



**HAL**  
open science

# L'Alliance française de Buenos Aires de 1914 à 1983 : étude des conditions de circulation linguistique

Alice-Hélène Burrows

► **To cite this version:**

Alice-Hélène Burrows. L'Alliance française de Buenos Aires de 1914 à 1983 : étude des conditions de circulation linguistique. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCA049 . tel-02147468

**HAL Id: tel-02147468**

**<https://theses.hal.science/tel-02147468v1>**

Submitted on 4 Jun 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 SORBONNE PARIS CITÉ**  
**UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE- PARIS 3**

ED 268 LANGAGE ET LANGUES : DESCRIPTION,  
THÉORISATION, TRANSMISSION

DILTEC EA 2288

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Alice Hélène BURROWS

**L'ALLIANCE FRANÇAISE DE BUENOS**  
**AIRES DE 1914 À 1983**

*ÉTUDE DES CONDITIONS DE CIRCULATION*  
*LINGUISTIQUE*

Thèse dirigée par

Valérie Spaëth

Soutenue le 4 juin 2018

Jury :

Mme Marie-France Bishop

M. Jean-Louis Chiss

Mme Emmanuelle Huver

Mme Lia Varela

## Résumé

L'Alliance française de Buenos Aires est fondée en 1893, dix ans après l'Alliance française de Paris, par la communauté française de Buenos Aires, comme un levier pour le maintien des intérêts communautaires en situation migratoire. La fondation d'une association visant l'institutionnalisation de la pratique sociale d'enseignement-apprentissage de la langue française dans la capitale argentine se situe donc à la croisée entre des enjeux argentins pour la diffusion du français et des enjeux français pour cette même diffusion. Dès lors, le processus d'institutionnalisation de la pratique sociale de l'enseignement-apprentissage du français est marqué, pour cette association, par les circulations linguistiques et leurs resémantisations glocales sur la scène porteña. La recherche se propose d'analyser ces phénomènes de resémantisation grâce à une étude des conditions de circulation linguistique et leur traduction au sein des dispositifs didactiques et des configurations méthodologiques de 1914 à 1983.

***Mots-clés : Alliance française Buenos Aires, circulation linguistique glocal  
dispositif didactique configuration méthodologique***

## Abstract

The 'Alliance Française' in Buenos Aires was founded in 1893, ten years later than that of Paris, by the city's French community. They envisaged it as a way of preserving their community's interests during a migratory period. Thus, the foundation of an association aiming at the institutionnalisation of the social practice of teaching and learning French in the Argentinian capital, is at the crossroads between Argentinian issues concerning French language distribution and French issues for the same French language distribution. From then on, the process of institutionnalising the teaching and learning of French is characterized by linguistic circulation and their glocal resemantization in Buenos Aires. The aim of this research is to analyze these resemantization phenomena thanks to a study of the conditions of linguistic circulation and their translation within the the didactic system and their methodological configuration from 1914 to 1983.

***Keywords : French Alliance, Buenos Aires, linguistic circulation, glocal didactic device, méthodological configuration.***

*Au courage de mon père et de ma mère*

## Remerciements

Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans l'ensemble des personnes qui m'ont soutenue, guidée, nourrie et qui ont su croire en mon travail dans mes –nombreux- moments de doute.

Je tiens tout d'abord à remercier Valérie Spaëth, directrice de ce travail, à qui je dois l'apprentissage du dialogue permanent avec les auteurs, comme méthode de formation intellectuelle. C'est grâce à son travail de guidage patient et minutieux, mais également très ambitieux que j'ai découvert la richesse d'une analyse de la complexité. J'espère arriver à conserver ses injonctions à la suspension du jugement et à garder en mémoire son enseignement à la démocratie suivant Bachelard : « tout ce qui est facile à enseigner est inexact ». Ce travail de recherche doit autant à sa perspicacité, à sa clairvoyance qu'à sa grande générosité, qu'elle soit infiniment remerciée. Merci également à Eve-Marie Rollinat Levasseur sans l'énergie et les conseils de qui je n'aurais jamais osé m'inscrire en thèse.

Il me faut ici remercier l'ensemble des acteurs de l'Alliance française de Buenos Aires, qui m'ont accueillie, m'ont offert un visa, ouvert leurs archives et sans l'aide et la mémoire desquels ce travail n'aurait jamais pu aboutir. Je remercie en particulier Bruno Simonin, Directeur Général des Alliances françaises en Argentine, Francisco Armendariz, Directeur financier, Carlos Darvique, Responsable de l'atelier, Raoul Boellinger, Directeur pédagogique, Carlos Parrello, Responsable des cours, Laura Bianchi, Responsable des cours en entreprise, Perla Tonutti, Responsable des examens, Jimena Fernandez-Arll, coordinatrice des collèges affiliés. À la Fondation des Alliances françaises, merci à Sabrina Liazid, Secrétaire, qui m'a ouvert patiemment et avec le sourire les Archives de Paris pendant plus d'un an.

Enfin ce travail de recherche a été porté par la force, la sympathie et la patience de mes collègues. Merci en particulier à Grégory Miras qui m'a tenu la main et l'esprit tout au long du travail, merci à Muriel Jorge, Coraline Pradeau, Nada Daou et Isabelle Cros pour leur soutien et leur présence souriante. Je remercie Nicolas Olano, Lorraine Houchard, Jérôme Burrows, Grégory Burrows ainsi que l'ensemble de mes collègues du Pôle d'élaboration de Ressources linguistiques qui m'ont beaucoup soutenue. Merci enfin à tous les relecteurs de ce travail : Nadia Bacor, Chae-Yeon Bournel-Bosson Kim, Christine Burrows, Rosa Cetro, Laura Corona, Isabelle Cros, Clive Hamilton, Chloé Nivière, Grégory Miras et Lin Xue.

Que toutes ces personnes soient infiniment remerciées, ce travail leur appartient bien plus qu'à moi.

## Sommaire

Liste des abréviations.....	10
Introduction.....	17
<b>Partie 1 : L’analyse didactique globale : une méthode pour l’analyse des circulations linguistiques .....</b>	<b>24</b>
<b>Chapitre 1 : l’Alliance française sous l’angle des circulations linguistiques .....</b>	<b>25</b>
1.1. La constitution de l’Alliance française : de Paris à Buenos Aires .....	26
1.1.1. Le projet de l’Alliance française à Paris .....	27
1.1.2. Le projet de l’Alliance française à Buenos Aires.....	44
1.2. Une proposition de typologie des études sur l’Alliance française .....	53
1.2.1. Les études de type « convergentistes » .....	53
1.2.2. Les études de type « décentrées » .....	56
1.3. L’étude de la circulation linguistique.....	59
1.3.1. La circonscription du concept de circulation linguistique.....	59
1.3.2. La circulation linguistique dans un monde complexe et globalisé.....	67
<b>Synthèse du chapitre 1 :.....</b>	<b>74</b>
<b>Chapitre 2 : l’analyse didactique globale et sa méthodologie.....</b>	<b>76</b>
2.1. L’analyse didactique globale.....	77
2.1.1. Une définition de l’analyse didactique globale .....	78
2.1.2. Les opérations d’analyses en régimes d’historicité.....	83
2.2. Le paradigme indiciaire, méthodologie de l’analyse didactique globale .....	97
2.2.1. Le paradigme indiciaire et la mémoire.....	97
2.2.2. La périodisation des traces pour l’analyse didactique globale .....	101
2.3. La constitution d’un corpus stratifié et rhizomatique.....	106
2.3.1. La description du corpus .....	107
2.3.2. Les dialogues du corpus .....	115
2.3.3. Le traitement du corpus central.....	120
<b>Synthèse du chapitre 2 :.....</b>	<b>129</b>
<b>Partie 2 : L’essor et le développement méthodologique de l’AFBA :.....</b>	<b>131</b>
<b>1914-1938 .....</b>	<b>131</b>
<b>Chapitre 3 : Entre Guerre mondiale et guerre économique à Buenos Aires : dans les tranchées de l’enseignement-apprentissage du français.....</b>	<b>132</b>
<b>(1914-1918).....</b>	<b>132</b>
Introduction du chapitre 3 : état de développement de l’Alliance française en Argentine de 1914 à 1918 :.....	133
1. Développement de l’Alliance française dans le pays.....	133

2- Développement de l'AFBA .....	136
3- Processus d'institutionnalisation de l'AFBA dans la capitale argentine .....	138
3.1. L'AFBA au cœur de jeux d'accords.....	139
3.1.1. L'AFBA et les communautés de migration en Argentine .....	139
3.1.2. Les liens de l'AFBA avec la France.....	152
3.1.3 Les liens de l'AFBA avec le Gouvernement argentin.....	166
3.2. La circulation du français dans l'effort de guerre .....	180
3.2.1. La Guerre et les processus d'enseignement-apprentissage des langues .....	180
3.2.2. L'AFBA et le positionnement guerrier .....	182
3.2.3. Les actions de propagande de l'AFBA.....	185
3.3. La bataille méthodologique.....	187
3.3.1. Développement méthodologique de l'AFBA pour les examens .....	187
3.3.2. Le développement méthodologique de l'AFBA pour les cours .....	194
<b>Synthèse du chapitre 3 :.....</b>	<b>211</b>
<b>Chapitre 4 : Tirer les fruits de la bataille : .....</b>	<b>213</b>
<b>l'AFBA dans les alliances communautaires de l'entre-deux guerres. ....</b>	<b>213</b>
Introduction du chapitre 4 : état de développement de l'Alliance française en Argentine de 1919 à 1938 : .....	214
1- Développement de l'Alliance française dans le pays.....	214
2- Développement de l'Alliance française à Buenos Aires.....	217
3- Processus d'institutionnalisation de l'AFBA dans la capitale argentine .....	218
4.1. La mise en place de l' « Union Latine » en Argentine.....	221
4.1.1. La relation soutenue entre la France et l'Argentine dans l'immédiat après-guerre..	222
4.1.2. La politique éducative argentine .....	228
4.1.3. La politique de diffusion du français langue nationale .....	236
4.2. Les rapports de l'AFBA avec la France et l'Argentine .....	244
4.2.1. Les rapports de l'AFBA avec les communautés sur le territoire argentin.....	245
4.2.2. Les rapports de l'AFBA avec l'État Argentin et le monde de l'éducation.....	250
4.2.3. Les rapports de l'AFBA avec l'État français .....	257
4.3. Le développement méthodologique de l'AFBA.....	266
4.3.1. Le développement des cours .....	267
4.3.2. Le développement des examens .....	273
4.3.3. Le développement des configurations méthodologiques de l'AFBA.....	279
<b>Synthèse du chapitre 4 :.....</b>	<b>297</b>
<b>Partie 3 : De l'argentinisation des programmes d'études de l'AFBA aux circulations idéologiques du champ français du français langue étrangère (1939-1945/ 1976-1983).....</b>	<b>299</b>
<b>Chapitre 5 : L'AFBA entre collaboration et résistance : le développement didactique aux prises avec les expressions du nationalisme en guerre .....</b>	<b>300</b>

