>231</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 137 (document 156). Courrier du consul au MAE (1914).

<sup>232</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138 (document 261). Courrier du consul à l'ambassade (1900).

« acheter » les élèves en proposant des options qui les attirent (cricket, football<sup>233</sup>). Plusieurs discours soulignent explicitement la distinction morale qui existerait entre les procédés français et les procédés des autres nations européennes. Dans un courrier à l'ambassade, le consul présente ainsi l'action de la France :

[A propos d'un éventuel soutien à un établissement de l'AIU, qui] fortifiera l'influence française en Palestine, moyen avouable et qui n'a rien de commun avec ceux qu'emploie la libérale Angleterre pour se créer ici une nombreuse clientèle.<sup>234</sup>

En d'autres termes, en dévalorisant symboliquement la culture des Allemands ou des Anglais, les diplomates français remettent en cause la légitimité des intérêts qui motivent leurs actions de diffusion linguistique et culturelle en Palestine. Ce qui différencie la propagation du français de celle de l'anglais ou de l'allemand proviendrait alors du caractère « désintéressé » de la mission de civilisation française, occultant tous les intérêts stratégiques français dans la région. Ainsi, dans un *memorandum* transmis à la Commission spéciale des Nations Unies qui est chargée de décider du sort des œuvres sur le territoire en 1945, le consul prétend que les Œuvres françaises ne sont liées à aucune ambition stratégique :

Parmi les organismes ou institutions qui ont contribué et contribuent toujours au bien-être et au développement intellectuel et matériel des habitants de la Palestine, les Œuvres françaises tiennent une place des plus honorables. Leur labeur, dont personne ne contestera l'utilité, est d'autant plus méritoire et bienfaisant pour le pays qu'il est désintéressé, dépourvu de toute ambition matérielle ou politique.<sup>235</sup>

### **5.2.2 Civilisation, mission civilisatrice du français**

Les actions à visée politique et les actions à visée humanitaire sont présentées comme deux objets distincts (comme cela est palpable dans la rhétorique utilisée par l'ambassadeur à Constantinople dans l'extrait de 1867 utilisé *supra* : « *les résultats obtenus soit au point de vue de notre influence générale soit au point de vue de la part désintéressée que la France*

---

<sup>233</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 88 (document 230). Bulletin de l'Œuvre des Écoles d'Orient (mai-juin 1904).

<sup>234</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138, (document 13). Courrier du consul à l'ambassade (1879).

<sup>235</sup> CADN, Jérusalem, Série C, dossier 26.

*veut prendre partout au progrès de la civilisation* »<sup>236</sup>). Or ces deux types d'actions fonctionnent selon une forte interdépendance. C'est le type de relation à l'Autre qui permet d'avancer sans ciller les objectifs de domination. La « part désintéressée » est une étape nécessaire pour maquiller le paradoxe profond que relève Hannah Arendt dans son ouvrage *L'impérialisme, les origines du totalitarisme*. Pour Arendt<sup>237</sup> (2002), la mission civilisatrice a servi l'impérialisme, en maquillant sous le vernis de la bienfaisance la contradiction majeure entre l'idée même de l'Etat-nation et la politique impériale expansionniste. La croyance en l'auto-détermination des peuples liée à la première s'inscrivait en effet en porte-à-faux avec l'idée d'une expansion de territoire, sauf à considérer que les peuples conquis *nécessitaient* l'intervention du conquérant pour être éclairés des idéaux qu'ils ne pouvaient comprendre, faute d'être civilisés, émancipés, éclairés.

C'est bien sur une figure d'un Autre lacunaire que repose cette idéologie de la mission civilisatrice :

Si l'appartenance au genre humain n'est plus discutée, c'est son évolution qui l'est, créant un nouveau partage. L'histoire de l'Europe et l'anthropologie naissante démontrent que la puissance (guerrière, économique) se situe du côté européen. A l'extérieur, l'impérialisme politique et la colonisation peuvent alors s'inscrire tout naturellement dans les cadres de cette nouvelle anthropologie, où l'Autre est non européen, par nature faible, et appelé à être assujéti, dominé, et en partie civilisé. (Spaëth, 2014 : 162)

Cette mission civilisatrice est argumentée à la fois par une hiérarchisation des peuples et des cultures et par la croyance dans le progrès (et dans une forme unique de progrès, celle de l'Europe). Ce dernier est possible notamment grâce à l'éducation *à la française* voire *en français*<sup>238</sup>. Dans les discours des diplomates des années 1840 jusqu'en 1945, c'est à travers l'apprentissage du français, à travers la langue et la « civilisation » françaises, que l'on pourrait s'élever, progresser.

Cela s'inscrit dans une conception de la civilisation à la fois synonyme d'un état stable (la civilisation française, état supérieur), et synonyme d'un processus (sous-entendu dans la

---

<sup>236</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 109, *Subventions*. Courrier de l'ambassade au consul (1867).

<sup>237</sup> Et l'on pourrait citer également Bancel (2006) ou Said (1995) qui ont travaillé plus particulièrement sur l'impérialisme français.

<sup>238</sup> Sur les liens entre l'enseignement *en français* et *à la française*, voir *infra* Chapitre 5.2.3 *Une conception holistique de la langue*.

mission civilisatrice du français). Qu'entend-on par la civilisation-processus ? Il s'agit du processus selon lequel on pourrait « civiliser » les indigènes. Ce processus de civilisation est conçu par les diplomates et autres acteurs jusqu'à la moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, comme le fait de gravir des échelons, de faire passer d'un état à un autre. Le consulat dit ainsi par exemple au sujet de l'Alliance israélite universelle peu de temps après sa création :

Tous les agents de la France ne peuvent qu'accorder leurs sympathies à une œuvre qui a pour but d'accroître la moralité des populations des élèves d'un degré supérieur de civilisation.<sup>239</sup>

Un élément particulièrement important tient au fait que ce serait l'enseignement qui permettrait cette élévation. Dans le courrier envoyé en 1945 par le consulat général à la Commission spéciale des Nations Unies qui œuvre alors à décider du sort des œuvres sur le territoire en pleine période de reconfiguration, l'idée d'un enseignement qui élève est soulignée. Le courrier porte des enjeux importants dans la mesure où le *memorandum* est envoyé par la France pour soutenir l'idée que les œuvres françaises doivent continuer à exister quel que soit le sort que subira le territoire. Il montre l'argumentation française qui se défend d'abord qu'un quelconque intérêt politique ou matériel soit lié à ces œuvres et qui place ensuite l'enseignement au-dessus des autres œuvres pour cette capacité d'*élévation* de ses bénéficiaires :

La commission spéciale des Nations Unies pour la Palestine a fait connaître – avant même d'être arrivée à Jérusalem – son intention de ne pas se borner à recueillir les informations que pourraient lui communiquer les parties en litige, mais d'accueillir aussi tous les renseignements provenant d'autres sources et susceptibles de l'éclairer sur la situation locale, pour lui permettre de ne léser personne dans les décisions qu'elle sera amenée à recommander à l'Assemblée des Nations Unies.

Or, parmi les organismes ou institutions qui ont contribué et contribuent toujours au bien-être et au développement intellectuel et matériel des habitants de la Palestine, les Œuvres françaises tiennent une place des plus honorables. Leur labeur, dont personne ne contestera l'utilité, est d'autant plus méritoire et bienfaisant pour le pays qu'il est désintéressé, dépourvu de toute ambition matérielle ou politique.

Mais ce désintéressement ne saurait avoir pour conséquence l'abandon ou la méconnaissance des droits à l'abri desquels s'exerce l'action humanitaire de ces œuvres et sans lesquels elles ne pourraient subsister. [...] Quel que soit le

---

<sup>239</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138 (1868).

régime qui puisse être prévu ou instauré un jour en Palestine, ou dans une partie quelconque de ce pays, il est évident que ce régime devra d'autant plus respecter les prérogatives des établissements français que ceux-ci ont répandu depuis un siècle et répandent toujours leur bienfait dans le pays.

[Suit une liste des établissements puis un commentaire par typologie d'œuvre : hôpitaux, dispensaires, hospice et enfin enseignement] Les œuvres d'enseignement jouent un rôle plus important en ce qu'elles élèvent les enfants dans tous les sens du mot alors qu'un malade, une fois guéri, en reste à son niveau primitif. Les pensionnats, collèges, écoles instruisent et éduquent, meublent l'esprit, forment le cœur et préparent les jeunes gens et jeunes filles à jouer plus tard leur rôle dans la vie. Or, ce sont 12 000 élèves qui fréquentent les établissements scolaires de Palestine.<sup>240</sup>

Dans cette conception de la civilisation comme une *élévation*, il s'agirait de civiliser non pas celui qui est complètement différent mais celui qui est en voie de devenir civilisé, un civilisable. Dans un glissement assez proche de celui qui s'est opéré entre les termes plus contemporains de « pays sous-développés » et « pays en voie de développement », il semble que ces discours véhiculent davantage une vision selon laquelle les indigènes seraient perçus comme étant *en voie de civilisation* (par opposition à non civilisé). Cela supposerait qu'il n'y a pas de différence (raciale) dans l'essence même des peuples mais qu'il existerait une différence d'avancée, de progrès sur l'échelle de la civilisation. Sans surprise le haut de l'échelle, la version supérieure de la civilisation est occupée par les auteurs des discours : les Français. L'Autre n'est alors pas strictement un négatif de soi, un miroir inversé, mais bien une version lacunaire du Soi. Il n'est pas envisagé uniquement dans sa différence mais dans une distance à soi, comme s'il n'était qu'une « *forme inachevée de notre perfection* » (Calvet, 1988 : 31), un Soi lacunaire. Bien qu'il s'agisse d'un processus, celui-ci n'est pas infini, il vise un degré idéal de civilisation que les nations européennes (la nation française tout au moins) ont déjà atteint. C'est là l'autre conception du terme de civilisation renvoyant elle à un état à atteindre, le dernier degré du processus en question.

Un des éléments prégnants des documents consultés est la place centrale assignée à la langue dans ce processus et cet état de civilisation. Pour la sociolinguistique et la didactique des langues, il apparaît fondamental d'interroger les conceptions de la langue

---

<sup>240</sup> CADN, Jérusalem, Série C, dossier 26 (1945).

qui portent cette mission civilisatrice et les relations entre langue et culture, langue et civilisation.

### **5.2.3 Conception holistique de la langue**

#### **Langue – civilisation – pensée - nation française**

Réfléchir à ce conglomérat conceptuel, c'est réfléchir aux notions mêmes de culture ou de civilisation, à leur relation avec la notion de langue, et à la manière dont elles ont été mises en tension, en relation, en communion.

Revenons à l'extrait du *Monde illustré* de 1903 pour nous concentrer sur ce qui suit les descriptions des indigènes. La suite de l'article présente l'action de l'Alliance israélite universelle, de ses écoles et plus particulièrement l'action de la langue française sur les indigènes. Voici un extrait qui permet de se plonger dans l'ambiance décrite :

Eh bien ! dans ce milieu séculairement réfractaire, dans cette Tibériade lointaine, perdue entre deux déserts et comme enfouie dans la profonde dépression jordanienne, le voyageur a maintenant cette surprise d'entendre, sur des lèvres d'enfants, résonner nos claires syllabes françaises. Dans le lacis des ruelles, où se tassent irrégulièrement en alvéoles les petits cubes blanchis des maisons orientales ; sous les bazars couverts, où l'âcre arôme des épices se mêle aux puanteurs du pavé, toute une marmaille grouille qui pépie notre langue avec tant de facilité que l'idiome natal. C'est que, depuis quelques années, l'Alliance israélite universelle a fondé ici, sur le modèle de ses autres institutions d'Orient, une école de garçons et une école de filles, et ce germe de vie nouvelle, au sein d'une communauté momifiée, est le résultat de ses premiers efforts. [...]

Pour apprécier l'œuvre de relèvement moral qui s'accomplit ainsi et dont notre langue est le moyen efficace, il suffit de traverser un établissement quelconque de l'Alliance et de voir ensuite, par contraste, le mieux tenu des Talmud Thora. Nos lecteurs peuvent, du reste, comparer les deux photographies, l'école ancienne, l'école moderne ; ce rapprochement est décisif. [...] Ecole de Jérusalem : Ici comme ailleurs, ce qu'il y a de remarquable, c'est la façon dont les enfants possèdent notre langue. Dans leur bouche, le français cesse d'être un idiome étranger : ils se le sont assimilé entièrement et ils le parlent avec une facilité d'élocution stupéfiante. [...] Ils ne lisent que des livres français, et l'on peut dire que leur mentalité est française.

### **Parler français : penser français ?**

La dernière phrase de cet extrait est particulièrement caractéristique de nombreuses conceptions qui circulent jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle. On trouve plusieurs expressions en effet qui permettent de comprendre la manière dont on se représente la culture qui est transmise dans les écoles, et les relations entre langue et culture. On conçoit ainsi que les écoles et la langue sont des passeurs de *mentalité* française, de culture française. C'est ce qu'exprime également dans un second extrait que je vous propose, le vice-consul de Jaffa au consul de Jérusalem. Il s'agit cette fois d'un courrier envoyé en 1912. Le vice consul exprime les raisons de l'importance des écoles de filles :

Les mamans sont les premières éducatrices de l'enfance. Jeunes filles, leur intelligence s'est développée ici dans notre langue, et c'est pour ça qu'on peut voir de tout petits enfants de nationalité ottomane mais qui parlent français.<sup>241</sup>

Deux conceptions importantes apparaissent dans cet extrait. Premièrement, et l'on retrouve cela dans un grand nombre de courriers, on conçoit que l'intelligence, la pensée, se développe dans une langue. C'est là une idée courante, une idéologie circulante de l'époque comme en témoignent plusieurs extraits proposés par Valérie Spaëth dans son ouvrage de 1998<sup>242</sup>. L'autre conception importante et circulante dans cet extrait de 1912 réside dans le lien qui est fait entre langue et nationalité.

### **Parler français : être Français ?**

Le vice-consul présente dans l'extrait ci-dessus le fait de parler français tout en étant ottoman comme un paradoxe. Là encore, est confrontée la conception bien française d'un Etat - une langue - une nation<sup>243</sup>, à la réalité ottomane plus complexe et plus souple. Ainsi, si l'on essaye de comprendre ce que peut signifier, pour ces acteurs, l'acte d'enseigner la langue et la civilisation française, on peut se demander s'il s'agit de transmettre un mode

---

<sup>241</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 118, *Subventions*. Courrier du vice-consul de Jaffa au consul (1912).

<sup>242</sup> Par exemple l'extrait d'*Histoire de la colonisation française* de G. Hardy « Pour transformer les peuples primitifs de nos colonies, pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens, et le moyen le plus sûr c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années ; en un mot de leur ouvrir nos écoles où son esprit se forme à nos intentions ». Extrait de 1928, cité dans Spaëth, 1998 :79.

<sup>243</sup> Cette conception n'étant pas, rappelons-le, une traduction d'une réalité d'homogénéité culturelle et linguistique française.



de pensée, une mentalité, de former une intelligence mais aussi s'il s'agit de transmettre une forme de francité culturelle ou ontologique. Se pose en effet la question, choisie pour titre d'un article sur l'Alliance française par Noriyuki Nishiyama : *La langue française produit-elle des « Français » ?* (2005).

Dans une lettre pleine d'éloges des Frères des Ecoles Chrétiennes au consul général<sup>244</sup>, où l'on met en scène la parole d'élèves, l'un des élèves écrit la chose suivante : « *Pour ce doux pays nous ne sommes des étrangers qu'en apparence car le sang qui coule dans nos veines est déjà francisé* ». La francisation décrite par cet élève (qu'elle traduise une réalité vécue ou non, car ces courriers ont nécessairement des enjeux qui expliquent qu'on choisisse d'y encenser l'action de la France) n'est pas sans rappeler l'expression d'Onésime Reclus, à qui l'on attribue l'apparition du mot *francophonie*, et pour qui : « *dès qu'une langue a "coagulé" un peuple, tous les éléments "raciaux" de ce peuple se subordonnent à cette langue* »<sup>245</sup>. On évoque un sang francisé, une langue qui coagule ou encore une race qui se prolonge grâce à la langue. C'est encore ce qu'exprime une brochure de l'Alliance française, transmise par le MAE au consul à Jérusalem, en 1884 et traitant de l'enseignement du français dans l'objectif de « *prolonger au-delà des mers, par des annexions pacifiques, la race française qui s'accroît trop lentement sur le continent* »<sup>246</sup>. La conception de la langue qui est diffusée s'appuie sur une acception relativement fluide du terme de race, sans y associer un rapport d'imperméabilité. On considérerait alors que tout un chacun peut appartenir à la race française, et ce notamment grâce à la langue française. Il ne faut pas s'y tromper cependant, si ces frontières sont franchissables, elles le sont unilatéralement. Jamais dans ces courriers n'est envisagée la possibilité pour les Français de devenir « indigène », le processus n'existant que dans le sens du *progrès*.

### Conception holistique

En définitive, il n'existe pas une délimitation précise entre ce qui relèverait de la langue, de la culture, de la pensée voire de l'être français, de la race française. Tous ces éléments semblent être conçus comme intrinsèquement liés, indissociables par les diplomates et la

---

<sup>244</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 88-260 (document non daté période 1890-1910).

<sup>245</sup> *Le plus beau royaume sous le ciel* (Onésime Reclus, 1899 : 842)

<sup>246</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 120, *Subventions*. Brochure Alliance Française (1884).

plupart de leurs interlocuteurs. Soulignons qu'il s'agit là de discours que l'on ne peut détacher des enjeux politiques et des enjeux de financements qui les sous-tendent et qu'ils ne signifient pas pour autant par exemple que l'on considérerait réellement à l'époque comme Français ou égal à un Français tout indigène maîtrisant la langue française - on imagine bien que non. Karène Sanchez emploie d'ailleurs pour Jérusalem au début du 20<sup>ème</sup> siècle le terme de *francophonisation* plutôt que celui de *francisation* au sens d'assimilation au modèle culturel (Sanchez, 2010 : 25).

On peut se demander si ces conceptions qui associent la langue à tout un ensemble culturo-national ne pourraient trouver écho dans la théorie d'une « *vision du monde* » développée un demi-siècle plus tôt. Ce concept développé par le philosophe linguiste Wilhelm von Humboldt au début du 19<sup>ème</sup> siècle, propose une théorie de la langue comme élément constitutif de la pensée. Humboldt envisage l'existence d'une solidarité entre la langue et la mise en forme du monde et de la pensée (Humboldt, 2000 : 49). Cette conception qui pose que la langue et la pensée s'influencent réciproquement semble pouvoir correspondre à la manière dont le français est envisagé par ses diffuseurs en Palestine ottomane dans la mesure où est associée à la langue une vision indissociable

Pourtant, il semble que ce soit une version simplifiée et limitée des théories humboldtiennes qui irrigue les politiques françaises. Thouard souligne dans sa traduction du philosophe, que pour Humboldt l'étude comparée des langues qu'il entreprend ne peut pas être compatible avec le fait d'ériger sa propre langue en modèle : « *on évitera de lui conférer un primat de droit, de l'ériger subrepticement en langue universelle* » (*op.cit.* : 55). C'est là une différence majeure entre théorie humboldtienne et conception française et nous verrons plus loin que dans la relation entre langue française et langues locales, cela fragilise la conception hiérarchisée des peuples et des langues.

### **Langue qui civilise ou éducation à la française ?**

Cette accessibilité, cette possibilité d' « *apprendre à penser et à agir en français* », pour reprendre une expression utilisée par le consul dans un courrier à l'ambassade datant de 1881<sup>247</sup>, invite à pousser la réflexion en direction du procédé qui permet ce processus de

---

<sup>247</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 88 (document 62). Courrier du consul à l'ambassadeur (1881).

civilisation. Est-ce par la langue même que l'on atteindrait ce « degré supérieur de civilisation » ou par le fait que l'éducation soit tout à la fois donnée en français, par des Français, à la française ? Rappelons que dans ce premier temps de la Palestine ottomane puis mandataire, on parle toujours d' « écoles françaises » en Palestine<sup>248</sup>. Lieu de francité en exil, les écoles sont tenues par des enseignants qui sont d'abord eux-mêmes Français, les cours y sont donnés en français, les programmes suivis sont souvent des programmes français... La langue, la culture, la pensée française y étaient donc diffusées ensemble dans des lieux d'éducation à la française.

La langue a cependant un poids considérable dans les conceptions de ce processus de civilisation, comme le laisse entendre l'expression d'une mission civilisatrice de la langue française. *Le Monde illustré* de 1903 évoque bien la langue comme le moyen efficace pour le relèvement moral des populations. Dans une conception à la fois différenciée des langues, mais universaliste pour le français, on attribue une fonction transformatrice, un pouvoir transformateur à la langue française.

### **5.3 Le locuteur lacunaire**

Au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, s'opère une transformation importante dans la conception de l'Autre et dans la conception de la langue qui va faire apparaître plus explicitement une seconde figure (dont les origines sont à trouver en amont). Intervient en effet à cette époque charnière une « crise du français », qui prend sa source à la fois dans une évolution des réflexions sur l'enseignement et dans une situation géopolitique nouvelle :

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. (Cros, 2016 : 156)

Cette crise du français, qu'Isabelle Cros dans la lignée de Chiss (2006), nous invite à considérer comme une idéologie linguistique, survient dans un temps de crise politique en

---

<sup>248</sup> Sur ce que ce terme d' « écoles françaises » recouvre, voir *supra* Chapitre 3.1.1 *Les congrégations catholiques : premiers acteurs de l'enseignement du français en Palestine*.

Palestine. La relation à l'Autre va être profondément transformée sans que ne disparaisse tout à fait le fondement d'un rapport hiérarchisé au sein duquel l'Autre est envisagé dans ses lacunes davantage que dans des différences.

Il est intéressant de noter ici que la conception de la langue qui avait cours jusqu'alors – la langue comme moyen pour les peuples de s'élever – résonnait avec des questionnements qui sont fondateurs de la sociolinguistique. La faculté d'ascension peut ainsi être mise en perspective avec l'objet même de la sociolinguistique née du projet de réinscrire la langue dans une conception sociale. Pourtant, la discipline a davantage envisagé la langue comme un moyen de mobilité sociale dans une conception marxisante de société de classes ou sous l'angle de la maîtrise d'un certain type de variation de langue (Calvet, 2011 : 16). Le travail fondateur de William Labov a abordé en particulier la possibilité pour des individus d'être socialement identifiés comme appartenant à tel ou tel groupe social (*ibid.*)<sup>249</sup>. Or, dans les discours français en Palestine, associant la langue au processus de civilisation, l'accent n'est pas mis sur la maîtrise de la langue ou d'une forme de langue (contrairement à ce qui suivra à partir de la moitié du 20<sup>ème</sup> siècle). La langue semble davantage envisagée comme la clé d'une pensée supérieure. La mobilité par la langue, telle qu'elle est conçue jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, n'est pas alors sociale mais « culturelle », voire « civilisationnelle ».

On peut remarquer d'ailleurs que ce rapport à la langue et l'attitude de sacralisation du français ne sont pas évoqués dans le chapitre consacré aux « comportements et attitudes » face aux langues de l'ouvrage de Calvet sur la sociolinguistique. L'ouvrage n'est pas exhaustif mais son format (Que sais-je) a pour objectif de présenter les tendances générales du domaine. Le chapitre traite davantage des attitudes face aux usages de la langue (préjugés, insécurité/sécurité linguistique... *op.cit.* : 42-60) que face à « la Langue » (dans sa conception essentialisante). Deux pistes d'interprétation de cette absence : d'une part, la prégnance d'études synchroniques en sociolinguistique, et d'autre part la part importante des travaux s'attachant à des expériences individuelles. A l'instar de la thèse de Marie-Laure Tending (2014) prenant en compte l'histoire individuelle et collective et les manières dont les deux niveaux s'entretiennent, le passage par l'histoire est peut-être un espace privilégié pour penser l'intrication des expériences individuelles et des idéologiques linguistiques qui les influencent.

---

<sup>249</sup> On peut également penser aux travaux de Bernstein.

Cette tendance à envisager l'idéologie dans des catégories de classe sociale est perceptible également dans les définitions proposées par Lipiansky :

Une spécificité de l'idéologie a été dégagée et élaborée par la tradition marxiste ; elle est d'exprimer et de masquer à la fois les rapports sociaux et notamment les rapports de classes. Elle traduit les positions et les intérêts d'un groupe particulier en les « naturalisant », en les présentant comme universels et communs à l'ensemble de l'humanité et en tendant ainsi à légitimer l'ordre établi. [...] Forme de pensée « socio-centrique » [...] la « représentation » des relations de ce groupe à ses pratiques et aux rapports sociaux devient pour lui la description et l'explication de la réalité même. (Lipiansky, 1992 : 56)

Si le mécanisme par lequel une forme de pensée est « naturalisée » pour être présentée comme une réalité résonne avec la conception d'une langue française universelle, il importe de souligner que ce sont des rapports entre peuples perçus comme différents qui sont concernés, plus que des rapports de classe (l'appartenance sociale des indigènes ne transformant pas de manière fondamentale le regard posé sur eux).

Dans le milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, cette conception hiérarchisée va se transposer, en ne concernant non plus les langues comme reflets d'une civilisation mais les variétés de langue et la maîtrise de la langue. On passe d'une politique qui visait la diffusion d'une langue-civilisation à une politique qui vise à former à une langue-objet, ce qui ne manque pas d'affecter la perception de l'Autre et le type de relation établie.

### **5.3.1 Conception holistique des langues ou du français ? Hiérarchie des langues**

Un élément particulièrement intéressant et possiblement paradoxal dans les politiques d'enseignement de la culture et de la langue, réside dans l'idée que l'on considère que ce conglomérat langue-culture-pensée-nation française peut s'apprendre ou s'enseigner. Le français est ainsi à la fois envisagé dans une conception holistique, qui le lie intrinsèquement à une pensée et à une nation particulières, mais on lui attribue par ailleurs une portée universelle. Le paradoxe selon lequel le français est à la fois lié à une pensée et une nation mais peut être diffusé au-delà de cette nation, transparait dans la relation complexe aux autres langues du territoire. Il semble intéressant de poser la question de ce paradoxe en particulier pour le territoire de la Palestine.

Une des spécificités de la politique française en Palestine réside en effet dans la relation aux langues locales. La hiérarchie des cultures et des peuples qui sous-tend explicitement l'action politique française en Palestine, au moins jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, a la particularité de n'être pas réellement associée à une hiérarchie des langues. En effet, on n'envisage pas les langues en présence en Palestine, comme étant des langues inférieures à la langue française. L'Autre est certes lacunaire du point de vue culturel, civilisationnel, mais il ne le serait pas en langue.

C'est là une différence majeure avec la définition de l'impérialisme linguistique. La définition de Phillipson que l'on a rapportée *supra* considère en effet que l'impérialisme linguistique s'appuie sur une dévalorisation des autres langues : « *la domination de l'anglais est affirmée et maintenue par la mise en place et la reproduction continue d'inégalités structurelles et culturelles entre l'anglais et les autres langues* » (Phillipson (1992 : 47). La notion d'*anglocentricity* développée par Phillipson, suppose ainsi que l'anglais est la norme par laquelle toute activité langagière doit être mesurée et que l'impérialisme linguistique passe par la dépréciation des autres langues.

Cette définition pourrait être opératoire pour un nombre important de territoires visés par la politique française. On peut penser en particulier à certaines colonies africaines françaises, où « *le postulat sous-jacent pose la nullité des langues indigènes face à la supériorité essentielle de la langue française* » (Spaëth, 1998 : 47) Là encore, le cas-limite que présente la Palestine est intéressant, en ce qu'il permet de travailler le rapport à une altérité non assujettie (au moins directement).

En Palestine, la hiérarchisation entre Français et indigènes inclut leurs mœurs sans inclure leurs langues. Dans aucun des documents d'archives consultés, je n'ai pu lire une remarque qui permettrait de penser que les langues locales – en tant que langues – aient été envisagées comme hiérarchiquement inférieures au français. On peut alors interroger ce double jeu qui unit d'un lien indéfectible la langue, la civilisation, la pensée et la nation françaises mais qui n'associe pas pour autant, les tendances et la pensée jugées arriérées des indigènes à une langue qui serait elle aussi *barbare*. Car en effet, si les politiques en Afrique s'appuyaient sur une minoration des langues locales et un racisme explicite, elles le faisaient à travers un discours basé sur la hiérarchisation des langues, des cultures et des peuples dans une idéologie raciste mais relativement cohérente. Or, en Palestine, les discours sur l'altérité palestinienne « rétrograde » n'associent pas les « mœurs » indigènes

à des parlers barbares. On peut certainement trouver pour explication de ce relatif respect qui semble exister pour les langues locales, le statut et l'ancienneté de ces langues. Fixées bien avant le français, langues de deux religions reconnues par la France et langues de littérature, les langues majoritaires en présence que sont l'arabe et l'hébreu peuvent difficilement être l'objet d'une description linguistique qui les minorerait. Même lorsque l'on croit en une supériorité de la langue française comme cela est le cas de nombreux protagonistes des premières heures des politiques de diffusion, il semblerait que l'arabe et l'hébreu soient des adversaires auxquels l'argumentaire français hésite à s'attaquer. Au conglomérat langue-culture-pensée français ne répondrait pas nécessairement par conséquent un conglomérat langue-culture-pensée arabe, hébraïque ou ottomane puisqu'on peut respecter leurs langues mais considérer que leurs locuteurs sont lacunaires par ailleurs.

On retrouve là ce qui distingue la conception française holistique de la langue et une conception d'une langue-vision du monde à la Humboldt. Si les discours diplomatiques envisagent le français comme une langue porteuse d'un *esprit*, ils n'envisagent pas que les langues apparemment respectables du territoire en question soient parlées par des peuples respectables. Sans considérer que l'Autre, l'altérité palestinienne, serait lacunaire linguistiquement, on n'envisagerait pas que les langues arabes et hébraïques puissent être porteuses d'une vision du monde. L'intervention à travers la langue française ne viendrait pas combler un manque lié à des langues qui seraient, elles, trop lacunaires.

Pour les acteurs de la diffusion du français en Palestine (même pour ceux qui envisagent la civilisation comme un processus permettant aux individus de *s'élever*) les langues semblent être réifiées, envisagées comme étant « *imperméables* » (Canut, 2010 : 142) dans une vision qui n'envisage les individus et les sociétés que comme monolingues<sup>250</sup>, et conçoit les langues comme des entités distinctes et immuables entre lesquelles on ne peut établir de ponts. Le lien très étroit entre la langue et la pensée qui existe dans la façon qu'ont les acteurs de la diffusion du français de considérer le français, semble être pensé davantage dans une conception déterministe, relativiste mais aussi cloisonnée des langues. Dans le processus d'apprentissage du français, l'individu ne s'élèverait pas en effet *avec* ses

---

<sup>250</sup> Ce qui résonne davantage avec les interprétations de Humboldt développées au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle et qui associent à chaque langue un « *monde différent* », un « *découpage linguistique de la réalité* » différent (Chabrolle-Cerretini, 2007 : 130), favorisant la diffusion de l'idée d'une étanchéité entre les langues. Sur le concept humboldtien, voir *infra* Chapitre 7.2.2 *La langue : conception du monde*.

langues, mais il en embrasserait une nouvelle, le français, clé pour accéder à *la* civilisation, du fait de sa portée universelle<sup>251</sup>.

### **5.3.2 Formation linguistique ou le locuteur lacunaire**

A partir de 1945, la politique de diffusion va peu à peu dissocier la langue française de ses dimensions culturelles et nationales pour en faire un objet à part. L'objectif philanthropique avancé avec la mission civilisatrice, reposant sur la conception holistique ne tient plus. Après le renversement des pouvoirs qui suit la fin de la Seconde Guerre mondiale, les conceptions de la langue changent, on détache la langue française de son acception holistique qui la rendait indissociable de la pensée et de l'être français, pour en faire un objet à part et un objet à maîtriser.

L'intervention linguistique en Palestine qui s'appuyait jusqu'alors sur la lacune civilisationnelle des peuples « arriérés » à qui l'on apportait « les bienfaits de la civilisation » à travers la langue française, subit une transformation importante. Le rapport à l'Autre lui-même est distinct, avec l'abandon progressif de la conception hiérarchisée des peuples (en tout cas sous l'angle de la civilisation, on peut argumenter que la conception de pays développés, pays sous-développés, pays en voie de développement est l'héritière de cette hiérarchie). Il y a cependant une forme de continuité dans la perception d'un Autre lacunaire.

La crise du français langue de culture, qui fait émerger une conception d'une langue utilitaire et communicative (Cros, 2016), survient à une époque qui représente aussi une période de mutation de la situation géopolitique en Palestine et du rôle qu'y joue la France. En 1948, l'Etat d'Israël est créé et les relations diplomatiques avec la partie palestinienne du territoire sont contrariées dans une période de tension avec la Jordanie. La période voit ainsi une évolution importante de l'action linguistique française et parallèlement de la réflexion didactique. Du fait de la nouvelle donne géopolitique et des nouveaux programmes, on n'enseigne plus que rarement *en* français en milieu scolaire, on enseigne le français de plus en plus comme une langue étrangère. Le français est par conséquent de

---

<sup>251</sup> L'idéologie linguistique supposant cette portée universelle du français remontant quant à elle à bien plus loin encore et notamment au siècle des Lumières pendant lequel émerge la théorie selon laquelle la syntaxe du français serait porteuse de l'« ordre naturel » de la pensée ; théorie défendue ensuite en particulier par Rivarol dans son célèbre *Discours sur l'universalité de la langue française* à l'Académie de Berlin en 1784.



moins en moins transmis dans un appareil éducatif à *la française* (écoles françaises, enseignants français, programmes français, enseignement en français). La politique française, tout comme les approches méthodologiques en élaboration, tendent ainsi à dissocier la langue de sa dimension civilisationnelle (jusque-là fusionnées dans des méthodologies dites traditionnelles) pour s'intéresser à une diffusion de la langue comme un outil de communication, utilitaire.

### **Hiérarchie des français ?**

En Palestine, dans les années 1950 et 1960, c'est vers l'objet langue que se spécialiseront les formations, non pas en inscrivant le français dans une relation de hiérarchie avec d'autres langues, mais en inscrivant le français de France dans une hiérarchie avec le français parlé par les enseignants. L'Autre n'est pas lacunaire par ses langues, il est lacunaire en français. Le progrès désigne alors davantage celui visant une « maîtrise » de la langue et moins celui reposant sur la conception d'une langue clé de civilisation. Cette transformation des conceptions sur la langue et l'Autre est conséquente ; d'une conception de la langue qui maîtrise en quelque sorte le locuteur par le biais de sa pensée, on en vient à une conception où c'est au locuteur de maîtriser la langue.

La diffusion du français, à partir des années 1950, repose ainsi de moins en moins sur la croyance en la supériorité du français sur les langues locales, et de plus en plus sur la croyance en une hiérarchie des parlers français. On n'inscrit pas le français dans un rapport de supériorité avec les langues, mais dans un rapport de supériorité du français enseigné sur le français tel qu'il est maîtrisé par les personnes concernées, les enseignants en particulier. C'est ce nouvel Autre, lacunaire en français, qui justifiera les actions linguistiques à venir.

