L'enseignement de « la langue du pays » dans les écoles de l'Alliance israélite universelle (1860-1913)

Danielle OMER
Université du Maine, France
danielle.omer@univ-lemans.fr

1. Introduction

Les territoires du Levant ou de l'Empire ottoman ?

Pour la période comprise entre 1860 et 1913, la zone géographique du Levant n'est pas toujours facile à circonscrire car elle ne correspond pas consensuellement à un ou plusieurs États dûment délimités en tant que tels. Pour certains, il s'agit d'une simple zone géographique restreinte à « la côte occidentale de l'Asie, c'est-à-dire toute celle qui est sur la Méditerranée » (Littré : article *Levant*). Des historiens contemporains étendent la zone du Levant à des territoires du Proche-Orient et du Sud-Est européen. Ainsi, De Oliveira, dans son article « L'expansion des Frères des écoles chrétiennes au Levant (1841-1939) » (2006 : 234) comptabilise-t-elle trois blocs de pays appartenant à la zone du Levant : a) l'Égypte, b) la Palestine et la Syrie, c) la Turquie, la Bulgarie et la Grèce. Le Levant peut aussi correspondre à la traduction de *Machrek* qui désigne parfois tout l'Orient arabe de l'Égypte à l'Irak et à la Péninsule arabique.

Quoi qu'il en soit et quel que soit le degré d'élasticité pour la délimitation de cette zone, le Levant, pour la période concernée, comprend toujours des territoires qui avaient fait partie durant plusieurs siècles ou

qui faisaient encore partie de l'Empire ottoman. Or, ce qui caractérisait les territoires de l'Empire ottoman, par conséquent ceux du Levant compris, c'était leur faible capacité à afficher une homogénéité forte sur plusieurs plans : ethnique, religieux et linguistique. C'est ce dernier plan, tout particulièrement, qui fait l'objet de cet article et retient donc l'attention.

La politique linguistique de l'Empire ottoman

À l'inverse des politiques linguistiques pratiquées par beaucoup d'États-nations européens, en voie de constitution à cette époque, qui s'efforçaient d'imposer dans leur territoire une langue dite nationale diffusée par le réseau scolaire, selon une théorie que Thiesse (1999 : 70) résume par la formule « la nation existe donc il faut lui donner une langue », l'Empire ottoman, multiethnique et multireligieux[1], tolérait le multilinguisme. Cela s'explique, entre autres, par un taux de scolarisation, très inégal selon les territoires de l'Empire, globalement très bas. « Il faut considérer comme probable qu'en 1914 entre 10 à 15 % d'Ottomans savaient lire et écrire » (Georgeon 1995 : 173). Dans ces conditions, le turc ne pouvait pas être imposé aux populations non turcophones.

Beaucoup d'écoles étrangères étaient inégalement implantées dans les villes des territoires de l'Empire ottoman ; elles proposaient presque toujours un enseignement « moderne », c'est-à-dire un enseignement à l'occidentale et dans une langue européenne (allemand, anglais, français, italien principalement). Les écoles qui offraient un enseignement en français étaient particulièrement nombreuses ; elles contribuaient à faire du français une des principales langues occidentales véhiculaires dans le Bassin méditerranéen. (Cabanel 2006 ; Bocquet 2010)

[1] Voir l'organisation ottomane en *millets*, communautés religieuses possédant une certaine autonomie et protégées par le pouvoir qui en nommait les dignitaires.

Le réseau scolaire de l'Alliance israélite universelle

Parmi ces établissements, très souvent religieux chrétiens, le réseau des écoles primaires de l'Alliance israélite universelle[2] (AIU) proposait, en matière de politique linguistique et éducative, un programme original et spécifique à destination des communautés juives d'Orient qui, à l'exception de celles du Maroc et de la Perse[3], vivaient dans les (ex-) territoires de l'Empire ottoman. Le comité central (CC), organe directeur de l'AIU, considérant que ces communautés étaient particulièrement peu en mesure d'obtenir, sans aide extérieure, l'émancipation civique, construisit son réseau d'écoles où les enfants devaient recevoir une éducation à l'occidentale, seule façon, selon les cadres parisiens de l'AIU, de donner, à terme, aux juifs de ces communautés, les moyens de prendre leur destinée en main. Ces écoles étaient gérées en partie par l'AIU (subventions financières et envoi de directeurs et d'adjoints) et en partie par les communautés elles-mêmes (écolage, subventions financières, prise en charge du personnel vacataire). En 1913, le nombre d'écoles allait atteindre 183 dans le Bassin méditerranéen oriental et méridional, avec 48 000 élèves environ (*BAIU* n° 38, 1913 : 106). Après le démembrement de l'Empire ottoman, le nombre des écoles ira peu à peu décroissant[4].

2. Le programme linguistique des écoles primaires de l'AIU

Dans des territoires où les langues communautaires cohabitaient étroitement, comme souvent dans les villes de l'Empire ottoman (turc, arménien, grec, judéo-espagnol/arabe, arménien, grec, judéo-arabe, etc.), et où les langues véhiculaires ne bénéficiaient pas d'une solide reconnaissance institutionnelle (anglais, arabe, français, italien, turc, etc.), il était difficile de choisir une ou deux ou trois (ou quatre) de ces langues

[2] Une poignée d'intellectuels juifs français créèrent, à Paris, en 1860, la société philanthropique de l'AIU qui avait pour but « de travailler partout à l'émancipation et aux progrès moraux des Israélites » (début des statuts de 1862).

[3] Ont été retenus les noms des villes et des pays en usage durant la période analysée et utilisés dans les documents de l'époque.

[4] Aujourd'hui, l'AIU existe toujours, mais le réseau scolaire est très modeste. Voir le site <http://www.aiu.org/>

pour les enseigner dans le premier degré, soit comme langues de scolarisation, soit comme langues étrangères.

Dès la création des premières écoles, le CC choisit le français comme langue de scolarisation et justifie ce choix principalement par deux arguments. Tout d'abord, c'est par le contact avec une langue occidentale et ses outils de pensée (littérature, textes philosophiques, connaissance de l'histoire européenne, etc.) que les enfants pourraient s'occidentaliser, c'est-à-dire se moderniser par rapport à des modes de pensée jugés arriérés et rétrogrades. Ensuite, le choix se porta sur le français, car, selon Narcisse Leven, un des fondateurs de l'AIU et son président depuis 1898, « le français est la langue de l'enseignement parce qu'elle est la plus répandue dans tout l'Orient, et, par là-même, la plus nécessaire de toutes les langues étrangères » (Leven 1911 : 34).