<b>(1939-1945).....</b>	<b>300</b>
Introduction du chapitre 5 : l'état de l'AFBA de 1939 à 1945.....	301
1- Développement de l'Alliance française dans le pays.....	301
2- Développement de l'AFBA dans la capitale.....	305
5.1. Les résistances et les collaborations en Argentine.....	309
5.1.1. L'état de la communauté française en Argentine.....	310
5.1.2. Les politiques éducatives argentines et le positionnement argentin face à la Seconde Guerre mondiale.....	319
5.1.3. Les Alliances françaises dans le monde : entre résistances et collaborations.....	321
5.2. Le développement méthodologique de l'AFBA.....	324
5.2.1. Les cycles de conférence de l'AFBA au cours de la Seconde Guerre mondiale.....	324
5.2.2. Le développement des cours de l'AFBA au cours de la Seconde Guerre mondiale.....	326
5.2.3. Le développement des examens de l'AFBA au cours de la Seconde Guerre mondiale.....	332
5.2.4. Le développement de la « Méthode Alliance ».....	339
<b>Synthèse du chapitre 5 :.....</b>	<b>354</b>
<b>Chapitre 6 : L'AFBA et l'essor du champ du français langue étrangère en France et de la linguistique.....</b>	<b>355</b>
<b>(1976-1983).....</b>	<b>355</b>
Introduction du chapitre 6 : état de l'Alliance française de Buenos Aires de 1976 à 1983....	356
1- État administratif de l'AFBA.....	356
2- L'état des cours de l'AFBA.....	359
6.1. L'essor du champ du français langue étrangère en France et ses répercussions en Argentine.....	360
6.1.1. Les relations diplomatiques entre la France et l'Argentine et le développement des entreprises françaises.....	361
6.1.2. L'essor de la linguistique et du français langue étrangère en Argentine et en France.....	364
6.1.3. Les politiques d'enseignement-apprentissage des langues en Argentine.....	378
6.2. Le Positionnement de l'AFBA au sein de cet essor.....	383
6.2.1. L'absorption des accords interuniversitaires par l'AFBA.....	383
6.2.2. Le développement des conférences du champ français du français langue étrangère.....	386
6.2.3. La formation des enseignants et le développement du CAPEF et du CESAF.....	388
6.3 Le Développement méthodologique de l'AFBA.....	393
6.3.1. Les cours de l'AFBA.....	393
6.3.2. Les examens de l'AFBA.....	397
6.3.3. Les évolutions des configurations méthodologiques de l'AFBA.....	399
<b>Synthèse du chapitre 6 :.....</b>	<b>409</b>

<b>Conclusion.....</b>	<b>410</b>
<b>Index des auteurs.....</b>	<b>415</b>
<b>Index des notions .....</b>	<b>418</b>
<b>Index des tableaux.....</b>	<b>420</b>
<b>Index des Figures.....</b>	<b>422</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>423</b>

## Liste des abréviations

AFBA : Alliance Française de Buenos Aires

AF : Alliance Française

AIU : Alliance Israélite Universelle

CAPEF : Certificado de Aptitud al Profesorado de Enseñanza de Francés

CESAF : Centro de Estudios Superiores de la Alianza Franceza

FLE : Français Langue Étrangère

GOU : Grupo de Oficiales Unidos

GUGEF : Groupement des Universités et Grandes Écoles de France

IICI : Institut International de Coopération Intellectuelle

IFES : Institut Français d'Enseignement Supérieur

IUP : Institut Universitaire de Paris à Buenos Aires

SOFE : Services des Oeuvres Françaises à l'Étranger

Ière GM : Première Guerre mondiale

2sd GM : Seconde Guerre mondiale

Figure 1. Buenos Aires sur le continent américain



Source : création de l'auteur grâce à l'outil carte de Google maps

Figure 2. Les lieux d'installation de la communauté française au début du XX<sup>e</sup> siècle



Source : création de l'auteur grâce à l'outil carte de Google maps et Sarramone (1999)

Figure 3. Situation du local de l'AFBA à Buenos Aires à partir de 1929



Source : création de l'auteur grâce à l'outil carte de Google maps

Tableau 1. Valeur de la monnaie (1914-1983)

Année	Peso Argentin	Franc Français	Dollar Americain	Equivalent en € (2015)
1916	0,40	1,00	0,17	8,71
1920	0,18	1,00	0,07	3,58
1930	0,11	1,00	0,04	1,99
1943	0,09	1,00	0,02	0,65
1980	441,42	1,00	0,24	0,40

Le calcul se fait en fonction du prix de l'or. À chaque année, on regarde la quantité d'or que chaque devise pouvait acheter.

**Monnaies :**

Argentine : Peso Moneda Nacional (1882-1970); peso ley argentino (1970-1983)

Franc français : Nouveau franc « lourd » à partir de 1960 (De Gaulle)

Source : création de Nicolas Olano à partir de [www.historicalstatistics.org](http://www.historicalstatistics.org)

Tableau 2. Récapitulatif politique (1914-1983)

Gouvernements Français	Conseil d'administration Paris	Conseil d'administration Buenos Aires	Gouvernements Argentins
<b>1914-1918</b>			
1913/ 1920 Raymond Poincaré <b>(interprétation germanophile de la neutralité argentine)</b>	1899-1914 P : Pierre Foncin 1899-1909 P : Jules Gautier 1914-1919 SG : Albert Malet	1911-1915 P : Louis Herbin  1916-1917 P : Gabriel Masle	1914/ 1916 : Victorino de la Plaza <b>(déclaration de neutralité I<sup>ère</sup> GM)</b>  1916/ 1922 : Juan Hipolito Yrigoyen <b>(victoire des radicaux au pouvoir : définition d'une ligne politique internationale indépendante argentine)</b>
<b>1919-1938</b>			
1920 Paul Deschanel 1920/1924 <b>(interprétation favorable de l'élection d'Alvear)</b> Alexandre Millerand 1924/1931 Gaston Doumergue 1931/1932 Paul Doumer 1932/1940 Albert Lebrun	1919-1920 P : Paul Deschanel 1920-1925 P : Raymond Poincaré 1925-1930 P : Paul Doumer 1930-1934 P : Raymond Poincaré 1934-1937 P : Joseph Bédier 1937-1949 P : Georges Duhamel	1918-1921 : P : Léon Dreyfus  1922-1923 P : Louis Nicol  1924-1937 (décède en poste) P : Henri Saint  1938-1951 ? P : Paul Paissaud	1922/ 1928 : Marcelo T. de Alvear <b>(nouvelle victoire des radicaux, mais de faction opposée à la précédente, Alvear : ex-représentant de l'Argentine en France, élévation de la représentation française au rang d'ambassade)</b>  1928/ 1930 : Juan Hipolito Yrigoyen <b>(dernier retour des radicaux avant le coup d'état)</b>  1930/ 1932 : General José F. Uriburu <b>(coup d'état, dictature militaire, courant éducatifs d'argentinisation des populations, début de la « decada infame »)</b>  1932/ 1938 : General Agustin Pedro Justo <b>(élu en 1931 avec l'appui de l'armée)</b>

<b>1939-1945</b>			
<p>1932/1940 Albert Lebrun</p> <p>1940/1944 Philippe Pétain</p>	<p>1937-1949 P : Georges Duhamel</p>	<p>1938-1951 ? P : Paul Paissaud</p>	<p>1938/ 1942 : Roberto M. Ortiz <b>(Bien que ex-radical, il se range du côté du coup d'état, proche du Général Agustin Pedro Justo, élu en 1937, grâce à l'appui de la coalition soutenant les généraux, il tombe malade en 1942)</b></p> <p>1942/ 1943 : Ramon S. Castillo <b>(Accompagne Ortiz lors de l'élection de 1937, remplace Ortiz avant d'être destitué par le coup d'état)</b></p> <p>1943 : General Arturo Rawson <b>(contacté par le GOU pour prendre la tête du gouvernement après le coup d'état, gouvernement de 72h)</b></p> <p>1943/ 1944 : Pedro Pablo Ramirez <b>(gouvernement militaire, déclaration de neutralité face à la 2<sup>sd</sup> GM, sympathies fascistes qui n'empêchent pas le commerce avec la GB)</b></p> <p>1944/ 1946: Edelmiro Julian Farrell</p> <p>1946/ 1955: Juan Domingo Perón <b>(premières élections libres)</b></p>
<b>1976-1983</b>			
	<p>1978-1993 P : Marc Blancpain</p>	<p>1965(?) -1991 P : Jean-Pierre Ingrand</p> <p>1992-1993 ? P : Amalia Lacroze de Fortabat</p> <p>Secrétaires : 1992- 1993 ? : Federico Aldao</p>	<p>1974/1976 : Isabel María Estela Martínez de Perón <b>(Assure la présidence à la mort de Perón en poste)</b></p> <p>1976/ 1981 : General Jorge Rafael Videla <b>(Coup d'état militaire, début de la dernière dictature argentine, régime de terreur civile et d'oppression politique)</b></p> <p>1981: General Roberto E. Viola/General Carlos A. Lacoste/ General Leopoldo F. Galtieri</p> <p>1982: General Alfredo O. Saint-Jean/ General Reynaldo B. Bignone <b>(Guerre des Malouines)</b></p>

## Introduction

Ce travail, bien qu'il porte sur l'Argentine, débute à Port-Saïd, en 2012, en pleine révolution égyptienne. L'Alliance française de Port-Saïd, au cours de la révolution, est alors le seul acteur culturel de la ville, faisant office de salle de cinéma, salle de concert et, surtout, offrant un point d'organisation au mouvement de sauvegarde du patrimoine architectural saïdien, menacé de destruction par les détracteurs de la loi sociale Nasser sur le logement. Comment un tel rôle a pu échoir à une institution de diffusion du français ? Quels sont les facteurs qui ont permis ce positionnement institutionnel dans la ville ? Autant de questions que mon mémoire de master ne devait même pas soulever, mais qui ont profondément bouleversé ma compréhension des politiques de diffusion de la langue française.