Il semble utile ici d'opérer un retour en arrière pour rappeler d'où viennent ces conceptions en France, qui ne datent pas uniquement des années 1950. En réalité, j'ai jusque-là par commodité parlé de la diffusion du français, de la langue française, comme si ce que recouvrait ce terme allait de soi. Or, la diffusion du français en Palestine à partir de 1843

ne correspond pas à la diffusion de *la* langue de France. En effet, en France à l'époque<sup>252</sup>, le français standard n'est pas très répandu sur le territoire, comme en témoigne la carte proposée par Anthony Lodge sur la situation du français en 1835 (voir annexe 20 « Situation du français en 1835 », Lodge, 1997, 265). Ce sont les patois qui prédominent et ce, même à une date plus avancée, comme l'indique la carte des départements patoisants en 1863 (voir annexe 21 « Les départements patoisants en 1863 », *op.cit.* : 267). Cette situation linguistique en France a des échos en Palestine. Les acteurs du réseau de propagation de la langue viennent en effet de diverses régions, ce qui est déploré par l'auteur de l'article du *Monde Illustré*, qui se révèle être aussi dur dans son jugement avec les patoisants de France qu'avec les indigènes :

L'institution, comprenant 100 élèves, est dirigée par Mlle Dufour, une jeune israélite parisienne, fine, distinguée et auprès de qui les enfants acquièrent une diction qui repose heureusement du français patoisé dont on a trop souvent les oreilles écorchées en ce pays.<sup>253</sup>

La langue française est en effet devenue un des critères fondamentaux de définition de la nation, et ce non seulement en France mais plus largement en Europe. Pour consolider la France en tant que nation, une guerre aux patois a été menée et l'instruction publique élargie pour promouvoir un français standard, langue de la classe dominante. Le français diffusé et associé à la civilisation n'est ainsi pas n'importe quelle variation du français. La première période de diffusion du français en Palestine intervient un siècle après le célèbre rapport de l'Abbé Grégoire datant de 1794 *Sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*. (*op.cit.* : 261), dont le titre annonce clairement la visée. Les statistiques du rapport révèlent que sur une population de 26 millions d'habitants, 46% auraient une connaissance limitée ou nulle de la « langue nationale » (*op.cit.* : 262). Le mouvement de diffusion d'un français standard *hors de France* se produit donc aussi bien *en France*, mouvement auquel contribueront amplement les lois scolaires de Jules Ferry de 1881 à 1886 qui élargira la scolarisation obligatoire. Vue sous cet angle, la politique de diffusion du français en Palestine n'est finalement qu'un

---

<sup>252</sup> La France est toujours un pays plurilingue aujourd'hui mais le français y est beaucoup plus largement parlé.

<sup>253</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 138 (documents 166 à 169). Article du *Monde Illustré* (1903)

prolongement de la politique de diffusion du français en France<sup>254</sup> (Calvet, 1988). Elle est conçue sur un même modèle assimilationniste<sup>255</sup>, en dépit des différences profondes de contextes géographiques, sociologiques, historiques distinguant les habitants de Palestine à la nation française. C'est dans ce sillon idéologique que s'épanouit l'idée d'un Autre lacunaire en langue, l'Autre patoisant étant perçu comme une menace à l'unité nationale à l'intérieur et indigne de transmettre le français à l'extérieur.

### **5.3.3 La langue par la maîtrise**

A partir des années 1950, dans la période de montée des nationalismes où la France perd la maîtrise d'un territoire palestinien en pleine mutation, une part importante des actions lancées ou accompagnées par le consulat concerne ainsi la formation linguistique des enseignants de français.

Ces actions reposent sur l'idée que les enseignants de français ne possèdent pas le degré nécessaire de maîtrise de la langue pour exercer. Dès 1932, on trouve ainsi un commentaire de l'agent consulaire de Saffed-Tibériade concernant une enseignante de l'AIU à Tibériade. Celle-ci, « *fille toute jeune qui enseigne également le français, ne possède pas suffisamment la langue pour pouvoir l'enseigner. Un ou deux autres instituteurs ne sont bons à presque rien* »<sup>256</sup>. Jusque dans les années 1950, ces lacunes dans la maîtrise sont encore associées à une conception d'un Autre inférieur en langue et en esprit, comme en témoigne l'extrait d'un courrier envoyé par les Frères des Ecoles Chrétiennes de Jaffa au consul général en 1945. Ce courrier semble être une réponse à une incitation du consulat pour rendre l'enseignement du français plus vivant. L'interlocuteur chez les Frères assure de la bonne volonté des Frères mais présente certains handicaps à une telle évolution :

---

<sup>254</sup> Même s'il faut noter que le type d'enseignement est différencié, voir notamment l'article de Valérie Spaëth à ce sujet *La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle : une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux colonisés* (1999).

<sup>255</sup> C'est d'ailleurs le terme « assimiler » que l'on trouve dans nombre de courriers : « *la population s'assimile notre langue nationale et nos idées avec rapidité* ». CADN, Jérusalem, Série A, dossier 90 (97) Courrier des FEC au consul (1894).

<sup>256</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 206. Courrier de l'agent consulaire de France à Saffed-Tibériade adressé au consul général à Jérusalem (1932).

Les professeurs quoique qualifiés pour l'enseignement de certaines spécialités du programme, ne le sont pas toujours pour notre langue qui requiert une finesse d'esprit que vainement chercherait-on chez eux.<sup>257</sup>

En outre, même lorsque l'action vise prioritairement la formation didactique, on abandonne les priorités pédagogiques pour se recentrer sur les lacunes linguistiques perçues. C'est le cas par exemple à la suite de la première édition d'un stage pédagogique en 1975. Paul Henry, consul de l'époque, écrit au ministère pour dresser le bilan de ce stage. Bien qu'il souligne à l'occasion de ce bilan que cet espace d'échange a été fort utile pour les enseignants d'écoles privées peu soutenus pédagogiquement par la Jordanie, la première conclusion du rapport concerne la nécessité d'organiser une formation plus strictement linguistique. Celle-ci se ferait « *au profit surtout des jeunes maitresses recrutées au sortir de leurs études secondaires et qui enseignent, sans formation préalable, une langue qu'elles connaissent encore mal* »<sup>258</sup>. Le rapport fait ainsi état d'une formation linguistique des enseignants qui « *laisse souvent à désirer* » et insiste sur leur niveau « *notoirement insuffisant* ». Le second stage pédagogique organisé cinq mois plus tard voit ainsi s'amenuiser drastiquement la partie concernant les techniques d'enseignement pour prioriser l'action de formation linguistique. Le français *palestinisant* est alors la version locale du français patoisant qui faisait tant horreur au journaliste du *Monde illustré* visitant les écoles de Palestine ottomane. C'est bien par son français que l'Autre est lacunaire, et non par sa (ses) propre(s) langue(s).

Cette conception de l'action linguistique repose sur deux postulats que l'on peut interroger. Le premier est celui selon lequel seul un enseignant maîtrisant le français (la variation standard du français de France) est légitime à l'enseigner. Le second est que c'est la France qui a le pouvoir de décider d'une part de ce qu'est le français légitime et d'autre part qui maîtrise ce français, qui est *assez* francophone. C'est là une question qui dépasse largement le cadre de la Palestine et qui est au cœur même de la catégorisation « francophone ». Qui définit un francophone ? Qui définit si le français d'un locuteur ou d'un enseignant est suffisant ? Le rôle toujours central de la France dans l'Organisation Internationale de la Francophonie et son poids symbolique dans le monde francophone, dans la diffusion du français, la diffusion de méthodes et de manuels participent de ce pouvoir de la France à

---

<sup>257</sup> CADN, Jérusalem, Série C, dossier 26 (1945).

<sup>258</sup> CADN, Jérusalem, Série 3, dossier 84 (1975).

décider de la légitimité des *autres* francophones. En Palestine, la posture de légitimité de la France est d'autant plus importante qu'il n'existe pas d'institutionnalisation de la francophonie palestinienne. La France elle-même ne considère d'ailleurs pas le territoire comme étant francophone.

Il semble nécessaire d'interroger ce que ces catégorisations, ces représentations d'un territoire comme étant ou n'étant pas francophone permettent ou empêchent. En effet, notons que ce qui est pris en compte ici est une hétéro-catégorisation, la catégorisation francophone (ou non) par la France, et non une auto-catégorisation (le fait par exemple pour des Palestiniens de s'auto-déclarer comme francophones). La question est donc celle des enjeux *pour la France* d'une catégorisation de francophone, d'une représentation de la Palestine comme étant ou non francophone, et de savoir comment cette catégorisation influence la politique française sur le territoire. A partir de quand ou de quoi la Palestine est-elle considérée comme suffisamment francophone, le français considéré comme suffisamment approprié ?

Envisager cet objectif de francophonie palestinienne supposerait en réalité que l'on vise une certaine autonomie francophone. Or, si la politique vise l'influence et le contrôle, cette autonomie ne peut être un objectif. Autrement dit, la politique d'influence a besoin d'un Autre éternellement lacunaire, d'un Autre qui *nécessite* une intervention. La figure d'un Autre lacunaire permet de souligner cette assignation de l'Autre dans un éternel « *en cours de* » ou un « *pas suffisamment* ». C'est toujours par rapport à un degré supérieur (de civilisation puis de francophonie et par la suite on le verra, de pratique pédagogique) que l'Autre est évalué.

On pourrait inscrire cette réflexion sur le lacunaire dans les réflexions qui ont vu le jour sur la figure d'un « locuteur natif ». Cette figure, à laquelle Castellotti consacre une partie importante de son ouvrage *Pour une didactique de l'appropriation* (2017), pose pour horizon un objectif quasi-inatteignable et franco-centré (voire parisiano-centré) de ce que serait l'aboutissement d'un apprentissage en français. L'ancrage national et historique de cette aspiration à un modèle de locution peut être compris à travers le cas particulier d'un Etat qui a fait de sa langue un substitut pour ce qui l'unissait jadis (la royauté, la religion), et qui a normalisé sa langue « par le haut » (s'assurant qu'elle serait une langue d'élite, Lodge), et contre ses formes régionales (Abbé Grégoire).

## **5.4 L'enseignant lacunaire et l'expertise didactique française**

A partir de la fin des années 1960, les échanges sont de moins en moins constitués de correspondances épistolaires et de plus en plus de documents plus standardisés, plus techniques (formulaires, demandes de financements sous un même modèle etc.). Cette évolution du type de documents laisse une place moins importante pour des discours porteurs de conception sur la langue, tel que cela pouvait être le cas dans des échanges plus personnels entre consul et autres acteurs. Cette évolution est aussi porteuse d'idéologie, la technicisation étant elle-même une évolution qui n'est pas neutre. Cette technicisation occupe une place importante dans l'instauration d'une troisième figure : celle d'un enseignant lacunaire.

### **5.4.1 Formations pédagogiques : hiérarchie des méthodologies**

A partir des années 1970, la manière d'envisager l'action linguistique prend un nouveau tournant en donnant de plus en plus d'importance aux aspects pédagogiques et didactiques<sup>259</sup>. Le moment charnière est sans doute lié à l'apparition des méthodes audiovisuelles d'enseignement du français qui introduisent une technique difficilement appréhensible sans formation. Ces méthodes s'appuient sur un matériel pédagogique indispensable (manuels mais aussi et surtout projecteurs, bandes-son magnétiques et films fixes à projeter) et requièrent une formation pour leur utilisation. On voit ainsi dans les années 1970 que l'action en Palestine (qui ne fait pas figure d'exception, ces méthodes étant diffusées mondialement) commence à se focaliser sur l'envoi de méthodes d'enseignement (*Bonjour Line ; Voix et Images de France ; Regardez, écoutez, parlez ; ...*) et l'organisation de stages à destination des enseignants qui doivent utiliser ces méthodes considérées comme modernes.

Par la suite, c'est l'approche communicative puis actionnelle qui sera mise en avant, et avec elle, les manuels qui s'en réclament et les formations par des experts français pour former les enseignants à ces approches. Ces orientations nouvelles vers des formations à des méthodes sont également une traduction de la *palestinisation* de l'enseignement du français en Palestine, tout comme l'étaient les formations linguistiques. D'une part, le

---

<sup>259</sup> Sur cette pédagogisation, voir *supra* Chapitre 3.3.2 *Diversification et (re)francisation des actions : une dynamique centralisatrice*

français est diffusé dans une plus grande diversité d'institutions et non plus uniquement dans les « écoles françaises » plus ou moins sous contrôle de l'Etat français. D'autre part, l'enseignement du français est assuré de plus en plus par des enseignants locaux, à l'exception des titulaires de contrats-types puis des volontaires internationaux (mais qui sont souvent dans des postes de coordination). L'action de l'Etat français se transforme par conséquent pour intégrer cette nouvelle donne sociolinguistique et didactique.

En parallèle, et en lien direct avec ces nouvelles actions de diffusion, le champ de la didactique s'est autonomisé et l'on pense le français langue étrangère dans une plus grande complexité. Les stages proposés aux enseignants sont alors menés par des experts didacticiens français, spécialistes de l'enseignement du français comme langue étrangère. Cette autonomisation de la discipline signifie aussi une certaine désidéologisation apparente, et une coupure avec l'histoire des dispositifs dans lesquels s'inscrit la discipline :

L'acte d'autonomisation final, dans les années soixante, rendra possible l'apparition d'une discipline autonome affranchie de ses conditions premières d'existence et dégagée des conceptions impérialistes qui avaient présidé à sa formation, au prix d'un « oubli » historique qui peut donner l'illusion de la nouveauté. (Spaëth, 1998 : 40)

Cette désidéologisation apparente participe à masquer la continuité entre le rapport à l'altérité des premières heures et celui établi dans la relation d'expertise. La technicisation focalise l'attention sur des aspects méthodologiques et occulte au passage la question pourtant essentielle du rapport à l'Autre.

### **5.4.2 La France experte : universalité didactique**

Ainsi dans une troisième étape, après avoir détaché la langue de l'esprit français, c'est désormais sur l'activité enseignante que la diffusion du français se spécialise. L'apogée de cette nouvelle orientation prend forme lorsque l'Autorité palestinienne naissante et la France, à l'issue de la commission mixte de 1995, nomment un expert français pour accompagner la création du ministère de l'éducation palestinien<sup>260</sup>.

---

<sup>260</sup> Sur ce partenariat, voir *supra* Chapitre 3.3.3 *Institutionnalisation des relations*.

Si l'on retrace de façon diachronique les raisons symboliques avancées pour l'enseignement du français en Palestine, une certaine circularité semble se dessiner. D'abord sous-tendue par des discours convaincus du *devoir* de civiliser les indigènes de Palestine, de les « *élever d'un degré supérieur de civilisation* », l'intervention française a peu à peu été soutenue par la conviction que le niveau de français des enseignants locaux était insuffisant, puis sur le fait que les méthodes d'enseignement employées étaient archaïques. Dans ce même mouvement, chaque nouvelle approche didactique développée rend la précédente obsolète et l'action linguistique française s'attache à former aux nouvelles méthodes (méthodes audio-visuelles, puis méthodes communicatives, puis actionnelles). Ces actions suivent deux orientations principales : la formation aux nouvelles méthodes et l'uniformisation des méthodes d'enseignement. Ainsi, un courrier du consulat au ministre des affaires étrangères prend acte du bilan de l'expert en charge du stage pédagogique de 1976<sup>261</sup> :

Le département a bien voulu prendre en charge la venue d'un expert [...] qui a effectué une mission sur l'enseignement du français dans la circonscription de ce Consulat, du 3 au 15 mai 1976. Dans son rapport, cet expert recommande qu'un spécialiste de l'enseignement du français au niveau primaire vienne en 1977 « donner le coup d'envoi d'une politique cohérente de section pédagogique », et notamment définir des méthodes d'enseignement uniformes pour l'année scolaire 1977/78. Cette mission a été demandée par mon service culturel [...].

Dans l'immédiat, il s'agit d'améliorer l'utilisation des méthodes les plus usitées au cours de la présente année scolaire. [...] L'accent sera mis sur l'enseignement du français dans le primaire, secteur où le maximum d'effort doit être fait d'urgence compte tenu de la diversité des méthodes utilisées et de la qualification médiocre des maîtres.

Le constat est donc celui d'un manque d'uniformité dans les méthodes employées et d'une mauvaise utilisation des méthodes. Une vingtaine d'années plus tard, le même constat est établi à l'issue d'une mission d'évaluation de l'enseignement du français dans le réseau culturel et linguistique<sup>262</sup>. Cette évaluation concerne particulièrement le réseau de centres culturels qui compte les centres de Jérusalem, Gaza, Naplouse et Ramallah. La première des faiblesses soulignées par l'enquête concerne la qualification des enseignants : « un

---

<sup>261</sup> CADN, Jérusalem, Série 3, dossier 84 (1976).

<sup>262</sup> CADN, Jérusalem, Série 5, dossier 154 (non daté, autour de 1998).



*manque de qualification des professeurs qui se traduit souvent par une reproduction textuelle parfois maladroite des activités proposées dans les manuels ».*

Dans la continuité des deux postulats qui soutenaient l'action de formation linguistique (seul un enseignant maîtrisant le français légitime est légitime à l'enseigner ; la France a le pouvoir et la légitimité pour évaluer ce qu'est le bon français, qui le maîtrise et sa légitimité à enseigner), l'action pédagogique semble également reposer sur cette position d'expert. On postule que la France (ses institutions diplomatiques, ses responsables d'Instituts, ses volontaires et ses experts en visite) peut juger des méthodes d'enseignement du français à employer en Palestine, peut décider de leur pertinence et est *le* centre qui diffuse les *bonnes* méthodes (les méthodes *nouvelles, innovantes*).

Il faut rappeler cependant que ces documents traduisent le regard consulaire, politique, et que les actions menées par les acteurs plus directs s'inscrivaient certainement dans une plus grande complexité des rapports et possiblement dans une plus grande horizontalité. Du point de vue consulaire cependant, la France est source, elle diffuse la langue, la civilisation, le bon français, puis le *bien enseigner* sans que l'Autre ne soit réellement visible ou important dans ce processus. Cette conception de la France source, de la France experte, inscrit encore une fois l'Autre dans une figure de lacunaire.

On reconnaît là le mécanisme de « professionnalisme » par lequel l'impérialisme linguistique s'impose d'après Phillipson :

Considérer les méthodes, techniques et procédures suivies dans l'enseignement de l'anglais, y compris les théories d'enseignement et d'apprentissage de la langue auxquelles on adhère, comme étant suffisantes pour comprendre et analyser l'apprentissage des langues.<sup>263</sup> (Phillipson, 1992 : 42)

La conception universaliste des méthodes françaises s'appuie sur une conception très technique de celles-ci et rejoint les analyses de Phillipson selon lesquelles :

Le discours professionnel autour de l'enseignement de l'anglais dissocie culture et structure en limitant la réflexion sur la pédagogie en langue à des aspects techniques... et excluant ainsi les aspects sociaux, économiques et politiques. (Phillipson, 1992 : 48)

---

<sup>263</sup> Texte original : "Seeing methods, techniques, and procedures followed in ELT including the theories of language learning and teaching adhered to, as sufficient for understanding and analyzing language learning".

Les stages pédagogiques français sont-ils ainsi, comme le laisse entendre Martine Derivry pour l'anglais, le prolongement de l'universalité d'abord prêtée à la langue-civilisation française et désormais à ses méthodes d'enseignement ?

En effet, les professionnels de l'«ELT» se prévalaient de disposer de meilleurs principes et méthodes pédagogiques d'apprentissage, basés sur un enseignement traditionnel exclusivement monolingue de l'anglais. Ses principes devaient se diffuser dans l'enseignement de toutes les langues. Ainsi, le discours dominant entre «eux» et «nous» se jouait sur le plan pédagogique : «ils» ont des tribus, «nous» avons des nations, «ils» ont des chefs, «nous» avons des présidents, «ils» ont des dialectes, «nous» avons des langues, «ils» ont des pratiques traditionnelles d'enseignement, «nous» développons des *good practices* et toute une professionnalisation de l'enseignement. (Derivry, 2015 : 34)

Un article sur l'enseignement du français à l'université de Naplouse, rédigé en 2014 par une chercheuse palestinienne, Maha Atmeh, permet d'illustrer ce phénomène au sujet d'un des derniers avatars de ces méthodes d'enseignement importées en Palestine : les méthodes communicatives ou actionnelles. Cet article est d'autant plus intéressant qu'il a été écrit au sujet des étudiants de Naplouse. Cette ville a en effet toujours été, des premières aux dernières heures de la diffusion du français, convoitée et redoutée par les diplomates successifs. Dans une «*note sur les populations de Palestine*»<sup>264</sup> datant de 1917 et s'appliquant à décrire les différents groupes composant la population de Palestine et leurs natures plus ou moins favorables à une influence étrangère, la population est divisée en groupes religieux. Parmi les musulmans, deux groupes sont distingués : d'un côté les «*musulmans fanatiques et xénophobes ; surtout à Hébron et Naplouse, rebelles, hostiles même à toute influence étrangère*», de l'autre, les «*musulmans plus tolérants, plus xénophiles*». Naplouse est la ville rebelle, xénophobe (ce terme est expliqué ainsi : «*xénophobes en ce sens qu'ils ne voulaient pas être dirigés par des étrangers*»). Par la suite, Naplouse a toujours fait figure de bastion à conquérir (un de ces territoires inédits où la France est fière d'être seule présence culturelle étrangère<sup>265</sup>).

Dans son article sur les étudiants de cette ville qui a alimenté les fantasmes et les craintes françaises, Maha Atmeh présente une étude réalisée auprès d'étudiants de français à l'université An-Najah de Naplouse et s'intéresse en particulier à la question de

---

<sup>264</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 113 (1917). Reproduite en annexe 22.

<sup>265</sup> Sur ces « territoires inédits », voir *supra* Chapitre 4.3.2 *Un impérialisme peut en cacher un autre*.

L'appréhension des textes écrits par ces étudiants. Elle analyse les difficultés rencontrées par ses étudiants dans l'activité de lecture à partir d'entretiens réalisés auprès d'eux. Son interprétation met en tension certaines préconisations ou injonctions des méthodes communicatives ou actionnelles et certaines habitudes d'apprentissage chez ses étudiants. Maha Atmeh interprète les stratégies de lecture de ceux qu'elle qualifie de « *faibles compreneurs* », terme qu'elle emprunte à Sablayrolles et Sevault (2012), à la lumière de la forte part qu'occupe l'apprentissage par la mémoire et la lecture à voix haute dans les « *sociétés arabo-musulmanes* ». Le décalage entre ces pratiques d'apprentissage à la fois issues d'une tradition éducative et intériorisées dans un paradigme du sacré, et des pratiques communicatives qui n'apparaissent qu'au niveau universitaire, est avancé comme une grille de lecture des difficultés d'appréhension de textes écrits en français. L'intérêt de ce travail repose notamment dans le fait d'inscrire des questions linguistiques et didactiques dans un ancrage socioculturel qui comprend le religieux. Les approches communicatives ont été accompagnées de recherches sur l'importance de la contextualisation mais sont paradoxalement diffusées dans une forme d'universalisme qui les inscrit dans la lignée des actions linguistiques qui les ont précédées. L'auteure propose une analyse qui ne part pas du postulat d'une *lacune* des traditions d'apprentissage de ces étudiants, mais qui examine des *écarts* possibles entre certaines conceptions de la lecture et de l'apprentissage. Cet écart n'est pas considéré à travers le prisme de la progression et d'un niveau supérieur à atteindre qui serait représenté par l'approche communicative. L'analyse qu'elle propose transforme la perspective en proposant une distance à Soi dans une relation d'altérité et non la différence par rapport à Soi dans une relation hiérarchisée.

L'autre élément particulièrement intéressant dans la réflexion de Maha Atmeh, même si l'on peut reprocher une certaine forme d'homogénéisation de ce que serait un apprenant arabe, tient à la question rarement posée de l'objectif de cette prédilection donnée aux approches communicatives :

L'attachement à des méthodologies « modernes » comme l'approche communicative ou actionnelle dans l'enseignement du français est en fait une façon de changer le comportement d'un apprenant arabe, ce qui n'est guère notre objectif. (Atmeh, 2014 : 114)

En prenant ainsi de la distance avec l'objectif et la conséquence de cette forme d'enseignement, Maha Atmeh pose la question essentielle de la transformation de l'Autre. Par l'action linguistique ciblant cet Autre lacunaire, l'intervention française trouve à la fois

une justification sous la forme d'une raison : le devoir d'aider l'Autre dans son incomplétude ; et sous la forme d'un objectif : rendre l'Autre complet, civilisé, francophone, bon pédagogue.

La diffusion du français vise-t-elle par conséquent la transformation de l'Autre ? Cherche-t-on à transformer le non-civilisé en civilisé ? Le non francophone en francophone ? Le pédagogue archaïque en enseignant communicatif ? Cherche-t-on en définitive à transformer l'Autre en Soi ?

Tout au long de la période étudiée, l'évolution du type de relation à l'Autre et des conceptions de la langue est manifeste. Pourtant, une figure se dessine en continu : celle d'un éternel lacunaire. A partir de cette figure de l'Autre, il semble important de poser la question des fonctions d'une telle figure. Après avoir étudié les conceptions de l'altérité, il s'agira désormais de conceptualiser le mode d'intervention française que cette figure suppose.

Si la France envisage cet Autre comme lacunaire, comment envisage-t-elle d'agir sur cet Autre et sur ses lacunes ? Quel rôle donne-t-elle à la langue dans cette action sur l'Autre ?

Lipiansky écrit, au sujet des fonctions des idéologies :

Il y a bien plutôt correspondance entre la conscience individuelle, la représentation sociale et le discours idéologique ; en celui-ci le sujet se « reconnaît » non pas seulement en raison de la sanction sociale qui l'accompagne, mais parce qu'il y trouve une forme et des mécanismes sur lesquels il peut étayer la figuration de sa place et la construction de son identité et les légitimer socialement. (Lipiansky 1992 :56)

Il importe en effet de poser la question de la représentation de Soi que la représentation de l'Autre comme lacunaire participe à instaurer. Dans quelle mesure cette représentation légitime-t-elle un rôle pour la France en Palestine, des premiers temps de la mission civilisatrice aux temps plus récents de la mission d'expertise didactique ?





## **Troisième partie**

# **Impasses & Dépassements**

Impasses & Dépassements

**Préambule**

« *J'écris en français pour dire aux Français que je ne suis pas Français.* » Kateb Yacine, (*Le Poète comme boxeur*). L'écrivain algérien Kateb Yacine, après avoir écrit pendant des décennies en français, a ensuite choisi de s'adresser à ses compatriotes en utilisant le berbère ou l'arabe dialectal. Cette troisième et dernière partie propose d'interroger en profondeur, notamment par l'évocation de figures contradictoires, le rôle prêté à la langue dans les modes de relation instaurés par la France.

Pour introduire cette dernière partie, on pourrait se référer à un autre temps colonial, se plonger dans un passé plus lointain que celui mis en récit dans cette thèse, ce qui permettrait d'ores et déjà de mettre en évidence un allant-de-soi de la politique de diffusion du français : celui du lien consubstantiel entre diffusion de la langue et influence.

L'ouvrage *Français ? : la nation en débat* (dirigé par Cécile Vidal, 2014) argumente que l'emprise sur le monde n'a pas toujours été liée à une emprise en français, ou par le français. En effet, dans cet ouvrage qui s'intéresse au premier empire colonial, notamment en Amérique du Nord, on démontre comment on n'associait pas alors l'expansion coloniale avec l'expansion de la langue française, ni même l'empire colonial avec une unité de langue. Différents articles (en particulier *Penser un empire de Babel, langues et célébration du pouvoir royal dans le monde atlantique français 16<sup>ème</sup>-17<sup>ème</sup> siècle*, Cohen) donnent à voir une valorisation du multilinguisme, une prise en compte mais aussi une fierté à ce que de nombreuses langues soient parlées dans le Royaume de France. La puissance de la France à l'époque semblait se mesurer au nombre de langues que les territoires conquis recouvraient, en témoignent les cérémonies royales où venaient s'exprimer différents sujets pour chanter les louanges du roi en occitan, en gascon, en provençal, en breton mais aussi dans des langues amérindiennes (2014 : 42). C'est également ce que suggère Banniard dans sa contribution à la récente *Histoire mondiale de la France* (2017), lorsqu'il argumente qu'« *au pays des Francs et du plurilinguisme, les langues ne faisaient pas encore les royaumes* » (2017 : 842-843).



Impasses & Dépassements

Sans développer davantage ce propos éloigné temporellement et géographiquement du sujet qui nous intéresse ici, ces exemples permettent, à titre de contraste, de rouvrir certains possibles. Par le biais d'exemples qui viennent contester l'idée presque immuable de la nécessaire consubstantialité de la politique étrangère française et de la langue française, ou celle d'un monolinguisme comme mesure de la puissance d'un empire, on parvient à dépasser ce qui semble être profondément inévitable, ou profondément et éternellement français.

Ainsi, dans cette troisième et dernière partie, il s'agira de tirer des analyses précédentes un modèle d'intervention à la française et d'en souligner quelques limites (chapitre 6). Pour esquisser ces limites, je ferai appel à des figures contradictoires, d'abord directement concernées par l'enseignement du français, puis plus éloignées, avec la figure d'Edward Said. Tout comme Kateb Yacine, ces figures contradictoires auront pour tâche d'exprimer un rapport au français qui ne se plie pas au modèle imaginé par la France et marqueront une première étape pour *dépasser* un modèle qui semble être dans l'impasse.

Un autre chemin sera ensuite proposé pour continuer de dépasser ce modèle, un chemin épistémologique cette fois. Le chapitre 7 proposera ainsi une conceptualisation différente de la langue, de l'altérité et de l'appropriation, grâce aux perspectives phénoménologico-herméneutiques.

Cette *autre* conception permettra de formuler dans le chapitre 8, ce que pourrait être une politique de l'appropriation, en miroir d'une politique pensée aujourd'hui prioritairement du point de vue de la diffusion.



## Chapitre 6. Les contradictions d'un modèle

*I have two names which meet and part...  
I have two languages, but I have long forgotten  
which is the language of my dreams.  
I have an English language, for writing,  
with yielding phrases,  
and a language in which Heaven and  
Jerusalem converse, with a silver cadence,  
but it does not yield to my imagination.*

بي لمن ان يلتقيان ويتفرقان ...  
وليبلغان زمني شبيهاً هماً  
نفت ألياً ،  
يلغة الظهيري كالتصبة  
طيرة الغردات ،  
وليغة من حوار السماء  
مع القدس فضيرة النير  
لئن هالأت طيع م حيتي

(Extrait de *Tabaq*, poème de Mahmoud Darwich sur Edward Said<sup>266</sup>).

Les différentes stratégies d'influence et les différents regards sur l'Autre abordés dans la partie qui précède posent la question de la relation à cet Autre et *in fine* de l'objectif de l'enseignement, de ce que l'on cherche à effectuer à travers l'enseignement du français.

En effet, on pourrait légitimement poser la question de l'existence d'une figure lacunaire pour toute action didactique. Tout enseignement et donc tout enseignement de langue part-il du présupposé d'une lacune ? Toute intervention didactique est-elle tournée vers l'objectif de combler un manque postulé ?

Ce chapitre propose de penser le modèle d'intervention envisagé par la France. Il s'agira d'esquisser un modèle d'intervention à partir de ce qui semble guider la politique d'enseignement du français en Palestine. Ce modèle d'intervention semble reposer sur une même ambition sur toute la période : celle d'amener « l'Autre » vers un « Soi » érigé en modèle, en idéal à atteindre. Autrement dit, de la mission civilisatrice des premières heures à la mission d'expertise contemporaine, les politiques de diffusion du français auraient un même horizon de transformation de « l'Autre » en « Soi ».

A cette ambition française, qui est peut-être davantage un horizon, une orientation qu'un objectif, seront opposées quelques figures contradictoires. Certains exemples

---

<sup>266</sup> La traduction en français du poème dépassant largement mes compétences, je laisse ici la traduction en anglais de Mona Adis. Poème reproduit plus longuement en annexe 24.

contradictoires issus d'archives du consulat de France à Jérusalem seront mis en perspective avec une figure prégnante en la personne d'Edward Said. Abordée dans sa *palestinité*, dans son identité multiple et non-docile aux modèles éducatifs qui visaient à le façonner, cette figure permettra de mettre en doute la pertinence du modèle de transformation de l'Autre par la diffusion de la langue et pour des intérêts propres.

Ces figures nuanciant l'efficacité du modèle politique permettront d'interroger les projets dans les domaines politiques et didactiques ainsi que l'interaction entre ces deux domaines.

### **6.1 Transformer l'Alter en Idem ? ou le Soi en mission**

#### **6.1.1 Trois figures, un même mode d'intervention ?**

Le chapitre précédent, dans lequel j'ai proposé une lecture du regard français à travers la figure d'une altérité lacunaire, ne doit pas laisser penser que la période traitée, période relativement longue et qui voit des bouleversements majeurs sur les territoires concernés, est homogène. La proposition de lecture, la continuité que je souligne permet au contraire de mettre en lumière une certaine constance dans les orientations suivies malgré des ruptures importantes dans le rôle politique et symbolique de la France et dans le regard consulaire sur ce rôle et sur le territoire où il agit.

Peut-on dire en effet qu'il n'y a que peu de différence entre la « mission civilisatrice » des premières heures, sentiment d'une supériorité certaine de la France, de l'universalité de sa langue et de sa pensée et de sa *mission* d'éclairer le monde non-civilisé, et la mission d'expertise plus récente, davantage pensée comme l'intervention de la France dans des domaines spécifiques pour lesquels elle entend pouvoir faire bénéficier des partenaires (et non des sujets) d'une expérience et d'une connaissance significative ? On ne peut nier la mutation profonde dans la relation instaurée dans ces périodes et ces idéologies différentes.

Malgré ces différences profondes, et en resserrant le regard particulièrement sur les enjeux didactiques des politiques de diffusion du français, il peut sembler fécond (mais aussi éthiquement nécessaire) d'interroger les héritages possibles des premiers moments dans ceux plus récents en termes de conception de l'action linguistique. Il s'agit de prendre au sérieux ces conceptions pour y lire la manière dont elles orientent ou pèsent sur l'enseignement du français contemporain. Poser ces questions permet d'interroger la

conception de la didactique dans les institutions rattachées de plus ou moins loin à la politique étrangère française, et à l'inverse d'interroger le poids des politiques étrangères françaises dans le domaine de la didactique du français langue étrangère.

Reprenons ces trois figures dessinées précédemment : celle d'un indigène lacunaire en civilisation et le temps de la mission civilisatrice du français, celle du locuteur lacunaire et le temps du mouvement désimbriquant la langue de la pensée et de la culture qui l'accompagnaient jusque-là et la troisième figure d'un enseignant lacunaire au temps des formations didactiques et de la mission d'expertise française.

A travers ces trois temps et ce qu'ils supposent de regard sur l'Autre, que nous apprend la politique française de la manière dont on envisage non plus l'Autre mais l'action sur l'Autre ? Que vise la diffusion du français en marge de ses objectifs d'influence, ou plutôt comment opère cette diffusion auprès de ces trois figures apparemment distinctes ? C'est le dernier aspect qui manquait au décryptage du processus obscur de l'influence, de ce flux. Que fait ce flux qui permettrait d'« agir sur » les êtres et les choses ? Comment l'action linguistique participe de ce flux qui donnerait du pouvoir sur un territoire et ses habitants ?

### **Première figure : l'indigène lacunaire**

La première figure est celle d'un Autre lacunaire en civilisation. Le temps de la mission civilisatrice constitue un socle important pour comprendre le processus que je souhaite souligner ici. L'argument d'une mission civilisatrice qui précède, justifie, guide ou permet l'action française en Palestine (et ailleurs) s'appuie, on l'a vu, sur une conception progressive de l'humanité. La civilisation-processus au sein de laquelle la langue permettrait une ascension vers le « degré supérieur de civilisation » ne cache pas ses objectifs qui viseraient à « civiliser » ou « rendre civilisé » celui qui ne l'est pas, le lacunaire en civilisation. Comme expliqué précédemment, c'est la croyance en le progrès d'une part, et en la supériorité de la civilisation française d'autre part qui justifieraient ainsi l'effort français de diffusion. Si on s'intéresse plus particulièrement à cette action désormais, à ce qu'elle vise ou à comment elle opère, on peut comprendre qu'elle repose sur l'objectif de rendre l'Autre civilisé (à la française).

Dans un courrier datant de 1881 vantant le travail des Frères de la doctrine chrétienne au ministre, le consul rapporte une cérémonie ayant eu lieu à Jérusalem et demande au

ministre tout le soutien possible pour cette œuvre qu'il considère comme à l'origine d'un « *mouvement incontestable des esprits [qui] ne permet pas de douter qu'une ère nouvelle ne se soit ouverte en Palestine. L'École y jouera désormais un rôle non moins important que le Catéchisme* »<sup>267</sup>. Le consul soutient en effet que l'influence française a tout à gagner à passer par ces écoles où « *l'on est aussi sincèrement Français que Catholique* ». Dans ce que relève le consul, la force de ces établissements réside dans l'ambition poursuivie : « *On ne cherche point seulement dans l'École des Frères à apprendre aux enfants à parler, on s'efforce aussi et surtout de leur apprendre à penser et à agir en Français* ». Autrement dit, si l'on s'intéresse désormais au mode d'intervention sur cet Autre, il s'agirait de rendre Français ou de franciser, de rendre *in fine* semblable à Soi, d'amener l'Autre à Soi sur le chemin du progrès, donc dans un acte conçu ou maquillé comme un acte de bienfaisance.