Ce choix ainsi justifié, le français dut quand même laisser de la place, et souvent une grande place, dans l'horaire et le programme, à la langue identitaire ou langue d'appartenance (Dabène 1994 : 22-24) que constituait l'hébreu. Pour les nombreux juifs orthodoxes, dans les communautés d'Orient, qui souhaitaient que les écoles fussent avant tout le lieu de l'apprentissage de la langue de la religion et de la connaissance des textes religieux (Bible, Talmud), l'hébreu était la seule langue de scolarisation possible (Omer : 2010a). Lorsqu'à la fin du XIX^{e} siècle, le mouvement nationaliste juif, le sionisme, commença à se développer, d'autres militèrent pour que l'hébreu ne fût plus seulement la langue des textes sacrés, enseignée dans des écoles religieuses, mais qu'il devînt aussi la langue de communication ordinaire et donc la langue d'un enseignement moderne dans des écoles sécularisées (Omer 2010b : 156-159). Le CC, fortement relayé par l'action des instituteurs sur place, combattit chacune de ces tendances et chercha à réduire drastiquement l'horaire de l'enseignement de l'hébreu pour laisser un espace à l'enseignement du programme *profane* comme certains, dans les communautés, appelaient les matières non exclusivement religieuses (Omer 2010a : 161). Selon l'AIU, l'hébreu devait se cantonner à être la langue écrite des textes religieux et ne pas prendre une place trop importante dans l'éducation des enfants. Il n'était pas non plus question qu'il pût être enseigné comme une langue vivante pour devenir la langue courante de la « nation juive ». L'AIU n'eut de cesse, durant toute cette période, de combattre le nationalisme juif, incarné par le sionisme.

Voici, en guise d'illustration, ce qu'on peut lire dans le rapport de la mission d'inspection en Orient, commanditée, en 1908, par le CC à la suite de critiques, provenant principalement d'Allemagne, sur le fait que l'enseignement dans les écoles de l'AIU aurait eu pour résultat de contribuer à « affaiblir le sentiment juif des enfants » en délaissant l'enseignement de l'hébreu (*BAIU* n° 33, 3e série, 1908 : 22) :

> L'enseignement de l'hébreu ne doit être donné dans nos écoles qu'à titre d'enseignement religieux, dans le but de faire connaître aux enfants la religion et d'affermir leur foi. Il ne suffit donc pas, pour professer dans nos écoles un enseignement ainsi compris, de bien posséder l'hébreu et d'être un excellent pédagogue, il faut encore être un juif très croyant. Or, beaucoup de ceux qui seraient à même de donner un enseignement hébraïque parfait ne sont pas des israélites religieux et voient dans l'hébreu, un moyen non pas d'approfondir ou de fortifier la religion, mais de relever la conscience juive « nationale ». Ce ne sont pas des maîtres de ce genre qui conviennent à nos écoles. (*BAIU* n° 33, 3e série, 1908 : 33-34)

En plus de ces deux langues d'enseignement, l'AIU recommandait très fortement l'apprentissage supplémentaire de « la langue du pays ». Dans le *BAIU*, cet objectif était régulièrement exprimé et faisait partie des priorités affichées. Ainsi peut-on lire dans le n° 10, dans la liste de ce qui restait à accomplir en premier lieu à l'intérieur même du réseau des écoles de l'AIU :

> l'enseignement des langues du pays (arabe, turc, bulgare, grec) [devra être] développé à l'aide d'un personnel indigène, meilleur et plus nombreux. (1886, 2e série : 30)

En deuxième lieu, sur un plan plus général et en dehors du réseau scolaire de l'AIU :

> Partout où il est possible, l'Alliance engage les parents à envoyer les enfants dans les écoles publiques, s'il en existe et si on y admet tous les élèves israélites qui se présentent. La fréquentation des écoles publiques par la jeunesse israélite présente les plus grands avantages, les enfants y apprennent mieux la langue du pays, ils se mettent en contact avec le

> reste de la population et s'y assimilent plus facilement. (1886, 2e série : 31)

C'est encore ce qui est affirmé dans le texte qui commémore le 35e anniversaire de la création de l'AIU où l'on peut lire :

> Faut-il dire aussi qu'à côté des éléments d'histoire générale, de la langue hébraïque et de l'histoire juive, de la géographie et des sciences, l'enseignement de la langue du pays occupe une large place dans les programmes et que la préoccupation dominante du Comité Central, dans la direction des écoles, est de fortifier et de développer dans le cœur des enfants qui lui sont confiés, avec l'attachement pour leur religion, l'amour de la patrie, l'esprit de tolérance, le culte du bien ? (*BAIU* 1895, 2e série, n° 20 : 13)

Si, dans le contexte de la construction de l'État-nation européen, « la langue du pays » fut une notion courante, que les gouvernants assimilèrent à « la langue nationale », laquelle fut imposée comme langue de scolarisation à tous les enfants, il n'en était pas de même, on l'a vu plus haut, dans les territoires de l'Empire ottoman. C'est pourquoi « la langue du pays » n'était pas toujours facile à identifier et encore moins à imposer. De cette difficulté s'ensuivirent d'autres se rapportant, par exemple, au degré d'adhésion des communautés juives à l'idée que « la langue du pays » dût être enseignée dans les écoles. Il ne faut pas oublier que « la langue du pays », quelle qu'elle fût, n'était généralement pas parlée par les juifs. Ceux-ci utilisaient une langue communautaire comme le judéo-espagnol ou le judéo-arabe, etc. que le CC et les instituteurs souhaitaient éradiquer, suivant en cela la tendance de fond de la politique linguistique pratiquée en France à cette époque (Chanet 1996 : 203-241 ; Puren 2003).

C'est pour ces raisons que, après les déclarations de principe, la véritable mise en œuvre de l'enseignement de « la langue du pays » va poser quelques problèmes.

3. L'enseignement de « la langue du pays » ou d'« une langue utile dans le pays »…

Dans le programme des écoles, conçu par l'AIU de manière très empirique au fil des ans, et qui fut édité pour la première fois en 1903, à l'intérieur des *Instructions générales pour les professeurs*, « la langue du pays » devient :

> une langue utile dans le pays (turc, bulgare, grec, arabe, espagnol, anglais, allemand) (p. 26).

On note la différence entre les deux expressions : « une langue utile dans le pays » pouvait ne pas être « la langue du pays », comme on le remarque vite par l'énumération entre parenthèses. Cette énumération n'étant pas donnée dans l'ordre alphabétique, un autre ordre, conscient ou inconscient, semble avoir prévalu. Tenter d'en chercher le fil conducteur permet de commencer à mieux comprendre le point de vue des autorités de l'AIU sur le statut et le rôle qu'elles attribuaient à chacune de ces langues, à cette époque. C'est pourquoi l'analyse qui suit porte sur l'ordre des langues citées. Elle s'appuie sur les statistiques des écoles parues en 1903 dans le *BAIU* n° 28 (191-214). Cette année a été choisie afin de conserver un ensemble homogène entre l'année de parution du programme et celle retenue pour l'extraction des données.