Cherchant chez les historiens de la politique linguistique française (Salon, 1981 ; Chaubet, 2006) la réponse à mes questions, je me suis confrontée à un problème majeur : l'impossibilité de concilier les grandes lignes d'élaboration de la politique linguistique extérieure du Gouvernement français avec mon expérience à l'Alliance française de Port-Saïd. Une dimension fondamentale de cette expérience avait été évacuée des modélisations des politiques linguistiques : la manière particulière dont l'Alliance française en tant qu'institution française avait été investie par des individus à Port-Saïd dans un contexte de crise et la manière dont cet investissement avait transformé l'institution. La francophilie, traditionnellement invoquée afin d'expliquer l'ancrage social des pratiques d'enseignement-apprentissage du français, échoue, à mon sens, à décrire le rôle de cette pratique et ses évolutions au sein d'une société. La francophilie perçue comme un phénomène social est une explication qui prend au mot la construction des imaginaires nationaux : le point de vue considérant exclusivement l'attrait pour une culture et une langue masque les phénomènes de resémantisation<sup>1</sup> (Espagne, 1999) de la pratique sociale d'enseignement-apprentissage de la langue. L'hypothèse, à l'origine de cette recherche, était donc marquée, d'une part, par l'impossibilité de saisir le rôle et la forme de l'enseignement-apprentissage du français en fonction du caractère plus ou moins francophile d'une société, et, d'autre part, par l'importance des enjeux de l'enseignement-apprentissage du français dans une société pour l'évolution des institutions porteuses d'une politique linguistique du français. Ces deux

---

<sup>1</sup> La resémantisation est un concept élaboré par Michel Espagne (1999) pour décrire la traduction d'un concept ou d'un fait culturel aux conditions de réception locales, lors d'un transfert culturel. Nous définirons plus loin l'importance de ce concept [p. 71](#).

versants de l'hypothèse devaient me conduire à comprendre l'évolution de l'enseignement-apprentissage du français, comme le produit d'un contact et d'une resémantisation de cette pratique entre les espaces.

Le questionnement initial de cette recherche est déconnecté d'un espace en particulier, Port-Saïd étant une sorte de déclencheur, tout comme il est déconnecté d'une période historique particulière. Je cherchais à comprendre les conditions dans lesquelles la pratique sociale d'enseignement-apprentissage du français pouvait se développer dans un espace et influencer sur les formes de développement d'institutions appartenant à la politique de diffusion linguistique française. À ce titre, l'Alliance française constituait un cas intéressant, étant tout à la fois une des institutions fondatrices de l'essor d'une politique linguistique française, se situant, au vu de son caractère associatif, à la marge des instruments politiques français et constituant un lieu de passage plurinationnel. J'ai alors posé l'hypothèse que le développement de l'enseignement-apprentissage du français dans les Alliances du monde permettrait d'observer les phénomènes de resémantisation de cette pratique sociale dans une situation de contact entre plusieurs espaces. L'enseignement-apprentissage du français, marqué par des agirs sociaux de référence<sup>2</sup> (Puren, 1999) - et donc des idéologies linguistiques<sup>3</sup> (Chiss, 2005) issues de plusieurs espaces géographiques -, construit alors des idéologies d'enseignement-apprentissage linguistiques hybrides régissant les formes du développement méthodologique.

Le travail de cette thèse allait donc consister à déconstruire le paradigme francophile pour comprendre les ressorts de la resémantisation de la pratique sociale d'enseignement-apprentissage du français pour un espace. Afin de procéder à ce travail, il fallait cibler le cœur de la zone francophile : l'Amérique latine<sup>4</sup>. Une observation de la carte de répartition des Alliances françaises sur le continent, à partir du site de la fondation des Alliances

---

<sup>2</sup> L'agir social de référence est le besoin social déterminant pour l'apprentissage d'une langue, dans une société donnée. Nous discuterons plus loin ce concept [p. 91](#).

<sup>3</sup> Le concept d'idéologie linguistique vient désigner le complexe de représentations qui s'établit lors de la circulation des idéologies sur la langue entre la société mondaine, l'Université et les politiques linguistiques. Nous reviendrons plus loin sur ce concept [p.35](#).

<sup>4</sup> Le Ministère des Affaires Étrangères qualifie ainsi la relation entre la France et l'Amérique latine sur son site France-diplomatie : « Alors que la France n'a pas eu de passé colonial ni d'implantations de larges communautés d'émigrants en Amérique latine, on peut parler d'une exception latino-américaine caractérisée par une francophilie et une francophonie vivaces, alors même que la plupart des Etats ont renoncé à donner un statut obligatoire au français dans l'enseignement. » (Source : <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/ameriques/amerique-latine/la-france-et-l-amerique-latine/>).

françaises a fait émerger l'importance du réseau argentin, en taille, comme en nombre d'apprenant.

L'enjeu de la recherche commençait à se dessiner plus clairement : arriver à saisir les processus de resémantisation de la pratique sociale d'enseignement-apprentissage du français en saisissant les évolutions de l'enseignement-apprentissage à l'Alliance française en Argentine. L'Alliance française, élément déclencheur des interrogations initiales de la recherche, était un objet d'étude exemplaire pour cette situation de « contact » entre les politiques linguistiques relevant de deux espaces nationaux. Dès lors, le travail d'analyse du contact et donc de déconstruction du paradigme francophile, consistait à comprendre les formes de ce contact. Cette délimitation géographique allait se recentrer sur Buenos Aires, point névralgique du contact entre les espaces, comme du développement méthodologique de l'enseignement-apprentissage du français.

Il était clair, à ce stade de la recherche, que la mise en œuvre des hypothèses de recherche procéderait d'une forme de décentrement méthodologique : il s'agissait de faire éclater la compréhension du développement des Alliances françaises comme un réseau centralisé depuis Paris, en situant le cœur du corpus primaire en Argentine. L'Alliance française de Buenos Aires est alors envisagée comme le lieu des circulations linguistiques, concept forgé pour cette recherche, qui désigne la rencontre entre des intentions de diffusion d'une langue et des intentions de réception de cette langue pour un espace. Privilégier la circulation linguistique, à la diffusion linguistique permet de décentrer l'analyse du territoire français, pour tenter de comprendre la manière dont les espaces se sont connectés à parts égales (Bertrand, 2011) et les effets de cette connexion sur l'enseignement-apprentissage du français. C'est dans cette perspective que le corpus a été constitué et l'ensemble des données lues, triées et analysées, entre Buenos Aires et Paris de 2014 à 2016, dans un souci constant de faire résonner la variété des voix historiques, discordantes. De ce fait, le corpus est constitué de trois ensembles, un corpus central et deux corpus secondaires. Le corpus central est constitué des documents manuscrits de l'Alliance française de Buenos Aires (les rapports d'Assemblée générale et les rapports de réunion), ainsi que des manuels élaborés par l'institution et le bulletin de l'AFBA. L'ensemble de ces documents s'étalant sur dix volumes manuscrits, *in folio* pour les rapports, trois volumes pour les bulletins et une quinzaine d'ouvrages pour les manuels, il a été nécessaire de photographier l'ensemble avant de procéder au traitement des données (transcription tapuscrite d'une grande partie du corpus et classement des transcriptions). Les photographies, réalisées grâce aux moyens

disponibles, sont parfois floues, selon la qualité initiale des documents et la clarté des manuscrits. Ce corpus primaire se trouve résumé par les tableaux de relevé de décisions dans le volume d'annexes imprimé, mais est disponible dans sa totalité en version numérique au sein des annexes numériques. Les transcriptions de ce corpus primaire, chaque fois qu'elles apparaissent au sein de l'étude, ont été traduites par mes soins en note, et ne comportent pas de numéro de page, dans la mesure où il ne s'agit pas d'ouvrages imprimés<sup>5</sup>. À partir de ce corpus primaire, un dialogue a été établi avec des sources françaises et argentines éclairant les traces des débats relevés. Deux autres corpus secondaires ont donc été également établis, dont les principaux documents se trouvent reproduits au sein du volume d'annexes. Cette profusion de sources et de références, au service d'une analyse complexe, a montré la nécessité du déploiement de représentations graphiques afin de faciliter la lecture du travail. Le volume d'annexe comprend donc un schéma récapitulatif général, mais également des cartes et des diagrammes, tandis que le présent volume contient des cartes, des figures, des diagrammes et des tableaux. J'ai tenté, tout au long de l'étude, de partir des traces, les plus insignifiantes soient-elles, afin de reconstruire les dynamiques des circulations linguistiques. Cette démarche m'a conduit à mettre en valeur de très nombreuses traces au sein de l'analyse qui apparaissent majoritairement dans les notes de bas de page, témoins de l'archéologie de la recherche.

Une telle perspective posait le problème du découpage temporel de la recherche, il s'agissait d'opérer une périodisation de la circulation linguistique reflétant les construits historiques des deux espaces. À cette contrainte s'ajoutait la nécessité du choix d'un temps long afin de mesurer les évolutions méthodologiques de l'enseignement-apprentissage. Dès lors, le choix de périodisation s'est porté sur un découpage non linéaire privilégiant des temporalités mixtes : les moments de guerres mondiales, entendus comme des périodes de concentration temporelle des espaces (1914-1918, 1939-1945), l'entre-deux guerres (1919-1938), et la dernière période de dictature argentine (1976-1983). L'étude des circulations linguistiques à l'Alliance française de Buenos Aires au cours de ces périodes cherche donc à comprendre en quoi l'enseignement-apprentissage du français, tout en s'inscrivant parfaitement dans des perspectives nationalistes, explose les cadres nationaux, grâce à une forme de circulation linguistique.

---

<sup>5</sup> Contrairement aux extraits de bulletin de l'Alliance française de Paris, appartenant au corpus secondaire français qui, eux, sont numérotés.

Afin de répondre à ce problème, l'étude a été conçue en trois parties, dont il s'agit à présent d'expliquer la logique. La première partie intitulée « l'analyse didactique glocal : une méthode pour l'analyse des circulations linguistiques » se fixe pour objectif de construire une structure théorique à l'étude de la circulation linguistique et de décliner cette structure théorique en principes méthodologiques. Cette première partie se compose de deux chapitres, le premier chapitre circonscrit l'objet d'étude en tentant d'analyser le projet de l'Alliance française à Paris au regard du projet de l'Alliance française à Buenos Aires. Il s'agit dans les deux cas de définir le rôle de l'enseignement-apprentissage pour ses institutions et de comprendre les idéologies linguistiques sous-tendues par ces projets. Cette définition aboutit à la formation du concept de circulations linguistiques, permettant de comprendre la circulation des intentions de diffusion et de réception de la langue française et donc des idéologies linguistiques. Le deuxième chapitre de cette étude vise à développer l'analyse didactique glocal (Robertson, 1995)<sup>6</sup>, comprise comme le cadre d'analyse pour l'étude des circulations linguistiques. Il s'agit ainsi de poser les fondations du cadre théorique de cette étude, en définissant les conséquences de la glocalité sur l'enseignement-apprentissage du français à l'Alliance française de Buenos Aires. Ainsi l'analyse didactique glocal prend en compte l'évolution de l'enseignement-apprentissage du français, pour les individus et pour la société, car elle repose, d'une part, sur le fait que cette pratique sociale construit un horizon d'attente fondé sur une mémoire du contact entre les sociétés et, d'autre part, sur le fait que cette pratique s'insère dans des rapports entre langues, marqués par des phénomènes de domination. Ainsi l'analyse didactique glocal vise à comprendre la manière dont l'évolution de l'enseignement-apprentissage du français s'insère dans des régimes d'historicités<sup>7</sup> (Hartog, 2003), tout en se situant par rapport aux autres langues (Calvet, 1999). Une fois le cadre posé, le second chapitre détaille les choix de périodisation et de formation du corpus qui en découlent. La circulation linguistique impliquant la centration de l'étude sur les phénomènes de passage et les resémantisations, la périodisation doit rendre compte de tous les découpages issus des espaces de l'étude et le corpus doit être constitué de manière stratifiée et analysé de manière dialogique : il s'agit de lier en permanence les échelles et les espaces en procédant à un dialogue constant des sources.