La conception holistique de la langue qui imbrique langue française, pensée française et race ou nation française<sup>268</sup>, associée à la conception d'une hiérarchie des peuples et des cultures, sert l'idée d'un devoir d'intervention. Ce qui nous intéresse particulièrement ici réside dans le fait que cette intervention n'est envisagée que dans une seule orientation : celle d'amener l'Autre lacunaire vers la version supérieure, complète de l'humanité : le Soi français civilisé<sup>269</sup>. La « part désintéressée » de l'action de la France agissant pour le bénéfice de l'Autre viserait à le rendre davantage comme Soi, un Soi que l'on se représente comme un modèle, un idéal, une perfection.

### **Seconde figure : le locuteur lacunaire**

La seconde figure, qui apparaît plus explicitement aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, intervient en conséquence d'une nouvelle donne politique sur le territoire de Palestine et celui d'une mutation de la place de la France dans le monde. Différentes raisons peuvent en effet expliquer la lente transformation de la première à la seconde figure : le poids politique de la France dans le monde qui a significativement diminué, l'épreuve des deux guerres mondiales successives, le début des décolonisations, etc. Dans

---

<sup>267</sup> CADN, Jérusalem, Série A, dossier 88 (document 62). Courrier du consul à l'ambassadeur (1881).

<sup>268</sup> Voir *supra* Chapitre 5.2.3 *Conception holistique de la langue*.

<sup>269</sup> Notons qu'il ne s'agit pas là particulièrement d'une exception française. Une partie de l'Europe considère qu'elle a un devoir d'intervention dans le monde et utilise cet argument au service d'une violente conquête coloniale.

le domaine de l'action linguistique, on a pu voir *supra* que la conception holistique de la langue est moins manifeste dans les documents d'archives et que les actions s'orientent davantage vers des formations plus strictement linguistiques, contre des actions plus larges de civilisation par l'éducation précédemment.

Qu'advient-il lorsque les conceptions de la langue évoluent et qu'on dissocie peu à peu la langue de ses dimensions culturelles et nationales dans l'enseignement à l'étranger ? Quelle conception de l'action sur l'Autre a cours lorsque la figure d'une altérité lacunaire en langue prend le relais sur celle d'un indigène lacunaire en civilisation ?

L'action linguistique reliée à cette conception s'appuie non pas sur l'idée qu'il faut nécessairement être (bon) francophone mais que cette progression linguistique rendrait plus apte à enseigner, plus légitime. Autrement dit, la vision est bien moins globale ou holistique que précédemment. La civilisation française était un idéal à atteindre sans que celui-ci soit rattaché à un projet particulier ou à un contexte spécifique. Cet idéal universel allait de soi comme finalité ultime pour tout être humain. La finalité de la maîtrise du français légitime est, quant à elle, bien plus restreinte, circonscrite aux enseignants et non aux *indigènes* de manière générale. Elle devient indirecte.

En 1975, le bilan d'un stage pédagogique conçu à l'intention d'enseignants palestiniens est transmis au consulat. Partant d'un précédent constat établissant que « *la maîtrise de la langue laisse encore fort à désirer* », on peut y lire que la formation pédagogique a été axée sur une formation linguistique : « *il s'est agi surtout de démontrer aux professeurs qui n'en sont pas tous conscients que leurs propres lacunes linguistiques sont lourdes de conséquences pour leur efficacité pédagogique* »<sup>270</sup>. Ainsi l'intervention sur le plan linguistique est envisagée principalement à partir d'arguments pédagogiques.

Lorsque l'on s'intéresse au type d'intervention envisagée pour « remédier » au manque perçu, on peut lire que cette intervention vise là encore à rapprocher les pratiques palestiniennes des pratiques françaises. Le schéma du premier temps qui reposait sur la croyance en une progression et en une supériorité française est reproduit *mutadis mutandis* et transposé à un domaine connexe. La forme d'action privilégiée repose cette fois sur la croyance en une progression entre différentes manières de parler le français et en une supériorité de légitimité linguistique française. L'action linguistique, dont les finalités,

---

<sup>270</sup> CADN, Jérusalem, Série 3, dossier 84. Bilan du stage pédagogique (1975).

certaines plus restreintes, suivent un même processus, viserait à franciser linguistiquement (faire maîtriser le *bon* français), autrement dit là encore, de faire en sorte de rapprocher des pratiques et des appropriations palestiniennes de l'idéal franco-centré.

### **Troisième figure : l'enseignant lacunaire**

Enfin la troisième figure, plus manifeste à partir des années 1970, s'éloigne un peu plus de la langue elle-même pour investir le champ des pratiques enseignantes et encadrantes. Les constats effectués par les diplomates ou reçus de la part d'experts didacticiens envoyés sur le territoire (constats à entendre plutôt comme un regard posé sur les pratiques enseignantes), s'entendent sur des lacunes didactiques et sur une nécessité d'intervention. Cette articulation entre le regard posé sur l'Autre, envisagé surtout à travers le prisme de ses lacunes, et la nécessité d'intervention est bien une des constantes de l'action linguistique française en Palestine.

Si l'on s'intéresse au type d'intervention envisagée pour cette troisième figure, on trouve là encore la reproduction d'un schéma esquissé pour les deux premières : l'intervention visant à « améliorer » les pratiques enseignantes palestiniennes est focalisée sur l'apport par la France de méthodologies et pratiques jugées meilleures. Dans ce troisième temps, qui peut être envisagé comme un accompagnement à la formation d'un corps professoral, les méthodologies et pratiques considérées comme « valides » ou « meilleures » sont, là encore, des pratiques françaises, des méthodologies nouvelles en France et que l'on diffuse. Le processus suivi via la formation des enseignants à ces méthodologies nouvelles, vise encore à rapprocher des pratiques *autres* (« traditionnelles », « dépassées », « obsolètes ») vers un *bien enseigner* ou un *mieux enseigner* avec de nouvelles méthodes, françaises. L'amélioration des pratiques concernées correspond nécessairement, dans les conceptions perceptibles à la lecture des documents d'archives, à un rapprochement de celles-ci avec des pratiques propres. Autrement dit, on suit là encore l'horizon d'une francisation, didactique cette fois.

L'enseignement du français tel qu'il est conçu depuis la France, au moins par les services culturels diplomatiques, serait alors universellement adéquat. Les formations didactiques consistent toutes à former aux méthodologies françaises. Ce mouvement est facilité par la



forte dynamique de la recherche en didactique du français langue étrangère en France, qui est parmi les plus développées.

Non seulement cette lecture se fait au prisme du Soi, mais elle aboutit aussi à une pensée selon laquelle d'une part une action sur l'Autre est nécessaire, et d'autre part cette action devrait viser le rapprochement à Soi. Cet « universellement adéquat » l'est-il toujours pour la France ? Dans l'espace, cela semble être envisagé comme tel<sup>271</sup>, mais dans le temps, les méthodologies exportées de France évoluent et sont remplacées par de nouvelles jugées toujours meilleures et partant, nécessitant elles aussi d'être exportées. Ainsi, les coûteuses installations et formations qui ont accompagné l'importation en Palestine des méthodologies SGAV<sup>272</sup> dans les années 1970, et présentées alors comme universelles ont par la suite été remplacées par des manuels de méthodes communicatives. Castellotti fait référence à cette constante substitution d'une méthode par une plus récente et jugée plus appropriée, plus adaptée, plus au fait des dernières avancées tant techniques que scientifiques (recherche en linguistique appliquée, puis en didactique des langues), par les termes d'« *obsolescence programmée* » (Castellotti, 2017 : 318). Comme pour des produits électroménagers, cette obsolescence a l'avantage de ne jamais impliquer une indépendance totale des « clients » concernés. Le sens de diffusion en revanche, lui, n'évolue pas ; l'expertise est toujours entre les mains et livres français, et l'amélioration des pratiques passe toujours par un rapprochement avec le modèle français.

### **6.1.2 De la mission civilisatrice à la mission d'expertise**

De la mission civilisatrice à la mission d'expertise, si l'on pousse l'analyse pour en tirer quelques éléments d'interprétation transversaux à la période, à des fins heuristiques et éthiques, on peut lire une certaine continuité dans l'objectif ou l'ambition de transformer l'Autre en Soi. Ces « missions », de nature très différente, ont cependant cette appellation en commun. La permanence de ce terme de « mission » n'est pas anodine, elle traduit une représentation de l'intervention française particulière qu'Albert Salon a interprétée sous le

---

<sup>271</sup> Voir par exemple l'exportation des méthodes françaises et plus largement du CECRL (qui suscite de nombreuses critiques).

<sup>272</sup> Méthodologie structuro-global audio-visuelles, nécessitant des manuels et une installation technique spécifiques, avec projecteur de diapositives.

terme de « messianisme » (1983). Isabelle Cros rappelle dans sa thèse ce qui est impliqué par cette idéologie :

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 Age – 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, cités par Cros, 2016 : 60)

La transformation de l'Autre repose en effet sur cette alliance nécessaire entre d'une part la perception d'un Autre lacunaire, nécessitant une intervention extérieure, d'autre part une conception hiérarchisée des groupes (groupes nationaux, groupes linguistiques, groupes professionnels), et enfin le sentiment d'un devoir missionariste, ou plus profondément encore messianiste, d'une « mission ». Laurens écrivant sur l'élan missionnaire dans la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle, décrit ainsi le prosélytisme religieux :

En terre d'Islam, où, en raison du rapport de forces, l'action missionnaire doit être consacrée exclusivement aux antiques communautés chrétiennes (avec du prosélytisme en ce qui concerne les communautés juives). L'ambition est d'aider au relèvement des chrétiens d'Orient en renforçant leur occidentalisation. (Laurens, 99 : 65)

Le « relèvement » des populations passerait nécessairement par son occidentalisation. Malgré le mouvement de laïcisation, le messianisme catholique perdure en un messianisme français, et celui-ci conserve comme précepte cette ambition d'amener l'Autre à Soi, de l'élever vers la version supérieure que représenterait le Soi (le Français civilisé, le locuteur d'un français standard, le didacticien éclairé). Il est intéressant de noter le glissement entre messianisme religieux et messianisme français. Le premier qui déclare viser un enseignement de la parole du messie, agit comme un tiers permettant l'élévation vers Dieu.

Le second se donne à la fois le rôle de vecteur et celui d'être hiérarchiquement supérieur, tendant vers un idéal d'humanité rationnelle.

### **Un Soi juge et partie ou le diffuseur légitime**

On peut poser la question, esquissée dans le chapitre précédent, du juge et évaluateur des différentes qualités prêtées à ce « Soi » français, civilisé, maîtrisant le bon français et expert en didactique. Qui décide de l'expertise civilisationnelle, linguistique, puis didactique ? L'évaluateur du degré de maîtrise n'est autre que le « Soi », un Soi juge et partie. La France a d'ailleurs une assise pour affirmer cette compétence, dans la mesure où il existe peu de concurrence dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. C'est en tout cas au prisme de sa propre conception de la civilisation, de sa propre conception du français et de sa propre conception de la didactique que la France envisage l'altérité palestinienne. Il y a là un phénomène profondément humain par lequel le propre du regard de chacun, le fondement des jugements sur ce qui est autre, advient au prisme premier de sa propre expérience<sup>273</sup>. Dans la conception hiérarchisée française telle qu'elle se manifeste dans les documents d'archives diplomatiques, la France et ses représentants se perçoivent continuellement dans une appartenance à un Etat ou à une culture, une connaissance ou compétence supérieures. Cette compétence supérieure est manifeste dans le terme d'expertise. L'évaluation de l'expertise (on sait juger ce qu'est la civilisation, ce qu'est le bon français, ce qu'est le *bien enseigner*) associée à une idéologie messianique résulte dans une action sur l'Autre visant en quelque sorte son salut. Il ne s'agit pas d'affirmer que la France s'arrogerait seule l'expertise en matière de morale, puis de langue et enfin de méthodologie. On lui reconnaît dans des milieux assez larges cette expertise, et l'universalité revendiquée de la langue française n'est pas un concept uniquement français<sup>274</sup>. L'un des mécanismes centraux de l'action française tient à la légitimité dont la France bénéficie, à la fois de par une politique ultra-volontariste mais aussi parce qu'elle possède cette légitimité aux yeux d'une partie de ceux à qui elle s'adresse. La conception de l'Autre et de l'action sur l'Autre s'appuie sur cette polarité entre un Soi légitime (le Français civilisé, le locuteur natif, l'expert en didactique) et un Autre moins légitime.

---

<sup>273</sup> Sur cette conception de l'humain, voir *infra* Chapitre 7 *Une alternative phénoménologico-herméneutique*.

<sup>274</sup> On peut cependant nuancer l'idée répandue selon laquelle le français était la langue de l'Europe et son universalité reconnue par l'ensemble des voisins de la France. (Voir notamment Siouffi, 2010).

L'interrogation que l'on peut formuler cependant tient aux conséquences tirées à l'issue de cette lecture par un seul prisme. Dans le cas de la politique française de diffusion, on lit certes l'Autre à travers le prisme d'un Soi mais on en tire pour conséquence la nécessité de transformer cette altérité en Ipséité (Ricœur, 1990). On reconnaît l'Autre dans son altérité mais dans une altérité qui pose problème, qui doit être corrigée. Autrement dit, la reconnaissance d'une altérité résulte en la décision - que l'on pourrait juger contradictoire - d'une action sur cette altérité afin de la rendre moins « Autre ». L'« indigène » aux « mœurs arriérés », l'enseignant aux lacunes linguistiques et celui qui n'est pas assez qualifié pédagogiquement, sont reconnus dans une distance à Soi, et l'action que l'on envisage sur ces figures propose d'amoindrir cette distance. Il s'agirait alors de réduire cette altérité, et par conséquent de lui refuser son statut d'altérité ou sa permanence dans l'altérité. En définitive, tout en se considérant appartenir à un espace commun, on refuserait l'intérêt de l'existence d'une altérité radicale, et d'une altérité qui n'appellerait pas une transformation.

### **Transformation de l'Autre en Soi : une homogénéisation ?**

Castellotti dans son ouvrage de 2017 rapporte un extrait de Todorov au sujet de l'attitude de Christophe Colomb à l'égard des Indiens et des deux manières de concevoir le colonisé :

Ou bien il pense les Indiens (sans pour autant se servir de ces termes) comme des humains à part entière, ayant les mêmes droits que lui ; mais alors il les voit non seulement égaux mais aussi identiques, et ce comportement aboutit à l'assimilationnisme, à la projection de ses propres valeurs sur les autres. Ou bien il part de la différence ; mais celle-ci est immédiatement traduite en termes de supériorité et d'infériorité (dans son cas, évidemment, ce sont les Indiens qui sont inférieurs) : on refuse l'existence d'une substance humaine réellement autre, qui puisse ne pas être un simple état imparfait de soi. Ces deux figures élémentaires de l'expérience de l'altérité reposent toutes deux sur l'égoïsme, sur l'identification de ses valeurs propres avec les valeurs en général, de son je avec l'univers ; sur la conviction que le monde est un. (Todorov, 1982, cité par Castellotti, 2017 : 150)

Dans le cas de l'action linguistique française en Palestine, cette distinction entre assimilationnisme et universalisme n'est pas si nette. L'Autre est à la fois inscrit dans sa différence perçue et dans un rapport d'infériorité, mais il est aussi considéré comme

assimilable, donc potentiellement dans un (futur) rapport d'égalité. Comme si la relation à l'Autre était « optimiste », et que l'imposition d'une conception hiérarchisée était compensée par la croyance en l'ascension possible des êtres inférieurs (conception presque théologique où se manifeste encore le lien d'héritage entre messianisme chrétien et messianisme français). L'intérêt de cette conception processuelle est bien, comme on a pu le dire plus tôt, qu'elle plaide pour une intervention. Tout en acceptant la diversité (mais pas une diversité à parts égales), on considère ainsi bien que « *le monde est un* » ou plutôt que le monde devrait être un, et l'action linguistique sert alors cet horizon de rendre comme Soi, et *in fine* d'homogénéiser « vers le haut » les cultures, puis les pratiques linguistiques et didactiques en réduisant les écarts qui les séparent. L'homogénéisation en question touche en fait trois dimensions : l'Autre, l'action sur l'Autre et le Soi.

### **L'Autre homogénéisé**

L'horizon de transformation de l'Autre en Soi qui semble orienter ces politiques s'appuie d'abord sur une figure simplificatrice d'un Autre archétypal. L'altérité palestinienne est évidemment plurielle, mais considérablement réduite dans le regard diplomatique et dans l'action envisagée. En effet, non seulement les Autres sont réduits à un Autre simplifié<sup>275</sup>, mais on vise en outre à transformer l'Autre en Soi donc à homogénéiser le Soi et l'Autre.

En effet, lorsque l'on perçoit de la diversité chez cet Autre, l'action envisagée vise à la réduire. Au temps de la mission civilisatrice, certaines actions affichent ainsi pour objectif explicite de résoudre le « problème » de la « *confusion des races et des religions* » perçue en Palestine. Plus tard, dans les rapports sur les structures d'enseignement du français, on considère comme problématique la diversité de méthodologies employées, et les formations organisées par la France en conséquence ambitionnent explicitement une homogénéisation des pratiques.

---

<sup>275</sup> Dans les rares instances où l'on reconnaît de la diversité chez l'Autre, c'est généralement qu'on y trouve du Soi. On prévoit par exemple, avant la création d'Israël, des actions différentes à destination des indigènes et à destination des juifs d'Europe et plus tard entre public israélien et public palestinien.

### **Soi homogénéisé**

En parallèle, le Soi est lui aussi simplifié. On projette de rapprocher l'Autre du Soi, pour son bien, mais vers quel Soi ? L'idéal proposé comme objectif à atteindre est lui aussi figure d'un Soi simplifié, stéréotypé et monolithique tout comme « l'Autre ». Le Soi est aussi une figure archétypale, un idéal plus qu'une réalité qui sert d'horizon à atteindre, donnant une direction plutôt qu'un but réellement atteignable.

Cette conception de l'intervention française repose sur un certain nombre de principes que l'éthique peut interroger, mais repose également sur ce point aveugle important : le « Soi » est un idéal uniforme qui n'existe que sous cette forme et qui est assez éloigné d'une réalité plurielle. La « civilisation française » que les indigènes seraient censés atteindre grâce à l'intervention française et grâce à la langue française, quelle est-elle ? La civilisation de la France ? Du milieu du 19<sup>ème</sup> au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, on comprend bien que cela recouvre de multiples « mœurs » pour reprendre le terme employé pour les indigènes. La « mission civilisatrice du français » masque une pluralité française en généralisant une vision de ce que serait la France, que l'on imagine être une France des élites parisiennes cultivées. Comme cela a pu être dit précédemment, l'homogénéisation extérieure reflète un processus d'homogénéisation intérieure mis en œuvre par la France.

De même, la langue française supposée porter la civilisation française est une des langues de France et non la langue de France. C'est une langue politiquement prééminente, la langue du pouvoir, mais l'action de diffusion « du français » (que l'on pourrait considérer comme « un français ») participe de cette homogénéisation en dépréciant à la fois les différentes variétés de français, que celles-ci soient de France (comme dans les discours sur le « français patoisant ») ou de Palestine.

Enfin, l'expertise didactique reflète l'émergence du champ de recherche de la didactique des langues que la France investit, et au sein duquel sont développés des théories, des méthodes et des outils didactiques qui peuvent être utiles pour penser la didactique hors de France. Là encore cependant, cette conception masque une pluralité de positionnements didactiques, de théories, mais aussi bien entendu une pluralité de pratiques pédagogiques sur le territoire français comme à l'étranger.

Cette lecture élargie permet de mettre au jour un certain horizon d'attentes non formulé. Cet horizon, jamais atteint et qui n'est peut-être jamais tout à fait souhaité mais qui oriente

les politiques de diffusion du français, semble consister en une homogénéisation tendancielle<sup>276</sup>. Cette homogénéisation tendancielle s'appuie ainsi sur l'homogénéisation du Soi, pour n'en garder que la partie jugée noble (celle qui est civilisée, celle qui maîtrise le *bon* français, celle qui possède l'expertise didactique), une homogénéisation de l'Autre et un horizon d'homogénéisation en transformant l'Autre en Soi (ou une part de l'Autre en part de Soi au fur et à mesure que l'on s'éloigne d'une conception holiste pour atteindre une conception plus technique). En définitive, on implémente une action sur l'Autre qui viserait à le rendre moins Autre.

Cette homogénéisation, ainsi que la légitimité et le messianisme évoqués plus haut, fonctionnent dans une relation d'interdépendance avec une croyance en l'universalisme de la France : universalisme de sa pensée et de sa langue d'abord, universalisme de sa légitimité linguistique et didactique ensuite.

Il existe une certaine tension entre l'universalisme qui irrigue la diffusion du français et l'homogénéisation que pourrait supposer une mise en œuvre jusqu'au bout de la logique qui semble régir l'action linguistique. L'universalisme supposé serait une croyance en la validité de valeurs et de fonctionnements pour toutes situations ; l'homogénéisation dans un mouvement cohérent mais inverse, chercherait à réduire les situations contraires à certaines valeurs ou à certains fonctionnements pour les rendre égaux ou identiques aux valeurs et aux fonctionnements jugés valides. Un mouvement partant du haut pour diffuser vers le bas et l'autre visant à faire s'élever du bas vers le haut, universalisme et horizon d'homogénéité se répondent tout en convergeant.

### **De quelques questions éthiques**

La transformation de l'Alter en Idem qui apparaît comme le processus par lequel seraient implémentés les objectifs d'influence et ceux qui se revendiquent comme relevant de la philanthropie, pose un certain nombre de questions éthiques à la fois au domaine politique mais surtout dans le champ qui nous intéresse ici, celui de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Je propose de les formuler et de les aborder dans les points à venir *via* deux approches. La première interrogera la faisabilité et le réalisme de ce processus. Si

---

<sup>276</sup> Si l'homogénéité signifie l'égalité, est-ce là ce qui est visé par les politiques de diffusion ? On peut en douter pour les politiques d'influence mais poser la question pour les orientations didactiques.

L'objectif politique premier est l'influence pour le contrôle, considère-t-on que la transformation de l'Alter en Idem permet ce contrôle ? Cette transformation est-elle même possible ? On interrogera, notamment à travers des figures contradictoires, la capacité des politiques de diffusion du français à transformer ceux qu'elle vise, la réalité du processus par lequel l'enseignement du français « *produirait des Français* » (Nishiyama, 2005), la fatalité pour des apprenants de *subir* un apprentissage, et de se *soumettre* à une influence.

La seconde approche approfondira le sujet en insistant sur le projet poursuivi, afin de réfléchir au caractère souhaitable de cette transformation. Est-elle souhaitable d'un point de vue politique et souhaitable d'un point de vue didactique ? Est-ce l'ambition du français langue étrangère de transformer l'Autre en Soi ?

### **6.2 Contradictions**

En préalable à la question des projets, des ambitions et des orientations éthiques de la politique étrangère et de la didactique sur lesquels je reviendrai *infra*, on peut poser la question du réalisme de telles ambitions. Autrement dit, au lieu de demander s'il est souhaitable de transformer un Alter en Idem, on peut poser la question : pourrait-on, si on le voulait, transformer l'Alter en Idem ? Cette question un peu provocatrice vise à montrer certaines failles des conceptions pourtant sous-jacentes à la politique de diffusion du français en Palestine de ces premières heures à aujourd'hui.

Plutôt que de répondre à cette question de manière théorique, j'invite à prendre un léger détour par quelques contre-exemples éclairants. Ces quelques figures de contradiction permettent notamment de décentrer le regard, de descendre du balcon pour essayer d'appréhender la réception.

**Contre-exemples, contrechamp, contre-pied.** Donner de l'espace à ces quelques réactions répond à plusieurs visées : faire entendre une voix de la réception, même si cette thèse s'est principalement attachée à interpréter les politiques de diffusion<sup>277</sup> ; proposer un regard en contrechamp, pour éclairer différemment le regard issu du « balcon sur l'Orient » ; prendre à contre-pied les objectifs politiques et didactiques en s'arrêtant sur des

---

<sup>277</sup> En tâchant malgré tout de poser autant que possible la question de la manière dont cela pouvait être reçu afin de ne pas effacer cette dimension.



« échecs », ou du moins sur des exemples d'indigènes insoumis à la transformation qui permettent de souligner que la population visée n'est ni dupe des objectifs stratégiques qui sous-tendent les politiques de diffusion, ni conquise ou convaincue entièrement par la supériorité supposée des valeurs et fonctionnements proposés. Dans ces termes de contre-exemple, contrechamp, contre-pied, le terme « contre » ouvre une perspective qui est celle de l'opposition, et redonne ainsi à des figures jusque-là présentées comme homogènes et passives dans les discours consulaires, une diversité, une vie propre, des décisions, une agentivité et un regard critique sur la diffusion du français.

### **6.2.1 De quelques figures contradictoires dans la sphère francophone**

Il peut être utile de prendre le temps de nous arrêter sur ces figures de résistance, de méfiance, dans la mesure où la réception des politiques d'enseignement du français est un point aveugle important de la politique étrangère française à Jérusalem. Ces exemples sont issus des archives et témoignent néanmoins, par le fait qu'ils aient été conservés, d'un certain intérêt de la part des représentants diplomatiques français. Ils sont parfois mais assez rarement accompagnés de commentaires qui permettent de savoir de quelle manière ces résistances sont accueillies, perçues, prises en compte dans la politique. Certains extraits ont déjà été présentés précédemment afin d'expliquer l'adaptation de la France à une nouvelle donne qui inclut un fort mouvement nationaliste dans les années 1920 à 1960<sup>278</sup>. Ici, il s'agira de réfléchir à ces figures contradictoires comme non soumises à l'influence, non dupes des stratégies derrière l'enseignement de la langue et d'inscrire ces réactions dans un temps plus long (1918 aux années 1990).

Commençons ce parcours à contre-courant avec un extrait de l'article *Les écoles en Palestine* publié dans le journal *Palestine News Article*, daté du 18 juillet 1918<sup>279</sup>, traduit et conservé au consulat :

Comme nos biens, notre commerce et notre vie étaient toujours en danger au temps des Turcs, et n'ayant pas de garanties suffisantes par le précédent gouvernement, nous étions obligés pour fuir les ambitions des fonctionnaires de nous réfugier avec nos familles et nos enfants en Amérique. Ainsi nous étions obligés de dépenser notre argent dans les marchés européens. Nous nous efforcions d'apprendre les langues européennes dans les écoles étrangères afin

---

<sup>278</sup> Voir *supra* Chapitre 3.2 *Adaptation à une nouvelle donne territoriale (1920-1960)*.

<sup>279</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 113 (1918).

de pouvoir tenir des relations et être en contact avec les commerçants de l'Europe. Maintenant que la sûreté est revenue dans nos contrées [...] nous croyons que la reprise de notre langue, son utilisation dans nos affaires et nos maisons serait plus louable et plus honorable. Nous ne nions pas l'utilité de quelques langues étrangères mais nous ne pardonnons pas ceux qui se jettent à son étude avant d'enraciner dans nos cœurs la langue et l'écriture de notre langue. La langue arabe est la langue de nos pays et de notre vie et chaque vrai patriote est obligé de l'étudier à fond mais comment faire puisque les écoles patriotes nous manquent. Il nous faut des écoles qui enseignent notre langue, notre histoire, notre [géographie ?] surtout. [... les écoles étrangères se sont] ouvertes pour des raisons politiques et non pour l'enseignement.

La montée du nationalisme arabe à la fin de l'Empire ottoman a renforcé la méfiance envers les gouvernements étrangers, leurs écoles et les langues qui y étaient diffusées. La langue arabe devient encore davantage un support de la nation et de nombreux journaux invitent à la vigilance quant aux objectifs politiques desservis par les institutions d'enseignement étrangères. A la même époque, un sentiment national monte également dans les communautés juives et fait l'objet d'articles eux aussi conservés au consulat. C'est le cas d'un article du journal *Haaretz* datant du 18 mai 1925<sup>280</sup> dont la cible est les écoles de l'Alliance israélite universelle (je rapporte ici un extrait de l'article tel qu'il a été traduit approximativement, certainement pour donner au consul un aperçu du contenu) :

Le fait qu'à Tel-Aviv, se trouve une école qui développe ses élèves par une langue étrangère, et qui élève une génération détachée de son peuple, de sa langue et de son culture, a animé, il y a quelques temps tous les cœurs [...].

Voilà des centaines d'élèves nouvellement arrivés de l'étranger reçoivent une éducation et des leçons pas en notre langue et culture. L'École de l'Alliance, qui ses portes sont ouvertes pour tous, et qui les accepte presque gratuitement, les nouveaux arrivés qui trouvent nos écoles pleines et sans aucune place. Il est nécessaire donc de faire comprendre aux principaux directeurs de l'Alliance et de leur influencer de changer la langue étudiée.

Cet article exprime une méfiance envers les écoles de l'AIU. L'Alliance s'est trouvée au centre de ces accusations d'acculturation de la jeunesse juive. L'un des principes fondateurs de l'AIU, qui la distingue notamment de l'Alliance française (Spaëth, 2010), est l'émancipation. La notion même d'émancipation est en question ici, dans la mesure où les statuts de l'AIU encouragent une émancipation « morale » (et non politique) des populations concernées. Cette émancipation est perçue comme contraire à l'intégration

---

<sup>280</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 206 (1925).

dans ce qui deviendra un nouvel Etat. Pourtant, l'AIU, elle aussi semble envisager que cette émancipation « morale » doit passer par le modèle occidental (et plus particulièrement français)<sup>281</sup>, sans que cette intention ne soit liée pour autant à des ambitions étatiques.

A cette époque prévaut par ailleurs une assez grande lucidité sur les stratégies d'influence des puissances européennes qui justifient les financements aux écoles françaises. Les habitants du territoire sont loin d'être naïfs sur les motifs de la France et des autres nations européennes. Malgré cette relative lucidité, la réaction des diplomates français est souvent le dédain. Ce fut le cas à la suite d'une conférence organisée dans les années 1920 par Aminé Choufani, jeune femme défendant un projet d'ouverture d'écoles locales détachées des puissances extérieures. Voici l'extrait de la conférence reproduit au consulat<sup>282</sup> :

Il n'a pas suffi à l'occident de coloniser les terres, il envoie ses hommes pour coloniser les corps et les pensées en inculquant leurs idées au moyen des Ecoles étrangères missionnaires. Pour cela il faut nous révolter devant toute autorité même religieuse et essayer de rebâtir notre gloire perdue en éduquant nos jeunes filles et nos jeunes gens. J'ai honte et grand honte de quelques-uns qui pour quelque vil intérêt ont empêché cette réunion. En face de cette action il nous faut dédaigner ces personnes qui veulent dominer sur nos pensées et nous rendre esclaves.

Le commentaire interne accompagnant cet extrait qualifie la « *demoiselle Aminé Choufani* » d'« *illuminée* » et raille le peu de succès de sa conférence.

De nombreuses coupures de presse témoignent pourtant à la fois de cette méfiance envers les écoles, et d'une analyse clairvoyante sur les intérêts que ces écoles servent dans la politique stratégique extérieure française. Cette méfiance s'exacerbera dans les années 1940 et 1950, quand la fin du Mandat britannique rendra le sort du territoire de nouveau incertain.

En 1946, un article du journal *Al Hurriya*, traduit et conservé au consulat<sup>283</sup> critique le rôle joué par les institutions culturelles soutenues par l'Etat français :

---

<sup>281</sup> La posture de l'AIU change cependant par la suite et l'institution s'intègre, à partir de la création d'Israël au nationalisme israélien.

<sup>282</sup> CADN, Jérusalem, Série B, dossier 186 (document non daté, autour des années 1920).

<sup>283</sup> Cet article a déjà été évoqué *supra* Chapitre 4.2.3 *La diplomatie linguistique, le soft power à la française*.

Si l'on observe l'attitude des Français vis-à-vis de nos pays après l'évacuation, on remarque qu'ils portent vraiment une attention particulière à leurs écoles et à leurs institutions culturelles. Cela indique clairement qu'après en avoir été chassés d'une façon qui servira toujours de leçon aux injustes, ils tentent aujourd'hui de remettre le pied chez nous, non pas par la force qui les a trahis, ni par la politique dans laquelle ils ont échoué, mais par la voie de leurs institutions culturelles... Par elles ils répandent leurs poisons et diffusent leur propagande et leurs intrigues en se servant de leurs professeurs, de leurs religieux et religieuses.<sup>284</sup>

Sans vouloir lister ces réactions pour toute la période de manière exhaustive, notons cependant que celles-ci sont particulièrement intenses jusque dans les années 1960. Leur déclin par la suite peut s'expliquer à la fois par la forme différente que prendra le nationalisme mais aussi par une transformation des documents d'archives. Le nationalisme se transforme en effet, Israël construisant son Etat et son système éducatif et la Jordanie faisant de même en Cisjordanie<sup>285</sup>. La période est donc différente des dernières années de l'Empire ottoman où les rivalités impérialistes étaient plus prégnantes et plus sévèrement perçues par les habitants. Par la suite, les puissances européennes ne jouent plus le même rôle sur le territoire et les Palestiniens orientent davantage la résistance contre l'occupant israélien. En outre, les nouvelles formes d'action de la France sont moins imposées et moins violentes symboliquement. Le mode d'action s'appuie davantage sur la coopération que sur l'imposition et répond parfois à des besoins exprimés par les Palestiniens (comme dans le cas de l'expertise éducative française auprès du jeune ministère de l'éducation palestinienne en 1994).

Par ailleurs, à partir des années 1950, les documents archivés deviennent plus bureaucratiques, le nombre de courriers personnels et de coupures de presse diminue. Il est difficile d'établir avec certitude si cela signifie qu'un nombre moindre de ces réactions était reçu ou si un nombre moindre était conservé, ou encore si cette diminution reflète le fait que les échanges plus personnels ont moins recours au courrier (avec l'arrivée du téléphone notamment).

Sans vouloir couvrir toute la période, on peut cependant terminer par trois exemples plus récents. Le premier extrait provient d'un compte-rendu de la visite à l'Arab Educational Institute par la responsable de l'antenne culturelle de Bethléem créée en 1989 :

---

<sup>284</sup> CADN, Jérusalem, Série 2, dossier 85 (1946).

<sup>285</sup> Voir *supra* Chapitre 3.2 *Adaptation à une nouvelle donne territoriale (1920-1960)*.

[Le directeur de l'institut] insiste sur la contradiction qui existe, selon lui, entre le fait que le Consulat « aide » d'une part son Institut et crée d'autre part son propre établissement d'enseignement.

[...] Il se présente lui-même comme un tenant du nationalisme palestinien et son établissement est paré du titre d'institut « national ». Il oppose tout cela au caractère artificiel de mon entreprise qu'il assimile à une tentative « impérialiste » étrangère.

[...] Il adopte un ton d'intimidation, considère que des cours organisés par le consulat et dispensés à l'intérieur de sa propre structure auraient été l'exemple d'une « véritable coopération » mais qu'en dispensant ces cours ailleurs, indépendamment de ce qui existe déjà, je me pose en concurrente.

Il fait état d'une ambiance générale hostile aux étrangers et se présente comme le véritable ami suffisamment franc pour dire des vérités désagréables, à savoir le fait que je ne suis pas bienvenue en Palestine, pas davantage que les autres étrangers qui s'imaginent pouvoir agir en dehors des organismes palestiniens.<sup>286</sup>

Cet extrait témoigne d'une réaction hostile à l'interventionnisme français et au peu de considérations pour des initiatives locales.

Un second exemple date de 1991. Les documents consultés rapportent différents incidents à Gaza, et notamment l'apparition de tags sur les murs du Centre culturel français de Gaza. Ces tags expriment une méfiance face à l'acculturation possible que ce centre permettrait. L'un de ces tags véhicule le message suivant : « *Interdisez à vos fils et vos filles de se rendre dans les centres corrompus britanniques et français* », il est signé par le nom du Hamas, mais les échanges rapportent que le mouvement en a contesté la responsabilité<sup>287</sup>. Le mouvement de méfiance à l'origine de ces tags semble être né notamment d'un rejet de la mixité des genres du centre et témoigne d'une peur de la transformation que les mœurs françaises pourraient causer. Le type de résistance est assez différent dans ses formes et dans la nature du reproche formulé mais ils contiennent toujours un sentiment de danger pour son identité propre, une peur de la transformation au contact de l'Autre, une transformation qui aurait lieu en particulier dans les écoles, les centres culturels et *via* la langue.