Turc

Le turc est donné en premier car c'est la langue de travail dans toutes les administrations de l'Empire ottoman et c'est en Turquie d'Europe et en Turquie d'Asie[5] que l'AIU compte plus de la moitié de ses écoles élémentaires (en 1903, on y recense 57 écoles élémentaires sur les 107 de tout le réseau). De ce point de vue, c'est donc bien la première langue. Effectivement, le turc aurait pu être une langue utile pour trouver un emploi dans l'administration ottomane où il était obligatoire, même dans les régions où il n'était pas la langue du territoire comme en Syrie (actuellement Israël, Liban, Syrie), ou en Mésopotamie (Irak) où des langues arabes vernaculaires sont communément parlées. Dans les villes comme Monastir (actuellement Bitola en Macédoine), Demotica,

[5] C'est ainsi que le *BAIU* nommait les territoires européens et asiatiques où l'Empire Ottoman exerçait directement sa juridiction.

Salonique (respectivement Didimotikon et Thessalonique dans la Grèce actuelle), Rhodes, Serrès, Uskub (actuellement Skopje en Macédoine), le turc, non plus, n'était pas la langue usuelle parlée par tous, très loin s'en faut. Dans ces villes, des langues comme l'albanais, l'arménien, le bulgare, le grec, le judéo-espagnol, le macédonien, le serbe, voire d'autres, étaient, selon les cas, utilisées couramment par les habitants. Non seulement le turc n'était pas « la langue [prédominante] du pays », ni dans les territoires ni dans les villes précédemment cités, mais souvent ce n'était pas non plus une langue si utile, puisque, malgré une législation théoriquement favorable, les juifs occupaient très peu de postes dans l'administration ottomane (Benbassa & Rodrigue 2002 : 183-191).

En outre, il est intéressant de constater que l'enseignement du turc était très inégalement plébiscité par les juifs des communautés d'Orient selon que ces dernières étaient implantées en Asie Mineure où le turc est « la langue du pays », parlée par la très grande majorité, ou dans les territoires arabophones. Apparemment, le souhait des communautés de voir enseigner le turc à l'école serait plutôt venu des communautés arabophones qui considéraient que le turc était utile. C'est ainsi que Moïse Fresco, nouvellement arrivé dans son poste de directeur de l'école à Damas (1880-1884) rend compte au CC que le Grand rabbin lui avait tout de suite demandé un professeur de turc pour l'école (lettre du 23 novembre 1880[6]). Dans sa lettre du 27 mai 1881, il écrit : « les pères demandent que le turc soit enseigné à leurs enfants » ; dans celle du 21 novembre 1882[7], on lit : « Depuis quelque temps les parents désiraient que l'on enseignât la langue turque chez nous. On me faisait comprendre qu'à Damas cette langue est bien nécessaire. » Par conséquent, Moïse Fresco « fait venir de l'école militaire un bon professeur de turc » (*ibidem*). Par contre, l'utilité du turc semblait être moins perçue par les communautés de Constantinople qui ne le parlaient pas et ne cherchaient pas spécialement à l'apprendre. Alors qu'il est, à cette époque, directeur de l'école du quartier de Galata, à Constantinople, et que la Constitution libérale de 1876 vient d'être rétablie après l'agitation Jeunes-Turcs de juillet 1908, le même Moïse Fresco explique, dans son rapport annuel écrit en décembre 1908, que :

[6] *AAIU* Syrie XV E 146.

[7] *Ibidem.*

> Les israélites n'ont jamais cultivé sérieusement cette langue [le turc].
>
> Toutes les tentatives faites par les communautés pour améliorer l'enseignement de la langue du pays n'ont donné aucun résultat. Du reste ces tentatives n'ont jamais eu un caractère bien sérieux.
>
> […]
>
> D'autre part le gouvernement ne faisait rien pour encourager l'enseignement de la langue du pays dans nos écoles.

Paradoxalement, lorsque le turc est « la langue du pays » majoritairement parlée, les communautés juives l'ignorent. À l'inverse, comme langue étrangère d'une administration lointaine, il redevient « une langue utile dans le pays » aux yeux des communautés qui souhaitent son enseignement. L'existence, dans le programme, d'un enseignement du turc, en dehors de l'aire turcophone, semble constituer une plus-value symbolique d'importance comme le resta longtemps, par exemple, l'enseignement du latin en France, dans le dernier quart du XX^{e} siècle. Ce qui incite aussi à penser que l'enseignement du turc est une discipline symbolique plutôt valorisée mais sans objectif pratique, c'est le fait qu'aucune école de filles, pas même à Constantinople, ne comprend un professeur de turc dans le personnel recruté ; cet enseignement est réservé aux garçons.

Bulgare

Le bulgare est donné en second : cette position se comprend sans doute parce qu'il est depuis 1886 la langue de scolarisation obligatoire pour toutes les écoles dans la Bulgarie devenue indépendante (ou presque) en 1878. Les écoles de l'AIU[8] ont dû, elles aussi, se conformer à cette obligation. Ainsi a-t-on bien dans ce cas « la langue du pays [qui] occupe une large place dans les programmes ». De ce point de vue, les autorités du nouvel État, en faisant du bulgare la langue nationale, contribuèrent, sans conteste, à l'imposer comme langue utile, bien au-delà des espérances du CC de l'AIU, puisque, dans le même temps, le

[8] En 1903, l'AIU disposait d'écoles à Choumla, Philippopolis, Roustchouk, Samacoff, Sofia, Tatar-Bazardjik, Varna et Yamboli (*BAIU* n° 28).

français était rétrogradé au rang de langue étrangère enseignée quelques heures par semaine seulement.

Grec

Le grec arrive en troisième position car c'était une langue parlée dans quelques villes qui appartenaient encore, à cette époque, à l'Empire ottoman comme Demotica, Rhodes, Salonique ou encore Serrès et où l'AIU avait des écoles. Seulement, le grec n'était pas la seule langue dans ces villes (voir ci-dessus). On y parlait aussi beaucoup le turc parce que des populations turcophones y étaient installées depuis très longtemps. À Salonique, le judéo-espagnol était très présent, la communauté juive était majoritaire. Dans ces villes, on ne peut pas dire que le grec était « la langue du pays », c'en était une parmi d'autres et il n'est pas sûr que ce fût une langue plus utile que d'autres.

Arabe

L'arabe arrive comme quatrième et dernière langue avant les langues européennes occidentales. Ce sont les arabes vernaculaires parlés par les populations quelle que fût leur appartenance religieuse, en Algérie, en Égypte, au Maroc[9], en Mésopotamie, en Syrie, en Tripolitaine (actuellement Libye) et en Tunisie. On peut déjà s'étonner de cette dernière place, en quelque sorte. Quelle est la signification de ce quatrième rang ? Pour ce qui est du nombre de villes concernées, l'arabe aurait dû passer au premier rang, car vingt-six villes[10] comptabilisées dans les statistiques des écoles pour l'année 1903, où l'arabe est la langue majoritaire dans la population, c'est beaucoup plus que les onze[11] villes pour le turc. C'est d'ailleurs en premier que l'arabe avait d'abord été placé dans la liste des « langues du pays » à enseigner (voir ci-dessus *BAIU* n° 10, 1886 : 30). Il est assez facile de comprendre que les autorités de l'AIU, éditant publiquement le programme des écoles en 1903, aient voulu respecter le poids de l'importance officielle du turc en

[9] À Tanger et à Tétuan, toutefois, les communautés juives parlaient le judéo-espagnol et non le judéo-arabe.