---

<sup>6</sup> Le glocal est un concept permettant de décrire la traduction spécifique d'enjeux globaux au niveau local. Ce concept sera défini à l'entrée du chapitre décrivant les fondements de l'analyse didactique glocal, [p. 76](#).

<sup>7</sup> Le régime d'historicité est un concept désignant le rapport anthropologique d'une société au temps. L'importance de ce concept au sein de cette recherche sera détaillée plus loin, [p. 82](#).

L'analyse didactique globale est ensuite mise en œuvre dans la deuxième et la troisième partie, qui étudient les évolutions de l'enseignement-apprentissage du français en deux grands découpages. Le premier découpage correspond à une période d'essor méthodologique, adossé aux conditions de circulation linguistique, au cours de la Première Guerre mondiale et de l'entre-deux guerres et, le second à une période de nationalisation de l'enseignement-apprentissage du français, une nationalisation argentine de 1939 à 1945, puis une mise en conformité avec les programmes français de 1976 à 1983.

La seconde partie s'intitule « le développement méthodologique de l'AFBA de 1914 à 1938 » et comprend l'étude de la Première Guerre mondiale, puis de l'entre-deux guerres. Le troisième chapitre, qui analyse les développements méthodologiques de l'Alliance française de Buenos Aires au cours de la Première Guerre mondiale, explore la manière dont le paradigme guerrier permet un essor particulier de l'enseignement-apprentissage dans la capitale tout en retraduisant les enjeux du conflit en termes locaux. Les analyses du quatrième chapitre au cours de l'entre-deux guerres exposent les retombées de ce positionnement et leurs insertions dans les problématiques naissantes du nationalisme pédagogique argentin.

La troisième et dernière partie de cette étude s'intitule « de l'argentinisation des programmes d'études de l'AFBA aux circulations idéologiques du champ français du français langue étrangère » et comprend l'analyse de la Seconde Guerre mondiale, puis de la dernière période de dictature argentine. Le cinquième chapitre, analysant l'évolution de l'enseignement-apprentissage du français au cours de la Seconde Guerre mondiale, permet de saisir l'insertion des questions d'enseignement-apprentissage du français dans la montée du fascisme européen et des tendances fascisantes de l'Éducation nationale argentine. À l'inverse, le sixième chapitre se concentre sur la dernière période de dictature argentine, afin de comprendre les incidences de l'essor du champ français du français langue étrangère et des politiques volontaristes de diffusion du français sur les développements méthodologiques de l'enseignement-apprentissage du français à Buenos Aires, qui s'éloigne alors de problématiques méthodologiques proprement locales.

Tous les chapitres sont précédés d'un résumé annonçant le contenu du chapitre, les principaux concepts mobilisés et les analyses à venir. Le résumé donne ainsi une vision surplombante du contenu de chaque chapitre et de la logique d'organisation, mais n'a pas pour vocation de résumer le résultat des analyses du chapitre. Ce dernier est contenu dans

les synthèses effectuées à la fin de chaque chapitre, visant à rendre plus apparent le positionnement de la recherche. Les résumés, tout comme les synthèses, sont signalées dans le sommaire pour une lecture facilitée.

## **Partie 1 : L'analyse didactique globale : une méthode pour l'analyse des circulations linguistiques**

Cette première partie de l'étude vise à établir le cadre de l'étude, en cernant les contours de l'objet de la recherche et en mettant en place les outils théoriques pour son analyse. Cette partie se compose de deux chapitres, l'un tourné vers la définition de l'objet d'étude et l'autre vers la mise en place du cadre théorique proprement dit.

Le premier chapitre définit tout d'abord les projets de fondation de l'Alliance française de Buenos Aires (dorénavant AFBA) et de l'Alliance française de Paris, en analysant les conditions matérielles de formation de ces Alliances, au regard des discours de fondation. Il s'agit de saisir le lien entre langue française, culture française et enseignement-apprentissage lors de la fondation du Comité central, puis à la création du comité porteño<sup>8</sup>. Une fois le projet défini, le chapitre met en lien cette double définition avec les études ayant abordé l'Alliance française (dorénavant AF). L'objectif étant de situer la présente recherche au sein de ces études, il ne s'agit pas d'un relevé parfaitement exhaustif, mais suffisamment représentatif pour dresser une typologie au sein de laquelle inclure la nôtre. Ce positionnement sert, dans un troisième temps, à la définition de l'AFBA, comme un objet exemplaire de circulation linguistique.

Le deuxième chapitre s'attache alors à définir le cadre théorique permettant de saisir les phénomènes de circulation linguistique : l'analyse didactique globale. La première partie du chapitre vise ainsi la définition de l'analyse didactique globale, grâce au détail des concepts sur lesquelles elle repose. La mobilisation de ce cadre théorique pour l'étude s'incarne dans une méthodologie de recherche fondée sur le paradigme indiciaire, expliquée dans le deuxième temps de ce chapitre. De cette méthodologie découle la périodisation qui n'est précisée, en conséquence, que lors de ce deuxième temps. Enfin, ce deuxième chapitre se clôt sur un troisième temps, visant à détailler la constitution du corpus, le contenu, le processus de recueil et les procédures d'analyses.

---

<sup>8</sup> L'adjectif porteño/ porteña désigne ce qui a trait à Buenos Aires. Nous choisissons de ne pas le traduire car l'équivalent serait Buenosairien qui ressemble trop à Buenaerense, désignant en espagnol ce qui a trait à toute la province de Buenos Aires. Buenos Aires est tout à la fois une ville et une province (il existe la ville de Buenos Aires et la province de Buenos Aires).

# Chapitre 1 : l'Alliance française sous l'angle des circulations linguistiques

## *Résumé du chapitre 1 :*

Le premier chapitre de cette étude est construit en trois moments, permettant de définir l'objet d'étude, de le situer vis-à-vis des études antérieures et enfin de définir l'approche théorique convoquée pour l'analyse.

Le premier moment du chapitre est consacré à l'étude de la constitution des AF afin d'en relever les fondements idéologiques et les développements en France puis en Argentine. La création de l'AF à Paris en 1883 entre en résonance avec les débats sur la fondation d'une éducation nationale sous la III<sup>e</sup> République, tandis que lors de la fondation du comité à Buenos Aires, en 1893, les problématiques parisiennes se doublent d'enjeux communautaires français sur le sol argentin, inscrits dans un processus de construction de l'identité nationale argentine. L'étude croisée de la constitution de l'AF dans ces deux zones nous permet de comprendre l'écart entre les enjeux parisiens et les enjeux porteño et ainsi de définir la complexité de notre objet d'étude.

Le deuxième moment dresse une typologie des études portant sur l'AF qui ne vise pas l'exhaustivité mais la catégorisation des angles d'analyses retenus dans les recherches. Il s'agit d'arriver à classer les études selon deux tendances contradictoires entre convergence et décentrement. Les analyses de type convergente se fixent pour objectif de comprendre l'AF comme un tout globalisé, dirigé depuis Paris, tandis que les études de type décentré prennent en compte la variété des intentions de diffusion et des publics des AF. La présente étude se positionne dans cette deuxième tendance.

Le troisième moment a pour but de définir les conséquences d'une vision décentrée sur l'objet d'étude. L'AFBA est alors envisagée comme une association prise dans un processus d'institutionnalisation, soumis aux circulations linguistiques, concept défini, au cours de l'étude, comme la rencontre entre une intention de diffusion et une intention de réception permettant la resémantisation des idéologies linguistiques.

## 1.1. La constitution de l'Alliance française : de Paris à Buenos Aires

L'AF est fondée en 1883 par Paul Cambon et Pierre Foncin, la première réunion du samedi 21 juillet 1883 regroupe notamment Paul Bert, l'abbé Charmetant, Léon Jusserand et Alfred Mayrargues (cf. bulletin de l'AF N°1 avril 1884- octobre 1885). Cette liste de noms souligne immédiatement les liens entre le projet de fondation de l'AF à Paris et les milieux politiques et éducatifs de la III<sup>e</sup> République. À la date de création de l'AF, les deux fondateurs sont respectivement diplomate (Ministre résident de France en Tunisie pour Paul Cambon) et fonctionnaire de l'Enseignement national (Inspecteur général de l'enseignement secondaire pour Pierre Foncin). La première réunion, quant à elle, compte un membre de l'École Normale de filles de Sèvres (Alfred Mayrargues), l'adjoint au Ministre de France en Tunisie (Léon Jusserand), le directeur général des Oeuvres d'Orient (l'abbé Charmetant) et un ex-ministre de l'Instruction publique (Paul Bert). Deux types de liens politiques entretenus avec la III<sup>e</sup> République apparaissent alors, le lien avec l'espace colonial, d'une part, et avec les milieux éducatifs ayant promu l'éducation laïque, d'autre part. Les liens entre expansion coloniale et développement d'une éducation laïque ont, par ailleurs, été récemment soulignés par Pascale Barthélémy, Emmanuelle Picard et Rebecca Rogers (2010), qui rappellent les propos d'Albert Sarrault : « L'époque de Jules Ferry, le colonisateur, est aussi celle de Jules Ferry, l'apôtre de l'école laïque » (Sarrault, cité par Barthélémy, 2010 : p.149). On constate donc une inscription très forte du projet de fondation dans la sphère politico-éducative de 1883, ce qui nous pousse à désigner l'Alliance française par le terme « institution », malgré son statut associatif afin de souligner les aspirations politiques du projet (Weber, 1901).

Le Comité « Alliance française » à Buenos Aires ne se constitue que 10 ans plus tard, en 1893, à l'initiative des milieux d'affaires de la communauté de migration française dans la capitale. Le premier président est Alexis Peyret (1889), lié aux milieux éducatifs républicains argentins - il enseigne dans l'un des premiers collèges publics du Cône sud<sup>9</sup> : le collège de Concepcion del Uruguay - mais il est remplacé dès 1894 par Henri Py, homme d'affaire de la communauté française à Buenos Aires. Cette double direction place la constitution du Comité de Buenos Aires, future AFBA, dans une configuration différente de

---

<sup>9</sup> L'expression est un calque de l'espagnol « Cono Sur », qui nous semble intéressante à conserver, dans la mesure où elle traduit une représentation du continent pensée depuis la langue espagnole.

l'optique adoptée pour la constitution du Comité central parisien. Si le Comité de Buenos Aires est lié aux milieux éducatifs, à l'origine de la constitution d'une éducation laïque en Argentine, en la personne d'Alexis Peyret, il est également le produit du groupe communautaire de migration française. Nous tenterons de définir le projet de fondation de l'AF depuis Paris, son rapport à la diffusion linguistique, afin de comprendre les spécificités de la constitution du Comité de Buenos Aires et les rapports qui se dessinent entre Buenos Aires et Paris.