Rappelons enfin pour dernier exemple, l'extrait de l'article de Maha Atmeh, chercheuse palestinienne qui s'est intéressée aux difficultés des étudiants de français à l'université palestinienne et sa remarque :

---

<sup>286</sup> CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 133 (avril 1989).

<sup>287</sup> افغوا بلن الحتم وينتلفم من الذهاب الى مركز فساد البيطلي وقريري. حماس CADN, Jérusalem, Série 4, dossier 132 (1991).

L'attachement à des méthodologies « modernes » comme l'approche communicative ou actionnelle dans l'enseignement du français est en fait une façon de changer le comportement d'un apprenant arabe, ce qui n'est guère notre objectif. (2014 : 114)

La méfiance et la résistance viennent souvent d'un sentiment que la politique française (et d'autres puissances extérieures) irait à l'encontre du sentiment national, du patriotisme, d'une identité locale linguistique et culturelle ou d'une revendication territoriale. Les réactions hostiles, qu'elles viennent de la presse ou des citoyens de la communauté juive puis juive-israélienne ou de la communauté arabe-palestinienne, concernent principalement cette question nationaliste, identitaire et géopolitique. L'analyse proposée dans le chapitre 4 sur l'interventionnisme linguistique et les désirs de contrôle laisse penser que ces réticences ne sont pas infondées. Ces réactions permettent à la fois de souligner une peur de la transformation qui pourrait advenir par la fréquentation d'institutions françaises, mais aussi de contredire une tendance certaine à considérer que l'Autre n'est qu'un simple réceptacle des stratégies qui le visent, un simple « soumis » (Robillard, 2016 : 148). Cette inadéquation entre ce que l'on ambitionne de faire de ceux à qui l'on s'adresse et ce qu'ils deviennent vraiment trouve une incarnation notoire en la figure d'Edward Said.

### **6.2.2. Edward Said : une transformation inversée ?**

Bien qu'Edward Said (1935-2003) ne soit pas un exemple tiré des archives diplomatiques, il est une figure symbolique qu'il est utile de mettre en relation avec les questions abordées jusqu'ici. Il n'est pas rare qu'on fasse appel à cette figure dans le champ de la sociolinguistique et de la didactique des langues, presque toujours via son œuvre *L'orientalisme* et les études post-coloniales dont on lui attribue la paternité. Le sujet de cette thèse invite à essayer de comprendre de plus près ce que la vie et l'œuvre de cet intellectuel peuvent nous dire des politiques d'influence occidentale sur la Palestine. C'est donc à la fois par sa palestinité qu'Edward Said nous intéresse (identité assignée qu'il convient de nuancer, parce qu'il confie lui-même que cette identité le dépasse et le contraint, et parce qu'il est aussi grandement défini par son exil) et par la place fondamentale qu'occupent les questions de langue et de culture dans ses travaux et dans sa biographie. C'est à partir notamment de récits autobiographiques, d'interviews et de ses différentes œuvres qui abordent le poids de la politique et de l'idéologie dans la culture (en

particulier dans la littérature mais pas uniquement), que je propose une lecture de cette figure contradictoire.

Edward Said est une *figure* au sens où il est un personnage symbole, un contre-exemple frappant, un archétype, pour étudier la politique d'influence britannique mais aussi l'action « occidentale » sur l'Orient. Figure non-docile, que l'éducation (britannique dans son cas) bien que visant le formatage, a marquée sans la transformer tout à fait en *Idem*. La transformation a *failli* si nettement que l'on pourrait arguer que c'est davantage l'intellectuel lui-même qui a transformé la pensée sur l'Orient et sur le regard occidental que l'inverse.

Les langues et l'éducation sont très présentes dans les quelques écrits autobiographiques tardifs de Said, rédigés notamment pendant la période de maladie qui précèdera son décès en 2003. Une plongée dans ces écrits réflexifs permet de mesurer à la fois l'emprise et l'importance de l'éducation et des langues dans la vie d'Edward Said mais aussi les limites des conceptions idéologiques et des objectifs d'influence britanniques. En effet, Said, qui raconte avoir été scolarisé au Victoria College du Caire, fut l'un des enfants ciblés par le système colonial britannique visant à « *éduquer ces arabes et Levantins issus de la classe dirigeante qui allaient prendre le relais après le départ des Anglais* » (extrait de *Between worlds*<sup>288</sup>). La conception de l'éducation, le type de population visé n'est pas très différent de ceux de la France même si on peut souligner quelques différences importantes. Said considère que l'une de ces différences réside dans le fait que l'éducation britannique ne visait pas à produire des britanniques mais à produire des sujets :

When you have English teachers teaching a lot of natives, one of the things they try to teach you is that you can acquire some of the knowledge of England and its poetry and language, but you can't ever be English, which is quite different from French system of imperialism, where they trained people to assimilate to France. So you grow up learning the language and culture and history of this place that was your master and, at the same time, are forced to concede that, although you were learning it, you could never be a part of it [...] you could absorb it and yet remain alienated from it.<sup>289</sup>

---

<sup>288</sup> Un plus long extrait est reproduit en annexe 23.

<sup>289</sup> Interview de Gauri Viswanathan, Colgate University, Hamilton, New York, 1996 ; in Said et Viswanathan, 2001 : 264. *Quand on a des enseignants anglais qui enseignent à un groupe d'indigènes, l'une des choses que l'on essaie de nous apprendre est que l'on peut acquérir en partie le savoir d'Angleterre, sa poésie et sa langue, mais que l'on ne sera jamais Anglais, ce qui est assez différent du système*

Cette conception selon laquelle l'apprentissage de l'anglais est dissocié de la possibilité de devenir Anglais est en effet différente des discours sur la langue française et sa capacité à rendre possible l'accession à une francité. Cependant, s'il est vrai dans le cas français que les principes promeuvent ce franchissement, on peut nuancer et mettre en doute l'accession réelle à un statut égal.

Ces écoles pensées pour produire des sujets sur lesquels s'appuierait la politique britannique, gagnent à être étudiées à travers le cas singulier de Said. C'est à l'école que Said raconte avoir vécu sa prise de conscience coloniale<sup>290</sup>. Cette expérience coloniale est née en effet de l'identité d'Arabe paresseux et dissipé qui lui était assignée et dans laquelle il ne se reconnaissait pas, de l'expérience des traitements inégaux infligés à ses camarades anglais et à lui, de la violence physique et morale à laquelle il fut exposé. Pourtant, l'objectif d'assujettissement censé être atteint grâce aux instruments que représentent l'école et la langue ne l'a pas été. Non seulement Edward Said s'est inscrit en opposition avec l'éducation qu'il a reçue, et dont il fut exclu, mais bien plus encore Said est reconnu comme l'auteur d'un renversement théorique et épistémologique dans le monde occidental. Autrement dit, l'ambition de (trans)former l'esprit indigène à la faveur de la politique d'influence britannique a été contrariée par une force telle qu'elle a, elle, opéré une réelle (trans)formation de la pensée occidentale, de la pensée sur l'Occident, et sur son regard sur l'Orient. En effet, l'apport conceptuel majeur de Said réside dans la manière dont il a su exposer les ficelles d'un système de pensée qu'il a participé à déconstruire. Son vécu en tant que sujet (non-assujetti) de l'Empire britannique est à la fois une des clés de compréhension de la pensée qu'il a développée au sujet du fait colonial, et une preuve de l'incapacité des Britanniques à mener à bien le projet d'assujettissement. L'entreprise culturelle et linguistique britannique a tout à la fois contribué à la pensée de Said, qui souligne qu'il ne peut dire précisément ce qui l'a façonné ou non, ce qu'il en a gardé précisément, et à quel point il est *pris* dans la langue anglaise, mais elle a aussi, à l'inverse, *subi* la pensée de Said. Edward Said est à l'origine de ce que l'on a coutume d'appeler les études post-coloniales (pas tant parce qu'elles abordent des questions liées aux empires

---

*d'impérialisme français, où l'on forme les gens à s'assimiler à la France. Alors on grandit en apprenant la langue, la culture et l'histoire de cet endroit qui fut notre maître et, dans le même temps, on est obligé de concéder que, bien qu'on l'apprenne, on ne pourrait jamais en faire partie [...] on peut l'absorber mais en rester aliéné.*

<sup>290</sup> Voir notamment de nombreux passages de l'ouvrage « A contre-voie », où Edward Said livre des expériences personnelles (2003). Le titre de la version originale de l'ouvrage est « Out of place », résumant le sentiment profond d'identité en exil que décrit Edward Said.



coloniaux et leurs sillages que parce qu'elles représentent un dépassement des théories jusque-là *fondues* et confondues dans le regard colonial), c'est-à-dire à l'origine d'un champ d'étude qui n'en finit pas de revendiquer une autre façon de lire le monde et la colonisation.

L'exemple de Said et ceux des résistances à la diffusion du français<sup>291</sup> mettent en doute la capacité réelle de l'influence à agir pour les intérêts des diffuseurs. Ces exemples soulignent que malgré tous les efforts fournis, et si l'on ne retient que le cas français, la transformation de l'Autre en Soi - la civilisation de l'indigène, la francisation linguistique et didactique de l'enseignant - est peut-être tout simplement hors du champ des possibles. Il ne s'agit pas de dire qu'il n'y a pas transformation, ni d'ériger en héros ces différentes figures de contradiction. Il est impossible de mesurer et de savoir ce qu'Edward Said, ou ce que les élèves des écoles françaises seraient devenus en passant par d'autres institutions. Mais si transformation il y a, elle n'est ni maîtrisée, ni maîtrisable, ni contrôlée, ni contrôlable. Au contraire, et le cas de Said est passionnant en ce sens, c'est parfois l'Autre qui transforme ce qui l'entoure. Or, cette possibilité n'est jamais considérée dans les discours politiques français. Jamais n'est envisagée l'éventualité d'une transformation du Soi par la rencontre de l'Autre, or c'est toute l'idée de Said mais aussi de Todorov et bien d'autres. Le Nous (français, occidental) s'est (trans)formé voire s'est instauré dans la relation à l'Autre.

Ce refus de considérer les propres capacités d'agir sur l'Autre des *indigènes* est d'ailleurs l'une des préoccupations de Said. Souvent interrogé sur l'absence de la voix des colonisés dans son œuvre *L'orientalisme*, il répond à l'occasion de l'interview citée plus haut<sup>292</sup>, que ce travail n'avait rien à dire de ce que l'Orient était vraiment, que là n'était pas la visée de l'œuvre en question. C'est seulement dix ans après cette œuvre majeure que Said prendra le parti (dans *Culture et impérialisme* sorti en anglais en 1994) d'aborder à la fois l'impérialisme et les résistances à l'impérialisme et de souligner que l'impérialisme peut être renversé (et a été dans une certaine mesure renversé).

---

<sup>291</sup> On pourrait trouver ailleurs des exemples plus proches de Said pour d'autres territoires sous autorité directe de la France, je pense notamment à Kateb Yacine, pour le français, ou à des auteurs du courant de la *négritude*.

<sup>292</sup> Interview de Gauri Viswanathan, Colgate University, Hamilton, New York, 1996 ; in Said et Viswanathan, 2001: 268.

Il importe en effet de rappeler que le regard consulaire dont j'ai essayé de rendre compte tout au long de cette thèse et à travers lequel j'ai proposé une interprétation des idéologies fondatrices et matricielles, n'est pas synonyme de réalité. Le regard et les ambitions qu'il traduit n'ont pas toujours, et même pas souvent été suivi d'effets. Certes, on peut considérer que l'enseignement du français s'est développé, tout du moins que le type d'institutions proposant des cours de français s'est diversifié (malgré de nombreux discours laissant croire à une tendance à la baisse), mais l'influence, l'emprise est difficilement mesurable et certainement en dessous des ambitions annoncées et des moyens mis en œuvre.

Au-delà du constat historique d'un déclin ou d'une progression, cette prise de recul à travers quelques exemples en contrechamp invite également à une prise de distance des chercheurs en didactique dont je fais partie d'avec les stratégies strictement diplomatiques. Michel de Certeau, cité par Robillard, met en cause ainsi les chercheurs qui finissent par épouser sans réserve critique le point de vue des institutions par lesquelles ils s'estiment mandatés.

Mais là où l'appareil scientifique (le nôtre) est porté à partager l'illusion des pouvoirs dont il est nécessairement solidaire, c'est-à-dire supposer les foules transformées par les conquêtes et les victoires d'une production expansionniste, il est toujours bon de se rappeler qu'il ne faut pas prendre les gens pour des idiots. (Certeau 1990 cité par Robillard, 2016 : 133)

Le modèle et le regard en contre-champ à travers quelques exemples contradictoires soulèvent en effet la question de la responsabilité du champ de la didactique, et ce qu'elle partage avec la sociolinguistique.

### **6.3 Quels projets didactiques et politiques ?**

Une des questions fondamentales posées par la situation abordée jusqu'ici réside dans l'articulation d'un projet politique et d'un projet didactique (ou de projets politiques et de projets didactiques). Cette question, saillante dans le cas du réseau de diffusion du français en Palestine, pourrait être posée pour toutes les situations didactiques qui sont encadrées ou sous-tendues par des politiques (donc toute situation didactique en définitive ?). Si le projet de transformation de l'altérité en un Idem est pensé en effet pour des objectifs politiques

d'influence, quelles articulations existent entre le ou les projet(s) politique(s) et le ou les projet(s) didactique(s) ? Autrement dit, quelle adéquation existe-t-il en France entre le champ de la didactique des langues, et celui de la politique étrangère ?

Il est utile de rappeler une fois encore que le regard étudié est celui qui est donné à voir dans les échanges diplomatiques. La politique étrangère de la France, et plus spécifiquement la politique de diffusion du français n'est pas étrangère au champ didactique, elle l'encadre parfois, le précède ou le suit mais elle n'en épuise pas la diversité. Il importe alors de s'interroger sur l'articulation, la tension entre les objectifs à proprement parler politiques, et les objectifs plus strictement didactiques.

### **6.3.1 Des politiques sans regard didactique ?**

On l'a vu pour le cas de la Palestine, et rien ne permet de penser que cela serait très différent ailleurs, le réseau institutionnel de diffusion du français est pensé, au sein de l'instance consulaire, avant tout pour des intérêts et des stratégies de politique d'influence. Les politiques de diffusion du français s'insèrent dans une politique générale pensée par le ministère des affaires étrangères en tant que moyen d'influence et non comme un objectif en soi.

Résumons ce qui a été développé dans le chapitre 4, afin d'en tirer une synthèse du projet politique poursuivi et d'en envisager l'articulation avec un projet didactique. L'expansionnisme linguistique en Palestine s'appuie dans une certaine mesure sur une argumentation circulaire qui n'explicite pas un projet politique précis. Les politiques mises en œuvre visent une présence ou une diffusion du français, justifiant leurs actions par leurs propres actions. Un exemple de cette circularité réside notamment dans l'appel à l'histoire et à la tradition de présence de la France en Palestine pour justifier les actions visant à la maintenir ou à l'étendre. Les politiques et les agents en charge de la diffusion du français emploient ainsi la présence relativement longue de relations entre la France et la région pour susciter une forme de sentiment de devoir qui en découlerait. Ne pas poursuivre les efforts pour maintenir la place du français serait un manquement à ce devoir, une trahison faite à cette histoire. Pour simplifier, c'est la présence du français en Palestine qui inciterait à ce que l'on développe sa présence.

Bien que cela ne soit pas toujours formulé explicitement, on a pu néanmoins souligner que les politiques ne visent pas une présence ou une diffusion du français *en soi* mais bien une diffusion du français à des fins d'influence. Si l'on tente de formuler le *pourquoi* l'on enseigne le français, on peut souligner que l'extension de la présence du français et de la présence française (généralement confondues dans les discours), repose sur quelques présupposés : 1. Enseigner le français permettrait d'augmenter le nombre de personnes (en l'occurrence de Palestiniens) qui parlent le français, et, partant, de rendre le français plus présent. 2. Le français agit sur les personnes qui le parlent au bénéfice de la France (il les « transforme »). 3. Si les personnes qui le parlent font partie de la frange de la population qui a du pouvoir (les élites), l'influence française augmente. 4. L'influence sur des personnes garantit qu'ils deviendront des partenaires ou clients (ou au préalable, des sujets ?).

Or, d'une part les trois derniers présupposés sont loin d'être évidents, et reposent sur une conception très passive des personnes concernées par l'enseignement. Les quelques contre-exemples présentés dans le point précédent permettent de mettre en doute l'inéluctabilité de ce fonctionnement. D'autre part, on peut se demander si l'action linguistique française doit nécessairement viser l'influence française, et si cette influence passe nécessairement par l'*action sur* qui sous-tend la diplomatie d'influence.

Si l'on approche désormais ce processus politique par lequel l'influence agirait, on peut esquisser l'idée selon laquelle la diplomatie d'influence postule que l'intérêt français nécessiterait un Autre identique dans une dynamique d'assimilation. On l'a vu, les intérêts français et la politique d'influence qui est pensée pour les servir s'appuient sur un besoin de contrôle et de pouvoir. Considère-t-on que la transformation de l'Alter en Idem permette ce contrôle ? L'action linguistique vise-t-elle à transformer l'Autre juste assez pour l'intégrer à la sphère française, tout en maintenant un statut inférieur assurant ce contrôle ?

La place donnée aux politiques linguistiques au sein des politiques d'influence repose sur cette conception d'une langue transformatrice, d'une langue qui peut agir sur l'Autre lacunaire qu'il convient de transformer pour son propre bien. La langue et l'éducation, instruments privilégiés de la transformation de l'Autre en Soi ou de l'Autre assujetti aux intérêts français, sont intégrées aux objectifs politiques d'influence. Si l'on s'arrête à une première analyse, il peut sembler légitime que le ministère des affaires étrangères, et

partant les postes diplomatiques qui le représentent dans le monde, aient pour souci principal la défense des intérêts français dans le monde. On peut cependant opposer à cela, d'une part une efficacité bien incertaine comme les quelques figures contradictoires ont permis de le souligner, et d'autre part l'aspect éthique d'une conception des relations internationales unilatérale.

On peut en effet dépasser cette première surface en tâchant de poursuivre le questionnement en profondeur. Les intérêts de la France passent-ils par une plus grande présence française dans le monde ? Cette question de la présence et de son ampleur est une bonne façon d'interroger le champ spécifique de l'action extérieure qu'est l'enseignement du français. Cette présence se mesure-t-elle quantitativement (au nombre d'apprenants du français par exemple) ou qualitativement (lorsque cet apprentissage du français amène réellement à davantage de partenariats franco-palestiniens, voire – si on essaye là encore de penser qualitativement - à de *meilleurs* partenariats) ?

Enfin, un des postulats au fondement du processus de diffusion du français est celui de la capacité à transformer l'altérité, à agir sur elle dans un sens précis. Les quelques exemples de résistance à la politique française et la figure d'Edward Said, incitent plutôt à considérer qu'il faudrait accepter l'altérité comme n'étant pas nécessairement délibérément altérable par autrui. Cette impossibilité de transformer l'Autre à des fins propres signifie l'indispensable abandon du désir de contrôle. D'un point de vue éthique, et selon la conception que l'on a de l'être humain, cette impossible transformation contrôlée de l'Autre (car il ne s'agit pas de dire que l'apprentissage d'une langue ne transforme pas, mais bien que cette transformation n'est pas le fait unique du diffuseur et du programme qu'il a conçu, et ne peut viser une forme précise) peut être perçue autrement que sous la forme d'un échec, et il importe d'ouvrir d'autres interprétations. En effet, les politiques étrangères ne sont pas directement ou prioritairement décidées par des didacticiens et ne semblent pas être décidées en fonction de visées proprement didactiques. On peut entendre que des objectifs politiques ne pensent pas le *pourquoi on enseigne*, néanmoins, il conviendrait de s'interroger sur l'articulation, l'adéquation ou les tensions entre projet de politique étrangère (les politiques linguistiques, politiques de diffusion) et projet didactique.

C'est là peut-être un des angles morts majeurs du consulat, de ce « balcon sur l'Orient » : les enjeux et les décisions qui encadrent l'enseignement du français ne sont pas

prioritairement didactiques. Ce n'est pas un cas particulier et cet angle mort n'est pas à considérer comme étant particulièrement surprenant. On pourrait prendre d'autres exemples et demander si les politiques éducatives visent à éduquer pour éduquer, si l'enseignement n'est pas toujours encadré par des objectifs politiques (formation du citoyen, d'une nation, ...) mais il s'agit toutefois de mener une réflexion dans ce chapitre sur les conséquences non seulement d'une relative déconsidération des enjeux didactiques dans la conception des politiques mais aussi de la relative déconnection des réflexions didactiques avec les enjeux politiques qui les encadrent.

### **6.3.2 Articulation des projets de didactique et de politique étrangère**

En miroir de la faible considération pour les questions didactiques dans la conception et la mise en œuvre des politiques de diffusion du français, on peut se poser la question de la prise en compte des enjeux politiques en didactique. C'est l'un des arguments forts de l'ouvrage de Véronique Castellotti qui développe dans ses premiers chapitres une analyse du champ francophone de la didactique des langues en arguant que les recherches se sont depuis longtemps orientées sur les questions de mises en œuvre, de méthodologies (le *comment*) bien plus que sur les enjeux sociaux, politiques, identitaires (le *pourquoi* et le *pour quoi*) de l'enseignement, de l'apprentissage mais surtout de l'appropriation des langues.

Or l'histoire du champ du français langue étrangère (et de la didactique des langues dans le monde francophone) de son émergence à ses derniers développements ne peuvent se comprendre s'ils sont amputés de leurs fondements politiques et idéologiques. Les racines de la didactique des langues (francophone pour le moins) sont prises dans les politiques de diffusion du français. L'idée même de « français langue étrangère » ne peut être dissociée de l'histoire coloniale de la France (Spaëth, 1998).

Les travaux en didactique, et notamment les travaux de recherche qui ont participé à l'élaboration de méthodologies successives d'enseignement des langues, s'inscrivent dans des mouvements historiques, des bouleversements géopolitiques et techniques qu'une étude des avant-propos de différentes méthodes traduit bien. Or, s'il est évident que la didactique ne peut être coupée des dimensions politiques qui l'agissent (et sur lesquels elle agit), on peut poser la question de la cohérence entre les projets politiques et les projets plus strictement didactiques. Autrement dit, dans quelle mesure le champ de la didactique

des langues, à la fois le champ de la recherche et le domaine professionnel en français langue étrangère connaît-il, assume-t-il, occulte-t-il, reprend-il, s'aligne-t-il sur ou refuse-t-il ces objectifs politiques ? Peut-on supposer que le champ de la didactique développe ses propres projets en parallèle de ce qui est décidé en termes de politique étrangère, sans que ne soient interrogés les liens et intrications entre l'un et l'autre ?

L'histoire politico-didactique semble rester largement ignorée, si ce n'est au sens d'une non-connaissance complète au moins dans celui d'un apparent désintérêt. C'est le constat que fait Valérie Spaëth au sujet des thèses en didactique, où l'histoire sert plutôt de décor ou de prétexte en introduction que de ressource heuristique (Spaëth, 2014 cité par Cros, 2016 : 31). Mes différentes expériences d'enseignement auprès de futurs enseignants de FLE et mes rencontres avec certains acteurs du réseau culturel français en Palestine depuis 2010 m'amènent à partager ce constat. Chez les acteurs français de l'enseignement en Palestine, le peu de connaissance sur l'histoire du français en Palestine et des politiques qui ont pu avoir cours jusqu'à présent est renforcé par la courte durée d'exercice des employés français. Les contrats courts et le peu de continuité qui peut exister d'une direction à l'autre favorisent en effet un certain présentisme.

Or, et peut-être à cause de cette relative méconnaissance, on peut présumer que la didactique actuelle n'est pas en accord parfait avec les objectifs de politique étrangère. On peut en effet avancer l'idée que la didactique ne se donne pas pour objectif principal de transformer l'Autre en Soi, de réduire l'altérité et la diversité. Au contraire, la diversité linguistique et culturelle est souvent mise en avant dans les projets didactiques. Alors comment s'articulent ces objectifs politiques visant implicitement l'obtention d'une forme de pouvoir sur l'Autre et les objectifs didactiques ?

On peut par exemple s'interroger sur la relative opposition entre, d'un côté, la politique diffusionniste principalement pensée par les acteurs de la politique étrangère depuis le point de vue du diffuseur et pour les intérêts du diffuseur et, de l'autre, un mouvement de la didactique des langues vers une plus grande prise en compte de l'apprenant (centration sur l'apprenant, analyse des besoins, horizon d'autonomisation,...)<sup>293</sup>. On peut souligner la difficulté à faire cohabiter ce mouvement épistémologique qui a suivi une évolution et considérerait de plus en plus que *l'enseignement* doit être étudié du point de vue de

---

<sup>293</sup> Il faudrait cependant rappeler que la didactique des langues n'est pas non plus un champ homogène dénué de tensions.

*l'apprenant*, et, une trajectoire politique centrée sur la diffusion avec pour hypothèse centrale le pouvoir de façonner l'Autre à son image. Cette conciliation peut-être impossible révèle une tension entre besoins de l'apprenant et besoins français en termes d'influence.

Si l'on accepte l'idée qu'il n'y a pas une correspondance stricte entre objectifs politiques et objectifs didactiques, on peut s'interroger sur ce que seraient les projets pris du point de vue strictement didactique.

### **6.3.3 Quels projets didactiques ?**

Ces quelques constats peuvent aboutir à une série de questions génériques et ambitieuses, auxquelles cette thèse ne saurait apporter de réponses immédiates mais pour lesquelles elle peut contribuer à fournir des éléments de réflexion. Ces quelques questions permettront néanmoins d'amorcer, à la lumière de la politique linguistique française en Palestine, la mise en cause d'une cohérence qui pose question entre politique étrangère d'influence et orientations didactiques et d'esquisser des projets alternatifs. Si l'on accepte que le projet didactique puisse ou doive être pensé en dehors des intérêts politiques, ou pas uniquement en fonction des intérêts politiques, quels seraient les projets de l'enseignement du français ? Et qu'envisage-t-on comme action didactique ? Ou pour repartir des conceptions des langues et du pouvoir transformateur prêté à la langue et ouvrir la question : que fait-on quand on enseigne une langue ? Que produit l'enseignement d'une langue ?

On peut s'interroger également sur la place donnée à l'Autre dans l'action linguistique. La didactique des langues s'appuie-t-elle nécessairement sur un constat d'incomplétude ? Et si tel est le cas, l'action envisagée pour « combler » les lacunes perçues doit-elle nécessairement transformer l'Autre (perçu comme lacunaire) en Soi (perçu comme complet, expert) ?

Je proposerai de mettre en perspective ces quelques questions avec l'altérité apprenante, qui, si elle existe comme figure nécessitant une intervention, est très rarement envisagée dans son caractère d'apprenant : que fait-on quand on apprend une langue ? L'apprenant subit-il l'apprentissage d'une langue ? Que « produit » et que « transforme » ce processus d'apprentissage ?



## Chapitre 6. Les contradictions d'un modèle

Ces questions là encore, tout comme celles concernant les projets politiques, soulèvent des enjeux éthiques et des enjeux épistémologiques en termes de conception de l'enseignement, de la langue, de la relation sur lesquels reviendra le prochain chapitre.

En orientant la question vers le caractère réaliste du modèle d'intervention puis vers le projet poursuivi, j'ai voulu amené doucement la réflexion vers la conception même de l'apprentissage, de la formation et de la trans-formation, du comprendre et de l'histoire, une réflexion épistémologique qui fera l'objet du prochain chapitre.



## Chapitre 7. Une alternative phénoménologico-herméneutique

Metonymy was sleeping on the river's bank;  
had it not been for the pollution  
it could have embraced the other bank<sup>294</sup>.

كان لمجازة النوم على ضفة النهر ،  
ولا للتلوث ،  
لاحتضن الضفة الأخرى

Avant d'entrer dans ce chapitre, il peut être utile d'explicitier le choix de ré-ouvrir ces réflexions épistémologiques dans les deux derniers chapitres de la thèse, quand un plan plus conventionnel prévoirait d'en faire un prélude. Placée ici, la proposition épistémologique intervient comme une conséquence possible à un travail préalable d'historicisation de la politique française de diffusion en Palestine et non comme une étape préparatoire à l'interprétation des documents d'archives. Ainsi, si le premier chapitre s'est arrêté davantage sur la conception de l'histoire retenue, celui qui s'ouvre ici propose de marquer un arrêt plus conséquent sur une proposition alternative qui abordera, sans ambition de les épuiser, des concepts aussi complexes et centraux à cette thèse que ceux de *langue*, de *relation à l'Autre*, de *compréhension*, d'*appropriation*.

Cette réflexion épistémologique n'est pas à proprement parler le sujet de la thèse mais en irrigue pourtant tout le contenu. Je ne peux ni ne souhaite couvrir l'intégralité du sujet et me reposerai en partie sur les travaux existants, en particulier ceux de l'équipe DYNADIV et plus particulièrement de Didier de Robillard, qui ont travaillé sur l'intérêt des perspectives phénoménologico-herméneutiques appliquées au domaine spécifique des sciences du langage depuis une dizaine d'années<sup>295</sup>. J'opèrerai ici une réflexion miroir à celle développée en premier chapitre : celui-ci envisageait l'histoire dans ses apports possibles pour la sociolinguistique et la didactique des langues ; le présent chapitre

---

<sup>294</sup> Extrait de *Tabaq*, poème de Mahmoud Darwich sur Edward Said, poème reproduit plus longuement en annexe 24.

<sup>295</sup> La revue *Glottopol* a publié en 2016 un numéro coordonné par Didier de Robillard sur les Epistémologies et histoire des idées sociolinguistiques, dans lequel plusieurs articles traitent des perspectives phénoménologico-herméneutiques pour le domaine spécifique de la sociolinguistique (*Glottopol* n°28, dirigé par Robillard, 2016).

permettra de souligner les apports possibles des perspectives sociolinguistiques et didactiques aux autres disciplines.

Introduire ce chapitre à cet endroit de la thèse est aussi une manière d'affirmer tout à la fois un cheminement propre et une inscription dans une équipe de recherche et dans une spécialité au sein des disciplines d'affiliation. Il est toujours difficile *a posteriori* de penser ce qu'aurait été une recherche hors de son cadre de réalisation, une fois qu'elle est achevée. Comment en effet mesurer la part de « façonnement » par l'équipe ? Cette histoire-*fiction* n'est utile que si elle permet de situer l'individu dans le réseau complexe des altérités rencontrées en recherche, bien qu'on ne puisse jamais dire tout à fait ce qui serait personnel ou collectif<sup>296</sup>. Mon propre regard a ainsi été nourri de ces réflexions d'équipe, complexifié, contredit, mais la recherche d'alternatives aux conceptions françaises de l'action extérieure (l'action de diffusion du français mais aussi plus largement la politique étrangère de la France que j'ai pu connaître plus profondément pendant des périodes d'emploi dans le secteur du développement international) est aussi ce qui m'a fait quitter mes précédents emplois pour élaborer un projet dans la recherche. C'est cette exigence d'étudier et de travailler sans mettre de côté les enjeux politiques qui a orienté mon choix de rejoindre l'équipe DYNADIV en particulier. Autrement dit, il est impossible de donner un caractère d'antériorité à l'un ou l'autre des projets : c'est à la fois du fait de ma présence au sein de DYNADIV que j'ai introduit épistémologie, éthique et politique dans mes recherches, mais c'est aussi en raison du désir de penser l'enseignement et le développement international de manière politique et éthique que s'est orienté mon choix de rejoindre cette équipe et ses orientations de recherche. Reflétant en un sens ce parcours et cette dette envers une équipe, le plan de cette thèse suit davantage une pensée qui partirait d'un « terrain », les documents d'archives et leur interprétation, pour s'élargir vers une réflexion épistémologique, plus projective. Ce choix d'ordonner ainsi le travail permet de ne pas arrêter l'analyse sur une interprétation figée des politiques de diffusion du français, mais de l'inscrire dans un champ des possibles, de le « désévidencier » pour pluraliser les possibilités.

---

<sup>296</sup> Ces limites n'ont d'ailleurs que peu de sens quand on pense à partir des perspectives phénoménologico-herméneutique, qui n'envisage le soi que dans une ouverture au monde et aux autres.

## **7.1 Pourquoi ces perspectives ?**

### **7.1.1 Historiciser : ouvrir des possibles**

Le travail accompli dans les chapitres précédents a consisté à interpréter les documents d'archives diplomatiques pour en souligner des enjeux politiques et symboliques. Ce travail d'historicisation, d'interprétation des enjeux sous-jacents et d'inscription de ceux-ci dans une histoire, visait à revenir sur des fonctionnements invisibilisés ; tellement pris dans des enjeux, qu'ils sont considérés comme allant-de-soi. Or, si l'on ne se satisfait pas des principes fondateurs implicites qui semblent *agir* la politique de diffusion, un moyen efficace de s'y opposer est d'en souligner la non-inéluçabilité. Didier de Robillard explique ainsi l'importance du travail herméneutique :

Ce travail a pour but, en faisant accéder au prédicatif des implicites qui sont sous-jacents à notre monde et le produisent, à la fois de le reconnaître et donc de changer qualitativement la relation avec eux, ce qui en permet la revendication explicite. Du même mouvement, ce travail nous en émancipe dans le sens où ces implicites étaient plus efficaces lorsqu'ils nous constituaient et agissaient à notre insu, que lorsqu'ils ont connu un début d'explicitation, qui permet, si nécessaire de les combattre. (Robillard, 2016 : 153)

C'est en quoi la démarche présentée ici rejoint la conception de l'histoire présentée en ouverture de thèse, elle repose sur une conception de l'humain et de la science qui reconnaît à la fois qu'ils sont pris dans des fonctionnements socio-historiques qui les agissent mais aussi que le chercheur est capable d'un regard réflexif pour comprendre et agir à son tour sur ceux-ci et les infléchir de manière plus ou moins significative.

Le travail herméneutique d'explicitation est fondamentalement irrigué d'un projet éthique et politique, en ce sens qu'il pluralise. Car en effet le travail d'explicitation (nécessairement incomplet) réalisé, comme cela a été l'objectif central de la présente thèse, incite à se positionner : il s'agit d'assumer, pleinement, partiellement ou de se distancier de ces politiques. L'illusion de la neutralité sert en effet les allant-de-soi et ne pas prendre position peut avoir pour conséquence de laisser agir les points de vue dominants. Réintroduire du choix est alors une manière d'inciter chacun à se positionner, éthiquement, politiquement.

Les perspectives phénoménologico-herméneutiques suivies ici comme alternative possible, invitent à faire un travail de déconstruction créatrice pour sortir d'allant-de-soi qui nous attachent à des fonctionnements dont on aurait oublié l'histoire et les fondements.

Il faut ensuite essayer, avec sensibilité, imagination et raison, d'en comprendre, d'en investir, d'en habiter les raisons sous-jacentes, celles que parfois les acteurs mêmes ne se sont pas explicitées, pour que cette histoire ne soit plus dénuée de prise en charge par qui que ce soit, et de ce fait reste figée, opaque, inaccessible, imposée, en un sens « objectivée ». Au contraire c'est l'habiter, l'investir avec sensibilité, affectivité, rationalité qui lui fait retrouver du sens en la rattachant avec des jectives dans le monde. (Robillard, 2016 : 171)

### **7.1.2 Perspectives phénoménologico-herméneutiques**

Ce chemin bis emprunté ici s'inscrit dans ce que l'on nommera les perspectives phénoménologico-herméneutiques, qu'il est utile de résumer en quelques pages ici. L'herméneutique à elle seule recouvre différents objets, différents moments de l'histoire de la pensée et une diversité de positionnements auxquels il ne serait pas possible de rendre justice. Simplifions d'emblée en précisant que la pensée à laquelle il sera fait référence ici sont particulièrement les perspectives phénoménologico-herméneutiques développées au 20<sup>ème</sup> siècle, pensée du comprendre et de l'être humain travaillée notamment, pour n'en citer que deux noms, par Gadamer et Ricœur.