[10] Alep, Alexandrie, Alger, Bagdad, Bassorah, Beyrouth, Caïffa, Le Caire, Casablanca, Constantine, Damas, Fez, Jaffa, Jérusalem, Larache, Marrakesch, Mogador, Rabbat, Safed, Saïda, Sousse, Tanger, Tétuan, Tibériade, Tripoli, Tunis.

[11] Aïdin, Andrinople, Brousse, Cassaba, Chio, Constantinople, Dardanelles, Magnésie, Smyrne, Tireh, Silivri.

lui reconnaissant une priorité sur l'arabe comme langue utile. De plus, les arabes vernaculaires, qui ne disposent pas d'un code écrit standard, semblaient difficilement éligibles ; l'arabe classique, quant à lui, n'était pas parlé par la population et de ce point de vue ne paraissait pas utile dans le pays. Sur ce dernier point, les communautés étaient souvent en désaccord avec les autorités parisiennes[12].

Espagnol, anglais, allemand

Prenons le cas maintenant des trois dernières langues occidentales citées. Bien évidemment le français n'y figure pas puisque c'est LA langue d'enseignement dans les écoles ; le français aux yeux des autorités de l'AIU était bien plus qu'« une langue utile dans le pays », c'était la langue occidentale de scolarisation privilégiée, celle qui favoriserait, à terme, la « régénération morale » des communautés juives d'Orient dont il était si souvent question dans les textes de l'AIU de cette période. Essayons à présent de comprendre l'ordre de ces trois langues, « espagnol, anglais, allemand », par rapport aux contextes des communautés et à travers ce que les discours des personnels de l'AIU nous en livrent.

Espagnol

La première, l'espagnol, a ceci de particulier qu'elle était, dans une version vernaculaire (le judéo-espagnol), la langue de certaines communautés. Par exemple, à Tétuan et à Tanger, non seulement les communautés juives parlaient, lisaient et écrivaient le judéo-espagnol, pour ceux qui étaient alphabétisés, mais une bonne partie de leurs membres souhaitait que la langue d'enseignement fût le castillan standard. C'est ce que Moïse Fresco, alors directeur de l'école de garçons de Tanger, rapporte dans sa lettre du 21 décembre 1885[13] :

> Tous les membres du comité désirent que l'espagnol soit bien enseigné à l'école. « C'est notre langue, disent-ils, et quoique nous ne soyons pas en relation avec l'Espagne, nous tenons à ce que nos enfants la parlent et l'écrivent bien. »

[12] Voir le mémoire de master de Frenette (2003) qui rend compte des divergences entre le comité local de l'école de Bagdad et les autorités de l'AIU concernant le choix entre l'arabe vernaculaire et l'arabe classique.

[13] *AAIU* : Tanger LIII E 868-884

Pour cette raison, la communauté de Tanger entretenait à ses frais une section à l'école, où l'espagnol standard était langue d'enseignement. Néanmoins, le recrutement d'un professeur n'était pas simple et la section d'espagnol fonctionnait tant bien que mal avec un personnel peu qualifié. Cependant au moment où Moïse Fresco, à la suite d'un violent conflit avec la communauté au sujet de la place et du rôle de l'hébreu à l'école (voir Omer 2010a), quitta le local scolaire géré par elle et s'installa dans un nouveau, il envisagea immédiatement de prendre des mesures pour continuer l'enseignement de l'espagnol afin de conserver la faveur des parents :

> Il sera bon et même indispensable de donner à l'espagnol une certaine place dans le programme, par exemple 3 heures par semaine aux premières classes et 6 heures par semaine aux dernières. Cela fera un excellent effet sur la population et par ce moyen nous aurons un plus grand nombre d'élèves. Il nous restera toujours 4 ou 5 heures par jour pour notre enseignement personnel. M. Benzaquen[14] connaît un jeune Espagnol à Gibraltar qui viendrait volontiers chez nous, je le prendrai pour une demi-journée à 60 ou 70 frs par mois ou pour toute la journée si c'est nécessaire à 100 frs par mois. (lettre datée du 21 novembre 1886[15])

Les autres communautés dans les (ex-)territoires de l'Empire ottoman, qui avaient le judéo-espagnol pour langue de communication ordinaire, ne souhaitaient pas, dans l'ensemble, un enseignement du castillan standard, mais beaucoup de familles désiraient maintenir l'enseignement du judéo-espagnol parce que c'était lui, dans une variété écrite, archaïque et immuable, calque de l'hébreu, qui servait à traduire la Bible et qui était étroitement associé aux rituels religieux. Pour les communautés concernées, étant la langue source des cours d'hébreu, le judéo-espagnol devenait, lui aussi, une sorte de langue sacrée. C'est ce dont témoigne ce court extrait du rapport d'inspection de l'école de garçons de Galata, à Constantinople, écrit par Semtob Pariente :

> L'usage est si fort, le préjugé si grand, que le patois judéo-espagnol est tenu pour langue sainte ; c'est, il est vrai la

[14] Benzaquen était l'adjoint de M. Fresco.

[15] *Ibidem.*

> langue des ancêtres venus de Castille et d'Aragon […] certaines personnes ne s'habituent pas à entendre leurs enfants traduire en langue européenne [en français] un chapitre du Pentateuque ou d'Isaïe. (*BAIU* n° 10, 1886 : 69)

Assez souvent dans les textes du *BAIU* le terme très dévalorisé de « judéo-espagnol » est raccourci en « espagnol » dans un souci, sans doute, de revalorisation. Dans ce contexte, l'espagnol a un statut hybride ; il appartient à deux ensembles sociolinguistiques. Il se place à l'intersection des langues stigmatisées des communautés et des langues occidentales prestigieuses. C'est pourquoi la langue espagnole est incluse dans la liste, mais on ne sait finalement pas quel sens donner à son rang. Est-elle la dernière des langues du pays, rattrapée *in extremis* en quelque sorte derrière l'arabe, ou bien est-elle la première des langues occidentales énumérées, avec une valeur accrue, comme cela semble être le cas pour le turc ? Aucun indice ne milite en faveur de cette deuxième hypothèse. Pour le judéo-espagnol, langue communautaire, c'était un élément de promotion qui s'exprime par le fait que le *BAIU* mentionne quelquefois qu'un texte important a été publié en plusieurs langues occidentales et aussi en judéo-espagnol[16]. Les autres langues communautaires comme le judéo-arabe ou le judéo-persan n'étaient jamais utilisées pour la publication.

Anglais

La deuxième langue occidentale est l'anglais. À cette époque, le français et l'anglais sont deux langues occidentales en concurrence dans le Bassin méditerranéen, chacune essayant de prendre le pas sur l'autre au fil des luttes inter-impérialistes pour le gain de zones d'influence.