### **1.1.1. Le projet de l'Alliance française à Paris**

Le projet envisagé lors de la fondation de l'AF à Paris fait de la langue française, entendue comme un singulier à visée universaliste, le cœur de son activité et son principal moyen d'expansion institutionnelle. L'objectif de la transformation de cette association en institution vise la régulation du rapport de l'étranger à la langue française, sous l'égide d'une organisation laïque, proche des milieux politiques de la III<sup>e</sup> République, en deux volets : d'une part, la définition de ce qu'est la langue française et, d'autre part, la mise en place d'un système de diffusion par l'action et la propagande.

#### **1.1.1.1. La langue française pour le projet du Comité central à Paris**

##### **- La langue française : un objet univoque et politique**

Le premier bulletin de l'AF expose les statuts associatifs et définit les buts poursuivis par l'institution, la finalité générale de l'entreprise est entièrement contenue dans son rapport à la langue française :

« 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. »

*(Bulletin N°1, avril 1884 à octobre 1885 : p.7)*

La langue est donc envisagée généralement comme le moteur de la puissance française en dehors du territoire national, mais les objectifs particuliers de la diffusion linguistique, exposés à la suite, opèrent immédiatement une tripartition du monde et des publics visés par la diffusion : les colonies, les « contrées encore barbares » et le reste du monde (occidental, il s'entend). L'objectif de l'expansion institutionnelle en zone colonisée, ou en voie de

colonisation (« encore barbare »), est la laïcisation de l'entreprise d'acculturation (Wachtel, 1974) accompagnant le projet colonial :

« Dans les contrées encore barbares, [...] seconder les missionnaires français des divers cultes, ou les maîtres laïques français, pour la fondation et l'entretien d'écoles enseignant la langue française. »

(*Bulletin N°1*, avril 1884 à octobre 1885 : p.7)

À l'inverse, dans le reste du monde (occidental), l'objectif est de fédérer les migrants français au moyen de la langue française :

« [...] partout enfin, d'entrer en relation avec les groupes de français établis à l'étranger, afin de maintenir parmi eux le culte de la langue nationale. »

(*Bulletin N°1*, avril 1884 à octobre 1885 : p.7)

La langue française se présente, à l'ouverture du premier bulletin de l'AF, comme un puissant outil politique, dont l'expansion permet le maintien des intérêts nationaux. Par ailleurs, les discours de Pierre Foncin, dans les années suivant la fondation du Comité central, développent ce thème pour l'espace colonial, comme pour le « reste du monde ». À ce titre, on remarque les discours d'ouverture de l'Assemblée générale de 1887 et de 1888 :

« Parmi ceux qu'il faudrait secourir des premiers, une place à part appartient à ces groupes de Français qui ont essaimé un peu partout dans le monde et qui trop souvent, dès la seconde ou troisième génération perdent jusqu'au souvenir de la langue maternelle. La France, hélas ! N'est pas si féconde qu'elle puisse détourner les yeux du moindre groupe de ses enfants. [...] Puissent nos délégués et nos comités de l'étranger contribuer à la défense de tous les îlots de langue française qu'assiège le vaste océan des langues rivales ! »

(Rapport d'Assemblée générale du 24 février 1887 : pp.15-16)

Ce thème est repris par le même Foncin en 1888 :

« En Europe et dans tous les pays étrangers civilisés, sa tâche paraît accessoire ; elle a pourtant son importance. Il s'agit de conserver précieusement, de ne point se laisser dissoudre sans profit pour la mère patrie les groupes de Français établis chez d'autres puissances et de les rallier autour du drapeau de la langue maternelle. L'Alliance s'est mise en relation avec les colonies libres : elle correspond avec ces petites colonies libres : elle correspond notamment avec celles de New-York, de Mexico, de Panama, de Rio-Janeiro, de la Plata, en Amérique... »

(Rapport d'Assemblée générale du 1<sup>er</sup> mars 1888 : p.10)

Cependant, cette vision instrumentaliste de la langue au service de la nation est contrebalancée par la construction du matériel discursif de propagande, au sein duquel la langue occupe la place centrale, l'AF en servant le « culte ». Le mot, qui figure dans la

première citation présentée ci-dessus est développée à partir de l'Assemblée générale du 3 février 1895.

« [...] maintenir le culte de la langue nationale dans les groupes libres de Français établis hors des territoires de la République [...] Nous ajoutons foi au triomphe final de toute cause équitable et bonne, belle de cette beauté morale qui emprunte ses rayons à l'idéal. Nous sommes les disciples fervents de ces grandes puissances modernes, que sont l'initiative privée et l'opinion. Nous respectons, nous pratiquons avec une dévotion persévérante le respect de nos croyances mutuelles. Il n'y a pas que des Français à l'Alliance française. Il y a des hommes de toute nationalité, de toute race, de toute couleur. C'est que notre patriotisme n'est ni étroit, ni exclusif, ni aveugle ; c'est qu'en propageant notre langue et notre littérature nous faisons à la fois une œuvre française et une œuvre humaine. »

(Rapport d'Assemblée générale du 3 février 1895 : p. 43)

On voit ici la langue française doubler la question nationale et dépasser les contradictions entre patriotisme et universalisme. Ce thème discursif, octroyant à la langue le statut d'objet presque autonome vis-à-vis du territoire français, se développe particulièrement jusqu'à la Première Guerre mondiale. La langue devient alors, dans les discours de l'AF, le siège d'une nouvelle forme de patriotisme, une sorte de supra-patriotisme humaniste et son apprentissage permet le progrès de la civilisation. On peut remarquer, notamment le discours d'ouverture de l'Assemblée générale du 15 février 1904 :

« [...] mais aussi fournira à tous ceux de nos adhérents qui viendront à Paris le moyen de se retrouver, de former vraiment une famille intellectuelle, on pourrait dire une famille de cœur, une famille de langue française plus large qu'un groupe de même nationalité, et s'unissant par les idées généreuses qui sont l'honneur de notre pays. [...] Lorsqu'on se sent uni par un même sentiment de patriotisme, non pas seulement de patriotisme français, mais de patriotisme humain. »

(Rapport d'Assemblée générale du 15 février 1904 : pp. 151-152)

La langue française est indubitablement au fondement du projet institutionnel de l'AF à Paris, mais il coexiste deux définitions, l'une présentant un aspect communautaire et l'autre offrant en priorité l'option universaliste. La langue française est donc, dans le projet de l'AF, un instrument politique de défense des intérêts nationaux, mais également le moyen d'instaurer une sorte de supra-communauté universelle de locuteurs. Une telle définition s'appuie sur un rapport très fortement normé à la langue, en ce qui concerne son lien à la culture, comme aux variations linguistiques.

**- Le lien entre la langue française et la culture française**

La conférence de Léon Say de mai 1894, rapportée dans le bulletin de l'AF de la même année, intitulée « La mission historique de la France » clarifie la conception de l'AF concernant le lien entre la langue française et la culture française ainsi que son rapport à la norme. Le conférencier avance ainsi :

« Pour arriver à nous rendre compte de la puissance propre de notre langue et du prestige qu'elle peut avoir, il faut étudier, en chercher l'origine non pas seulement directe ou dérivée, mais l'origine philosophique et bien en connaître, je ne dirais pas les principes, ni même la grammaire, mais les racines qui se sont mêlées à un certain moment de notre histoire à celle de notre race. [...] »

(Conférence de Léon Say, janvier 1895 : p.5)

Cet extrait présente deux idées maîtresses du lien entre la langue et la culture pour l'AF : d'une part, il s'agit d'un lien intrinsèque, la langue française contient par définition la culture française et constitue son unique moyen d'y accéder, et d'autre part cette culture est tout à la fois culture savante et culture anthropologique. Les intentions de diffusion de la langue sont comparées aux intentions de diffusion de « l'esprit » ou de « l'âme française ». Ce paradigme constitue un des thèmes discursif récurrent dans les bulletins<sup>10</sup> et c'est la diffusion de cet esprit via la langue qui permet d'arriver à la finalité intentionnelle de diffusion : créer une communauté mondiale de valeurs partagées, acquise à la France. Cette intentionnalité marque de manière très forte que la langue est dépositaire de la culture, car c'est non seulement elle qui permet d'accéder aux éléments culturels, mais la parler c'est déjà comprendre la pensée française<sup>11</sup>. La langue inclut dans cette optique tous les éléments de la culture du territoire français<sup>12</sup>. L'intentionnalité de diffusion de « l'esprit français » bouscule alors, sans le formuler, un projet de diffusion langue/culture reposant strictement sur la culture savante : il s'agit de comprendre, via l'étude de la langue et de ces auteurs, une psychologie, un type de raisonnement en faisant jouer les structures de la langue française<sup>13</sup>. Cette conception ontologique de la langue, liée à un mouvement de pensée profond renvoie à un système dans lequel la langue dispose de valeurs qui révèlent les qualités anthropologiques des êtres humains qui la partagent.

<sup>10</sup> « [...] c'est la preuve que le prestige de l'esprit français existe toujours dans le monde. » (AG du 10 février 1902 : p.159).

<sup>11</sup> Le singulier est employé ici à dessein et traduit la vision de cette pensée unitaire de la part de l'institution : « L'œuvre de l'Alliance est une œuvre patriotique, exclusivement patriotique, étrangère à tout esprit de secte ou de parti. » (*Bulletin de l'Alliance française* avril 1884 à octobre 1885 : p.8).

<sup>12</sup> On pourrait y voir un lien avec le paradigme de la lexiculture tel qu'il est développé par Robert Galisson (1988).

<sup>13</sup> Cela entraîne nécessairement la remise en cause d'une stricte opposition culture anthropologique et culture savante, et à terme, une remise en cause des notions de langue de service et langue de culture (Judet de La Combe & Wismann, 2004).

Or les finalités, telles qu'elles sont annoncées dans les statuts de 1883, traduisent bien cette tension entre ces deux types de culture : il s'agit de regrouper autour de la langue française. Véhiculer « l'esprit français » revient à vouloir disposer d'un vivier de Français et d'Alliés partageant une même communauté de rationalité et donc une vision commune du monde<sup>14</sup>. On voit ici les points de passage entre la culture cultivée et la culture anthropologique (Bourdieu, 1964) : la diffusion des grands auteurs et leur réception en langue française, a pour objectif de participer à une modification profonde de la culture anthropologique des apprenants du français<sup>15</sup>. Enfin, l'intention de diffusion de la langue française inscrit l'inviolabilité du lien langue française/ âme française au sein d'une seconde métaphore qui traverse les écrits de l'AF de Paris : l'élévation du culte de la langue française<sup>16</sup>. Ce lien entre les missions confessionnelles et le messianisme de l'Alliance se trouve contenu dans le culte élevé à la langue (terme introduit, comme nous avons pu le voir, dès 1883). Dès lors, on comprend mieux l'utilisation de l'expression « âme française », la manière dont elle provient nécessairement de la langue et les raisons pour lesquelles la pratique de la langue, telle la pratique du culte, produit le rapprochement de l'apprenant avec l'âme française.