La complexité de la pensée développée dans les perspectives phénoménologico-herméneutiques fait qu'il est difficile de choisir un point d'entrée pour en présenter l'apport pour penser autrement la diffusion du français. Car cette option épistémologique s'attache à la compréhension de l'être humain en tant qu'être interprétant, être sentant, et suppose par conséquent de réfléchir à l'être humain dans son rapport au monde, son rapport aux langues, son rapport aux autres, son rapport à sa propre compréhension et à sa propre qualité d'humain. Ce chapitre n'a pas la prétention d'en résumer la teneur, mais plutôt d'en saisir quelques éléments clés à valeur heuristique pour ouvrir le débat sur l'universalité de la manière de diffuser le français, sur l'universalité de la manière de concevoir la langue et les autres. Par conséquent, on entrera à travers quelques points clés qui permettront de réfléchir à la conception de la langue et ce que la langue « fait » à celui qui l'apprend, ce que comprendre et apprendre peuvent vouloir dire, et ce que cela implique dans la relation à l'altérité, dans l'action « sur » l'Autre.

Deux questions centrales des perspectives phénoménologico-herméneutiques résonnent en effet avec deux nœuds majeurs de cette thèse : la question historique et la question linguistique.

C'est en particulier pour leurs apports sur la langue, dans une conception qui ne dénude pas la langue de sa chair, et sur le comprendre, que l'on peut attirer vers les notions d'apprendre et de s'approprier une langue, que les perspectives phénoménologico-herméneutiques nous intéressent ici. Elles traitent en effet en profondeur de phénomènes essentiels aux domaines dans lesquels cette thèse s'inscrit.

### **7.2 Penser la langue à partir des perspectives phénoménologico-herméneutiques**

#### **7.2.1 Une conception herméneutique du langage ?**

La « *conception herméneutique du langage* » est présentée par Marc-Antoine Vallée (2012) par une approche dialectique de la pensée de Gadamer et de Ricœur et permet de poser quelques bases sur lesquelles on s'appuiera pour élaborer une alternative aux conceptions françaises mises en évidence plus tôt.

S'il faut résumer ce que la conception herméneutique du langage peut apporter à la réflexion que l'on mène ici (l'ouvrage de Vallée développe en effet bien une réflexion sur la conception herméneutique du langage et non d'une langue, des langues ou de la langue), notons d'abord la centralité de la question du langage dans l'herméneutique contemporaine. Le langage est « *au principe de toute expérience du monde et de tout événement de compréhension* » (Vallée, 2012 : 16). Là où une approche structuraliste aborde le langage par le biais du signifiant et du signifié, l'herméneutique, en particulier l'approche de Ricœur, rend premier l'acte de signifier. C'est cet acte de signifier « *qui fait tenir ensemble le signifiant et le signifié, en les traversant d'une visée vers la chose* » (*op.cit.* : 35).

La centralité du langage dans ces perspectives tient à la conception du langage comme étant au cœur de la compréhension humaine. L'approche de Ricœur met en évidence un paradoxe central et constitutif du langage : le langage est à la fois « *l'expression seconde d'une appréhension de la réalité articulée plus bas que lui ; et pourtant c'est toujours dans*

*le langage que sa propre dépendance à ce qui le précède vient se dire* » (op. cit : 34). La compréhension suppose un préalable au langage, préalable qui ne peut pourtant se dire sans le langage, qui est donc prisonnier, pour être manifesté, de la condition langagière.

Ainsi, bien qu'au cœur de ce processus, ni le langage ni les signes ne sont *premiers* dans la compréhension. On donne du sens au monde que l'on perçoit dans un processus de compréhension qui ne place pas la perception comme un préalable au sens. C'est là que se fait l'articulation complexe des termes *phénoménologique* et *herméneutique*. Si le monde est perçu notamment à partir de phénomènes, il l'est cependant à partir d'horizons déjà présents, à la fois horizons de ce qui préexiste de sens, et horizons de la projection qui nous fait donner du sens.

La perception physique n'est intelligible que parce que chaque être humain est fondamentalement constitutif, nous l'avons vu, de la « chair » du monde, et que chaque perception est indissociable donc de la pulsion de sens qui anime chaque être humain, au sens fort : c'est l'essentiel de ce qui le constitue et le fait vivre. [...] Les courants PH considèrent que nos sens physiques ne peuvent donner du sens que parce que leurs sensations ne peuvent jamais être « purement » sensations physiques dépourvues de sens. Lorsque nos sens perçoivent quelque chose, le ver du sens est déjà dans le fruit, en raison du *lebenswelt*, de la jecton dans le monde du Dasein, qui apparaît avec la vie humaine. (Robillard, 2016 : 169)

L'une des notions qui peuvent permettre de mieux comprendre cette idée est la notion d'expérience :

Les langues romanes ne disposent que des mots « vie » et « expérience ». En allemand les termes *Erleben* et *Erlebnis* distinguent en revanche, par opposition à *Erfahrung* (expérience empirique), l'expérience première d'un soi et de son monde, avant tout construction théorique et avant tout déploiement d'une philosophie de la connaissance. (Depraz et Raullet, 2007 cités par Robillard, 2017)

L'expérience serait alors ce qui figure une appréhension du monde « *plus bas* » que le langage. Il n'y a pas de sens sans expérience, et notre moyen d'accéder à ce sens non-langagier est langagier.

C'est dans le dialogue entre la question d'appartenance fondamentale au langage et de distanciation constitutive de tout discours sur le langage que Vallée élabore son analyse des travaux de Gadamer et de Ricœur. Je propose d'investir cette tension entre appartenance et distanciation comme une entrée pour ramener la conception du langage



vers les questions d'enseignement du français qui nous préoccupent ici. L'étude de ces notions permettra ainsi d'interroger la question fondamentale de l'émancipation possible (pour le cas présent : émancipation vis-à-vis des politiques linguistiques telles qu'elles sont conçues aujourd'hui à la fois pour les chercheurs, pour les acteurs de ces politiques et les personnes qu'elles visent).

Ricœur développe une thèse sur le phénomène d'écriture qui peut trouver écho dans des phénomènes d'appropriation d'une langue. Il propose une réflexion sur la distanciation à partir de la notion d'œuvre, discours qui a nécessité une composition, formant une totalité finie et qui vise une signification (Vallée, 2012 : 82). Vallée souligne que : « *l'herméneutique doit [...] présupposer dans son travail de compréhension et d'appropriation du sens, une distanciation préalable constitutive des œuvres interprétées* ». Ricœur argumente en effet que la fixation d'un discours à l'écrit suscite une triple autonomie sémantique. Selon Vallée, la première dimension de cette autonomie viendrait du phénomène de détachement de l'œuvre vis-à-vis de l'intention personnelle de l'auteur. L'écrit peut être compris en dehors de la psychologie de l'auteur, et se tient sans le soutien de son auteur. La seconde dimension renvoie à l'autonomie relative de l'œuvre par rapport à son contexte socio-historique de production. Cette seconde dimension ouvre la possibilité de comprendre une œuvre par d'autres voies que la seule contextualisation historique d'origine. L'œuvre peut être dé-contextualisée et re-contextualisée, ouverte à d'autres lectures. Enfin, la troisième dimension renvoie à l'autonomie qui mène à des interprétations multiples, au-delà des premières interprétations de l'œuvre. Ainsi, chaque nouvelle lecture peut s'émanciper des lectures qui l'ont précédée.

Cette triple autonomie de l'œuvre illustre l'une des extrémités du spectre tendu entre l'appartenance au langage et la distanciation. Tâchons de transposer cette idée à l'enseignement d'une langue, afin de donner une première idée de ce que serait l'appropriation d'une langue. Le français, langue aux contours plus ou moins définis, a acquis une autonomie qui le fait exister hors de ses conditions d'émergence, qui ne correspond pas à un moment précis, à un point zéro, mais disons à une lente et longue formation, et hors de l'intentionnalité de ceux qui en ont fait un objet langue, de ceux qui l'ont parlée, normalisée, revendiquée. Le français a également une autonomie possible vis-à-vis de ses contextes antérieurs, qu'il s'agisse des contextes historiques ou socio-géographiques. Il peut être compris, et même employé, à différentes époques et dans différents espaces sans référence à des contextes antérieurs. Enfin, le sens du français, le

sens de ses mots, de ses structures, mais aussi le sens de la langue en tant qu'élément symbolique, ontologique, identitaire, est ouvert à l'interprétation toujours renouvelée.

Cependant, c'est aussi dans la compréhension et l'explicitation des contextes et intentionnalités d'émergence d'une œuvre que peut naître une réelle autonomisation, par l'ouverture à d'autres compréhensions possibles. Autrement dit, l'autonomisation d'une œuvre est possible certes, mais elle l'est d'autant plus par une historicisation. Si l'on rapproche cette proposition de la question des politiques linguistiques françaises en Palestine, on peut penser autrement que selon les conceptions qui sous-tendent aujourd'hui les politiques de diffusion du français, mais cependant, une compréhension de l'histoire, des idéologies et des conceptions qui ont accompagné l'instauration de ces politiques, facilite cette émancipation d'une autre manière.

L'émancipation vis-à-vis de l'œuvre (et vis-à-vis d'une langue) agit également comme une émancipation possible de l'individu au-delà de l'œuvre. Ricœur affirme que « *le texte poétique ou de fiction possède cette capacité de proposer au lecteur un monde possible* ». L'homme peut « *explorer une multitude de variations imaginatives sur le thème de [son] être-au-monde* ». (Vallée, 2012 : 83-84) La mise en perspective (ce que Ricœur nomme la distanciation) ouvre alors des possibilités de compréhension de l'œuvre, du monde et son être propre. Pour reformuler, cela signifie que l'on peut à la fois émanciper l'œuvre (de ses conditions premières) mais que l'œuvre, à travers la compréhension que l'on en a, peut ouvrir un « nouveau » monde et par conséquent émanciper.

J'argumenterai que cela est d'autant plus vrai – ou plus profondément bouleversant, instabilisant – lorsque l'on s'intéresse à l'appropriation d'une langue, dans la mesure où la langue touche à l'essence même de l'être humain et où cet effort de distanciation se trouve tout à la fois contraint et enrichi de l'appartenance fondamentale au langage. Si la question de la langue (et on le verra par la suite, *a fortiori* celle de l'appropriation d'une langue « étrangère ») est si profondément instabilisante, c'est bien de ce double attachement : la prise sur le monde et la prise dans le monde. Pour bien comprendre cela, arrêtons-nous sur l'autre extrémité du spectre à travers l'idée de l'appartenance fondamentale au langage. Pour aborder cette question, les théories du philosophe linguiste Wilhelm von Humboldt sont d'une grande richesse heuristique.

### **7.2.2 La langue : conception du monde**

Plusieurs aspects de la pensée de la théorie de Humboldt incitent à y avoir recours ici. Pour Humboldt la langue est d'abord un héritage, il donne dans sa conception de la langue une place considérable à l'histoire et reflète ainsi les préoccupations qui ont guidé le travail de sociolinguistique historique de cette thèse.

Humboldt est par ailleurs particulièrement intéressant pour poursuivre l'objectif d'ouvrir une alternative, dans la mesure où il ne représente pas une « nouvelle » pensée mais une pensée un peu oubliée ou survolée, qui mérite une réhabilitation, comme le souligne Meschonnic<sup>297</sup> :

Aussi, penser Humboldt aujourd'hui, c'est à la fois reprendre ce que les sourds du 19<sup>ème</sup> siècle n'ont pas entendu, n'ont pas voulu entendre, ce qu'il essayait de penser. Ce qui a donné divers folklorismes de la pensée, qui continuent d'ailleurs, dans le comique silencieux de la pensée.

Vallée souligne par ailleurs dans son ouvrage la parenté de la conception gadamérienne de la langue et la thèse d'Humboldt et cite le passage suivant de Gadamer sur la prise réciproque entre langue et monde :

Non seulement le monde n'est monde que dans la mesure où il s'exprime en une langue, mais la langue, elle, n'a sa véritable existence que dans le fait que le monde se donne présence (darstellt) en elle. (Vallée, 2012 : 193)

Humboldt nous permettra ici de penser la diffusion de la langue dans ses dimensions profondément humaines (la diffusion de la langue, n'est pas la diffusion de n'importe quel « objet »), et de proposer une conception de la langue qui nuance la croyance en un lien consubstantiel entre langue et influence.

Humboldt associe en effet de manière très étroite langue et connaissance du monde, langue et idées. Dans son *Essai sur les langues du Nouveau continent* datant de 1812, il déclare :

C'est une vérité généralement reconnue que les idées et la langue qui sert à les exprimer, sont si étroitement liées ensemble qu'elles tiennent, à bien peu de différences près, constamment la même marche, et sont assujetties à une influence continuellement réciproque.

---

<sup>297</sup> Continuer Humboldt in Dossiers d'HEL n° 1 *Editer et lire Humboldt*, dirigé par A. M. Chabrolle-Cerretini 2002.

## Chapitre 7. Une alternative phénoménologico-herméneutique

Ce mouvement d'influence réciproque, au sein duquel il est impossible de donner l'antériorité à l'un ou l'autre des deux éléments, offre une lecture de la pensée d'Humboldt qui résonne avec la conception herméneutique du langage.

Humboldt a travaillé à diffuser l'idée que la langue n'est ni un ensemble de signes arbitraires et de sons, ni un outil au service d'un besoin de communication. Il prête une fonction qu'il qualifie de spirituelle à la langue et disqualifie la primauté du besoin communicatif dans sa manière de considérer la langue :

La production du langage répond à un besoin intérieur de l'humanité. Bien loin de se réduire à un simple besoin extérieur destiné à la communication sociale, il est immanent à la nature humaine, il est la condition indispensable pour qu'elle déploie les forces spirituelles qui l'habitent. (Cité par Chabrolle-Cerretini, 2007 : 85)

La proximité de cette pensée et de la pensée phénoménologico-herméneutique est manifeste, l'ouverture première au monde et aux autres étant « *difficilement pensable jusqu'au bout sans les langues, langages, discours, paroles* » (Robillard, 2016 : 148). Humboldt, cependant, s'intéresse moins au langage au sens générique qu'aux langues et à la diversité des langues et à ce qu'il a appelé des « *Weltansicht* ». Ce concept humboldtien amène la réflexion dans la voie de la spécificité de chaque langue. Le concept de *Weltansicht*, qui a été traduit de différentes manières pour rendre compte de la richesse sémantique de *sicht* : vision du monde, conception du monde, manière d'appréhender le monde, perspectives sur le monde... (Chabrolle-Cerretini, 2007), vise à rendre compte de la diversité des langues et, avec elle, des manières de concevoir le monde. Dans son discours de 1820, Humboldt affirme cette idée :

Par la dépendance mutuelle de la pensée et du mot il devient évident que les langues ne sont pas des moyens pour représenter la vérité déjà connue au préalable mais beaucoup plus des moyens pour découvrir la vérité encore inconnue. La diversité des langues n'est donc pas une diversité de sons et de signes mais une diversité des *visions du monde*. (Cité par Chabrolle-Cerretini, 2007 : 69)

La diversité des manières dont les langues permettent de « *découvrir la vérité encore inconnue* » suggère à la fois une appréhension d'une vérité et une notion de création, que

les termes de « conception du monde » traduisent un peu plus fortement que ceux de « vision du monde », raison pour laquelle je garderai les premiers<sup>298</sup>.

Ce que Humboldt peut apporter alors est une relecture du passé, et notamment des conceptions de la langue qui ont eu cours dans la diffusion du français. On a pu voir évoluer la manière dont est conçue la langue. D'une conception holistique (langue-pensée-nation) et hiérarchisée, la langue est devenue un objet extérieur, dont la maîtrise (la plus ou moins grande prise sur cet objet) serait un nouveau critère pour établir une hiérarchie entre les locuteurs. Le mouvement vers une technicisation de la langue manifeste dans les archives diplomatiques ne leur est pas spécifique et est le reflet d'une trajectoire, tant dans le milieu scientifique que dans les discours circulant sur la langue, vers une considération de la langue dénuée de ses composantes ontologiques<sup>299</sup>.

La représentation monolithique et hiérarchisée de la langue ayant eu cours jusqu'au début du 20<sup>ème</sup> siècle présentait une proximité avec le concept humboldtien de *conception du monde*. La langue porte, selon cette conception, une part de culture, de pensée et de nation française, une conception du monde à la française. La manière d'envisager la langue dans les politiques françaises de l'époque se distingue, par contre, de la pensée de Humboldt à travers différents aspects : d'une part, en réifiant et en figeant l'idée de langue, de telle sorte que l'on serait « prisonnier » de sa langue. Or, la dimension individuelle est chère à Humboldt, et c'est elle qui permet l'émancipation de ce que chacun « hérite » en langue.

La manière de concevoir la langue dans les politiques françaises diffère par ailleurs de la conception de Humboldt en ne reconnaissant pas à toutes les langues un ancrage dans des cultures, pensées, nations autres (comme on a pu le voir pour l'arabe et l'hébreu qui, s'ils ne sont pas dénigrés en tant que langues, ne sont pas considérés comme renvoyant à une pensée, culture, nation qui y seraient associées). Pour Humboldt, l'étude comparée des langues qu'il entreprend ne peut pas être synonyme d'une hiérarchisation entre les langues.

A l'inverse, le mouvement qui a suivi en France à partir du milieu du 20<sup>ème</sup> siècle et qui a dépouillé la langue de ses dimensions ontologiques, nationales, culturelles, s'éloigne tout à fait de la conception de Humboldt pour lequel ce qui importe de la langue est à trouver

---

<sup>298</sup> Parfois sous la forme « *manière de concevoir le monde* ».

<sup>299</sup> Robillard oppose à ce sujet les termes de *technolinguistique* à *ontolinguistique*, volume 1 de *Perspectives Alterlinguistiques* 2008

dans la profondeur de ces entremêlements avec la pensée humaine. Trabant analyse ainsi l'importance de dépasser la conception principalement structurelle des langues :

Décrire les langues en tant que structures est une tâche nécessaire de la linguistique, certes. Mais Humboldt ne cesse de répéter que les structures ne sont que les « squelettes morts » des langues et qu'il faut toujours prendre comme point de départ le discours concret, die Rede, l'energeia. (Trabant, 2014 : 577)

L'une des questions que pose cette manière d'envisager la langue, et la proposition de la langue comme *energeia*, tient à la tension qu'elle suppose entre une forme de déterminisme et le pouvoir de création. C'est en effet dans ses interprétations déterministes radicales que le travail de Humboldt a été largement diffusé et critiqué, dans ce que Sériot qualifie de néo-humboldtianisme (Debono, 2010). La question centrale à ces critiques est : dans quelle mesure la langue détermine-t-elle la pensée ? En réalité, Humboldt présente davantage une tension entre déterminisme d'une part et puissance créatrice d'autre part.

A l'une des extrémités de cette tension, celle qui a été le plus reprise, est la détermination par la langue. Les langues sont chargées d'une histoire, de traces de pensées singulières et collectives ; elles sont des imaginaires dans lesquels tout humain qui les pense, qui les vit, qui les emploie est « pris ». On hérite en ce sens de la charge significative d'une langue sans pouvoir saisir à quel point elle « *nous agit* » (Robillard, 2016 : 156), si ce n'est à travers un long travail de mise à distance (on peut penser notamment à l'expérience du détour par une autre langue qui décale et permet de percevoir des particularités d'une signification jusque-là vécue comme évidente). Cela ne peut à la fois jamais donner à voir plus que d'infimes parties de ce que la langue nous donne à penser. La ou les langues particulières (leurs catégories, leurs histoires, les sédiments qui la font et dans lesquelles on pense) sont en soi une forme d'appréhension du monde, une manière de concevoir le monde dont on ne peut jamais entièrement s'extraire.

Cette forte influence de la langue peut être évoquée à travers l'expérience parfois douloureuse que ses limites engendrent (l'adéquation entre l'expérience et la traduction en langue ou l'appréhension en langue de l'expérience n'est jamais parfaite).

En effet une langue (des langues dans les univers plurilingues), par le découpage opéré par ses catégories, institue un monde, et rester dans ce monde sans aller chercher au-delà ou en-deçà équivaut à s'y enfermer, dans une bulle

flottant à la surface de l'expérience, qui s'y reflète, mais dont les reflets irisés ne doivent pas être confondus avec l'expérience. (Robillard, 2016 : 152)

Humboldt parlait déjà de cette conscience des limites de la langue :

L'homme pense, sent et vit uniquement dans la langue, il doit d'abord être formé par elle, même pour comprendre l'art qui n'est pas le produit de la langue. Mais il ressent et il sait bien qu'elle n'est pour lui qu'un moyen, qu'il y a hors d'elle un domaine invisible et que ce n'est que par elle qu'il peut aspirer à s'y sentir chez soi. Le sentiment quotidien et la pensée la plus profonde se plaignent de l'insuffisance de la langue et regardent ce domaine comme un pays lointain auquel elle seule peut mener, sans jamais y parvenir entièrement. (Humboldt, 2000 : 157)

On peut penser encore à Derrida pour évoquer le rapport à la langue, dans la mesure où il traduit son expérience en français comme un événement subi, contraint ; bien qu'en l'explicitant, en en faisant un chemin de connaissance, il en révèle les instruments et s'en émancipe au moins partiellement. Au-delà de l'impossibilité de s'extraire de la langue et des limites de la langue et de l'impossibilité de dire l'entièreté de l'expérience, Derrida exprime l'inconfort du rapport à la langue. La phrase célèbre de l'auteur : « *Je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne* » (Derrida, 1996 : 13), colore d'une « *négativité sans consolation* » (Trabant, 2014 : 576) son rapport au français comme langue de l'autre, de la métropole coloniale.

Cette conflictualité donne place à toute la complexité des rapports aux langues qui nous fondent, nous ouvrent au monde et nous contraignent aussi dans une certaine mesure. Le positionnement particulier de Derrida est intéressant parce qu'il donne place à des rapports conflictuels, à un sentiment de non-appartenance et à un sentiment d'assujettissement, qui nous intéresse dans l'étude de ce que le français peut provoquer, et qui nous renvoie aux textes d'Edward Said déjà évoqués.

A l'autre extrémité de la tension, est la puissance créatrice de la langue. C'est là un élément majeur de la pensée de Humboldt qui pourtant a fait l'objet d'un relatif oubli. Cette autre extrémité oppose aux limites de la langue son essence de champ d'ouverture au monde dont les contours sont malléables par l'individu et le groupe. L'individu est certes pris dans un champ, il n'y est pas extérieur puisqu'il n'a pas de moyen de connaître tout à fait le monde hors du langage mais dans « conception du monde », il y a concevoir, c'est-à-dire à la fois penser et créer. Robillard propose d'ailleurs l'expression « imaginer le

monde » plutôt que « concevoir le monde » (2016 : 167)<sup>300</sup>. Le concept de *Weltansicht* développé par Humboldt inclut bien cette idée de création :

[La langue] pousse, étant créatrice, par la forme qu'elle donne à la pensée, à de nouvelles pensées et liaisons de pensées et, dans cette mesure, elle a besoin de l'esprit qui dépose son empreinte dans le mot comme la trace de son action. (Humboldt, 2000 : 155)

La langue donne forme à de nouvelles pensées, ce qui signifie à la fois que l'on peut jouer des limites de la langue, les repousser et la transformer ; mais aussi que la langue permet de transformer l'être. La langue donne forme et transforme notre pensée, tout comme l'individu, et *a fortiori* la société, forme et transforme la langue.

Humboldt, tout comme Vallée dans son interprétation dialectique de la conception herméneutique du langage chez Gadamer et Ricœur, ont recours à l'exemple de la littérature, en particulier de la poésie mais aussi plus largement du texte, pour souligner combien ceux-ci sont créés (et créateurs) à partir des sédiments du passé inscrits dans la langue. Autrement dit la littérature est un art particulier en ce sens qu'elle a pour ressource « *l'élément qui forme notre ouverture fondamentale au monde et à l'être* » (Vallée, 2012 : 49).

Cette transformation de l'être, possible avec la langue, est peut-être encore plus prégnante ou visible, en tout cas instabilisante, lorsqu'on l'aperçoit par le passage d'une langue à l'autre. L'apprentissage d'une langue ouvrirait, pour peu qu'il fasse l'objet d'une appropriation, de nouveaux champs plus ou moins communs aux espaces de la ou des langues qui nous agissent, et donnerait une conscience plus grande des champs qui pré-existent.

### **7.3 Transformation par et avec la langue**

La transformation par la langue, au fondement de l'idéologie d'une mission civilisatrice du français serait alors possible. Quelle articulation possible entre les conceptions qui ont eu

---

<sup>300</sup> Il est intéressant, en anticipation au paragraphe à venir sur mon appréhension en arabe, de noter qu'en arabe « *tasawwara* » signifie à la fois conception et imagination.



cours dans les politiques de diffusion du français et ce que disent les perspectives herméneutiques de cette transformation ?

### **7.3.1 Passage d'une langue à l'autre**

Humboldt affirmait que les migrations des « *peuples des temps primitifs* » étaient la condition nécessaire à l'épanouissement du discours (Humboldt, 2000 : 91). Si l'on suit la conception de la langue développée jusqu'ici, la découverte d'une autre langue, ou le passage d'une langue à l'autre, par la traduction, par l'apprentissage, par jeu ou par contrainte, est un espace de mise en perspective des langues qui nous constituent et qui constituent notre rapport au monde, et par conséquent un espace de création potentielle. Le passage d'une langue à l'autre (que ce soit par la traduction, par l'apprentissage ou autre) permettrait, tout en étant toujours tributaire d'un nouveau sens langagier, un décalage suffisant avec les catégories de pensée préalablement connues pour que celles-ci nous apparaissent différemment. Cette étape d'apparition peut alors mener à une prise de conscience de la manière dont ces catégories agissent sur notre *conception du monde* et par là-même, par cette prise de conscience, nous permettre d'agir différemment.

C'est peut-être en ce sens que se rejoignent, avec des nuances, la conception herméneutique du langage (celle de Gadamer par exemple) et la conception de Humboldt, plus particulièrement concentrée sur la diversité des langues et des conceptions du monde. La diversité des langues n'est pas une diversité cloisonnée, et ce qui est vrai d'une langue à l'autre l'est aussi de la diversité du langage et de la compréhension.

*« Ce langage de la compréhension peut embrasser tout être susceptible d'être compris et n'est donc pas borné à sa propre perspective (celle d'une langue ou d'une communauté particulière) : « la condition langagière de notre expérience du monde ne signifie pas un perspectivisme qui exclurait d'autres perspectives » (Gadamer, *Vérité et méthode*). L'accent ne porte donc pas sur la limite perspectiviste qu'entraînerait le caractère linguistique de notre compréhension, mais, bien au contraire, sur l'ouverture qu'il implique : le langage, compris à partir du dialogue, peut s'ouvrir à tout ce qui peut être compris et à d'autres horizons langagiers qui viennent élargir les nôtres. La traduction et le dialogue sont en principe toujours possibles. Cela ne veut pas dire que notre langage ne connaisse pas de limites : nos mots sont souvent bien impuissants à exprimer tout ce que nous sentons. Mais les limites du langage sont alors aussi celles de notre compréhension. (Grondin, 2006 : 62)*

S'il fallait prendre un exemple ici, on pourrait penser pour cette thèse à la manière dont mon expérience en arabe informe, agit, transforme, oriente ma conception de ce que je traite ici, mais plus largement de tout ce que je comprends. Autrement dit, je *suis* en arabe aussi. Dès lors, je ne peux plus ne pas comprendre (dans la limite de ce que je comprends de l'arabe et en arabe) l'arabe tout comme je ne peux plus ne pas comprendre ce que je comprends du français et d'autres langues ; alors l'arabe, comme ces autres langues, m'agit. Les extraits de poésie en exergue des chapitres visent ainsi à témoigner de ce que l'arabe (mon expérience en arabe) a à dire de ces questions pour tâcher de traduire pour le lecteur en partie, comment cette langue autre contribue à cette recherche. Tout comme mes lectures de la pensée arabe influencent ma manière de penser l'action de la France dans le monde arabe. Ainsi, pour n'en citer qu'un exemple parmi des milliers de mots que l'expérience de l'arabe est venue enrichir : le *passage* d'une langue à l'autre évoque, notamment grâce à l'arabe, un phénomène interne à une langue. L'une des manières d'exprimer le sens du mot français *passage* en arabe est *majâz*. Or, *majâz* est aussi le terme pour évoquer une allégorie en arabe, une métaphore, une métonymie<sup>301</sup>. C'est enrichie (ou lestée, selon le rapport que l'on entretient avec ses langues qui nous agissent, comme le rappelle Derrida) de ce sens que je conçois le terme de passage pour envisager comment le passage d'une langue à l'autre, mais aussi le passage d'une forme à l'autre dans une même langue, métaphorise ce que l'on cherche à appréhender en projetant un sens.

La conception française des langues, notamment jusque dans les années 1950 quand un univers de pensée et de culture est encore associé à la langue française, niait qu'un tel univers existât pour d'autres langues, notamment les langues en présence en Palestine, bien qu'elle ne refusât pas aux peuples concernés une culture propre. Cette conception laissait entendre que la diffusion du français venait « augmenter » la personne, le peuple concerné de l'univers français. Cet univers français – un, défini – venait *élever* la personne vers « *un degré supérieur de civilisation* ». La transformation en question n'incluait aucunement un déjà-là, et ni les peuples ni les langues en question n'étaient jamais présentés comme détenant eux-mêmes un pouvoir de transformer.

---

<sup>301</sup> Comme dans l'extrait de poème en exergue de ce chapitre. La « métonymie qui dort sur les rives du fleuve » évoque en arabe également un « passage » ; tout comme le terme traduit par « embrace » en anglais, signifie à la fois « étreindre » mais aussi « former par l'éducation » en arabe.

Or, s'il existe des similitudes entre le passage d'une langue à l'autre et les transformations ayant cours au sein d'une même langue, c'est bien dans l'ancrage essentiel des langues dans chacun(e) de ceux qui les font vivre que le réel passage aurait lieu :

Nous ne nous approprions une langue, même « la/les nôtre(s) » qu'en transformant sa part héritée de manière intangible, figée, en ipse : en l'habitant de notre imaginaire, de notre sensibilité propre. (Robillard, 2016 : 146)

### **7.3.2 Penser l'« apprendre » une langue à partir de la PH**

La portée de la réflexion herméneutique sur le comprendre et sur le langage ainsi que l'apport de Humboldt sont considérables. Ils impliquent une manière d'envisager l'apprentissage d'une langue qui met autrement en perspective la manière dont sont conçues et mises en œuvre les politiques de diffusion du français. Ainsi, la compréhension déjà évoquée un peu plus haut permet de repenser ce que serait l'*apprendre*. Grondin souligne qu'en herméneutique « *comprendre, c'est traduire du sens ou être capable de le traduire* » (Grondin 2006 : 61). La compréhension est toujours mise en langage, ce qui signifie que l'apprentissage d'une langue peut opérer comme une mise en abîme. Tout *apprendre* est mise en langage ; et par conséquent, apprendre une (nouvelle) langue c'est apprendre de nouveaux modes de traduction, une mise en mots du monde différente et altérante. Si « *comprendre, c'est être interpellé par un sens, pouvoir le traduire dans un langage qui est toujours nécessairement le nôtre* » (*ibid.*), alors pour qu'une nouvelle langue « opère », il faut qu'elle soit devenue nôtre, qu'il y ait eu appropriation (Castellotti, 2017). Transmettre une langue, la diffuser, l'enseigner selon cette conception de la langue, suppose une prise en compte d'un déjà-là chez celui qui reçoit, subit, apprend. Pour qu'il y ait transformation, il faut alors que la personne fasse sienne, fasse advenir en propre la langue, et advienne en propre par la langue.

Qu'est-ce que ce *déjà-là* ? Sur quoi s'appuierait cette appropriation ? Notamment sur ce que la phénoménologie-herméneutique nomme l'antéprédicatif. Ce concept permet une autre entrée dans ces perspectives et ce qu'elles peuvent apporter à la réflexion sur les politiques linguistiques françaises, sur l'enseignement du français. L'antéprédicatif serait ce qui existe en-deçà du langagier (Robillard, 2016 : 152), et à partir duquel l'on pourrait

comprendre. Sans être l'unique élément qui entre dans le processus de compréhension<sup>302</sup>, il est celui qui permet de porter le regard avec davantage d'insistance sur celui qui comprend. (Robillard, 2016 : 151). Autrement dit, ce qui peut éveiller le besoin de comprendre, comme les signes, n'est rien sans l'individu qui comprend. D'après Grondin, c'est Gadamer surtout qui s'est saisi de la question de la « *fusion entre ce qui est compris et celui qui comprend* » (Grondin, 2003 : 89). Pour Gadamer, qui a travaillé le comprendre notamment dans l'expérience de l'art, comprendre, c'est avoir le sentiment d'être saisi par un sens. La compréhension n'est pas premièrement tributaire des signes, ce qui ne signifie pas que les signes n'interviennent pas dans la compréhension mais que fondamentalement « *le comprendre est à concevoir avec celui qui comprend* » (Grondin, 2003 : 77).

C'est la raison pour laquelle comprendre, ou « *donner sens* » (Robillard, 2009 : 129), c'est toujours, comme l'argumente Gadamer, comprendre *autrement*<sup>303</sup>. Si l'on rapproche le com-prendre de l'ap-prendre, ce renversement de perspective déplace la focale de l'enseignement vers l'apprentissage, de la diffusion vers la réception (Robillard, 2016), de l'objet enseigné et de celui qui l'enseigne vers celui qui se l'approprie.

Autrement dit, une nouvelle langue n'élèverait pas, n'ajouterait pas quoi que ce soit à elle seule mais viendrait aussi de celui qui se l'approprie, viendrait se loger dans un réseau de signification qui lui est propre (Lorilleux, 2015). Pour reprendre l'expression de Merleau Ponty, nous sommes « la chair du monde », il est en continuité avec nous et réciproquement. Si l'on ramène cette proposition à celles énoncées par Humboldt, on voit combien, malgré l'intérêt de ce qu'il a nommé le caractère national des langues, l'individu conserve un rôle essentiel :

Chaque individu qui a l'esprit un peu cultivé se forme dans le sein de la même nation une langue à part, attache des idées autrement modifiées aux mêmes mots, et attire insensiblement le langage commun dans ce qu'il y a de plus essentiel, dans les nuances les plus intimes de la pensée et du sentiment. (Humboldt, 2000 : 56)

Pour rendre davantage compte de cette intégration à un réseau de signification qui est propre à celui qui comprend, Véronique Castellotti, dans son ouvrage de 2017, propose de

---

<sup>302</sup> Rappelons les trois composantes sur lesquelles reposent la compréhension selon les perspectives phénoménologico-herméneutiques : *Vorhabe* « pré-acquis » ; *Vorsicht* « pré-vision » ; *Vorgriff* « pré-saisie ».

<sup>303</sup> Par opposition à l'expression usuelle de « comprendre fidèlement » qui suppose que l'on pourrait comprendre exactement comme l'autre.

préférer au terme d'apprentissage celui d'appropriation, auquel elle donne un sens qui n'est pas celui traditionnellement retenu en didactique des langues. Plutôt que l'hyperonyme d'acquisition et apprentissage, l'auteure propose de penser une didactique de l'appropriation en donnant place non pas aux objectifs et aux résultats, qu'elle réserve au concept « d'apprentissage », mais à la relation et à la transformation.

### **7.3.3 Transformer l'Autre par la langue ?**

On aura compris alors qu'enseigner une langue et bien plus encore s'approprier une langue est profondément herméneutique en ce sens que cela implique de désévidencier ce qui pré-existe à cette langue. Diffuser une langue, une culture, une pensée est alors nécessairement instabilisant<sup>304</sup>. Cette conception éclaire les nombreuses réactions de méfiance et de résistance, car la langue est bien plus que ce que les processus de réifications des dernières décennies laissent entendre.

Cette perspective transforme le paradigme par lequel on évalue le passage d'une langue à l'autre. Cette conception des langues propose de penser le passage d'une langue à l'autre comme un passage *créateur* et non comme un processus permettant de « s'élever », de passer d'un stade inférieur à un stade supérieur. Ce processus instabilise et transforme et les nouvelles formes créées à travers lui sont à la fois personnelles et partagées. La transformation en effet est toujours un peu liée à ce que la langue porte de sédiments des expériences qui l'ont instaurée, mais également toujours un peu liée à ce que la personne y met de soi.

D'un côté l'homme est contraint par la langue, mais, de l'autre, il est enrichi, renforcé et stimulé par tout ce que les générations précédentes ont déposé en elle. (Humboldt, 2000 : 155)

Un des autres aspects sur lequel les perspectives phénoménologico-herméneutiques ouvrent une voie bien différente des conceptions dont relève la politique linguistique française en Palestine réside dans la manière d'envisager l'altérité.