Les organisations françaises (l'AIU, les consistoires) comme les organisations britanniques (le *Board of deputies*[17] de Londres – abrégé *Board* –, l'*Anglo-Jewish Association*[18] – AJA) suivies par des organi-

[16] Voir l'exemple cité du texte de commémoration des vingt-cinq ans de l'existence de l'AIU « paru simultanément en français, en allemand, en anglais et en judéo-espagnol ». (*BAIU* n° 20, 2e série, 1895 : 3)

[17] L'équivalent d'un consistoire juif. Le *Board of deputies* de Londres contribua à la création des deux premières écoles de l'AIU à Tétuan et à Tanger.

[18] « Organisation britannique fondée en 1871 pour promouvoir le progrès social, moral et intellectuel des juifs ». (Attias et Benbassa 2008 : 115)

sations américaines effectuaient un gros travail de soutien financier et logistique à destination des communautés juives orientales. En apparence, ces diverses institutions entretiennent des rapports cordiaux et expriment officiellement leurs convergences de vue et d'objectifs. Dans un petit nombre d'écoles de l'AIU, l'anglais était enseigné à raison de quelques heures par semaine. Lorsqu'il s'agissait d'utiliser l'anglais comme langue d'enseignement, il existait une hostilité feutrée aux yeux du grand public mais vive sur le terrain, comme à Tanger où le *Board* avait créé une section d'anglais et rétribuait un professeur qui en était responsable. Elle était abritée dans le même bâtiment que l'école de l'AIU, ce qui était une cause de friction au niveau local, même si les autorités centrales parisiennes affichaient la plus grande courtoisie et leur volonté de coopération. Ainsi, peu après avoir pris son poste à Tanger, Moïse Fresco écrivit-il au *Board* pour le prévenir de son arrivée. Dans la lettre du 12 décembre 1885[19] qu'il envoie ensuite au secrétariat général de l'AIU, il s'en fait l'écho et en profite pour demander des précisions :

> Lettre au Board – J'ai écrit au Board pour lui annoncer mon arrivée, mais je ne lui ai envoyé aucune espèce de rapport[20]. Je voudrais recevoir à ce sujet quelques instructions de l'Alliance. Ces rapports passent par les mains du professeur anglais et du consul ; du consul passe encore mais est-il nécessaire que le professeur en connaisse le contenu ?

Dans la marge de ce paragraphe quelqu'un (le secrétaire général lui-même, Isidore Loeb ?) a écrit « Est-il nécessaire même que vous écriviez au *Board* ? » Cette remarque qui manifeste à la fois de la méfiance et de l'agacement ne resta pas un cas isolé. Sur le terrain, le personnel de l'AIU essaya toujours de contourner et d'ignorer le *Board* en accord avec l'autorité centrale, à Paris. Il faut toutefois noter une exception à cette tendance : à Bagdad un professeur d'anglais, Morris Cohen, fut rémunéré par l'*Alliance* de 1879 à 1903[21]. Il fut même directeur de l'école de 1880 à 1882, et il parvint, durant cette période, à

[19] *AAIU* : Tanger LIII E 868-884.

[20] Il était d'usage d'envoyer au *Board* un rapport sur le fonctionnement de l'école, en retour duquel le *Board* envoyait une subvention.

[21] Voir sa fiche personnelle dans la base de données des archives de l'AIU : <http://www.archives-aiu.org/aiu/index.htm>

imposer l'anglais comme langue d'enseignement (Frenette 2003). Mais très vite, Paris nomma un successeur à Morris Cohen, lequel rétablit le français comme langue d'enseignement.

Mise à part cette exception notable mais non représentative, l'anglais considéré comme la langue concurrente, qui ne pouvait en aucun cas être « la langue du pays », ne semblait pas être perçu par les autorités de l'AIU comme une langue vraiment utile dans les pays concernés, vu son rang dans cette liste.

Allemand

Voyons enfin le cas de l'allemand, dernière langue énumérée. C'était la langue reconnue et privilégiée par toutes les communautés qui parlaient yiddish, mais celles-ci étaient peu nombreuses dans l'aire d'influence de l'AIU. L'allemand y était rarement revendiqué comme langue d'enseignement par l'ensemble d'une communauté. Seule l'école Goldschmidt ou école israélo-allemande du quartier de Galata à Constantinople, qui s'adressait à un public ashkénaze de langue maternelle yiddish et dont la langue d'enseignement principale était l'allemand, était comptabilisée par l'AIU qui mit à disposition un enseignant de français et accorda une subvention annuelle. Cette école, comme les autres, faisait l'objet d'inspections régulières. Voici, par exemple, la conclusion du rapport d'inspection de juillet 1886[22], élogieux dans son ensemble, rédigé par Félix Bloch, inspecteur des écoles de l'AIU à Constantinople :

> À l'école germano-israélite, tous les maîtres remplissent consciencieusement leur tâche. Tous ne sont pas égaux au point de vue du mérite et des capacités ; mais tous fournissent un contingent de travail suffisant et arrivent à des résultats assez sérieux. Les élèves qui sortiront de cette école et qui deviendront pour la plupart des ouvriers sauront lire, écrire et tenir un compte. Ils seront certainement supérieurs à leurs parents, tant au point de vue moral qu'au point de vue intellectuel. Ils connaîtront l'estime qu'ils doivent à leur propre personne et par suite, ils gagneront l'estime des autres.

Mais l'allemand était aussi, à cette époque, la langue de l'Empire austro-hongrois et de l'Allemagne, deux entités économiquement influentes

[22] *AAIU* : Bobine n° 62 TURQUIE XXVI 361.08 – 361.10.

dans le Sud-Est européen et dans l'Empire ottoman. Pour ces raisons, certains directeurs souhaitaient que l'allemand fût enseigné comme langue étrangère dans leur école. Ce fut, par exemple, le cas à l'école de garçons de Sofia. Gabriel Arié, qui en était le directeur entre 1887 et 1892, élabora toute une stratégie argumentative dans ses courriers de février et mars 1891 pour obtenir l'autorisation de la part du CC que l'allemand fût enseigné comme langue étrangère à la place du français[23]. Ce fut aussi le cas à l'école de garçons de Galata, à Constantinople, au moment où Moïse Fresco y était directeur (1897-1908). Dans ses rapports annuels, celui-ci revient régulièrement sur l'idée que l'allemand était beaucoup plus nécessaire que le français aux garçons qui se destinaient au commerce[24]. Il mit sur pied, dès sa première année en poste dans cette école, un cours d'allemand subventionné par les parents qui le désiraient.

Pour compléter cet aperçu, il faut ajouter le fait que la société allemande concurrente de l'AIU, créée en 1901, le *Hilfsverein der deutschen Juden*, essayait elle aussi d'implanter un réseau scolaire qui soutenait pour sa part le courant sioniste en train de s'affirmer à cette époque. Pour cette raison, l'AIU tenta autant que faire se peut d'ignorer l'allemand à partir de cette période.