En conséquence le respect des normes linguistiques entraîne l'accession à la compréhension de la culture sous ses deux aspects (savant et anthropologique), ce qui conditionne fortement le rapport de l'Alliance française à la variation linguistique. La conférence de Léon Say se ferme ainsi sur ces mots :

« En montrant notre mépris du “ vandalisme et du ton populacier ”, nous pouvons nous mettre en garde contre les agités et les vantards du dehors, contre ceux qui rapetissent notre nom en l'usurpant ; et l'Alliance française rendrait, après tant d'autres, des services nouveaux à la patrie, si elle réussissait à apprendre à notre peuple qu'il faut honorer ses grands hommes et que notre devoir le plus sacré est de nous méfier des mauvais Français, ennemis du nom français et par conséquent de la langue française qui mettent leur plaisir à dénigrer les hommes supérieurs. »

(Conférence de Léon Say, janvier 1895 : p.15)

Le rapport univoque entre la langue normée et la culture, sous-tendu par le développement du projet institutionnel de l'AF renforce à nouveau le lien entre le projet de diffusion de l'AF et les milieux éducatifs de la III<sup>e</sup> République. Le développement du système scolaire national

---

<sup>14</sup> Hernan Otero (2009) note que la naissance de grands conflits mondiaux induit la nécessité, pour les puissances européennes, de regrouper les communautés extraterritoriales mais également d'ouvrir des champs de bataille secondaires, par l'implication des territoires hors conflit, dans les enjeux de la Première Guerre mondiale.

<sup>15</sup> « Tout client de la langue française devient un client des produits français. » (*Bulletin de l'Alliance française* N° 52, 1894 : p.1).

<sup>16</sup> Le terme apparaît dans les archives centrales de Paris dès les statuts « [...] afin de maintenir parmi eux le culte de la langue nationale » (*Bulletin de l'Alliance française*, avril 1884 à octobre 1885 : p.7).

laïque s'accompagne de la construction grammaticale d'une langue de l'école (dorénavant français langue nationale<sup>17</sup>), visant l'unification du territoire (Furet & Ozouf, 1977). À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et à la fondation de la III<sup>e</sup> République, le français devient un levier fondamental pour l'unification et l'organisation du territoire français (Cerquiglini, 2000). D'une part, il y a un enjeu républicain de formation d'une conscience nationale après la défaite de 1870 : diffuser le français sur le territoire français permet d'unifier le pays et de chercher une revanche, non sur le terrain militaire, mais au plan culturel. Cet enjeu républicain de constitution nationale se répercute, d'autre part, dans le monde de l'éducation, envisagé comme un puissant levier de diffusion linguistique et de creuset identitaire<sup>18</sup>. Témoin de ce mouvement, les archives de l'Assemblée Nationale pour la III<sup>e</sup> République<sup>19</sup> traduisent le grand investissement de l'État et des groupes politiques dans les débats d'éducation pour disputer aux institutions religieuses le primat sur l'Éducation nationale. Enfin ces débats d'éducation se traduisent dans l'expansion coloniale et l'organisation de la vie des colonisés, qui constitue un terrain d'expérimentation pour la mise en œuvre de politiques linguistiques (Coste, 1987, Spaëth, 1996). C'est au sein de ces débats que l'AF de Paris est fondée en 1883. Il est intéressant de noter comme la date de cette fondation recoupe tout à la fois les débats d'éducation et le projet colonial, la signature du traité de Berlin s'effectue en 1885<sup>20</sup>, tandis que les discours de Ferry datent de 1889. L'AF de Paris est donc prise dans le paradigme de la concentration des ressources au plan humain après la défaite de 1870. Or les statuts de l'AF de 1883 indiquent clairement cet enjeu républicain : il s'agit de défendre la nation française dans l'Hexagone mais aussi en dehors de l'Hexagone, pour rallier la communauté des Français autour de la langue française. Cet objectif fait l'objet de

---

<sup>17</sup> Les termes désignant la langue française renvoient à des réalités politiques et institutionnelles. Dans le cadre de travail nous utiliserons principalement trois termes : français langue nationale, français langue vivante et français langue étrangère. Le français langue nationale désigne un découpage politique, il s'agit du français servant la construction de l'imaginaire national, via l'unification du territoire derrière la langue française. Le français langue vivante, désigne le français enseigné en dehors du territoire français, s'insérant alors dans les problématiques d'enseignement-apprentissage des langues, au même titre que l'anglais ou l'allemand. Enfin le français langue étrangère, désigne l'essor des problématiques françaises sur l'enseignement du français aux étrangers.

<sup>18</sup> « Ce système d'éducation nationale qui relie, dans un cadre, à la fois puissant et souple, l'école élémentaire aux plus hautes parties du savoir humain ; ce système d'éducation nationale au frontispice duquel on n'a pas craint d'écrire que, de la part de la société, "l'enseignement est un devoir de justice envers les citoyens", que la société doit à tous le nécessaire du savoir pratique, et l'avènement aux degrés successifs de la culture intellectuelle de tous ceux qui sont aptes à les franchir [...] » Discours du 6 juin 1889 (Source : site de l'assemblée nationale : <http://www2.assemblee-nationale.fr/>).

<sup>19</sup> Disponibles en ligne : <http://archives.assemblee-nationale.fr/>.

<sup>20</sup> Le traité de Berlin est le résultat de la conférence réunissant le Portugal, l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie, la Belgique, le Danemark, la France, l'Italie, l'Espagne, la Grande-Bretagne, les Pays-Bas, la Russie, la Suède-Norvège, les États-Unis et l'Empire Ottoman. Ce traité aboutit au partage de l'Afrique et donne un nouveau souffle au processus de colonisation du continent africain.

rappels au sein du bulletin, on note ainsi en 1892 à propos de l'apprentissage du français chez les communautés migrantes françaises :

« Les empêcher de perdre de vue la France, n'est-ce pas une manière d'économiser le sang français ? »

(Rapport d'Assemblée générale du 7 mars 1892 : p.6)<sup>21</sup>.

Dans le cas du français langue nationale, comme dans le cas du français pour les étrangers (dorénavant français langue vivante<sup>22</sup>), le projet d'enseignement-apprentissage vise la constitution d'une communauté nationale de locuteurs disposant des mêmes traits anthropologiques, par la transmission d'une forme normée de la langue française, posant là le lien exclusif entre maîtrise de la langue et appartenance à la nation - entendu comme ensemble politique et comme groupe anthropologique -.

Claude Hagège (1987) souligne, par une étude de la circulation lexicale, la tension entre une perception des éléments internes à la langue française en danger, et la nécessité de sa diffusion. Or, les ouvrages des linguistes historiens de la langue (Brunot, 1913 ; Caput, 1972 ; Allières, 1982 ; Cerquiglini, 2000) ont montré que l'attribution d'un système de valeurs à la langue, directement emprunté à la morale ou à la religion, est à lier avec un projet politique de transmission de la langue. Ainsi, Renée Balibar (1985) analyse l'articulation de cette tension entre outillage de la langue et diffusion de la langue. Par le biais d'une étude sur trois périodes historiques clés, l'auteur montre comment la langue des institutions devient elle-même une institution via un processus de normalisation et de contrôle de son emploi (contrôle des formes utilisées et des modalités de diffusion). Au terme de cette étude, deux mouvements de diffusion de la langue française s'opposent : une diffusion verticale et aristocratique pré-révolutionnaire en Europe, au sein des cours royales notamment, et une diffusion horizontale à partir de la Révolution française. Cette modalité est désignée comme le processus de démocratisation de la langue française. L'étude montre que le rapport de la langue française à l'universalité se fonde sur la construction de la norme institutionnelle du français, et que cette norme étant sujette à l'évolution des pratiques, le rapport entre universalité et langue française est à historiciser. Le lien nécessaire entre grammaticalisation de la langue française et diffusion de la langue française, est souligné par des œuvres

---

<sup>21</sup> Cette réunification autour de la langue est également liée à la montée en puissance du droit du sang après les guerres napoléoniennes : les communautés extraterritoriales constituent une plus-value, puisqu'il s'agit de pouvoir mener des levées en masse de population.

<sup>22</sup> Cf. *supra*, note p.31.

majeures d'histoire de l'éducation et de politique linguistique (Chervel, 1977 et 2006 ; Calvet, 1999). Le processus de grammaticalisation est donc marqué du sceau d'un projet politique, orientant à son tour le rapport des locuteurs ou des futurs locuteurs à la norme institutionnelle. Le passage du mouvement de diffusion verticale aristocratique au mouvement de diffusion horizontal démocratique à partir des réformes de 1789 et 1880 ne peut donc se comprendre que par l'invention d'un monolinguisme d'État. Renée Balibar donne à voir la mise en œuvre de ce monolinguisme, via les réformes de l'analyse grammaticale, dans la mise en place du système scolaire. Ce modèle de diffusion nous permet de comprendre la logique régissant les liens entre grammaticalisation, diffusion et scolarisation pour la langue française « nationale », telle que définie par l'État. Ainsi nous pouvons conclure, à la suite de cet auteur, que la langue de l'État français, objet de la diffusion linguistique, est un appareil grammaticalisé de représentations, au sens où elle régit historiquement, au nom de son projet politique, le rapport des locuteurs à la norme. Si l'analyse de Renée Balibar s'inscrit dans le cadre d'un État-Nation en constitution, puisqu'elle aboutit à la formation de la III<sup>e</sup> République, elle nous permet de comprendre le rapport entre ce monolinguisme construit et la prétention à son universalité, comme projet d'unification du territoire.

On peut donc établir une comparaison entre les intentions et processus de diffusion du français langue nationale, outil d'unification du territoire français sous la III<sup>e</sup> République, et du français hors des frontières, outil de colonisation dans les zones sous domination française et outil de mobilisation nationaliste dans le « reste du monde ». Le lien entre la domination politique et la domination culturelle, par la diffusion de la langue est souligné par ailleurs dans les travaux de Valérie Spaëth, qui avance notamment :

« Cependant, c'est au cœur de la réorganisation de la mondialisation, occasionnée par la défaite de l'Allemagne et la chute de l'Empire ottoman, la redistribution des mandats et colonies allemandes par la Société des Nations ainsi que la création d'un nouvel État-nation comme la Turquie, qu'il faut saisir les enjeux du redéploiement français, tant du point de vue de l'influence que le pays entend exercer sur le plan linguistique avec les nations alliées que sur le plan de la conquête morale qu'il entend reprendre envers protectorats et colonies. »

(Spaëth, 2010-a, p.42)

On constate que dans les deux cas de diffusion extra et intra-territorial, la revendication à l'universalité de la langue française est fondamentalement en lien avec la construction d'un double outillage : la grammaticalisation du français et le développement d'un appareil

formel d'enseignement - réseau d'écoles ou d'Alliances, mais également de matériel support pour cet enseignement -. Le projet politique de l'AF s'ancre donc dans une définition stricte d'une (seule) langue française, normée, contenant la culture anthropologique, confondue avec la culture littéraire. Dès lors, quelle forme peut prendre la diffusion d'un tel objet ? Si la langue française est le strict équivalent pour l'AF du français langue nationale dans son versant grammaticalisation, l'appareil d'enseignement envisagé dans le projet est-il pour autant équivalent à l'école Républicaine ?