En diffusant une langue en Palestine, en enseignant la langue à des personnes en Palestine, on n'ajoute pas une langue « sur » des individus, on n'augmente pas une personne de la

---

<sup>304</sup> Pour reprendre les termes de Robillard (2016) au sujet de la confrontation des interprétations.

valeur d'une langue, on n'élève pas la personne de la somme de ce que mesure ou pèse une langue. Si transformation il y a, la personne qui s'approprie, fait sienne la langue, se transforme dans cette langue et la forme aussi à son image. Tout comme je peux imaginer et créer avec l'arabe et enrichie de l'arabe et d'une autre manière de concevoir le monde, une personne s'appropriant le français peut imaginer et créer, enrichi d'une autre manière de concevoir le monde. Suis-je pour autant assujettie à l'arabe ? Cette personne est-elle pour autant assujettie au français ?

### **Penser l'altérité**

[Citant Humboldt :] « *Dans la réalité cependant, le langage ne se développe que dans la société, et l'homme ne se comprend lui-même que quand il a essayé de prouver la compréhensibilité de ses paroles auprès des autres. Car l'objectivité [de la pensée] est augmentée quand la parole formée par moi résonne dans la bouche d'un autre* » (Humboldt 1903-1936, t. VII, p. 55sv). [...] Parler ce n'est pas transmettre un contenu de moi dans toi, comme le montrent tous les modèles de communication. Tu n'es pas un conteneur, dans lequel je verse ma pensée, mais tu es une autre individualité qui génère sa pensée à sa manière. Toi, tu es un autre. C'est pourquoi Humboldt affirme que « *toute compréhension est toujours en même temps incompréhension* » (Humboldt 1903-1936, t. VII, p. 64). (Trabant, 2014 : 581)

Les perspectives phénoménologico-herméneutiques postulent pour tout un chacun un ancrage historique partiellement commun mais toujours singulier. Autrement dit on ne comprend jamais autrement que par la mobilisation de sa propre histoire, singulière et partagée, et de ses projections. Pensées ainsi, ces perspectives permettent de mettre en discussion trois fondements de la politique étrangère française en matière d'enseignement du français.

Le premier de ces fondements est la posture de sachant, celle qui suppose que l'on connaît l'Autre, que l'on sait ce qui est bon pour lui et que l'on sait ce qui le placera sous influence.

Toute compréhension n'est toujours qu'un projet et que provisoire. [...] part hermétique de l'herméneutique : ce qu'il s'agit de comprendre, c'est ce qui est d'emblée rétif à la compréhension. L'herméneutique n'est pas le nom d'un projet philosophique qui aspire à l'intelligibilité absolue, mais celui d'une vigilance qui repose sur son absence. [...] l'herméneutique n'a jamais prétendu que tout était compréhensible et dicible... (Grondin, 2003 : 115)

Chercher à « comprendre » l'autre [et dans le cas de la politique française : prétendre connaître l'autre], comme s'il s'agissait de s'emparer de lui, n'est-ce pas justement manquer sa spécificité ? En forme de paradoxe : chercher à comprendre l'autre, n'est-ce pas par la même renoncer à le comprendre ? C'est-à-dire renoncer à l'entendre dans ce qu'il a d'irréductible et dans un propre qui résiste à toute appropriation. (Grondin, 2003 : 116)

Le second fondement est celui qui conçoit l'action sur l'Autre comme devant nécessairement viser une assimilation à Soi, la transformation de l'Alter en Idem. Ce pilier central de la politique, qui a existé sous différentes formes et porté différentes étiquettes, et qui, s'il était poussé à l'extrême, aboutirait à une réduction des différences et une homogénéisation des pensées et des pratiques, s'oppose à l'idée selon laquelle la diversité est essentielle (au sens de constitutive et au sens d'indispensable) à l'humanité :

La vie n'est possible qu'au prix du maintien de différences, qui suscitent des échanges : vivre (physiologiquement, intellectuellement...) suppose donc que tout ne soit pas homogène, pour que des échanges soient possibles et nécessaires. (Morin cité par Robillard, 2016 : 134)

Le troisième enfin est celui qui postule la maîtrise dans la transformation de l'Autre par la langue. Pour reprendre deux prismes de lecture de la politique française mobilisés dans le chapitre précédent, le second fondement est confronté à ce qui est considéré comme souhaitable, éthiquement, politiquement, et ce troisième fondement relève davantage de la question du réalisable, du possible. Les perspectives phénoménologico-herméneutiques postulent l'impossible maîtrise parfaite de l'Autre, et du processus de compréhension par l'Autre. Autrement dit, on ne peut jamais tout à fait transformer l'Autre à son image. La compréhension qui sera faite de l'idée (ou de la langue) que l'on diffuse, ne peut jamais entièrement refléter l'idée telle qu'elle était conçue en amont. La langue est appropriée, faite sienne, et par là-même transformée. Cela ne revient pas à dire que la politique de diffusion, l'enseignement du français ne transforment pas ces cibles. La transformation existe, mais plus elle est profonde, moins elle est maîtrisable, contrôlable. Si la langue française porte, comme on le pensait jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, une civilisation française, ou comme le proposait Humboldt, une vision du monde française, l'appropriation du français par d'autres mène certes à une appropriation également de la vision du monde mais puisqu'il y a appropriation, il y a aussi une transformation de cette langue et de cette vision. Les perspectives phénoménologico-herméneutiques redonnent corps et pouvoir aux comprenants, aux apprenants, aux appropriants, en proposant un

paradigme où ceux-ci ne sont pas de simples réceptacles à des idées, des langues, des expertises pensées pour eux par d'autres. On reconnaît le rôle de celui qui apprend, qui comprend, qui s'approprie et l'on envisage alors que la transformation est à la fois propre à celui qui apprend, et qu'elle agit sur l'apprenant tout autant que sur la langue voire sur celui qui l'enseigne, la diffuse. A condition que ce dernier ne fasse pas tout pour rester inchangé, l'altérité est toujours un peu alter-ante.

Dès lors qu'on essaie de comprendre ce qui est essentiel chez les autres, et même (et bien-sûr, peut-être surtout) quand on partage leur(s) langue(s), on doit considérer celle(s)-ci comme portant du sens qui nous est étranger, et qui n'est pas immédiatement accessible sans un travail qui nous change. (Robillard, 2016 : 147)

On pourrait alors même avancer l'idée que ce n'est qu'au prix d'une altération qu'on se comprendrait vraiment. Le travail profond de la langue participe de cette altération nécessaire. La langue, forte de la conception du monde dont elle n'est jamais tout à fait dissociable, donnerait un « pouvoir » ou un « rôle » à l'appropriant. Ce pouvoir, du côté de celui qui s'approprie, contredit la prétention au contrôle sur la diffusion et la transformation qu'elle pourrait engendrer chez ceux qu'elle vise.

Ainsi, la diffusion et l'enseignement d'une langue pourraient certes conduire à une transformation profonde, « essentielle » de ceux qu'elles visent dans la mesure où la langue est intrinsèquement liée à notre être-au-monde, néanmoins cette transformation n'advierait que si il y a appropriation (par opposition à apprentissage). L'appropriation au sens d'*advenir en propre*, donc dans un sens propre à celui qui s'approprie serait là encore jamais tout à fait contrôlable par le diffuseur. La transformation, si elle a lieu, n'est jamais exactement celle prévue par ce dernier, même si celle-ci se passe dans la langue ou avec la langue diffusée.

A partir de cette perspective et d'une conception phénoménologico-herméneutique, on peut s'interroger sur ce que signifie *diffuser* une langue. Peut-on inscrire la diffusion d'une langue, et la diffusion d'une influence dans une telle conception ?

Il s'agira dans le chapitre suivant de commencer à réfléchir de manière approfondie aux conséquences de la phénoménologie-herméneutique et aux implications de ces notions centrales. Il s'agira également de décaler le regard, le déstabiliser afin de commencer à formuler un projet didactique et politique.



Peut-on penser autrement l'action et les politiques linguistiques en envisageant un certain *lâcher prise*, une relativisation du contrôle ? On pourrait également poser la question suivante : toute intervention didactique est-elle tournée vers l'objectif de combler un manque perçu ? Peut-elle partir d'un projet, d'une histoire qui ne soit pas celle de l'appréhension d'une « manque » et envisager que la relation didactique peut transformer, sans que nécessairement ce changement ne parte d'une lacune pour aller vers une plus grande complétude. Autrement dit, si transformation il y a, c'est davantage le contrôle sur cette transformation qui doit être réévalué et l'adéquation entre la forme cible et celui qui prodigue l'enseignement qui doit être nuancée.

Cette réflexion s'inscrit dans une conception de l'action politique sur le long terme qui, contrairement peut-être à des politiques plus présentistes, ne peuvent que procéder du respect des partenaires, de la considération des autres dans ce qu'ils ont d'irréductible pour nous.



## Chapitre 8. Une politique de l'appropriation

L'interprétation des conceptions sous-jacentes aux politiques d'enseignement et la formulation d'une proposition épistémologique alternative laissent apparaître une tension forte entre deux pôles. A l'une des extrémités se situerait l'appropriation, propre à chaque individu, transformatrice, et ne pouvant être tout à fait imposée. A l'autre extrémité, se situerait le contrôle, par lequel un individu ou un groupe chercherait à guider une trajectoire, une compréhension, une transformation, à la contraindre. Comment s'articulent ces deux grandes forces ou tendances en tension dans la relation qu'entretiennent les champs de la politique linguistique et de la didactique du français ?

Le contrôle, employé comme un moyen au service d'un projet politique et comme modalité relationnelle, peut être justifié par ceux qui le visent par l'argument de l'intérêt national. Il est souvent présenté comme naturel pour un Etat de travailler à son propre intérêt, et de développer des stratégies qui visent l'extension de cet intérêt. Cet intérêt est-il sauvegardé voire étendu par le contrôle ?

L'appropriation peut être à la fois entendue comme un objectif didactique, mais est aussi un principe fondamental esquissé par les perspectives phénoménologico-herméneutiques. Or, une des implications majeures de ces perspectives est de nuancer la prétention au contrôle intégral du processus. La confrontation de ce principe fondamental et de ce sur quoi reposerait l'intérêt national, en matière de politiques de diffusion de la langue, nous invite à poser la question de comment les perspectives phénoménologico-herméneutiques pourraient se traduire en termes de politiques d'appropriation-enseignement du français.

### **8.1. L'appropriation comme projet didactique ?**

Cette mise en tension entre appropriation et contrôle révèle un paradoxe profond : comment aborder l'appropriation dans le cadre d'une étude sur la politique de diffusion ? Partir de l'appropriation impose en effet un renversement de perspective, comme le propose Véronique Castellotti dans son ouvrage *Pour une didactique de l'appropriation* (2017). La perspective diffusionniste, la politique de l'offre telle qu'elle

est pensée par les institutions françaises, repose sur une stratégie qui ne semble pas envisager l'existence d'une part d'appropriation nécessairement hors de son contrôle.

Il s'agit alors de retourner tout à fait la perspective centrée jusqu'à présent sur la diffusion du français et se positionner dans l'angle mort le plus conséquent de la politique française de diffusion. *Tel le balcon d'une maison*, le consulat a le regard porté vers l'Orient, embrassant Jérusalem et la Palestine, mais ce regard n'embrasse pas l'entièreté des situations dans lesquelles le consulat intervient. Depuis ce balcon, le point aveugle le plus important se situe juste sous les pieds de celui qui se pose en observateur, le balcon en lui-même, ce point de vue qu'il s'est choisi, occultant ses propres fondations, la structure sur laquelle il repose. La vue est certes large mais elle est aussi figée en un point, en un centre, qui occulte la multiplicité des points de vue qui forment la présence du français en Palestine. Ce chapitre propose un décentrement, qui vise à prendre à revers la diffusion pour mieux la comprendre, en se plaçant en contre-champ de la politique telle qu'elle est conçue.

Précisons peut-être d'abord qu'en choisissant *appropriation* je ne choisis pas *réception*, notion actuellement très travaillée notamment au sein de l'équipe de recherche Dynadiv<sup>305</sup>. La notion de réception est en effet un autre contre-champ possible à la diffusion. La raison principale de ce choix tient au fait que le terme de *réception* risquait de ne pas prendre assez de distance avec la diffusion, d'en être toujours tributaire, de n'être que la *réception de la diffusion*. L'appropriation quant à elle peut advenir avec ou sans la diffusion, peut la précéder ou en être un des corollaires.

Par ailleurs, le choix de s'attarder sur le point de vue de l'appropriation permet de diriger le regard sur une dimension didactique globalement absente des décisions de politique d'enseignement du français et des débats qui les éclairent. Il s'agit alors, à travers la question de l'appropriation des langues, de réintroduire un questionnement profondément didactique, dans un domaine que l'on imagine mal se passer de la didactique, à savoir la diffusion du français, ou le champ du français langue étrangère en Palestine.

Cette notion, omniprésente dans le champ de la recherche en didactique du français, ne fait cependant pas l'objet de conceptualisation selon Véronique Castellotti (*ibid.*) : cette

---

<sup>305</sup> Voir notamment « *La francophonie* » : *prolégomènes à une perspective de la réception* (Feussi et Robillard, 2017).

absence de conceptualisation serait notamment à imputer à la forte orientation d'intervention dans laquelle s'est instaurée la didactique des langues. Cet attachement à l'intervention a résulté dans une occultation de certaines conceptions qui la fondaient ; ainsi la notion d'appropriation a émergé, peu définie ou problématisée, alors même que le champ était ancré dans un diffusionnisme d'une part et dans une réflexion bien plus axée sur l'enseignement que sur l'appropriation d'autre part. Les rares occurrences de définition de la notion renvoient à son acceptation d'hyperonyme pour « apprentissage/acquisition » (2017 : 31). Castellotti repart, pour proposer une autre définition, du questionnement fondamental de Besse (2009) « *pourquoi apprend-on une langue ?* ». Ce « pourquoi » interroge les fondements idéologiques et les dimensions identitaires et dépasse la question habituelle du « comment », qui est au fondement des réflexions méthodologiques aujourd'hui centrales en didactique des langues. L'acceptation d'appropriation proposée par Castellotti renvoie alors à une forme d'expérience de la langue et de son approche, à penser à partir des histoires et des projets individuels des personnes s'engageant dans son apprentissage. « *S'approprier quelque chose ne veut pas dire le posséder, mais le porter à ce qu'il a de propre, le laisser advenir en propre* » (Dastur, 2011 cité par Castellotti, 2017 : 43). Cette manière d'envisager l'appropriation est ainsi centrée davantage sur un processus :

Le processus d'appropriation est alors pleinement considéré comme une transformation, en confrontation avec l'histoire et l'altérité des personnes, des situations, des « langues ». [...] Cette transformation des êtres humains s'instaure à travers, précisément, une mobilisation/confrontation réflexive de leur expérience mutuelle, qui se traduit en l'occurrence, pour ce qui nous occupe principalement, à travers les dimensions linguistico-culturelles. (*op.cit.* : 45)

### **8.1.1 Laisser les Autres advenir en propre**

Une perspective centrée sur l'appropriation met en son cœur le travail accompli par l'« apprenant » par opposition à celui d'un « élève », c'est-à-dire qu'elle reconnaît le *processus* d'apprentissage et son importance, la démarche, le temps, et l'intégration individuelle de la langue dans un réseau de sens propre à celui qui apprend.

La politique de diffusion à l'échelle politique, dans les conceptions que l'on a pu analyser jusqu'alors, semble plutôt considérer qu'elle s'adresse à des « enseignés », formule

passive, considérant des personnes qui ne font que subir un effet (Martinez, 2017). Les travaux en didactique des langues sont d'ailleurs assez proches, d'après Castellotti (2017 : 9), de la manière de se représenter les choses qui prévaut du point de vue politique. D'après l'auteure en effet, les orientations didactiques qui se sont succédées ont surtout mis l'accent sur différents aspects du processus d'enseignement ; les diversités de modes d'appropriation prises en compte étant souvent *in fine* homogénéisées par une absence de traitement explicite. On peut estimer qu'à l'échelle des enseignants la perspective est au moins partiellement différente, mais, même s'il existe une relative autonomie des enseignants, il importe de ne pas sous-estimer le poids et les enjeux de la matrice établie par les décisionnaires.

Les politiques diffusionnistes justifient l'importance de l'enseignement du français par sa capacité à influencer les personnes ciblées, dans ce que l'on a pu interpréter comme une conception transformatrice de la langue. Cette conception limite la transformation à un processus subi, comme cela semble être l'idée générale du fonctionnement du *soft power* parmi les grandes puissances (Ang *et al.*, 2015 : 374). Autrement dit, s'opposent deux conceptions. La première envisage une relation enseignement-influence depuis un point de vue centré sur l'action de diffusion. Le public cible de cette action subirait une transformation du simple fait d'être « enseigné » et cette transformation le rendrait plus ouvert, plus sensible, plus réceptif aux idées (et par extension aux politiques et aux produits) que le diffuseur souhaite faire passer. La seconde, formulée à partir des perspectives phénoménologico-herméneutiques, considère qu'il ne saurait y avoir transformation sans une expérience, une prise en charge personnelle et sociale, une appropriation par le sujet concerné.

Pour qu'il y ait transformation, il faudrait, selon cette seconde conception qu'il y ait appropriation, et inversement. Cela signifie que toute expérience d'enseignement n'est pas nécessairement transformatrice. D'une part, parce que du point de vue de l'enseignement, on a peu de regard sur la transformation effective. D'autre part, parce qu'on peut considérer une différence entre *apprentissage* et *appropriation* (comme le propose Castellotti). L'*apprentissage* d'une langue se limiterait à la composante structurelle d'une langue, à une langue-objet ou une langue-moyen de communication. On peut apprendre une langue dans ses aspects techniques ou communicationnels uniquement, mais cet apprentissage ne serait pas garant d'une transformation, et partant, pour reprendre les termes chers aux politiques linguistiques extérieures, d'influence.

L'*appropriation*, quant à elle, n'existe que dans la possibilité de faire *advenir en propre*, et ne peut advenir sans qu'il y ait absorption dans un réseau propre de sens. Pour Castellotti, en s'appropriant à proprement parler une langue, on s'approprie une autre expérience du monde, faisant sens en relation avec sa propre expérience (pas uniquement avec les moyens proposés par l'école, ou le « diffuseur ») (2017 : 46). L'appropriation renvoie davantage au processus à l'œuvre, l'inscription dans un projet aux dimensions identitaires, qu'à son résultat

Comment prendre la mesure de cela et le conceptualiser pour la didactique ? Les acteurs de la didactique doivent-ils suivre les ambitions politiques ? L'enseignant, et plus encore le locuteur, doit-il se mettre au service du rayonnement de la langue ?

Si l'on s'intéresse aux apprenants en premier lieu, quelle place se font-ils dans ce dispositif pensé avant tout pour la France ? On peut prendre un premier exemple pour penser cette appropriation par les apprenants. Transposons la question à des cours d'arabe donnés en France et qui seraient financés à des fins d'influence par le Qatar ou l'Arabie Saoudite<sup>306</sup>, comment des apprenants français reçoivent-ils ces cours d'arabe ? Comment les reçoivent-ils s'ils savent qu'ils sont associés à des désirs d'influence ? Ces fins d'influence imposent-elles de l'apprenant une posture de soumission ou de réception totale de ces objectifs, ou peut-on en tant qu'individu, en tant que société ou en tant que nation faire autre chose de la langue enseignée que ce que ses diffuseurs ont décidé pour nous ? Les apprenants (ou les *appropriants*) n'arrivent pas en formation vierges d'expériences, de projets et d'intentions en arabe. On peut imaginer que les objectifs stratégiques d'influence pensés par l'Etat qui finance les formations auront un impact sur le contenu des formations et éventuellement sur ce que s'approprieront les personnes qui les suivent. Néanmoins, cet impact reste contraint par les expériences et intentions des personnes en formation, et il sera peut-être encore moins important si les apprenants ont conscience des objectifs d'influence qui les sous-tendent.

Le second exemple que l'on peut prendre pour réfléchir à la posture du public visé face à des politiques d'influence est celui de la communauté francophone d'Iskenderun dont ont traité Hélène Bayard Çan et Marie Abak dans un numéro des *Documents pour l'histoire du*

---

<sup>306</sup> Bien qu'on ne puisse pas tout à fait comparer le rayonnement de la France et celui de l'Arabie Saoudite, cet exemple est bel et bien issu de situations réelles : j'ai suivi en France des formations intensives en arabe largement financées par l'Arabie Saoudite, et certainement conçues dans un objectif stratégique d'influence.

*français langue étrangère et seconde* (2007). Les auteures travaillent sur une communauté chrétienne francophone à Iskenderun en Turquie à partir d'un travail sur l'histoire orale et transmise de cette francophonie. Elles font remarquer qu'on a davantage étudié le rôle joué par les écoles confessionnelles françaises et la politique linguistique de la France dans la propagation du français que l'influence que le français peut avoir eu au niveau individuel et communautaire. Leur choix des termes d'« appropriation de la francophonie » plutôt que ceux d'« acquisition du français » afin d'inclure des dimensions identitaires, résonne avec la perspective proposée ici. Le travail effectué pour poser la question du moment, de la manière et des raisons qui font que le français ait pu devenir langue familiale chez un nombre de notables de la communauté chrétienne d'Iskenderun est particulièrement intéressant. Marqueur d'une identité chrétienne, marqueur de l'appartenance à une élite, l'identité francophone prend différentes formes. Si cette francophonie ouvrait la porte de prestigieux cercles français locaux, les auteures ne notent pas qu'elle ait augmenté les relations directes avec la France. Par ailleurs, l'exposition au français semble avoir été choisie plutôt que subie, comme le laisse entendre l'analyse des établissements scolaires fréquentés. Pour la plupart des familles, les enfants étaient en effet envoyés dans des pensionnats d'écoles situées dans des villes relativement éloignées mais qui bénéficiaient d'une bonne réputation. Ainsi, les familles étaient-elles plus actrices de leur francophonisation que les représentations chez les diplomates peuvent le laisser entendre. En Palestine, comme à Iskenderun, on peut argumenter que la francophonie peut être convoquée à des fins identitaires « propres », c'est un marqueur partiellement social, partiellement religieux (il serait trompeur de n'associer le français qu'à la seule communauté chrétienne).

Les apprenants ne sont pas, par ailleurs, les seuls concernés par la politique de diffusion. La question se pose également au sujet des enseignants ou acteurs divers de la diffusion du français. Si l'on peut d'ores et déjà formuler à la suite de Ang sur le *soft power* (Ang *et al.*, 2015 : 370) que les acteurs plus directs de la diffusion du français, au premier rang desquels se trouvent les enseignants, ont des motivations qui diffèrent des motivations politiques, on peut légitimement demander comment s'articulent leurs actions avec les principes et idéologies qui les organisent. Quelle appropriation du français d'une part, et du projet d'enseignement d'autre part, chez ces acteurs plus directs de l'enseignement ? On peut pour cette dimension s'intéresser aux travaux de Karène Sanchez qui problématisent la place qu'a pu prendre le français, notamment en termes d'identité, pour les Frères des



Ecoles Chrétiennes. Sa thèse de doctorat ainsi que différents articles (notamment dans les *Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère et Seconde*) soulignent à quel point le français est devenu une langue de reconnaissance pour ces communautés, dont une partie compose le corps enseignant. Par ces termes, Karène Sanchez souligne que la langue française a eu davantage valeur de langue symbolisant une identité (identité religieuse, identité de minorité, identité des classes aisées) que de langue de communication au sein des communautés en question.

L'une des conséquences majeures d'une telle conception pour les politiques de diffusion tient au fait que cette appropriation n'est pas contrôlable. Une perspective s'ancrant sur le processus d'appropriation laisse penser en effet qu'une transformation est certes possible dans un processus de diffusion-réception mais que celle-ci ne peut être contrôlée, ceinturée selon les seuls projets de celui qui diffuse. Envisager le projet didactique du point de vue de l'appropriation suggère alors de ne préjuger ni de l'orientation suivie dans le processus d'appropriation, ni de l'aboutissement de ce processus. Renoncer à ce contrôle c'est premièrement accepter de ne pas assumer seul le rôle de juge et évaluateur de la bonne direction suivie. En effet, si l'appropriation relève davantage d'un processus que d'un résultat, processus propre à celui ou ceux qui s'approprie(nt), alors la situation présente par laquelle la France est le « centre » d'où proviennent les initiatives, depuis lequel on les met en œuvre et qui les évalue comme satisfaisantes ou non, est à relativiser. C'est là un bouleversement des conceptions si on reprend l'analyse que fait Castellotti de la manière dont la didactique s'est développée autour d'objectifs de maîtrise, pensés avec pour modèle et référence les locuteurs (et enseignants) dits « natifs » (2017 : 119).

Cela signifie alors d'abord d'envisager que l'enseignement du français ne reste pas centralisé autour d'un pouvoir français et par conséquent d'accepter les initiatives et prises en main locales. La difficulté réside ici dans le fait que la politique de diffusion du français, on l'a vu, n'est pas pensée pour une diffusion du français *en soi* mais en fonction de la capacité d'influence que lui attribuent les responsables politiques et diplomatiques. On mènera plus loin la réflexion sur ce que serait un intérêt national pensé différemment mais l'on peut d'ores et déjà formuler cet axe en fonction d'une perspective centrée sur l'appropriation. Une appropriation du français en Palestine ne peut s'envisager si l'enseignement est toujours tributaire d'un passage par le contrôle et le suivi français. Au contraire, on pourrait avancer que plus des initiatives émergent localement (ou plus

l'enseignement est pris en mains localement), et plus cela manifeste que le français est *approprié* par les Palestiniens.

Pour reprendre des termes employés dans les chapitres précédents et formuler cela en termes de relation à l'Autre, on passerait alors d'une politique qui vise à rendre les Autres *moins* autres (à réduire l'altérité en une mêmété), à une perspective qui propose de laisser, le cas échéant, les Autres devenir *autrement* autres que ce que l'on envisageait. Projet relativement contre-nature pour un Etat où la centralisation et le contrôle sont fondateurs, de considérer qu'avec le français, par le français, on propose à des Autres de devenir (ou ne pas devenir) *autrement* Autres. Cela revient à défaire une idéologie linguistique prégnante en francophonie, et en France plus encore, selon laquelle la langue française serait un bien (d'abord) français.

Ainsi, abandonner le contrôle, la direction visée, c'est en dernier lieu accepter que la transformation n'est pas uniquement celle de l'autre, mais aussi celle de la langue, celle du « diffuseur », celle du monde qu'elle participe à instaurer et la sienne propre.

### **8.1.2 (Se) laisser advenir en propre**

En effet, si l'on étudie la perspective appropriative uniquement à partir de ce qui peut advenir pour les publics cibles de l'enseignement du français, on ne prendrait alors en compte que ces Autres et on épouserait la même posture de sachant sur ce qui peut advenir hors de soi, loin de soi. L'appropriant est transformé on l'a dit, mais il transforme lui-même ce qu'il s'approprie, en l'intégrant dans son réseau de sens. Une perspective appropriative suppose ainsi qu'à partir du moment où l'on enseigne le français, on accepte de laisser le français se transformer, voire que l'on prenne le « risque » de *se* laisser transformer.

Laisser libre cours à des appropriations c'est peut-être ainsi se laisser soi-même devenir un autre, ce qui suppose de considérer que l'appropriation par d'Autres est aussi un peu une conquête sur Soi. Dans les relations avec la Palestine telle qu'elles sont formulées dans les documents qui ont servi d'ancrage à cette réflexion, la France semble toujours envisager la transformation, l'influence, le changement dans un sens qui part de la France vers la Palestine. On pourrait opposer que dans cette relation la France se transforme aussi. C'est d'ailleurs ce qu'argumente, hors du champ de la didactique, Singaravélou au sujet des

interactions culturelles dans les empires coloniaux, mais cette réflexion pourrait être étendue aux relations péri-coloniales et post-coloniales :

Les interactions culturelles au sein des empires ne se réduisent pas à un processus univoque d'occidentalisation mais revêtent des formes diverses d'appropriation, de réinvention, de créolisation ; les catégories et les représentations des mondes coloniaux et impériaux sont bien souvent coproduites par les élites coloniales et autochtones, etc. (Singaravélou, 2013 : 12)

Si cela est vrai des relations internationales au sens large, et de la diplomatie culturelle plus spécifiquement, on peut en rendre compte pour le processus lié à des appropriations palestiniennes du français. La France est par exemple transformée dans ce processus par l'interprétation que les autres ont d'elle et du français. Elle est transformée par la rencontre avec ceux qu'elle identifie comme des autres, et transforme sa propre image à travers l'image qu'elle se fait des autres. C'est le cœur de nombreux travaux qui se sont intéressés aux relations entre « centres » des empires coloniaux et « périphéries » de ceux-ci (on peut citer bien-sûr Said, 1978, 1994 ou Todorov, 1992).

Elle est transformée également dans son appartenance à un ensemble de territoires ayant une langue en partage, dans la mesure où ce territoire et cette langue changent de forme au gré des appropriations. Cette idée selon laquelle à chaque nouveau francophone, la francophonie changerait, est loin du modèle assimilationniste français par lequel il revient à celui qui intègre une communauté de se faire à sa structure et non à la communauté de se laisser transformer par chaque nouvelle intégration ou appartenance.

Laisser advenir en propre, c'est peut-être aussi laisser advenir le français en propre, laisser advenir le français en *autre*, et pourquoi pas laisser le français devenir d'une certaine manière palestinien. Là encore, il s'agit d'un projet à contre-courant d'idéologies françaises, pour lesquelles la France occupe une place centrale en francophonie. Laisser le français être transformé par ceux, individus et communautés, qui se l'approprient, c'est accepter aussi une francophonie partiellement hors du contrôle français<sup>307</sup>.

Car jusqu'à présent, comme on a pu le développer dans le chapitre 5, la France catégorise les pays et leur degré de francophonie, principalement dans l'objectif de savoir quelle

---

<sup>307</sup> Comme cela est le cas pour l'anglais, pour lequel les transformations politiques et démographiques ont partiellement renversé les pouvoirs en anglophonie entre (ex)centres et (ex)périphéries.

stratégie de diffusion adopter (« consolider le français » dans les pays francophones, « diffuser le français » dans les pays non-francophones<sup>308</sup>). Autrement dit, les pays francophones ne le seraient pas suffisamment et les pays non-francophones devraient l'être davantage. Dans les deux cas, il faudrait remédier à cet état de fait et cela passerait par la France, ou par l'Organisation Internationale de la Francophonie au sein de laquelle la France a un poids considérable. La France se pose, pour la francophonie comme pour l'enseignement du français, en principal juge et évaluateur légitime de la francophonie d'autrui. Dans le cas de la Palestine plus précisément, territoire à l'orée de la francophonie qui permet d'interroger la définition même de la francophonie (Rubio, à paraître), les arguments de diffusion sont souvent relatifs aux représentations que l'on a de la francophonie de la Palestine. Cette francophonie est évaluée elle-même relativement aux représentations que l'on se fait soit d'une plus grande anglophonie du territoire, soit d'une plus grande francophonie de territoires voisins, ou encore d'une plus grande francophonie par le passé. Il serait intéressant de se poser la question du moment, du palier, du stade considéré par ces politiques comme permettant d'accéder à un statut de « suffisamment francophone » qui justifierait de ne plus diffuser la langue. La question corolaire est bien celle du contrôle, est-il souhaitable de considérer un territoire comme suffisamment francophone si la conséquence est une perte de contrôle pour la France ? Ces représentations d'une francophonie sont toutes tournées vers l'icône d'un francophone idéal qui laisse peu de place à une francophonie partielle, plurielle, ou simplement autre que celle de ces attentes.

La Palestine, dans sa francophonie relative, transforme-t-elle le français et transforme-t-elle la francophonie ? Romuald Berty, dans sa thèse *Les discours de la f(F)rancophonie au 21<sup>ème</sup> siècle : enjeux culturels, idéologiques et politiques*, observe l'évolution de la référence à la langue comme un « trésor ». Dans les évolutions de cette référence au sujet de la francophonie, il souligne :

Le trésor désignerait ainsi le butin que représente l'accumulation de mots et expressions nouvelles en français, provenant des pays francophones, qui sont fréquemment répertoriés dans les dictionnaires et autres lexiques spécialisés. (2014 : 108)

---

<sup>308</sup> Entretien avec Laurent Fabius dans la *Revue Internationale Stratégique* n°89, 2013.

Ce faisant, c'est une même logique franco-centrée qui perdure, au sein de laquelle les apports « nouveaux » sont en fait cantonnés à une forme « *d'exotisme lexical* ».

Dans un mouvement un peu contraire, la langue française est parfois « *décrite métaphoriquement comme l'enfant illégitime du viol du pays par le colon* » (*op.cit.* : 226). L'expression de « *butin de guerre* » de Kateb Yacine renverse l'expression de « *trésor* » et manifeste une prise en main et en charge du français par ceux qui se l'approprient. Ce type de métaphore guerrière est cependant surtout présent dans les contextes d'anciennes colonies françaises. Gilbert Grandguillaume soutient en effet que « *les adversaires arabes de la francophonie y voient une immixtion politique qui serait la suite des précédentes : croisades, colonialisme...* » (cité par Holter et Skattum, 2008 : 49). Dans cette tension particulière, la Palestine fait encore figure de cas limite. Si la question de l'acculturation y est particulièrement sensible, le territoire n'entretient pas avec la France une relation issue d'une réelle domination coloniale. De ce fait, le français n'y résonne pas avec les mêmes consonances que dans d'autres pays du monde arabe et méditerranéen. Cette relation particulière signifie alors que la résistance aux institutions françaises est peut-être moins prononcée que dans le cas de territoires qui ont obtenu leur indépendance et ont amorcé un processus de nationalisation plus marqué.

Sur un niveau plus symbolique enfin, on pourrait retourner l'argument du contrôle. La France considère qu'elle contrôle la langue qu'elle transmet, sans jamais formaliser qu'à l'inverse cette langue a une forme de contrôle, d'emprise sur la France. La France et ceux qui la représentent ne sont-ils pas eux-mêmes d'une certaine manière *contrôlés* par la langue, notamment dans ce que la langue procure comme « *conception du monde* », et dans les sédiments d'expériences qui l'ont façonnée ? Est-ce la France qui contrôle le français ou l'inverse ? Dans sa thèse sur la francophonie, Romuald Berty rapporte le discours de l'auteur malgache au Congrès des écrivains et artistes noirs de 1959 :

Nous nous sommes emparés d'elle, nous nous la sommes appropriée, au point de la revendiquer nôtre au même titre que ses détenteurs de droit divin [...]. Dérober à nos maîtres leur trésor d'identité, le moteur de leur pensée, la clef d'or de leur âme, le sésame magique qui ouvre toute grande la porte de leurs mystères, de la caverne interdite où ils ont entassé les butins volés à nos pères et dont nous avons à leur demander des comptes. (Berty, 2014 : 227)

En s'appropriant le français, s'approprie-t-on des clés pour mieux contrôler la relation avec la France ? La vision des diplomates français envisage toujours unilatéralement ce

mouvement du français qui *descendrait* de France pour transmettre des idées (et des productions) françaises, mais ne pourrait-on pas renverser la situation et penser que c'est en s'appropriant la langue de l'Autre, en passant par ce vecteur de la vision du monde de l'Autre, qu'on le contrôle au moins partiellement ? Autrement dit, l'arabophone-francophone, ne serait pas uniquement plurilingue comme une conséquence d'un statut minoritaire dans la relation, mais aussi comme partie d'une stratégie de partage du pouvoir ?

On le voit, lorsque l'on prend position depuis un point de vue légèrement décalé, le type de relation et le statut de chacun s'en trouvent modifiés. En ce sens, une proposition didactique différente motive une conception politique différente.

### **8.2 Projet didactique : un projet politique au-delà de l'intérêt national ?**

On a pu amorcer précédemment une réflexion sur l'articulation entre projet politique et projet didactique. Cette analyse concluait sur un fonctionnement en double-aveugle selon lequel les politiques de diffusion du français étaient pensées d'abord à des fins d'influence en occultant les dimensions didactiques quand, à l'inverse, le champ de la didactique était marqué par une relative méconnaissance vis-à-vis des enjeux historiques et politiques.