Ces commentaires permettent de donner un éclairage des représentations qui ont pu présider, dans le programme de 1903, à l'ordre des langues particulières ayant vocation à être selon les contextes « une langue utile dans le pays ». Voyons maintenant quelles étaient, sur le terrain, les langues vraiment enseignées dans chaque ville et par combien de professeurs. Le tableau ci-contre qui en rend compte a été établi à partir des relevés statistiques des écoles publiés dans le *BAIU* pour la même année 1903 (n° 28, 191-214).

[23] *AAIU* : Bulgarie XXII-E-148-153.

[24] *AAIU* : France XVII F 28.

Langues	Villes et nombre de professeurs	Total
Turc	Aïdin (1) Alep (1) Andrinople (4) Bagdad (1) Brousse (2) Cassaba (1) Chio (1) Constantinople-Balata (1) Constantinople-Couscoundjouk (1) Constantinople-Galata (1) Constantinople-Haskeuy (1) Constantinople-Haydar-Pacha (1) Constantinople-Ortakeuy (1) Damas (1) Dardannelles (1) Demotica (1) Jérusalem (2) Magnésie (1) Monastir (1) Rhodes (1) Salonique (2) Smyrne (1) Tireh (1) Uskub (1)	**30**
Bulgare	Choumla (3) Philipopolis (3) Roustchouk (3) Samacoff (3) Sofia (7) Tatar-Bazardjik (2) Varna (4) Yamboli (1)	**26**
Grec	Monastir (1)	**1**
Arabe	Alep (1) Alexandrie (1) Bagdad (2) Beyrouth (1) Caïffa (1) Damas (1) Hamadan (1) Jaffa (1) Jérusalem (1) Le Caire (3) Le Caire-Abassieh (2) Safed (1) Saïda (1) Sousse (1) Tibériade (1) Tripoli (1)	**20**
Espagnol		**0**
Anglais	Alexandrie (1) Casablanca (1) Le Caire (2) Le Caire-Abassieh (1) Salonique (1) Smyrne (1) Tanger (1) Tetuan (1)	**9**
Allemand	Andrinople (1) Constantinople-Goldschmidt (4) Salonique (1)	**6**
Italien	Salonique (1) Tripoli (1) Tunis (1)	**3**
Persan	Hamadan (2) Ispahan (2) Seneh (1) Téhéran (2)	**7**

Professeurs de « langue utile dans le pays », par ville et par nombre, dans les écoles élémentaires de garçons et les trois écoles mixtes[25] *(Chio, Haydar-Pacha et Yamboli).*

[25] Seules les écoles élémentaires de garçons et les écoles mixtes ont été comptabilisées car les écoles de filles avaient très rarement des enseignants d'« une langue utile dans le pays ».

4. … ou plutôt l'enseignement de la « langue accessoire » ?

Au vu des statistiques de l'année 1903, on constate d'après le critère du nombre de professeurs recrutés, que certaines langues méritent leur ordre dans l'énumération comme le turc qui comptabilise le plus grand nombre de professeurs (30) et le bulgare qui arrive en deuxième position (26). Toutefois, le nombre de professeurs n'est pas un critère suffisant. En effet, le turc était toujours enseigné comme langue étrangère et les trente professeurs comptabilisés enseignaient aux 5 810 élèves des vingt-deux écoles élémentaires de garçons et des deux écoles mixtes de Chio et de Haydar-Pacha à Constantinople[26]. Le bulgare étant langue d'enseignement obligatoire, les vingt-six professeurs n'enseignaient plus qu'aux 2 667 élèves des sept écoles élémentaires de garçons et de l'école mixte de Yamboli[27]. Ainsi, la comparaison entre le turc et le bulgare est bien difficile à faire et on observe que le bulgare n'aurait pas dû, en tant que langue d'enseignement, faire partie de cette liste. L'y avoir maintenu montre à quel point les autorités de l'AIU ne voulaient aucune concurrence pour le français qui restait à leurs yeux la langue au statut spécial et prestigieux qui ne souffrait pas d'être mise sur le même plan qu'une langue comme le bulgare qui venait seulement d'émerger comme langue nationale et comme langue d'enseignement.

L'arabe aussi fait un bon score (20), mais on remarque, d'une part, qu'il était presque toujours enseigné aussi dans les écoles de filles des pays arabophones du Levant et, d'autre part, qu'il n'était jamais enseigné dans aucune école élémentaire des pays du Maghreb (Algérie, Maroc et Tunisie), qui, on le sait, étaient, soit sous l'autorité directe de la France (Algérie et Tunisie), soit en voie de l'être (1912, protectorat sur le Maroc). Ces deux constatations sont des indices conjugués qui montrent combien l'arabe était une langue considérée comme ayant très peu de

[26] Il faudrait donc diminuer le chiffre de 5 810 élèves du nombre de filles présentes dans ces deux écoles, car elles ne recevaient pas d'enseignement en turc. Malheureusement les statistiques ne rendent pas compte de cette différence.

[27] Le bulgare était systématiquement enseigné aux garçons comme aux filles, contrairement au turc. À Yamboli, deux maîtresses de bulgare, qui ne sont pas comptabilisées dans le tableau ci-dessus, figurent dans les statistiques du *BAIU* n° 28.

valeur. Les filles au Levant pouvaient et même devaient l'apprendre contrairement au turc, plus valorisé, qui ne leur était jamais proposé. Par contre, les garçons comme les filles du Maghreb n'en avaient pas besoin (selon les communautés et les autorités de l'AIU) même si le français restait très minoritaire dans la population. Ainsi, l'utilité de l'arabe était comprise comme un mal nécessaire.

La première surprise vient du grec, placé en troisième position, mais qui n'a qu'un professeur. Cette erreur, en quelque sorte, dans le classement proposé, pourrait s'expliquer par le fait que le grec était une langue prestigieuse aux yeux des Européens, même s'il s'agissait du grec moderne et non du grec ancien, et qu'il était difficile de penser qu'il était, en fait, une langue minoritaire (voir ci-dessus) que les communautés juives ne se souciaient pas particulièrement d'apprendre. On se souvient que la guerre d'indépendance nationale menée par les Grecs contre l'Empire ottoman avait éveillé une forte sympathie en Europe occidentale et avait fait naître le philhellénisme. Chateaubriand, Delacroix, Hugo et beaucoup d'autres s'engagèrent pour la cause grecque. Cette pluralité de facteurs explique certainement le classement de la langue grecque en troisième position, démenti par le décompte réel.