La mention, dès 1883, de publics différents, cibles du projet de diffusion linguistique, laisse entrevoir la possibilité de constitution d'appareils d'enseignement différents, en fonction du « contexte » dans lesquels ils s'inscrivent. Valérie Spaëth (2010-b) avance à ce propos deux « événements » dans l'histoire de la diffusion du français, porteurs de stratégies et d'objectifs politiques différents, à l'origine de développement institutionnels radicalement distincts : la création de l'Alliance Israélite Universelle (AIU) en 1860 et celle de l'AF. Si l'AIU sert de modèle à la constitution initiale de l'AF, les réponses apportées pour la diffusion du français entraînent deux modélisations opposées du contact entre le français et les autres langues. Alors que l'AIU procède d'une adaptation aux contextes plurilingues, visant l'appropriation du français, l'AF envisage le français comme la langue dominante dans un rapport hiérarchique aux autres langues. Il s'agit donc pour l'AF d'éviter le contact des langues par la mise en correspondance de la hiérarchie coloniale et des langues en présence sur les territoires colonisés et en voie de colonisation. La contextualisation didactique, projet porté par l'AF, vise donc la stricte adaptation des contenus linguistiques au projet politique envisagé pour la zone géographique de diffusion.

En conséquence, il apparaît une tension entre la grammaticalisation de la langue, projet visant l'unification de tous les modes d'enseignement derrière une seule norme et la mise en place d'appareils formels d'enseignement, particuliers aux espaces de diffusion distincts. Il y a une forme d'inclusion des territoires récepteurs de la diffusion linguistique dans le projet de l'AF, au sens où il y a une adaptation du projet politique, et, par conséquent, de l'appareil formel d'enseignement à ces territoires. Le moteur du projet de diffusion de l'AF est l'ambition politique, portée par une conception de la langue française, qui s'exprime dans le développement d'un appareil formel d'enseignement situé. Le projet de l'AF est donc le véhicule des idéologies linguistiques.

### **- Le positionnement de l'Alliance française au sein des idéologies linguistiques**

Le concept d'« idéologie linguistique » est développé dans les études historiques et politiques sur la langue française (Chiss, 1999, 2005, 2006 et 2010 ; Boyer, 2003). Ce concept permet d'envisager la construction de représentations linguistiques comprenant aussi bien la « linguistique populaire » que les études linguistiques disciplinaires :

« La théorie du langage se doit de traiter en termes de continuité/ discontinuité les conceptions “spontanées” (les représentations “ordinaires” des langues parfois constituées en objet d'étude sous l'appellation de “linguistique populaire”, cf. récemment Beacco éd, 2004) ainsi que la linguistique “savante” et la linguistique “scolaire”. Les complexes de représentations transversales aux frontières disciplinaires que nous dénommons “idéologies linguistiques” (cf. Chiss, 2005) s'inscrivent dans les espaces de la socialité mondaine, de la politique des langues et de l'investigation scientifique ; elles investissent les rapports au langage des linguistes, des écrivains, des pédagogues, des traducteurs. »

(Chiss, 2006 : p. 233)

Si nous avons choisi cette citation plutôt qu'un extrait de l'étude de 2005 de Jean-Louis Chiss et Christian Puech, c'est qu'elle nous semble concentrer tous les enjeux que le concept prend au sein de cette étude. L'idéologie linguistique se constitue dans un continuum entre différents espaces : la société mondaine, la politique des langues et l'investigation scientifique. Les circulations d'information entre ces espaces, entendus comme des continums, produisent des « complexes de représentations », qui motivent les raisons de l'enseignement-apprentissage et, en définitive, la forme des enseignements-apprentissages des langues. Le concept d'idéologie linguistique, ainsi formulé, est par essence transdisciplinaire et traduit le passage des échelles : de la société mondaine à l'université, aux politiques éducatives. Le projet de l'AF est marqué par ce passage : le complexe de représentations de la langue française, défini dès 1883, est fortement ancré dans la sphère des politiques éducatives (cf. *supra*, [p.25](#)) mais charrie également des liens avec la linguistique universitaire, dont la collaboration la plus remarquable au début du vingtième siècle est celle de Ferdinand Brunot, comme avec la société mondaine, d'où l'institution tire ses principaux financements. L'idéologie linguistique, ainsi développée au sein du projet de l'AF, incarnée par l'expression « culte de la langue française » permet la formation des intentions de diffusion du français sur les différents territoires visés par le projet de l'AF. Dès lors, la circulation des idéologies linguistiques sur ces territoires, par les formations discursives, véhiculées notamment dans le bulletin de l'AF, et les interprétations qui en sont faites influent sur l'enseignement-apprentissage des langues au sein des comités d'action dans le monde. Or comme le souligne Jean-Louis Chiss :

« L'étude de la "crise du français" comme idéologie linguistique s'inscrit à chaque fois dans le contexte d'une culture du langage dont l'historicité spécifiée (que masque d'ailleurs la répétition du terme "crise" lui-même) se construit dans la relation entre théories linguistiques, politiques des langues et de l'enseignement des langues. »

(Chiss, 2006 : p. 245)

L'analyse des idéologies linguistiques ne peut faire l'économie d'une historicisation, qui dans le cadre de notre étude, s'avère complexe. Il s'agit d'historiciser la circulation de ces idéologies linguistiques et de saisir non seulement le passage des échelles entre l'université, la société mondaine et les politiques, mais également entre deux territoires : la France et l'Argentine. En effet, l'AFBA s'appuie, pour développer ses actions, sur la sphère mondaine en France, comme en Argentine, effectue des réflexions méthodologiques tirées du monde universitaire français, argentin et franco-argentin et enfin compose avec les politiques françaises et argentines pour l'enseignement-apprentissage des langues. De plus, la circulation des idéologies linguistiques est pensée dès la définition initiale du projet de l'AF, qui prévoit une stricte répartition entre la part laissée à la propagande et son articulation avec les actions de développement de l'institution.

### **1.1.1.2. L'articulation entre action et propagande pour l'Alliance française de Paris**

#### **- L'enseignement du français et l'idéal d'institutionnalisation de la langue française**

Le projet de l'AF à sa création, on l'a vu, est d'ordre politique. Il vise deux formes d'institutionnalisation : la création d'une institution en rapport étroit avec les développements de la III<sup>e</sup> République, et l'institutionnalisation de la pratique sociale de l'enseignement-apprentissage sur les territoires où se développent les comités de l'AF<sup>23</sup>. L'institutionnalisation de la pratique du français et de son enseignement-apprentissage est marquée par une volonté de socialisation en français des potentiels locuteurs, dans les différentes zones où se développe le projet de l'AF. Il s'agit en effet de créer une communauté de locuteurs adoptant les valeurs contenues dans la langue française, selon la conception essentialiste du français. On désignera désormais cette volonté sous le terme d'intentionnalité, qui selon Husserl désigne la relation que le soi entretient avec le non-soi

---

<sup>23</sup> Les moyens d'actions, envisagés dans les statuts de 1883, et mentionnés dans le bulletin initial de 1884-1885 sont les suivants : fondation d'écoles/ création d'écoles normales/ encouragement aux revues et livres/ distribution de récompenses/ publication d'un bulletin périodique/ organisation de conférences.

par deux processus : l'application d'une direction et d'un sens (Husserl, 1985 trad. Ricoeur). Le terme d'intentionnalité permet ainsi de caractériser la forme particulière qui unit le projet et les volontés initiales du développement de ce projet, alors potentiellement confrontées à d'autres intentionnalités.

Cette intentionnalité de socialisation en français (dans les colonies, comme pour les migrants français) impose à l'apprenant de langue française une transformation de ses manières de penser, comme de ses référents culturels. L'AF développe ainsi, dans ses discours le paradigme de « patrie spirituelle », donnant une raison à son « culte » de transcender les frontières de l'espace national français. Entrer en langue, selon cette intentionnalité de socialisation, c'est donc adopter une nouvelle patrie, opérer un processus non de socialisation secondaire, mais un véritable processus de socialisation primaire, selon les théories de la socialisation développées par Berger et Luckmann (1966). Ces deux auteurs développent le concept de socialisation primaire pour désigner le type spécifique d'entrée en société tel que l'enfant l'expérimente dans son noyau familial. Ce type de socialisation construit chez lui un système de valeurs, fondateur pour sa vie d'adulte, qui ne sera que partiellement remis en cause par ses expériences futures, dans des processus de socialisations secondaires. Ce type de socialisation assurerait donc la stabilité d'une vision du monde chez un individu et, à terme, celle du groupe auquel il appartient. Au demeurant, Berger et Luckmann (1966) étendent la possibilité de socialisation primaire à toute expérience « totale » pour les individus. Le processus de transformation de la culture anthropologique d'un individu est un type d'expérience de socialisation primaire. On peut donc postuler que l'AF de Paris propose un programme intentionnel de diffusion, tourné vers une socialisation primaire en langue française, pour les enfants, comme pour les adultes, et ce dans tous les territoires visés par le projet. Dès lors, l'enseignement de la langue, dans les intentions de diffusion de la langue française, entraîne nécessairement une transformation culturelle des apprenants qui doivent faire tenir ensemble leur patrie terrestre et leur nouveau ralliement à la « patrie spirituelle » de la langue française.

La langue française, dans cette conception essentialiste est l'objet central des intentionnalités de diffusion de l'AF, elle est en soi et pour soi le centre du projet au sein des discours et entraîne par voie de conséquence les « actions » concrètes de diffusion.