#### **8.2.1 Projet didactique : un projet fondamentalement politique**

Alors, comment articuler ces deux dimensions quand la politique d'influence encadre nombre de situations didactiques du français ? Pour prendre le contre-pied de la question posée précédemment et qui interrogeait dans quelle mesure le champ de la recherche en didactique et le domaine professionnel en français langue étrangère connaissent, assument, occultent, reprennent, s'alignent ou refusent ces objectifs politiques, on peut ici envisager à l'inverse comment un projet didactique relève d'un projet profondément politique, en ce sens qu'il repose sur des conceptions de l'humain et des relations entre humains. Comment la didactique gère, fait avec ces objectifs politiques qui l'encadrent ? « *Rien n'oblige les chercheurs en didactique des langues à limiter leurs réflexions à ce qui est porté et défendu par ces institutions* » (Castellotti, 2017 : 57). Au lieu de penser des objectifs

politiques d'abord tournés vers l'influence (et donc vers l'intérêt national), pour être ensuite déclinés en structures qui, elles, doivent s'intéresser aux aspects didactiques, (mais toujours encadrés par des structures pensées prioritairement pour autre chose que des enjeux didactiques) ; il s'agirait de penser à côté de ces politiques selon d'autres projets possibles. L'un d'entre eux pourrait être de penser d'abord par l'appropriation, d'en faire un principe fondamental des actions didactiques, sans lesquelles les politiques ne sauraient être élaborées.

Comment formuler alors quel(s) projet(s) politique(s) serai(en)t incarné(s) par une perspective appropriative ?

Une perspective appropriative est interdépendante de la diversité. Penser par l'appropriation, c'est nécessairement considérer la diversité comme une composante incontournable de l'humanité.

Une perspective appropriative, tout en définissant des finalités partagées, susceptibles d'instaurer des fondements sociaux communs, permettrait à l'inverse de réfléchir d'abord à la diversité constitutive de la société pour imaginer ensuite différents parcours possibles qui permettraient d'atteindre ses finalités, de façon diverse et hétérogène selon les situations. (Castelotti, 2017 : 52)

La difficulté tient alors notamment au fait qu'une perspective qui s'interroge sur l'appropriation ne peut simplifier, réduire la diversité. Elle rend alors peut-être plus difficile en apparence un passage de l'individuel au collectif et vice versa, à ce que Castellotti nomme des finalités partagées. Comment penser un projet politique commun, à partir d'une perspective qui donne sa place à chaque individualité ? On peut poser le problème dans le sens inverse : comment penser le collectif sans le faire au prix de l'individualité ? Et dans ce « collectif », ce « commun », l'échelle a toute son importance, comme cela sera développé dans la sous-partie à venir. Donne-t-on la priorité à un projet politique français, à un projet politique palestinien, à un projet politique commun ?

La conception de la francophonie (de la francophonité) telle qu'on a pu l'esquisser plus haut relève également d'un projet politique, d'une conception politique. Envisager que l'appartenance à une communauté donnée ne relève pas uniquement d'un processus assimilationniste mais qu'on peut penser cette communauté comme possédant des contours souples, et se laissant éventuellement déformer et reformer, définir et redéfinir à

l'intégration de nouveaux membres, relève d'un projet politique. C'est là une manière possible de penser la prise en charge de la diversité en société.

La perspective appropriative, en tant que projet politique, est un projet profondément « humble », en ce sens qu'il ne prétend aucunement à une connaissance complète des autres. Cette impossibilité n'est pas un aveu de faiblesse ou d'impuissance mais plutôt une donnée rassurante sur ce que Saïd a pu nommer « *la densité et l'interdépendance de la vie humaine* ».

Ce que nous avons perdu en chemin, c'est le sens de la densité et de l'interdépendance de la vie humaine, qui ne pourra jamais être ni réduit à une formule, ni écarté comme hors sujet. (Saïd, dans la préface de 2003 à *L'orientalisme* : 17)

Segalen aussi défend cette vision qui fait la part belle à l'impénétrabilité humaine :

Partons de cet aveu d'impénétrabilité. Ne nous flattons pas d'assimiler les mœurs, les races, les nations, les autres, mais au contraire réjouissons-nous de ne le pouvoir jamais ; nous réservant ainsi la perdurabilité du plaisir de sentir le Divers. (Segalen [édition 1978] cité par Thouard dans Humboldt, 2000 : 49)

Une politique appropriative impose de considérer les autres comme toujours partiellement inaccessibles, jamais entièrement compréhensibles, et *a fortiori* jamais entièrement transformables et influençables à sa guise.

Partant de ces principes, on peut affirmer que même une politique visant la diffusion peut bénéficier d'une réflexion sur l'appropriation, quand bien même elle penserait prioritairement en termes d'efficacité, et ce dans la mesure où une tentative de contrôle peut être discréditée du simple fait d'avoir visé ce contrôle. La diffusion reste ainsi un moyen possible mais qui ne viserait pas en premier lieu le contrôle. Si l'on cherche une place pour la diffusion dans une perspective appropriative, il s'agirait de penser la diffusion comme un moyen possible pour une éventuelle appropriation (non contrôlable), en partant de l'hypothèse que dans cette appropriation peut résider un intérêt stratégique pour la France ; plutôt que de penser la diffusion comme un moyen d'influence prioritairement. L'influence bénéficierait alors peut-être de l'image plus ouverte sur l'appropriation.



C'est peut-être dans cette question d'« intérêt stratégique pour la France » que se pose la question plus large de pourquoi enseigner le français en Palestine. En effet, si tout projet didactique a une portée politique en ce sens qu'elle engage une conception de l'humain et des relations entre humains, il importe de poser la question du projet, des intérêts et idées que l'on défend. S'il peut être considéré comme légitime d'espérer avoir de l'influence, il est tout aussi légitime d'approfondir cette question de l'intérêt national par l'influence. Pour reformuler une question posée précédemment : les intérêts de la France se mesurent-ils quantitativement (en listant le nombre d'écoles, de centres culturels ou d'apprenants) ou qualitativement (en essayant de viser des partenariats *meilleurs*) ? Alors que l'on pourrait penser que l'influence se mesure plutôt qualitativement, tant ce *flux* est difficile à définir, c'est pourtant principalement à partir de données quantitatives qu'est encore évaluée la politique de diffusion du français. On pourrait s'intéresser à une autre manière d'évaluer les politiques publiques : les intérêts stratégiques mesurés à court terme et de manière quantitative (nombre d'apprenants inscrits, maîtrise de la langue, évaluation sur l'échelle du CECRL, ...) sont certes plus faciles à mesurer mais peut-être moins garants d'une efficacité. La question de savoir ce que serait une *bonne* influence est éminemment complexe. Dans une perspective appropriative, les effets sont moins mesurables, plus qualitatifs et ne peuvent être ressentis qu'à long terme, notamment parce que l'appropriation est un processus qui ne se termine jamais.

On peut partir, pour permettre la transition sur cette question, d'un exemple concret proposé par Ang, Isar et Mar (2015 : 371) : celui du documentaire de Michael Moore *Fahrenheit 9/11*. Les auteurs posent la question du succès de ce film dans le monde : doit-il être considéré comme une réussite pour la diplomatie culturelle étatsunienne, en ce sens qu'il s'agit d'un produit culturel étatsunien largement diffusé ? Ou doit-on considérer le succès d'un tel documentaire s'opposant aux interventions nord-américaines en Irak comme un signe de la vitalité de l'anti-américanisme ? La simple diffusion d'un produit ne peut être le seul moyen de juger d'une réussite du *soft power*. Le point aveugle est bien là encore la réception qui est faite de ces produits, et *a fortiori* de la langue ; leur appropriation par ceux qui s'en saisissent. Envisager uniquement la diffusion est une réduction simpliste qui envisage le public comme un simple réceptacle. Autrement dit, et pour reprendre les termes de Phillipson expliquant la perspective utilisée pour étudier l'impérialisme linguistique, il faut « éviter le réductionnisme en reconnaissant que ce qui

*advient dans la Périphérie n'est pas irrémédiablement déterminé par le Centre »*  
(Phillipson, 1992 : 63).

### **8.2.2 Penser un intérêt national hors de contrôle ?**

Penser à partir d'une perspective appropriative permet-il de penser la politique autrement que par le seul prisme de la diffusion, hors du strict intérêt national, ou de penser ce dernier différemment ?

A l'alternative appropriative, qui suppose d'accepter une perte de contrôle, on pourrait opposer la question des finalités alors d'une telle perspective. N'est-il pas *naturel* pour un Etat de chercher à améliorer la situation nationale, de travailler dans l'intérêt national, et si cela doit passer par le contrôle, l'influence sur d'autres, ce sont alors des moyens acceptables au nom de l'intérêt national. Deux objections que l'on a commencé à formuler plus haut peuvent être développées ici : 1. il faudrait s'entendre sur ce qu'est l'intérêt national ; 2. celui-ci ne passe peut-être pas nécessairement par le contrôle. Ces objections sont davantage des pistes de réflexion possibles que des réponses à la question sous-jacente du type de politique que pourraient supposer une autre conception de l'être humain et de ses relations.

### **Intérêt national ou intérêt d'autrui ?**

L'article d'Ang, Isar et Mar souligne le paradoxe de la diplomatie culturelle qui agit pour des intérêts stratégiques nationaux tout en promettant de servir un bien commun à travers les échanges culturels (2015 : 379). Est-il réellement possible de combiner ces deux niveaux de lectures ? L'intérêt stratégique national est-il compatible avec un ou des intérêt(s) commun(s) ?

On peut tout d'abord se demander si c'est l'intérêt national qui prime pour la France lorsqu'elle diffuse le français. On l'a vu dans l'analyse des argumentaires justifiant la diffusion du français, en parallèle de l'influence, on argumente que les actions sont des actions de bienfaisance, c'est-à-dire qu'elles sont aussi dans l'intérêt d'autrui. L'argumentaire français est un bon exemple du paradoxe soulevé par Ang, Isar et Mar.

De la mission civilisatrice à la mission d'expertise, le « missionarisme » se présente à l'extérieur comme une action pour autrui qui pourtant en interne est argumentée par une politique d'influence. Quel(s) intérêt(s) sont servis par ces missions ? La rhétorique française a longtemps joué de cet argument. En interne, on affirme que le français est un instrument d'influence pouvant servir la grandeur de la France, lui assurant une place sur la scène internationale. En parallèle, en communication externe mais aussi parfois entre décideurs français, on emploie aussi l'argument de l'intérêt d'autrui. C'est là le ciment de l'idée de mission civilisatrice, et plus largement de l'idée de « mission » elle-même, qui, on a pu le voir, perdure jusque dans les missions d'expertise récentes. Ce missionarisme sert notamment à distinguer l'action française d'autres actions, en particulier de la politique d'influence étatsunienne qui serait, elle, impérialiste.

Ce missionarisme met en effet en avant une action « désintéressée ». Il faut souligner qu'il y a là une longue tradition française, et l'on peut y lire un sens de l'intervention, la France se représentant souvent comme une nation « appelée » à intervenir. Intervenir, c'est se sentir concerné, s'engager, se sentir responsable d'autrui, et on peut certainement saluer que la France ne soit pas indifférente à ce qui advient hors de ses frontières. Or, on peut aussi se dire qu'agir, intervenir ne suffit pas à ce que la situation s'améliore, l'intervention n'étant pas toujours vectrice d'une amélioration. Sans défendre l'idée qu'il faudrait éviter à tout prix l'intervention (notamment linguistique et didactique), il semble important ici de complexifier cette idée d'une action pour autrui.

On a pu le développer précédemment, ce missionarisme qui défend une action pour autrui résulte finalement en un réseau centralisé, où les postes à responsabilités sont généralement aux mains de Français (avec des avantages salariaux et des conditions privilégiées pour les ressortissants français). Ainsi, bien que ce réseau soit certainement utile aux personnes qui le fréquentent, salariés, clients ou bénéficiaires, il ne faut pas oublier que ses retombées économiques directes bénéficient prioritairement à la France. Tout comme cela a pu être écrit pour le réseau des organisations non-gouvernementales, qui sont souvent des sources d'emploi et de revenus pour les ressortissants des pays envoyant des volontaires, autant si ce n'est plus que pour les pays dits bénéficiaires ; le réseau de centres culturels français est une source d'emploi hors de France pour des enseignants, des gestionnaires, des producteurs de matériel pédagogique, des experts didacticiens français.

Ceci est peut-être d'autant plus prégnant dans le réseau culturel et linguistique, qu'il est attaché à l'enseignant une plus grande légitimité s'il est « natif ». Castellotti souligne ce phénomène dans son ouvrage de 2017 :

Si les natifs sont plus légitimes, leur reviennent de droit les positions privilégiées pour enseigner le FLE, ce qui renforce d'autant le bien-fondé d'une suprématie des pays « centres » de cette légitimité [...] dans l'enseignement de leur langue comme langue étrangère et par extension dans la définition même des orientations didactiques à privilégier, dans l'élaboration des programmes à conseiller, dans la production de matériaux pédagogiques à exporter, etc. (Castellotti, 2017 : 129)

On peut interroger ce déséquilibre dans la présence d'un grand nombre d'acteurs français dont l'expertise semble pensée comme étant universelle. Les « experts » internationaux envoyés sont ainsi envoyés dans un pays (puis un autre) dont ils ne connaissent parfois ni la langue ni la tradition éducative ni la situation politique. Le travail de contextualisation, s'il en existe un, repose alors sur une rapide prise de connaissance d'informations factuelles sur le territoire concerné par une mission, sans que cela ne puisse être garant d'une compréhension de la spécificité politique, culturelle, linguistique, identitaire de ces territoires-cibles. Or à la base même de la notion d'« expertise » se trouve l'idée d'une connaissance de l'autre et de ses besoins.

On peut étendre cette réflexion à la présence de nombreux Volontaires Internationaux, dont les contrats d'une durée d'un ou deux ans supposent une connaissance relativement superficielle des contextes d'enseignement *a fortiori* peut-être en Palestine, où la situation géopolitique suppose une complexité territoriale et identitaire conséquente.

### **Penser au-delà de l'intérêt national**

Alors, si l'on peut comprendre qu'une action ne soit jamais tout à fait désintéressée, ne peut-on penser, comme nous y invitent Ang, Isar et Mar *au-delà de l'intérêt national* ? Et formuler que dans cet apparent « au-delà » résiderait un autre intérêt national ?

Si on pense du point de vue d'abord didactique, quel pourrait être l'intérêt commun d'une perspective appropriative ? On peut penser d'abord que, selon cette perspective, le français serait alors non pas diffusé plus largement mais *mieux* diffusé, en ce sens qu'il serait approprié là où il existe. Car si l'on pense que la langue française gagne à être connue plus

largement parce qu'on la pense intéressante, porteuse d'une pensée qui vaut la peine d'être connue, voire même parce qu'on se dit qu'elle portera des intérêts politiques et économiques avec elle, on peut essayer de penser cette diffusion/appropriation d'un point de vue plus qualitatif.

Que mettre en avant alors ? Intérêt national, intérêt d'autrui, intérêt commun ? Quand bien même on penserait d'abord aux intérêts économiques et politiques français, il est assez illusoire, sans parler de la posture morale qui s'y attache, de croire que les Palestiniens ne le perçoivent pas et d'essayer de faire cette politique sans eux, à leur insu, voire contre leur volonté. Si l'on reprend l'exemple du Qatar ou de l'Arabie Saoudite utilisé plus haut, cette posture peut, au contraire, desservir l'intérêt national en suscitant une réaction de méfiance ou d'hostilité chez ceux qui la perçoivent<sup>309</sup>.

Tout comme pour cet exemple du Qatar en France, on peut poser cette question au prisme de la spécificité de la relation franco-palestinienne. Dans ce contexte particulier d'une part, l'intervention a lieu dans un territoire où la France n'a pas et où n'a jamais eu autorité officielle. La légitimité peut être discutée également sur des territoires qui ont été envahis et mis sous tutelle française, mais l'intervention française en Palestine intervient comme une intervention tout à fait extérieure. Cette intervention est par ailleurs d'une certaine manière *facilitée* par l'absence d'institutions stables en Palestine (en particulier dans la période traitée jusqu'aux années 2000, mais on pourrait argumenter que les institutions palestiniennes restent faibles jusqu'à aujourd'hui). Cela a pour conséquence qu'il n'existe pas de politiques linguistiques palestiniennes à proprement parler<sup>310</sup>, et que celles-ci sont alors principalement guidées par les opportunités extérieures (notamment de financement). A la politique de l'opportunité française, qui pousse les diplomates à essayer d'introduire la diffusion du français lorsque des opportunités (et non nécessairement des demandes) émergent, répondrait alors une politique d'opportunité des Palestiniens. Enfin, le contexte palestinien est aussi celui d'un territoire ne jouissant pas de la pleine souveraineté. L'action en Palestine intervient donc auprès d'un peuple dont les revendications nationales n'ont pas donné lieu à une souveraineté et pour qui la question de l'acculturation est encore et toujours extrêmement sensible. Il n'est pas anodin dans ce contexte de développer une stratégie visant une forme de contrôle sur un territoire déjà sur-contrôlé.

---

<sup>309</sup> Sur les réactions suscitées par la diplomatie linguistique d'influence, voir *supra* 6.2.1 *De quelques figures contradictoires dans la sphère francophone*.

<sup>310</sup> C'est ce que souligne notamment une recherche en cours à l'université de Birzeit.

Il s'agirait alors peut-être d'assumer plus ouvertement les intérêts que la France aurait dans la relation et que, certainement, les Palestiniens auraient également. Assumer que l'on a besoin de cette relation signifierait alors assumer, affirmer une part de faiblesse, de vulnérabilité. Cette vulnérabilité n'est peut-être pas incompatible avec l'intérêt national. Peut-être peut-on même espérer plus d'influence, au sens d'une meilleure influence, si l'on cesse de viser un contrôle à tout prix, voire si l'on reconnaît aux autres une part de contrôle sur soi.

L'intérêt national se trouve-t-il nécessairement dans le contrôle de l'Autre ? Bénéficie-t-on réellement de cette influence par le contrôle et la centralisation extrême ? Travaille-t-on dans l'intérêt d'autrui ou dans l'intérêt commun lorsque l'on base son action sur le contrôle, ou que l'on vise le contrôle ?

### **L'intérêt national hors de contrôle**

Penser l'influence de manière plus complète impose d'inclure ce que cela peut transformer chez soi et chez l'autre. Penser l'enseignement du français comme une intervention pour soi qui transforme (éventuellement) l'autre, mais pas dans le seul sens que l'on envisage et parfois avec des conséquences non souhaitées, signifie également d'accepter que cela puisse susciter des réactions de rejet, de résistance, ce que soulignait déjà Albert Salon, qui y consacre un passage de sa thèse (« *réactions à l'action culturelle de la France – expressions de méfiance et d'hostilité* » 1983).

Plutôt que de partir de considérations politiques et économiques pour encadrer l'action didactique, on pourrait partir d'une perspective appropriative comme élément central de l'action didactique, pour en faire un pilier de l'action politique en matière d'enseignement du français. En quoi l'appropriation pourrait servir l'intérêt national ? En premier lieu peut-être parce que les personnes auxquelles on s'adresse ne sont pas dénuées de lecture critique des actions. L'action sera d'autant moins efficace que les personnes concernées se sentiront prises pour des personnes que l'on peut manipuler. Pour reprendre des termes employés par Joanna Lorilleux au sujet de la relation enseignant-apprenant à l'école, mais qui se prête également à une analyse plus macroscopique, on pourrait essayer de « *considérer l'autre de la rencontre, l'autre de la relation éducative comme une intelligence autre, qui s'exerce dans d'autres réseaux de significations, qui comprend en*

*propre* » (Lorilleux, 2015 : 403). Considérer l'autre avec une intelligence autre, c'est aussi accepter que cet autre puisse avoir un avis sur l'action linguistique, puisse la prendre en main pour répondre à des intérêts discordants de ceux que l'on visait en premier lieu. L'acceptation de l'autonomisation peut être *a contrario* davantage bénéfique pour l'influence française et par conséquent pour l'intérêt national.

Penser l'intérêt national « hors de contrôle » peut se comprendre alors de deux manières : d'une part dans le sens que toute action peut partir dans différentes directions, et que l'on ne peut augurer ni positivement ni négativement de l'issue de celle-ci ; et d'autre part dans le sens que l'intérêt national peut se trouver en dehors du contrôle, ailleurs.

Ces quelques considérations projectives, à l'état d'esquisses, permettent de formuler quelques questions.

La première d'entre elles concerne la spécificité des langues-cultures. Que signifie l'« intérêt national » en matière de *langue* et de *culture* si l'on prend au sérieux les spécificités de ces « objets » ? Comment envisager autrement le rôle potentiel de ces entités dans la politique extérieure ? Comment l'envisager autrement que dans la stricte continuité du passé d'une ancienne grande puissance coloniale ? Le terme de « diffusion » convient-il pour penser ce rôle dans le monde multilatéral actuel ?

Comment considérer avec davantage d'humilité l'action entreprise et ses résultats afin qu'elle reconnaisse que les autres, ceux à qui l'on s'adresse, ou ceux avec qui l'on travaille ont une expérience propre, une histoire et des projets propres ? Quelle place faire à ceux-ci dans l'élaboration même des projets de politique extérieure ?

Comment penser ce que serait un intérêt collectif : celui d'un « collectif » palestinien, voire d'un collectif « franco-palestinien » de manière à ce qu'il inclue les expériences, les histoires, les projets mais aussi la relation, autrement que par l'assujettissement ? Comment penser ces relations pour y laisser une place à des désaccords possibles, désaccords inhérents à toute relation, et qui peuvent être la marque d'une appropriation distincte des objectifs premiers envisagés par une ou l'autre des parties ?





## **Conclusion générale**

## Conclusion générale

Cette histoire des politiques linguistiques et didactiques françaises en Palestine éclaire à sa manière une histoire de la place de la langue dans le rapport de la France à sa *francité* et à l'altérité. Avec la diffusion de la langue hors de son territoire, la France semble poser la question de ce qui relèverait de la francité dans cette langue, de ce que cette langue *porterait* de francité, et de ce qu'une francité pourrait apporter hors de France, notamment à travers la langue. L'identité française est en effet centrale dans les politiques de diffusion étudiées et sa définition constamment en question : identité des écoles, identité des institutions, identité des personnes, identité de la langue et portée par la langue, ...

De 1843 à 2000, l'histoire de la diffusion du français se caractérise par un effort constant de reprise en main par l'Etat français, de prise de contrôle sur un réseau qui était au départ né principalement de la volonté d'acteurs non-étatiques. Dès les premières années, la langue et la francité de ces écoles ont été au cœur des liens qui les unissaient à l'organe diplomatique français et au cœur des tensions apparues au fur et à mesure que des mouvements nationalistes prenaient corps en Palestine et en Israël. D'abord proposé par un réseau d'enseignement religieux lancé par des Français mais progressivement laissé aux mains de personnels locaux, l'enseignement du français a peu à peu été dispensé dans une diversité croissante d'établissements : centres culturels, universités, écoles publiques. Cette diversification, pensée principalement pour atteindre un public toujours plus nombreux en orientant les actions vers des apprenants jusque-là peu concernés (adultes, enfants des écoles publiques, étudiants), fut l'occasion d'une re-francisation conséquente du réseau.

Aux commandes de cette manœuvre, se tient le puissant consulat général de France à Jérusalem. Cette institution unique, reconstituée à partir de traces que ses diplomates, ses agents et ses interlocuteurs ont laissées dans les documents d'archives diplomatiques, est une fenêtre entrouverte sur l'enchevêtrement des politiques extérieures, des politiques linguistiques et des enjeux identitaires français. Elle offre un point de vue sur une situation particulière, celle de la Palestine, qui laisse apercevoir des dynamiques qui ne sont pas propres uniquement à cette situation. Les quelques éléments importants que cette thèse aura permis, je l'espère, de retenir sont peut-être d'autant plus saillants dans cette situation particulière qu'il s'agit d'un territoire difficile à positionner dans une catégorie précise. Son statut particulier de territoire resté dans une sphère stratégique pour la France, sans jamais pour autant être placé sous l'autorité de la France (sous la forme d'une colonie ou d'un mandat) a permis de formuler la question d'un interventionnisme linguistique français, et de la légitimité de l'intervention de la France dans un tel cadre.

## Conclusion générale

Le terme de *diplomatie linguistique* a été retenu plutôt que celui de *soft power* pour caractériser une politique bien française centralisée, élitaire et où la langue tient une place d'honneur. Les deux termes ont cependant bien ce point commun d'une ambition d'*agir sur les hommes et les choses*. L'ambition en question est portée par la conviction que la France est chargée d'une mission. Cette mission, dont la langue semble être un lieu de réalisation majeur, est, elle aussi, l'un des termes de définition de la francité.

Cette mission est jumelée aux désirs d'influence, elle les accompagne pour les rendre plus dicibles, elle s'entremêle et se confond parfois avec eux. Les objectifs d'influence sont ainsi l'une des manières de comprendre certains positionnements paradoxaux de la France : la croyance en l'Etat-nation et l'expansionnisme ou la laïcité revendiquée en politique intérieure mais effacée dans les politiques extérieures.

Guidé par ces désirs d'influence visant un intérêt national, le mode de relation instaurée est orienté par une certaine illusion de contrôle. Ce désir de contrôle se déploie dans le temps sous des formes d'intervention relativement différentes. D'un enseignement holistique (à la française, du français, en français, par des Français) de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, la technicisation progressive de la conception des langues a donné place à un enseignement de plus en plus spécialisé (formations linguistiques puis didactiques). A travers ces différentes conceptions, on continue de percevoir un rapport particulier à la francité : rapport à une langue, pensée et civilisation française, rapport à la langue et à sa maîtrise associé étroitement à une conception française, rapport à l'enseignement de cette langue qui là encore est pensé dans une conception française de la didactique.

Les contours de cette francité ne sont jamais clairement établis en soi, mais se dessinent presque toujours en fonction d'une altérité perçue. Le glissement du support de cette francité et d'une francophonie s'est réalisé sur le terrain fertile d'une croyance en l'universalité de la civilisation, de la langue puis de l'expertise françaises, et d'une croyance en une hiérarchie des peuples, des locuteurs puis des méthodes d'enseignements. Face à cette hégémonie française : une altérité dont la forme change mais dont le statut reste éternellement celui d'un être, d'un locuteur ou d'un enseignant lacunaire.

La possibilité pour cette francité ou cette francophonie d'être saisies par d'autres, d'être appropriées reste un angle occulté par les politiques dans ce qu'on a pu en percevoir à travers les archives diplomatiques. On pourrait formuler la question de ce qui inquiète dans

## Conclusion générale

ce processus d'appropriation : existe-t-il une insécurité française, un sentiment de danger face à de potentielles transformations par l'altérité ?

\*

Une des questions qui a été formulée et à laquelle il reste très difficile de répondre est ainsi celle de la tension entre un horizon d'appropriation et un horizon de contrôle.

La manière d'aborder le sujet a peut-être donné l'impression que le seul mouvement envisagé est celui d'un mouvement descendant des politiques diplomatiques vers les politiques didactiques et leur mise en application. La profondeur des conceptions sous-jacentes à ces différents éléments pourrait certainement se traduire par une représentation plus complexe des circulations idéologiques entre un plan et l'autre. La conception didactique qui met en avant l'apprentissage plutôt que l'appropriation n'est ainsi peut-être pas uniquement le *résultat* d'une histoire des relations entre des peuples, des Etats et des langues, mais aussi une des *raisons* de cette histoire. Autrement dit, les conceptions politiques influencent certes les conceptions linguistiques et didactiques mais à l'inverse ces dernières participent à alimenter des conceptions des langues et des modes de relation aux autres qui contribuent à leur tour à fabriquer la politique étrangère. Il est difficile et peut-être peu utile de formuler l'antériorité définitive de l'une sur l'autre, mais on peut les penser de manière solidaire et interdépendante.

Cette interdépendance est un signe extérieur du travail des conceptions qui agissent de l'intérieur. C'est en particulier pour éclairer ces conceptions qu'une problématisation épistémologique a été formulée dans cette thèse à l'aide des perspectives phénoménologico-herméneutiques. Cette proposition, en écho à l'un des choix fondamentaux de perspective pour cette thèse, met au cœur de son éthique un travail d'historicisation.

Dans le cas d'une recherche sur un terrain comme celui de la Palestine, l'importance de la perspective historique est relativement aisée à formuler. Sur un territoire qui a tellement été transformé en un siècle, il est difficile sans profondeur historique de se figurer à quoi pouvait ressembler la Palestine il y a dix ans, vingt ans, cinquante ans et *a fortiori* il y a un

## Conclusion générale

siècle. La réalité physique et sociale s'est profondément transformée et un cliché contemporain de la situation peinerait à rendre compte de la complexité des enjeux qui affectent le territoire.

Mais la perspective historique n'est pas intéressante uniquement pour aborder des situations ou des objets aussi brûlants. L'histoire a sa place en sociolinguistique et en didactique des langues, non pas comme objet d'étude ou comme « corpus » mais bien comme manière d'interroger des objets. Considérer l'histoire dans ce qu'elle peut apporter comme questionnements épistémologiques à la recherche implique un positionnement sur le mode d'histoire, le mode de recherche, qui dépasse largement la temporalité étudiée.

Le positionnement épistémologique proposé dans cette thèse est une autre entrée possible pour penser l'appropriation : un mode d'appropriation qui impose de s'interroger sur l'historicité du chercheur, l'historicité du domaine et de l'objet d'étude. En miroir de cette question de l'appropriation de l'histoire et de l'appropriation à travers l'histoire se pose une nouvelle fois la question du contrôle : un contrôle sur la recherche. La prétention au contrôle complet sur la recherche, sur ses conditions de réalisation et sur les modes d'interprétation résonne profondément avec les manières d'envisager les politiques d'enseignement du français.

\*

C'est encore la question de l'appropriation et du contrôle qui m'a amenée à formuler quelques exemples en contre-champ. Une des dimensions que ce travail n'a pas permis d'approfondir tient à la diversité qui existe au sein même des institutions diplomatiques. J'ai pu parfois mobiliser ces institutions dans des interprétations qui tendaient à les homogénéiser, en mentionnant par exemple « la France », « l'Etat », « le consulat ». Cette relative homogénéisation visait à traduire le phénomène par lequel ces institutions très solidement ancrées pouvaient représenter des administrations au sein desquelles les individualités s'estompent. Dans le monde diplomatique en particulier, où les contrats sont de plus en plus de courte durée, les individualités et éventuels désaccords peinent à se faire entendre ou à marquer significativement l'institution dans laquelle ils s'inscrivent.

## Conclusion générale

Cependant, ces individualités existent, tout comme existent un certain nombre de désaccords. Il existe des personnalités, des hommes et des femmes qui infléchissent les orientations institutionnelles et marquent à leur manière les politiques linguistiques et didactiques. Le présent travail a fait le choix de donner voix d'une part aux discours canoniques de l'institution, et d'autre part à des résistances exogènes. Or, les résistances sont aussi endogènes à l'institution, comme le révèlent certains rapports de mission d'employés du consulat et comme j'ai pu le relever dans un certain nombre d'entretiens réalisés auprès d'acteurs du réseau. La diffusion du français en Palestine est aussi le fait d'agents qui ne se reconnaissent pas tout à fait dans les propositions politiques qui les encadrent. Circonscrit différemment, le champ d'étude aurait donné à voir une plus grande diversité de positionnements, mais la relative stabilité du point de vue politique institutionnel diplomatique est une réalité qu'il importait de souligner dans un premier temps.

Un travail plus approfondi sur cette diversité interne et sur la complexité des positionnements à l'intérieur même des institutions mériterait d'être réalisé en prolongement de cette thèse. Ce prolongement peut à mon sens prendre différentes formes qui sont toutes interdépendantes les unes des autres.

Il peut d'abord faire l'objet de nouvelles recherches. Les entretiens que j'ai réalisés auprès d'acteurs du réseau d'enseignement du français (diplomates, directeurs d'instituts, enseignants, chargés de coopération éducative, ...) mais que je n'ai pas pu exploiter ici, pourraient être une entrée pour interroger la pluralité de positionnements dans l'institution. Les archives diplomatiques sont également une source potentielle pour cela, à travers notamment les rapports de mission ou les courriers échangés entre des agents et leurs supérieurs. Ce travail pourrait par ailleurs être réalisé grâce aux archives d'écoles ou de partenaires du consulat qui permettraient de prendre connaissance de positionnements qui ne passent pas directement par le consulat. Il pourrait également être l'objet de recherches auprès d'institutions plus éloignées du consulat, voire en rupture avec le consulat, pour penser cette fois la présence et l'enseignement du français sans un passage obligé par la diffusion française. Il s'agirait alors d'explorer une francophonie plus détachée de la

## Conclusion générale

France, dans une forme d'appropriation du français que l'on pourrait qualifier d'émancipation à l'extrême<sup>311</sup>.

Un autre prolongement possible de ce travail concerne le plan épistémologique. Penser l'appropriation, c'est en effet aussi penser la manière dont les acteurs d'une institution s'approprient les politiques de diffusion du français. Poursuivre la réflexion épistémologique est une manière de travailler l'altérité au sein même des institutions. C'est ainsi certainement davantage sur un plan profondément éthique et politique que se formulent des itinéraires-bis éventuels, et non dans des transformations structurales de surface.

Enfin, ce travail sur la diversité des appropriations des politiques peut passer par les universités et en particulier par la formation des futurs professionnels du français langue étrangère et de la didactique des langues. L'université a d'une certaine manière un rôle politique à jouer et les formations reflètent le rôle que l'on envisage pour ces futurs professionnels. Elles reflètent le type d'enseignant et d'attitudes professionnelles que l'on souhaite encourager : souhaite-t-on mettre l'accent sur des aspects techniques et instrumentaux, et former ainsi des personnes capables de travailler dans des situations précises et de manière quasi-interchangeable ? Dans un contexte de précarisation du champ du français langue étrangère, il est souvent attendu des professionnels qu'ils soient au fait des dernières innovations et techniques et se pose alors la question du positionnement des formations face à cette attente sociale et économique.

Si l'on souhaite former plutôt des professionnels qui devront faire des choix, se positionner, y compris vis-à-vis de ces innovations techniques, la reconsidération de la place de l'histoire dans les formations me semble être un parcours fécond. L'une des démarches qui peut participer à accompagner ces choix et positionnements de futurs professionnels est en effet une démarche d'historicisation. L'université et les formations occupent une place privilégiée pour participer à ce travail d'historicisation des notions, des méthodologies, des politiques linguistiques, des institutions, etc., avec lesquels les futurs acteurs de la didactique devront travailler. Là encore, pas uniquement comme manière

---

<sup>311</sup> Ou plus loin encore, d'explorer un rapport à la langue française hors d'une francophonie conceptuelle comme le propose Leyla Dakhli dans son article *Francophonie ou franco-aphonie ?* publié sur *Le point Afrique* en ligne le 19 février 2018.

## Conclusion générale

d'introduire une notion, une technique, une institution, mais peut-être comme principe irrigant toute une formation.

Cette proposition est intrinsèquement liée à la proposition épistémologique formulée dans la thèse, dans la mesure où il s'agit d'inviter les étudiants à une appropriation de l'histoire du champ dans lequel ils se projettent comme futurs professionnels, notamment en proposant des clés de lecture politique et idéologique.

Une plus grande place faite à l'histoire au sein des formations pourrait constituer une réponse au déficit d'histoire au sein même des institutions. Plusieurs personnes rencontrées (notamment en entretien) m'ont fait part de la grande difficulté à avoir accès à des archives dans les différents postes occupés, de la faible politique d'archivage de certains instituts voire d'une politique délibérée à ce qu'il n'y ait pas de tuilage d'un employé à l'autre.

\*

Enfin, j'ai formulé à différentes reprises la spécificité de la Palestine en tant que territoire pointé dans cette thèse, dans une tentative de déplacer constamment la réflexion entre ce qui relèverait de conceptions françaises plus générales et ce qui serait lié à un espace et une situation uniques. La particularité de la Palestine a été principalement interrogée à travers la situation géopolitique et la sensibilité de la question culturelle et linguistique dans le contexte particulier d'un peuple sans souveraineté politique. Il pourrait être intéressant à la fois d'élargir la question et de la prolonger en interrogeant la spécificité d'un territoire majoritairement musulman et majoritairement arabophone.