La deuxième surprise vient de l'espagnol qui affiche un résultat négatif : aucun professeur déclaré. En fait, l'espagnol était bien présent dans les écoles mais sous la variété du judéo-espagnol. Par exemple, les filles, dont le programme était toujours centré sur des objectifs ouvertement pratiques, apprenaient à lire et à écrire le judéo-espagnol au moyen d'un alphabet hébraïque. Les garçons aussi, mais cela n'apparaissait pas officiellement car le judéo-espagnol n'avait pas droit à une existence visible dans les écoles : sa disparition était programmée et les enfants avaient l'interdiction de le parler pendant les récréations. On trouve rarement mention de cet enseignement, comme dans le *Rapport bimestriel* (28 mai 1888) de Gabriel Arié, directeur de l'école de garçons de Sofia, qui écrit lapidairement tout à la fin du récapitulatif, où les matières enseignées dans les neuf classes de son établissement sont longuement détaillées[28] :

[28] *AAIU* : Bulgarie XXII-E-148-153.

> Remarque[29] : dans les 8 premières classes il est consacré de 1 à 2 heures par semaine pour l'écriture du judéo-espagnol.

Si le judéo-espagnol avait une vie clandestine dans les écoles (surtout pour les garçons), il en avait une tout à fait officielle à l'extérieur. Les communautés avaient souvent des journaux rédigés dans cette langue, les avis envoyés aux parents des élèves étaient en judéo-espagnol, etc. Il n'était jamais nécessaire d'embaucher un professeur particulier pour son enseignement parce que, soit les rabbins, chargés d'enseigner l'hébreu, parlaient, écrivaient et enseignaient le judéo-espagnol, soit les instituteurs qui étaient majoritairement recrutés dans ces communautés (voir Omer 2010b : 150) étaient eux-mêmes des judéo-hispanophones ; ils utilisaient le judéo-espagnol comme langue-source en classe. Voilà sans doute pourquoi l'espagnol était donné à la fois comme la dernière langue des langues vernaculaires et la première des langues véhiculaires occidentales.

L'anglais fait un score somme toute médiocre. C'était seulement en Égypte et au Maroc qu'il était le plus enseigné. Quant à l'allemand, mis à part le cas spécial constitué par l'école Goldschmidt de Constantinople, il était presque inexistant. Il méritait donc sa dernière place dans la liste.

La dernière surprise vient des langues absentes dans le programme mais expressément mentionnées dans le *BAIU* de 1903. Par ordre alphabétique, y figurent l'italien et le persan. L'italien était une langue occidentale bien présente dans le Bassin méditerranéen, concurrente du français au chapitre de la protection des chrétiens en terre d'islam[30]. En outre, la communauté des Grana[31] établie pour beaucoup d'entre ses membres à Tunis s'en réclamait. Le persan était la langue que les autorités de l'AIU auraient aimé que les juifs connussent au détriment du judéo-persan qui isolait complètement ces communautés en butte à des violences toutes particulières de la part des musulmans.

Enfin, il faut mentionner que huit écoles (à Alger, Constantine, Fez, Larache, Marrakesch, Mogador, Rabat et Serrès) n'avaient aucun

[29] Souligné dans la lettre manuscrite.

[30] Voir Cabanel (2006).

[31] Les Grana ou Livournais avaient le judéo-italien pour langue communautaire et étaient d'origine hispano-portugaise. (Attias et Benbassa : 2008 : 90)

professeur pour l'enseignement d'« une langue utile dans le pays ». Il s'agissait d'écoles où le comité scolaire n'avait pas voulu faire cet effort, puisque l'enseignement de ces langues incombait financièrement aux communautés elles-mêmes. Est-ce donc pour cette raison qu'on peut expliquer que le programme de 1903 ne donne que très peu de précisions sur les modalités de cet enseignement ? (voir AIU 1903 : 27) Sans doute, car l'hébreu, qui était lui aussi à la charge des communautés, occupait le programme des pages 30 à 37. Ce quasi mutisme traduit l'embarras dans lequel se trouvaient les autorités de l'AIU qui, d'un côté, souhaitaient qu'au moins une autre langue fût enseignée (c'est trop souvent écrit dans les textes de l'AIU pour être mis en doute) et, d'un autre côté, ne souhaitaient pas y accorder elles-mêmes de l'attention, considérant que cet enseignement n'était pas de leur ressort, ni financier (on le sait), ni didactique (là, on peut s'en étonner).

En fait, les autorités de l'AIU se trouvaient piégées entre deux intentions contradictoires. D'un côté, elles souhaitaient œuvrer à l'intégration des communautés juives dans leur environnement géopolitique en les incitant à apprendre la langue du pays ; d'un autre, elles cherchaient avant tout à imposer la langue française comme langue occidentale civilisatrice. Cette contradiction se dénouait lorsque certains, selon elles, poussaient la logique de l'enseignement de « la langue du pays » trop loin. Georges Weill illustre ce cas de figure en rapportant les propos d'Isidore Loeb, secrétaire de l'AIU, qui répondit à son correspondant à Bagdad :

> Un fait significatif se produisit ainsi à Bagdad en 1882, lorsque le chancelier du consulat de France, qui avait accepté avec d'autres membres de la colonie étrangère de veiller à la bonne marche de l'école, proposa à l'Alliance que l'enseignement, par ailleurs excellent, soit fait en arabe vernaculaire.
>
> Nous voulons au contraire, répondit Isidore Loeb, que cet instrument (à l'enseignement) soit une langue occidentale, de préférence le français ou, en cas de nécessité absolue, l'anglais, car le but de nos écoles est d'établir un lien intellectuel entre l'Orient et l'Occident. Nous voulons également que l'école ne soit pas divisée en trois écoles juxtaposées, française, arabe, turque, mais ne forme qu'une seule insti-

> tution et que l'arabe et le turc n'y soient enseignés qu'à titre de langue accessoire. (2000 : 81)

Ainsi poussé dans ses retranchements, Isidore Loeb fut obligé d'exprimer les priorités de l'AIU. Malgré des affirmations programmatiques ambiguës, les langues du pays n'étaient pas essentielles dans la formation. Sous cet angle, les choses semblent claires : une « langue accessoire » ne pouvait pas devenir une langue d'enseignement. Or, c'est bien le contraire qui arriva. Le bulgare était déjà devenu langue d'enseignement, le turc allait devenir langue d'enseignement après l'arrivée de Kemal Atatürk, l'arabe le deviendra aussi dans la plupart des pays au fil des années et de la décolonisation. Parallèlement et inversement, les écoles de l'AIU fermeront une à une après que les langues du pays seront devenues des langues nationales.