Valérie Spaëth notait une spécificité de la rencontre de la France et de l'islam en Afrique :

L'islam de fait constituera toujours une barrière culturelle suffisamment forte et organisée [...] pour, dans la relation avec le système colonisateur européen, servir très tôt de contrepoids. (1998 : 64)

Souvent étudiée sur le plan politique, militaire ou social, cette rencontre pourrait faire l'objet d'une problématisation sur la spécificité de ces *manières de concevoir du monde*. Sans les essentialiser, il s'agirait d'essayer de comprendre par exemple si les idéologies linguistiques en français et sur le français ont rencontré des échos ou des résistances dans



## Conclusion générale

leurs contacts avec les idéologies linguistiques en arabe et sur l'arabe. On a pu esquisser qu'en Palestine le rapport de la France à l'arabe ne semblait pas avoir été celui d'un rapport hiérarchisé, sans pour autant que ne soit jamais formulé précisément par les Français une conception d'une langue arabe porteuse d'une *civilisation* ou d'une pensée. Il serait intéressant de développer la réflexion sur l'histoire de cette relation, et les raisons de sa spécificité.

Car bien davantage que l'histoire de la Palestine, cette histoire des politiques de diffusion nous renseigne sur la France : une histoire de la France hors de son territoire, mais aussi une histoire de la France de l'intérieur, des conceptions qui l'ont forgée, des échanges qui l'ont renforcée, de son histoire coloniale hors de ses colonies.

La Palestine parle de nous, parle de notre histoire et de la France dans son rapport aux autres. Et puisqu'il m'est difficile de décider quels mots pourraient terminer cette thèse, je vais laisser le soin de le faire à deux *autres*, deux voix palestiniennes qui m'ont accompagnée pendant ces années de travail : celle d'Edward Said, imaginée par Mahmoud Darwich dans son hommage à son ami<sup>312</sup> :

By traveling freely across cultures  
those in search of the human essence  
may find a space for all to sit...  
Here a margin advances. Or a centre  
retreats. Where East is not strictly east,  
and West is not strictly west,  
where identity is open onto plurality,  
not a fort or a trench

حي البقار الخربين للتفلات  
يديجد لها اضعون عن لاجو مر البشري  
قواعد لغلي كل جيع ...  
قوا هامش يتقدم. أو مركز  
يتراجع. لا الشرق شرقاً وشرقاً  
ولا الغرب غرباً و غرباً  
إن لا مهية فتوح كالتعد  
لاقلعة أو خندق

---

<sup>312</sup> Extrait de *Tabaq*. En version plus longue en annexe 24.



## **Bibliographie**

ABALAIN H., 2007, *Le français et les langues historiques de la France*, Paris, France, J.-P. Gisserot, 317 p.

ABECASSIS F., 2000, *L'enseignement étranger en Égypte et les élites locales, 1920-1960: francophonie et identités nationales*, Université de Provence, Thèse de doctorat.

ANG I., ISAR Y.R., MAR P., 2015, « Cultural diplomacy: beyond the national interest? », *International Journal of Cultural Policy*, 21, 4, p. 365-381.

ANTOINE, G. (dir.), 2000, *Histoire de la langue française 1945-2000*, Paris, CNRS Éditions, 1028 p.

ANTOINE G., MARTIN R., 1999, *Histoire de la langue française 1880-1914*, Paris, CNRS Éditions, 642 p.

AQUINO-WEBER D., COTELLI S., 2010, « Réflexions épistémologiques autour de la sociolinguistique historique », dans BOYER H. (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique: actes du Colloque international de Montpellier, 10-12 décembre 2009*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 65-72.

AQUINO-WEBER D., COTELLI S., KRISTOL A., 2009, *Sociolinguistique historique du domaine gallo-roman enjeux et methodologies*, Bern; New York, Lang, 335 p.

ARENDT H., 2002, *Les origines du totalitarisme.*, Paris, Éditions du Seuil, 348 p.

ARREGUI BARRAGAN, N., ALBERDI URQUIZU, C. (dirs.), 2009, *Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVIIe-XXe siècles)*, Actes du Colloque de Grenade 5-7 novembre 2008, Documents pour l'histoire du français langue étrangère, 43, décembre 2009, 246 p.

ASLANOV C., 2006, *Le français au Levant, jadis et naguère: à la recherche d'une langue perdue*, Paris, France, H. Champion, 267 p.

ATMEH M., 2010, *Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des étudiants palestiniens : analyse des causes et des enjeux*, Besançon, Université de Franche Comté, thèse de doctorat.

ATMEH M., 2014, « Lire en français : quels enjeux dans le contexte universitaire palestinien ? », *Enjeux*, 87, p. 91-116.

AUER A., PEERSMAN C., PICKL S., RUTTEN G., VOSTERS R., 2015, « Historical sociolinguistics: the field and its future », *Journal of Historical Sociolinguistics*, 1, 1, p. 1-12.

- BAGGIONI D., 1997, *Langues et nations en Europe.*, Paris, Payot & Rivages, 378 p.
- BALIBAR R., 1985, *L'institution du français: essai sur le colingisme des Carolingiens à la République*, Paris, Presses universitaires de France, 421 p.
- BANNIARD M., 2017, « Quand les langues ne faisaient pas les royaumes », dans BOUCHERON P. (dir.), *Histoire mondiale de la France*, Paris, Seuil, p. 105-110.
- BARON X., 2015, *Histoire de la Syrie: 1918 à nos jours*, Tallandier, 400 p.
- BAYARD ÇAN H., ABAK M., 2007, « La francophonie chez l'élite chrétienne d'Iskenderun (Turquie) au tournant du XXe siècle : processus d'appropriation et enjeux », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 38/39, p. 89-105.
- BENBASSA E., 2013, « L'Alliance israélite universelle et les projets juifs en Palestine », dans AARONSOHN R., TRIMBUR D. (dirs.), *De Bonaparte à Balfour : La France, l'Europe occidentale et la Palestine, 1799-1917*, Paris, CNRS Éditions, p. 413-427.
- BEN-RAFAEL E., BEN-RAFAEL M., 2013, *Sociologie et sociolinguistique des francophonies israéliennes*, Frankfurt am Main, Allemagne, PL Academic Research, 286 p.
- BERGS A., 2005, *Social networks and historical sociolinguistics studies in morphosyntactic variation in the Paston letters (1421-1503)*, Berlin; New York, Mouton de Gruyter, 318 p.
- BERRE, M., SENEMOGLU (dirs.), 2007, « Le français langue des « élites » dans le bassin méditerranéen et les pays balkaniques (XVIIIe siècle-moitié du XXe siècle) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 38/39 | 2007, 298 p.
- BERTUCCI M.-M., 2009, « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons », *Cahiers de sociolinguistique*, 14, p. 43-55.
- BERTY R., 2014, *Les discours de la f(F)rancophonie au XXIe siècle : enjeux culturels, idéologiques et politiques*, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, Thèse de doctorat.
- BESSE H., 2007, « Le français "langue des élites" dans les (ex-) territoires de l'Empire ottoman d'après le Dictionnaire de F. Buisson », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 38/39, p. 33-55.
- BESSE H., 2009, « Pourquoi apprend-on encore le français comme langue étrangère », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 4, 1, p. 9-25.
- BLANCHET P., 2007, « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », dans BLANCHET P., CALVET L.-J., ROBILLARD D. (dirs.), *Carnets d'atelier de*

*sociolinguistique : Un siècle après le « Cours » de Saussure : La Linguistique en question*, 1, Paris, L'Harmattan, p. 229-290.

BLANCHET P., 2013, « Politique linguistique et diffusion du français dans le monde », dans BULOT T., BLANCHET P. (dirs.), *Une introduction à la sociolinguistique : pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris, EAC, Éd. des Archives contemporaines, p. 73-112.

BOUCHERON, P., DELALANDE, N., MAZEL, F., POTIN, Y., SINGARAVELOU, P. (dirs.), 2017, *Histoire mondiale de la France*, Paris, Seuil, 790 p.

BOYER H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 112 p.

BRANCA-ROSOFF S., 2007, « Sociolinguistique historique et analyse du discours du côté de l'histoire : un chantier commun ? », *Langage et société*, 121-122, 3, p. 163-176.

BRUNEAU C., 1948, *Histoire de la langue française, des origines à nos jours*, volume XII Paris, Armand Colin, 593 p.

BRUNOT F., 1905-1954, *Histoire de la langue française, des origines à 1900*, volumes I à XI, Paris.

BULOT T., BLANCHET P., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique: pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris, EAC, Éditions des Archives contemporaines, 166 p.

CABANEL P., 2006a, *Une France en Méditerranée: écoles, langue et culture françaises, XIXe-XXe siècles*, Grâne, Créaphis, 438 p.

CABANEL P., 2006b, « Exils et exportation de la langue française: huguenots et congréganistes, 1685-1914 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 37, p. 11-25.

CALVET L.-J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 284 p.

CALVET L.-J., 1988, *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 236 p.

CALVET L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, Presses universitaires de France, 128 p.

CALVET L.-J., 2011, *La sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France, 128 p.

- CALVET L.-J., 2017, *La Méditerranée: mer de nos langues*, Paris, CNRS Éditions, 327 p.
- CANUT C., 2010, « « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale », *Langue française*, 167, 3, p. 141.
- CASTELLOTTI V., 2017, *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation - Livre*, Paris, Didier, 352 p.
- CERQUIGLINI B., 2007, *Une langue orpheline*, Paris, Minuit, 240 p.
- CERTEAU M. DE, JULIA D.A., REVEL J.A., GREGOIRE H., 2002, *Une politique de la langue: la Révolution française et les patois*, Paris, France, Gallimard, 2002, 472 p.
- CHABROLLE-CERRETINI A.-M., 2007, *La « vision du monde » de Wilhelm von Humboldt: histoire d'un concept linguistique*, Lyon, ENS éd, 149 p.
- CHAUBET F., 2006, *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue: l'Alliance Française, 1883-1940*, Paris Budapest Kinshasa [etc.], L'Harmattan, 321 p.
- CHAUBET F., MARTIN L., 2011, *Histoire des relations culturelles dans le monde contemporain*, Paris, Armand Colin, DL 2011, 295 p.
- CHAUDENSON R., 1979, *Les Créoles français*, Paris, Nathan, 172 p.
- CHAUDENSON R., 1989, *1989, vers une révolution francophone?*, Paris, L'Harmattan, 224 p.
- CHAVENEAU C., 2016, *Les « internationaux » dans les Territoires Palestiniens Occupés. Trajectoires, expériences migratoires et engagements sociopolitiques*, Paris Descartes, Thèse de doctorat.
- CHISS, J.-L. (dir.), 2006, *Charles Bally (1865-1947): historicité des débats linguistiques et didactiques: stylistique, énonciation, crise du français*, Louvain, Peeters, 257 p.
- COHEN P., 2014, « Penser un empire de Babel. Langues et célébration du pouvoir royal dans le monde atlantique français XVIème-XVIIème siècle », dans VIDAL C. (dir.), *Français? la nation en débat entre colonies et métropole, XVIe-XIXe siècle*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 55-76.
- COHEN-MULLER R., 2008, « De la Restauration au Second Empire: quatre consuls, une seule politique », dans *De Balfour à Ben Gourion: les puissances européennes et la Palestine, 1917-1948*, Rennes, CNRS Éditions, p. 45-57.

COSTE D., 1984, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945: matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier.

COSTE D., 2015, « Sur quatre moments de la formation en France des enseignants de français aux étrangers », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 55, p. 171-192.

COTELLI S., 2009, « Sociolinguistique historique: un tour d'horizon théorique et méthodologique », dans *Sociolinguistique historique du domaine gallo-roman. Enjeux et méthodologies*, Peter Lang, Berne, p. 3-24.

CROS I., 2016, *Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962)*, Université Sorbonne Paris Cité, Thèse de doctorat.

DEBONO M., 2010, *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Université de Tours, Thèse de doctorat.

DEGROS M., 1986, *Les créations de postes diplomatiques et consulaires français de 1815 à 1870*, A. Pedone, 40 p.

DELACROIX C., DOSSE F., GARCIA P., 2005, *Les courants historiques en France : XIXe-XXe siècle*, 2e édition revue et augmentée, Paris, A. Colin, 404 p.

DELACROIX C., DOSSE F., GARCIA P., 2010, *Historiographies: concepts et débats*, Paris, Gallimard, 646 p.

DERIVRY M., 2015, *Les enseignants de langues dans la mondialisation: La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*, Editions des archives contemporaines, 170 p.

DERRIDA J., 1996, *Le monolinguisme de l'autre ou La prothèse d'origine*, Paris, Galilée, 135 p.

DOSSE F., 2001, « Le moment Ricoeur », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n°69 1/2001, p. 137-152.

DOSSE F., 2003, « Michel de Certeau et l'écriture de l'histoire, Abstract », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 78, 2, p. 145-156.

DOSSE F., 2006, *Paul Ricoeur et Michel de Certeau: l'histoire, entre le dire et le faire*, Paris, L'Herne, 141 p.



DUCHÊNE A., 2008, *Ideologies across Nations, The Construction of Linguistic Minorities at the United Nations*, Berlin, Boston, De Gruyter Mouton, 282 p.

FERRAGU G., 2000, « Eglise et diplomatie au Levant au temps des Capitulations », *Rives méditerranéennes*, 6, p. 69-78.

FEUSSI V., ROBILLARD D. DE, 2017, « « La francophonie » : prolégomènes à une perspective de la réception » dans FEUSSI V. (dir.), *Le français en Afrique, Les « francophonies » africaines bilans et perspectives*, 31, p. 15-42.

FILIU J.-P., 2009, « François Mitterrand and the Palestinians: 1956–95 », *Journal of Palestine Studies*, 38, 2, p. 24-41.

FOUCAULT M., 1966, *Les Mots et les choses: une archéologie des sciences humaines...*, Paris, Gallimard, 404 p.

GADAMER H.G., 1996, *Vérité et méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Édition intégrale revue et complétée, Paris, Éditions du Seuil, 350 p.

GAL, S., WOOLARD, K.A. (dirs.), 2001, *Languages and publics: the making of authority*, Manchester, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, St. Jerome, 194 p.

GAZEAU-SECRET A., 2013, « « Soft power » : l'influence par la langue et la culture », *Revue internationale et stratégique*, 89, 1, p. 103-110.

GRONDIN J., 2003, *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France, 128 p.

GRONDIN J., 2006, *L'herméneutique*, Paris, France, Presses universitaires de France, 127 p.

HAGÈGE C., 1998, *Le français, histoire d'un combat*, Paris, Librairie générale française, 192 p.

HAIZE D., 2012, *L'action culturelle et de coopération de la France à l'étranger: un réseau, des hommes*, Paris, L'Harmattan, 288 p.

HELLER M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, France, Didier, DL 2002, 175 p.

HERSCHCO T., 2008, « Les Institutions Françaises à Jérusalem : 1947-1949 », dans Dominique Trimbur, Ran Aaronsohn, *De Balfour à Ben Gourion, Les Puissances Européennes et la Palestine*, CNRS Éditions, Paris, p. 407-434.

HOLTER, K., SKATTUM, I. (dirs.), 2008, *La francophonie aujourd'hui: réflexions critiques*, Paris, France, L'Harmattan : Organisation internationale de la francophonie : Institut de la francophonie, 196 p.

HUMBOLDT W. VON, 2000, *Sur le caractère national des langues: et autres écrits sur le langage*, traduit par THOUARD D., Paris, France, Éditions du Seuil, 200 p.

JEWSIEWICKI B., LÉTOURNEAU J., 1996, *L'histoire en partage: usages et mises en discours du passé*, Paris, L'Harmattan, 232 p.

JULLIEN F., 2012, *L'écart et l'entre: leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*, 8 décembre 2011, Paris, France, Galilée, impr. 2012, 90 p.

KLINKENBERG J.-M., 2001, *La langue et le citoyen: pour une autre politique de la langue française*, Ire éd, Paris, Presses universitaires de France, 196 p.

KLINKENBERG J.-M., 2008a, « L'héritage du passé: Aux origines de l'expansion du français », dans MAURAIIS J. et al. (dirs.), *L'avenir du français*, Paris, Archives contemporaines, p. 9-15.

KLINKENBERG J.-M., 2008b, « L'intervention sur le corpus : la langue courante », dans MAURAIIS J. et al. (dirs.), *L'avenir du français*, Paris, Archives contemporaines, p. 129-134.

KOK ESCALLE, M.-C., VAN STRIEN-CHARDONNEAU (dirs.), 2006, *Langue(s) et religion(s) : une relation complexe dans l'enseignement du français hors de France XVIe-XXe siècle, Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, 37, 198 p.

KOSELLECK R., 2011, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard, 336 p.

KROSKRITY, P.V. (dir.), 2000, *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*, Santa Fe, NM, Etats-Unis d'Amérique, School of American Research Press, x+411 p.

KUPERMINE J.-C., 2006, « La langue de la liberté : la place du français dans le réseau scolaire de l'Alliance israélite universelle, de 1860 à 1940 », dans *Une France en Méditerranée: écoles, langue et culture françaises, XIXe-XXe siècles*, Paris, Créaphis, p. 307-320.

LANGLOIS C., 2013, « Les congrégations françaises en Terre sainte au xixe siècle », dans AARONSOHN R., TRIMBUR D. (dirs.), *De Bonaparte à Balfour : La France, l'Europe occidentale et la Palestine, 1799-1917*, Paris, CNRS Éditions (Histoire), p. 231-253.

LAURENS H., 1999, *La question de Palestine*, Paris, Fayard, 719 p.

LAURENS H., 2002, *La question de Palestine*, Paris, Fayard, 703 p.

LAURENS H., 2004, « La redéfinition des missions du consulat général de France à Jérusalem sous le Mandat », dans ABITBOL M. (dir.) *France and the Middle East: Past, Present, Future*, Jerusalem, Magnes Press, Israël, p. 167-183.

LAURENS H., 2007, *La question de Palestine*, Paris, Fayard, 823 p.

LAURENS H., 2011, *La question de Palestine*, Paris, Fayard, 896 p.

LAURENS H., 2015, *La question de Palestine*, Paris, Fayard, 878 p.

LEMIRE V., 2013, *Jérusalem 1900: la ville sainte à l'âge des possibles*, Paris, A. Colin, 251 p.

LEMIRE V., BERTHELOT K., LOISEAU J., POTIN Y., 2016, *Jérusalem: histoire d'une ville-monde des origines à nos jours*, Paris, Flammarion, 535 p.

LE PAGE R.B., TABOURET-KELLER A., 1985, *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge, Etats-Unis d'Amérique, Cambridge Univ. Press, 275 p.

LIPIANSKY E.M., 1992, « Représentation sociales et idéologie. Analyse conceptuelle. », dans AEBISCHER V., DECONCHY J.-P., LIPIANSKY E.M. (dirs.), *Idéologies et représentations sociales*, Cousset (Suisse), Suisse, Delval, p. 35-63.

LODGE R.A., 1997, *Le français: histoire d'un dialecte devenu langue*, Paris, Fayard, 382 p.

LORILLEUX J., 2015, *Ecritures transformatives : Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation*, Université de Tours, Thèse de doctorat.

MAALOUF A., 1984, *Les Croisades vues par les Arabes*, Paris, J.C. Lattès, 299 p.

MARCANT M.-D., 2016, *Étude des choix didactiques et des démarches d'enseignement / apprentissage de la littérature dans les cursus universitaires de FLE : le cas de l'université de Birzeit en Palestine*, Sorbonne Paris Cité, Thèse de doctorat.

MARIET F., 1984, « Sur la notion de diffusion du français », dans *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945: matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier, p. 207-215.

MARROU H., 1975, *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 318 p.

MARTEL F., 2013, « Vers un «soft power» à la française », *Revue internationale et stratégique*, 89, 1, p. 67-76.

MARTEL, F., 2013, « Entretien avec Laurent Fabius, Ministre des Affaires étrangères et européennes », *Revue internationale et stratégique*, 89, 1, p. 51-65.

MARTINEZ P., 2017, *La didactique des langues étrangères*, 8e édition mise à jour, Paris, Presses universitaires de France / Humensis (Que sais-je ?), 128p.

MEDOUKH Z., 2005, « L'enseignement du français en Palestine » CORTES J., KOULAYAN N., SAYAN M. (dirs.), *L'enseignement du français dans les pays méditerranéens, Synergies Monde arabe*, 2, p. 92-97.

MOCHON J.-P., 1996, « Le Consul Général de France à Jérusalem ; aspects historiques, juridiques et politiques de ses fonctions », *Annuaire français de droit international*, 42, 1, p. 929-945.

MOREAU M.-L., 1997, *Sociolinguistique: les concepts de base*, Liège, Mardaga, 112 p.

MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris 61-Alençon, ESF éditeur, 160 p.

MORRISSON C., 2012, *Les croisades*, 11e édition, Paris, Presses universitaires de France (Que sais-je ?), 128 p.

NEVALAINEN T., RAUMOLIN-BRUNBERG H., 2003, *Historical sociolinguistics: language change in Tudor and Stuart England*, London; New York, Longman, 260 p.

NISHIYAMA N., 2005, « La langue française produit-elle des "Français" ? : la stratégie de diffusion du français par l'Alliance Française au sein de l'Empire colonial », dans *Qu'est-ce que l'impérialisme linguistique ?*, Paris, INALCO /EDISUD, p. 119-133.

NYE J.S.J., 1990, « "Soft Power" », *Foreign Policy*, 80, p. 153-171.

NYE J.S.J., 2009, « Get Smart- Combining Hard and Soft Power Reviews & Responses », *Foreign Affairs*, 88, p. 160-163.

OFFENSTADT N., 2010, « « Archives, documents, sources » », dans *Historiographies I, concepts et débats*, Paris, Gallimard, p. 68-78.

OLIVEIRA N. DE, 2006, « L'expansion des Frères des écoles chrétiennes au Levant (1841-1939) », dans *Une France en Méditerranée: écoles, langue et culture françaises, XIXe-XXe siècles*, Paris, Créaphis, p. 225-235.

OMER D., 2015, « La formation en « langues orientales » à l'École normale israélite orientale des garçons : des discours aux pratiques (1865-1935) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 55, p. 35-56.

- ORDRE DU SAINT SEPULCRE, 2010, *La France et la Terre sainte: mille ans d'histoire*, Paris, Parole et silence, 284 p.
- PHILLIPSON R., 1992, *Linguistic imperialism*, Oxford, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Oxford university press, ix+365 p.
- PICAUDOU N., 2003, *Les Palestiniens, un siècle d'histoire: le drame inachevé*, Bruxelles, Ed. Complexe, 367 p.
- PIERACCINI P., 2013, « Le Patriarcat latin de Jérusalem et la France (1918-1940)<sup>1</sup> », dans AARONSOHN R., TRIMBUR D. (dirs.), *De Balfour à Ben Gourion: Les puissances européennes et la Palestine, 1917-1948*, Paris, CNRS Éditions, p. 307-329.
- PROCHASSON C., 2009, « Les correspondances : sources et lieux de mémoire de l'histoire intellectuelle », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques [En ligne]*, 8 | 1991.
- RECLUS O., 1899, *Le Plus beau royaume sous le ciel*, Paris, Hachette, 863 p.
- RICHARD J., 2012, *Histoire des croisades*, Paris, Pluriel (Pluriel), 544 p.
- RICHTER M., 1985, « Towards a Methodology of Historical Sociolinguistics », *Folia Linguistica Historica*, 19, *Historica* vol. 6,1., p.44-61.
- RICŒUR P., 1955, *Histoire et vérité*, Paris, Éditions du Seuil , 362 p.
- RICŒUR P., 1983, *Temps et récit*, Paris, Éditions du Seuil, 324 p.
- RICŒUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 424 p.
- RICŒUR P., 2003, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éditions du Seuil (Points), 736 p.
- RIVAROL A. DE, 1784, *Discours sur l'universalité de la langue française*, <http://www.pourlhistoire.com/docu/discours.pdf>
- ROBILLARD D. DE, 2007, « La linguistique autrement », dans BLANCHET P., CALVET L.-J., ROBILLARD D. (dirs.), *Carnets d'atelier de sociolinguistique : Un siècle après le « Cours » de Saussure : La Linguistique en question*, 1, Paris, L'Harmattan, p. 81-228.
- ROBILLARD D. DE, 2008, *Perspectives alterlinguistiques 1. 1.*, Paris, L'Harmattan, 308 p.
- ROBILLARD D. DE, 2009, « Ce que “comprendre” pourrait bien vouloir dire ? », *Langage et société*, 4/2009, 130, p. 125-136.

- ROBILLARD D. DE, 2016, « Fenêtres sur une sociolinguistique de la réception » ROBILLARD D. DE (dir.), *Epistémologies et histoire des idées sociolinguistiques. Glottopol*, 28, p.121-189.
- ROBILLARD D. DE, 2017, « Taking Plurality Seriously with Michel De Certeau: From History to 'Reception Sociolinguistics' », dans BABICH B. (dir.), *Hermeneutic Philosophies of Social Science*, Berlin, Boston, De Gruyter, p. 267-286.
- ROCHER G., 1986, « Droit, pouvoir et domination », *Sociologie et sociétés*, 18, 1, p. 33.
- ROMAINE S., 1994, *Language in society: an introduction to sociolinguistics*, Oxford; New York, Oxford University Press, 235 p.
- ROMANO C., 2010, *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Gallimard, 1141 p.
- RONDOT P., 1987, « France and Palestine: From Charles de Gaulle to Francois Mitterrand », *Journal of Palestine Studies*, 16, 3, p. 87-100.
- RORTY R., 1992, *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*, University of Chicago Press, 420 p.
- RUBIO C., 2016, « Vers une sociolinguistique historique », *Epistémologies et histoire des idées sociolinguistiques. Glottopol*, 28, p.38-52.
- RUBIO C., 2017, « French Language Teaching in Palestine : A Diplomatic Stake », *Jerusalem Quarterly*, 71, p. 59-68.
- RUBIO C., à paraître, « La Palestine, territoire à l'orée de la francophonie ? ». *Actes du Colloque international Diversité linguistique et culturelle, appropriations, réceptions*, Tours, juin 2016.
- SAID E.W., 1995, *Orientalism: western conceptions of the Orient*, London, Penguin Books, 396 p.
- SAID E.W., 1978, *Orientalism*, New York, Pantheon Books, 368 p.
- SAID E.W., 1994, *Culture and imperialism*, New York, Knopf : Distributed by Random House, 1994, xxviii+380 p.
- SAID E.W., 2000, *Culture et impérialisme*, traduit par CHEMLA P., Paris, France, Fayard : le Monde diplomatique, DL 2000, 558 p.
- SAID E., 2003, *À contre-voie*, Paris, LGF - Livre de Poche, 443 p.

- SAID E.W., VISWANATHAN G., 2001, *Power, politics, and culture: interviews with Edward W. Said*, 1st ed, New York, Pantheon Books, 485 p.
- SAINT PRIEST D'URGEL (DE) C., 2010, « Les Croisades », dans *La France et la Terre sainte: mille ans d'histoire*, Paris, Parole et silence, p. 15-31.
- SALON A., 1983, *L'action culturelle de la France dans le monde*, Paris, Fernand Nathan, 158 p.
- SALON A., 1985, « La diffusion du français hors des pays francophones et francisants », dans *Histoire de la langue française 1880-1914*, Paris, CNRS Éditions, p. 423-427.
- SALON A., DUROSELLE J.-B., 1981, *L'action culturelle de la France dans le monde: analyse critique*, Université Paris 1, Thèse de doctorat.
- SANCHEZ K., 2009, *Politiques, éducation et identités linguistiques : le collège des Frères des écoles chrétiennes de Jérusalem (1922-1939)*, Utrecht, LOT, Thèse de doctorat.
- SANCHEZ K., 2006, « Langue(s) et religion(s) en Palestine mandataire au sein d'institutions éducatives catholiques », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 37, p. 94-133.
- SANCHEZ K., 2010, « Les catholiques palestiniens et la langue française (1870-1950) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 45, p. 17-42.
- SANCHEZ-SUMMERER K., 2009, « Les langues entre elles dans la Jérusalem ottomane (1880-1914). Les écoles missionnaires françaises », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 43, p. 119-143.
- SFEIR-KHAYAT J., 2005, « Historiographie palestinienne », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 1, p. 35-52.
- SINGARAVELOU P., 2013, *Les empires coloniaux, XIXe - XXe siècle*, Paris, Éditions Points (Points).
- SIOUFFI G., 2010, « De l'« universalité » européenne du français au XVIIIe siècle : retour sur les représentations et les réalités », *Langue française*, 167, p. 13-29.
- SPAËTH V., 1998, *Généalogie de la didactique du français langue étrangère : l'enjeu africain*, Paris, France, CIRELFA-Agence de la francophonie : diff. Didier érudition, 210 p.
- SPAËTH V., 1999, « La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIXe siècle : une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux

colonisés », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 23, p.125-140.

SPAËTH V., 2010, « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIXe siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française », *Langue française*, 3/ 2010, 167, p. 49-72.

SPAËTH V., 2014, « Pour l'histoire en didactique du FLES », dans *Langues, cultures et pratiques en contextes : interrogations didactiques*, Riveneuve éditions, p. 227-246.

STORA B., 2008, « Préface. La France et « ses » guerres de mémoires », *Les guerres de mémoires, La Découverte*, p. 7-13.

TAYLOR C., 1997, *La liberté des modernes*, Paris, Presses universitaires de France, 308 p.

TENDING M.-L., 2014, *Parcours migratoires et constructions identitaires en contextes francophones. Une lecture sociolinguistique du processus d'intégration de migrants africains en France et en Acadie du Nouveau-Brunswick*, Université de Tours, Thèse de doctorat.

TODOROV T., 1992, *Nous et les autres: la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, France, Éditions du Seuil, DL1992, 538 p.

TRABANT J., 2014, « Pourquoi Humboldt ? », dans ARCHIMBAULT S., FOURNIER J.-M., RABY V. (dirs.) *Penser l'histoire des savoirs linguistiques: hommage à Sylvain Auroux*, Lyon, France, ENS éditions, 9. 427-437.

TRIMBUR D., AARONSOHN R., 2008a, *De Balfour à Ben Gourion: les puissances européennes et la Palestine, 1917-1948*, Rennes, CNRS Éditions, 520 p.

TRIMBUR D., AARONSOHN R., 2008b, *De Bonaparte à Balfour: la France, l'Europe occidentale et la Palestine, 1799-1917*, CENTRE DE RECHERCHE FRANÇAIS DE JÉRUSALEM (dir.), Paris, CNRS Éditions.470 p.

VALLEE M.-A., 2012, *Gadamer et Ricœur: la conception herméneutique du langage*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 244 p.

VERDEIL C., 2004, *Les jésuites de Syrie (1830-1864): une mission auprès des chrétiens d'Orient au début des réformes ottomanes*, Paris, Université Paris 4, Thèse de doctorat, 613 p.

VERDEIL C., 2007, « La classe « sous le chêne » et le pensionnat : les écoles missionnaires en Syrie (1860-1914) entre impérialisme et désir d'éducation », *Outre-mers*, 94, 354, p. 197-221.



VERDEIL C., 2011, *La mission jésuite du Mont-Liban et de Syrie (1830-1864)*, Paris, France, Les Indes savantes, 504 p.

VERONIQUE G.D., 2010, « De l'ESPPPE à l'UER EFPE : l'émergence d'un acteur universitaire de la didactique du FLE (1945-1980) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 44, p. 89-102.

VEYNE P., 1996, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 438 p.

VIDAL C. (dir.), *Français ? la nation en débat entre colonies et métropole, XVIe-XIXe siècle*, Paris, Éditions de l'EHESS, 270 p.

VIGNER G., 2012, « Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues », dans KOLK ESCALLE M.-C., MINERVA N. (dirs.), *Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde: problèmes, bilans et perspectives*, Paris, CLE International (Le français dans le monde Numéro spécial), p. 78-93.

VIGNER G., 2015, « L'École Jules-Ferry, école normale de l'enseignement colonial : une formation pour apprendre à enseigner dans les colonies (1902-1912) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 55, p. 57-82.

VILLEMEN L., 2010, « L'installation de congrégations religieuses françaises en Terre sainte », dans *La France et la Terre sainte: mille ans d'histoire*, Paris, Parole et silence, p. 131-138.

WEBER M., 2015, *La domination*, Paris, La Découverte, 432 p.

WILLEMYS R., VANDENBUSSCHE W., 2006, « Historical sociolinguistics: Coming of age? », *Sociolinguistica*, 20, p. 146-165.

ZELLER G., 1955, « Une légende qui a la vie dure : les capitulations de 1535 », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 2, 2, p. 127-132.

## Littérature

CORTAZAR J., 1979, *Marelle*, traduit par BATAILLON L., ROSSET F., Paris, Gallimard, 590 p.

DARWICH M., 2006, *Why did you leave the horse alone?*, traduit par SACKS J., 1st ed, Brooklyn, NY : St. Paul, Minn, Archipelago Books ; Distributed by Consortium Book Sales and Distribution, 197 p.

## **Annexes en volume II**

*Annexe 1* - Poème de Mahmoud Darwich

*Annexe 2* - Liste des archives diplomatiques consultées

*Annexe 3* - Quelques documents consultés

*Annexe 4* - Brouillons de courriers envoyés

*Annexe 5* - Etats latins d'Orient

*Annexe 6* - Consuls et consuls généraux entre 1621 et 2002

*Annexe 7* - La protection des communautés religieuses, un rôle particulier du consulat général de France à Jérusalem

*Annexe 8* - Divisions administratives ottomanes – Sandjak de Jérusalem

*Annexe 9* - Les accords Sykes-Picot

*Annexe 10* - Les Mandats français et britannique au Proche-Orient

*Annexe 11* - Plan de partage de l'ONU de 1947 et ligne d'armistice de 1949

*Annexe 12* - Note du juriconsulte au sujet de l'exequatur

*Annexe 13* - Représentations diplomatiques françaises dans le monde

*Annexe 14* - Territoires occupés par Israël en 1967

*Annexe 15* - Zones ABC Oslo II

*Annexe 16* - Evolution du réseau d'enseignement du français

*Annexe 17* - Rapport Charlot au Ministre des Affaires Etrangères sur la situation des Ecoles Françaises d'Orient

*Annexe 18* - Elèves juifs retirés des écoles chrétiennes

*Annexe 19* - Courrier au sujet de la demande de soutien de l'AIU

*Annexe 20* - Situation du français en 1835

*Annexe 21* - Les départements patoisants en 1863

*Annexe 22* - Note sur les populations de Palestine

*Annexe 23* - Extrait de *Between Worlds*

*Annexe 24* - Extrait de *Tabaq*



## Une langue en mission

### Histoire des politiques linguistiques et didactiques françaises en Palestine

#### Résumé

Réalisée à partir d'archives diplomatiques, cette thèse propose une lecture de l'histoire de l'enseignement du français en Palestine depuis le point de vue diplomatique. Elle propose d'étudier les objectifs politiques et symboliques qui ont guidé l'évolution de ce réseau d'enseignement du français. A la croisée de questionnements communs à la didactique du français langue étrangère et à la sociolinguistique, il s'agit de s'intéresser aux conceptions de la langue et de l'altérité sous-jacentes à la politique de diffusion du français. La thèse s'attache également à caractériser les politiques de diffusion du français dans un espace particulier : la Palestine. Ces questionnements permettent de formuler une certaine continuité dans le type de relations entretenues à travers l'enseignement du français et de poser la question de ce que serait non plus une politique de diffusion mais une politique de l'appropriation.

**Mots-clés :** didactique du français langue étrangère, sociolinguistique historique, politiques linguistiques, politiques de diffusion du français, diplomatie linguistique, histoire de l'enseignement du français en Palestine, appropriation du français.

#### Résumé en anglais

Based upon the interpretation of diplomatic archives, this doctoral thesis presents an understanding of the history of French language teaching in Palestine, from the diplomatic point of view. It aims at studying the political and symbolical goals guiding the evolution of the French teaching network. At the crossroads of issues common to the fields of French as a second language and sociolinguistics, it will focus on the conceptions of language and of alterity underlying the French language spread policy. The thesis also seeks to characterize language planning policy in a specific territory: Palestine. Those questions allow us to formulate the hypothesis of continuity in the type of relationships established through French language teaching and to put in perspective the spreading policy with an appropriation policy.

**Keywords:** French as a foreign language, historical sociolinguistics, linguistic diplomacy, French language in Palestine, history of French language teaching, French language appropriation, language planning, French language spread.