Au terme de cette analyse, on ne que peut se rendre à l'évidence et constater que les autorités de l'AIU en restèrent au stade du vœu pieu en matière d'enseignement de « la langue du pays » ou d'« une langue utile dans le pays ». On doit immédiatement ajouter que ce n'est pas dans les programmes officiels destinés au public des petits écoliers français que l'AIU aurait pu trouver des modèles ou des incitations puisque l'enseignement des langues appelées aujourd'hui régionales était inenvisageable à cette époque, en France, et que l'enseignement d'une langue étrangère ne concernait en aucune façon les écoles primaires. Cependant malgré les explications, on reste confondu devant cette situation paradoxale où l'on a une volonté affirmée à maintes et maintes reprises de faire une place à d'autres langues mais une incapacité à mettre en œuvre cette volonté, tout particulièrement sur le plan didactique. Faut-il penser que les autorités de l'AIU à Paris furent paralysées sous l'influence de l'esprit du temps en France où le nationalisme républicain s'était consolidé au sommet de l'État en établissant un monolinguisme lettré ? Cet esprit, qui s'opposait par les faits aux États autocratiques et multilingues composés de puzzles de populations majoritairement illettrées et laissées à elles-mêmes sur ce chapitre, a-t-il constitué un frein involontaire à l'enseignement d'une langue locale ni moderne ni prestigieuse ? Oui, assurément. L'objectif essentiel de la modernisation de l'enseignement de l'hébreu et de la religion qui a souvent mobilisé, sans succès avéré, l'attention des personnels de l'AIU sur place, a-t-il épuisé leur énergie et les a-t-il empêchés de mettre en œuvre un enseignement nécessairement

traditionnel de la langue locale ? Oui, sans doute. La faiblesse de la position symbolique des langues locales a-t-elle été un facteur qui a contribué à leur accorder peu de place ? Oui, bien sûr. La concurrence politique, diplomatique, économique, financière et par voie de conséquence linguistique et culturelle entre l'Allemagne, la France et la Grande-Bretagne a-t-elle empêché la mise en place d'un enseignement généralisé d'une autre langue étrangère occidentale ? Oui, aussi. Ce qui apparaissait comme une innovation programmatique audacieuse s'est révélé, de fait, être le talon d'Achille de l'Alliance puisque l'incapacité à faire en sorte que « l'enseignement de la langue du pays occupe une large place dans les programmes » a été un facteur décisif de l'échec de la politique linguistique de ce réseau scolaire.

Bibliographie

Archives de l'AIU (*AAIU*)

- dossier Bulgarie XXII-E-148-153
- dossier France XVII F 28
- dossier Syrie XV E 146
- dossier Tanger LIII E 868-884
- Bobine n° 62 Turquie XXVI 361.08 – 361.10

(1860-1913) : *Bulletin de l'Alliance israélite universelle* (*BAIU*), consultable sur : <http://www.jpress.org.il/publications/Bulletin-fr.asp>

AIU (1903). *Instructions générales pour les professeurs*. Paris, 133 p.

BENBASSA, Esther & RODRIGUE, Aron (2002). *Histoire des Juifs sépharades. De Tolède à Salonique*. Paris : Seuil.

BOCQUET, Jérôme (dir.) (2010). *L'enseignement français en Méditerranée. Les missionnaires et l'Alliance israélite universelle*. Rennes : PUR.

CABANEL, Patrick (2006) (dir.). *Une France en Méditerranée. Écoles, langue et culture françaises, XIX^e^-XX^e^ siècles*. Toulouse : Créaphis.

CHANET, Jean-François (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.

DABÈNE, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hatier.

DE OLIVEIRA, Nathalie (2006). « L'expansion des Frères des écoles chrétiennes au Levant (1841-1839) », in Patrick Cabanel, *Une France en Méditerranée. Écoles, langue et culture françaises, XIX^e^-XX^e^ siècles*. Toulouse : Créaphis, p. 225-234.

FRENETTE, Derek Angus (2003). *L'Alliance israélite universelle and the politics of modern jewish education in Baghdad : 1864-1914*. Mémoire de master sous la direction de William Cleveland, Burnaby : Simon Fraser University.

<http://ir.lib.sfu.ca/retrieve/2066/etd1694.pdf>

GEORGEON, François (1995). « Lire et écrire à la fin de l'Empire ottoman : quelques remarques introductives », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 75-76, p. 169-179.
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remmm_0997-1327_1995_num_75_1_2621>

LEVEN, Narcisse (1911). *Cinquante ans d'histoire. L'Alliance israélite universelle (1860-1910)*. Paris : Librairie Félix Alcan.

LITTRÉ, Émile (1968 [1877]). *Dictionnaire de la langue française*, t. 3. Monte Carlo : Éditions du Cap.

OMER, Danielle (2010a). « Contre l'enseignement traditionnel religieux : le choix du français. Le combat de Moïse Fresco, directeur de l'école de l'Alliance israélite universelle à Tanger (1885-1888) », in Dalila Morsly (dir.) : *L'enseignement du français en colonies. Expériences inaugurales dans l'enseignement primaire.* Paris : L'Harmattan, p. 157-173. Également sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/04/66/PDF/omer_article_new.pdf>

— (2010b). « Trois langues d'enseignement en compétition : bulgare, français, hébreu. Le cas de classes primaires d'une école de l'Alliance israélite universelle en Bulgarie (fin du XIX^e^) », in Natalia Arregui & Carmen Alberdi (coord.), Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVI^e^-XX^e^ siècles), *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 43, p. 145-161. Également sur :

<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/01/97/PDF/omer_article_15janvier.pdf>

PUREN, Laurent (2003). « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la Méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIX^{e} siècle », in Foued Laroussi (coord.), *Glottopol*, revue de sociolinguistique en ligne, 1, *Quelle politique linguistique pour quel État-nation ?* Adresse : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_1/gpl1_03puren.pdf>

THIESSE, Anne-Marie (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIII^{e} – XX^{e} siècle*. Paris : Seuil.

WEILL, Georges (2000). *Émancipation et progrès. L'Alliance universelle israélite et les droits de l'homme*. Paris : Éditions du Nadir.

Les (ex-)territoires de l'Empire ottoman entre 1860 et 1913 se caractérisent par une hétérogénéité linguistique, particulièrement marquée dans les villes. Le réseau des écoles élémentaires que l'Alliance israélite universelle y implante durant cette période repose sur deux langues d'enseignement (le français et l'hébreu des textes religieux). En plus de ces deux langues, les autorités de l'AIU ne cessent de recommander l'enseignement d'une troisième langue, appelée le plus souvent « la langue du pays », afin que sa connaissance permette aux juifs des communautés d'Orient de s'intégrer plus facilement dans les sociétés où ils sont enracinés. La présente étude analyse les représentations qui président à l'échec de la mise en œuvre de cet enseignement particulier.

Between 1860 and 1913 the (ex-)territories of the Ottoman Empire are characterized by their linguistic heterogeneity, particularly in the cities. In all the elementary schools opened by the Alliance Israélite Universelle during that time, teaching was done in both French and religious Hebrew. Besides these two languages, the AIU officials never ceased to advocate a third language, often called "the language of the country", so that the Jewish population from the Eastern communities could easily integrate the societies where they were established. This study provides an analysis of the representations that led to the failure of this specific goal.

Mots-clés. Alliance israélite universelle. Langue communautaire. Langue identitaire. Langue nationale. Langue véhiculaire. Langue vernaculaire.

Keywords. Alliance Israélite Universelle. Community language. Language and identity. National language. Vehicular language. Vernacular language.