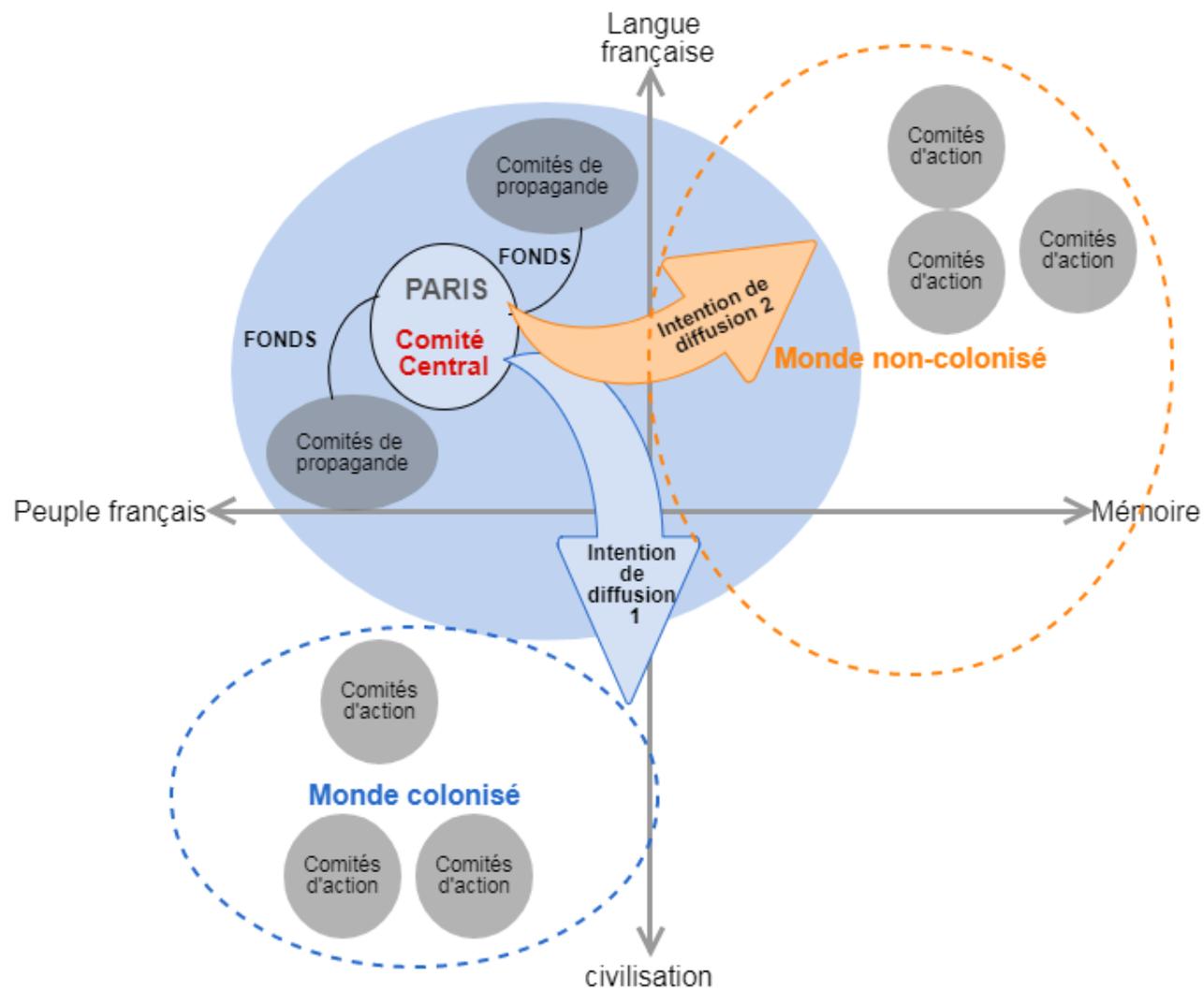
**- Les discours et les actions de développement de l'Alliance française**

Les discours sur le projet de diffusion sont donc porteurs d'une vision du monde se traduisant par des dispositifs d'action, visant la modification de ce monde pour le faire correspondre à ces intentions. Cette division géographique globale effectue une répartition des tâches à échelle mondiale selon laquelle l'intentionnalité vient du centre parisien et les modalités de mise en pratique de ces intentions incombent au restant du monde<sup>24</sup>. Il y a une dialectique entre constitution d'une vision du monde via la diffusion de la langue française - action qui incombe aux comités de propagande français - et transformation de ce monde par la langue - action qui incombe aux comités d'action mondiaux -.

---

<sup>24</sup> Nous reviendrons à la [page 41](#) sur cette dialectique initiale, mais nous pouvons postuler dès maintenant que cette division évolue nécessairement, puisque les comités de propagande français ont disparu tandis que les comités d'action existent encore.

Figure 4. Dispositif initial de l'Alliance française



Cette division des tâches place la diffusion des idéologies linguistiques au cœur du dispositif, au moyen de la parution du bulletin central de l'institution<sup>25</sup>. La propagande est donc l'axe central pour le projet initial, à partir duquel s'articulent les actions de diffusion. Cette organisation est propre aux entreprises politiques du XIX<sup>e</sup> siècle, comme l'analyse Fabrice d'Almeida (2002, 2013). Le terme « propagande » est initialement forgé pour désigner les actions messianiques du Vatican de diffusion du catholicisme<sup>26</sup> mais, au XIX<sup>e</sup> siècle, le terme se répand au sein des partis politiques pour devenir une technique partisane de diffusion des idées qui renvoie à un engagement social, il s'agit alors de diffuser des idées dans le but de transformer en profondeur la société. Ce concept se répand à la faveur de la philosophie des Lumières et devient le moyen d'action privilégié des sociétés à caractère « éclairé ». Le déploiement du concept dans le langage du XIX<sup>e</sup> siècle est confirmé par la place que lui réserve l'AF, qui en fait dès le départ son axe privilégié de développement. Or la propagande revêt, dans son extension politique, un caractère éducatif puisqu'elle a pour objectif d'éduquer les foules (d'Almeida, 2013). On comprend, dès lors, pourquoi une entreprise visant la socialisation primaire des populations en langue française place la propagande au cœur de son organisation : il s'agit d'éduquer les foules en combinant les discours porteurs d'idéologie linguistique, leur diffusion et les actions d'enseignement.

La propagande est une mission centrale, d'ordre politique, de l'AF et conditionne les modalités de diffusion du français. La modalité « propagandistique » de développement institutionnel pose un lien indéfectible entre le discours et l'action, au fondement de l'éducation des populations. Ce lien est représenté au sein des discours par les métaphores religieuses visant le « culte » de la langue française. Le choix de fonder la langue comme socle « propagandistique » en vue de la défense des intérêts de la nation française en France comme à l'étranger est donc à la croisée entre enjeux géostratégiques et vision messianique du monde liée à la langue. Cette vision permet de réunir les forces françaises ou amicales de la France selon le credo « la langue est une patrie spirituelle » qui apparaît dans les discours parisiens dès 1900<sup>27</sup>. Le caractère messianique se retrouve donc dans le paradigme du culte de la langue française. L'AF se dote d'une haute mission spirituelle qui est celle de la

---

25 Des bulletins germent un peu partout dans les autres Alliances françaises, en dépit du fait qu'ils ne sont pas pensés lors de la création des comités d'action en 1883.

26 « La Propagande désigne en langue vulgaire une institution voulue par le Vatican en pleine Contre-Réforme. » (D'Almeida, 2002 : p. 137).

27 « L'Alliance française s'adresse avec confiance aux hommes de bonne volonté de toutes les opinions, de tous les partis, à tous ceux qui aiment leur pays ou qui considèrent la France comme une seconde patrie. » (*Bulletin de l'Alliance française*, janvier 1900 : p.1).

diffusion de la langue française. Or quel effet cette nouvelle religion doit-elle avoir sur ces adeptes ? La transformation de leur socialisation primaire :

« Mais cela n'enlève rien, bien au contraire, à l'activité propre de l'Alliance. Il lui incombe de créer quelque chose, comme un "clergé indigène" pour le culte de notre langue. Ce sont les étrangers eux-mêmes qui prennent en main notre cause sur place, qui se préoccupent de créer des écoles, des cours, des bibliothèques, des cercles, des sociétés théâtrales, que sais-je encore ! à base de français. Assez souvent, des Français, établis à l'étrangers prennent l'initiative de ces créations ; plus souvent encore, ce sont des amis étrangers, pleins de ferveur communicative, qui se font efficacement les apôtres de notre langue et de notre culture. »

(Rapport d'Assemblée générale de mars 1938 : p.97)

Le sens du dispositif « propagandistique » est donc lié profondément au lien langue-culture que nous avons étudié au sein de ce chapitre (cf. *supra*, p. 26). Il s'agit de transformer les visions du monde, les modes de rationalité des apprenants pour les faire adhérer à « l'esprit français ». La langue française, entendue comme un singulier à visée universaliste, motive l'action, tout en étant le véhicule de cette même action. Ce type de circularité constitue le fondement politique et économique du dispositif de diffusion de l'AF de Paris.

#### **- Le paradoxe de l'institutionnalisation des Alliances françaises**

Le dispositif de diffusion (culte de la langue française = action + propagande) présente deux particularités : d'une part, il est articulé à une visée particulière pour chaque espace et d'autre part, les moyens concrets d'action sont pris en charge par des comités d'action, qui sont en réalité des associations relevant du droit local. Il existe donc un paradoxe initial dans le dispositif de l'AF : à l'heure même où l'idéologie linguistique majeure sur la langue française pousse l'institution à définir ses missions du côté de l'universalisme religieux, la définition de publics distincts et la constitution « locale » des comités d'action ouvrent la possibilité d'un questionnement sur la nature de cette universalité messianique.

Le cœur de l'idéologie linguistique, portée par l'AF pour l'Amérique latine, est l'« Union Latine ». La spécificité de cette idéologie réside dans une certaine articulation de la langue et de la culture, en lien avec les peuples latins. Cette idéologie linguistique traverse les époques que nous nous proposons d'étudier, et nécessite, à chacune de ses apparitions, une historicisation conséquente, afin d'en saisir les enjeux particuliers. Cependant, la définition générale du terme « Union Latine » comprend tout à la fois un projet de regroupement essentialiste des populations latines, grâce à l'enseignement de la langue française, et une relation particulière entre la langue française et les autres langues de la latinité, dont les impacts sur les modalités d'enseignement-apprentissage sont très importants.

La division initiale, pensée depuis Paris en Comité de propagande sur le territoire français et comité d'action dans le restant du monde, inscrit un rapport centre-périphérie autour du Comité de Paris. Faut-il, dès lors, prendre au mot cette organisation et considérer l'AF comme un réseau mondial dont le centre se trouverait à Paris ? Auquel cas, il serait nécessaire d'envisager l'ensemble du dispositif comme un instrument de diffusion linguistique émanant du centre parisien. Une étude reposant sur un tel diagnostic posé à l'AF pousse le chercheur à étudier les archives centrales de Paris autour de sa production discursive et à considérer l'AF comme une institution de diffusion française de la langue française.

Au demeurant, une telle vision échoue à comprendre les processus d'institutionnalisation complexes des comités d'action qui deviennent peu à peu les « Alliances françaises » dans le monde. Le processus d'institutionnalisation repose principalement sur la transmission (Berger & Luckmann, 1966 ; Dubois, 2001 ; Tournay, 2011). Il y a institutionnalisation d'une pratique sociale lorsque les raisons fonctionnelles générant la nécessité de cette pratique s'épuisent, les auteurs situant principalement l'épuisement des fonctionnalités d'une pratique sociale lors du passage générationnel. Le rôle de la transmission est alors de transcender le fonctionnel en symbolisme, c'est-à-dire de faire maintenir un produit social, même lorsque les raisons pratiques d'existence de ce produit social ont disparu. Ainsi la transmission de la langue française, qui perd ses raisons pratiques au fur et à mesure de l'insertion de la communauté française dans la vie argentine, se mue en transmission symbolique, permettant de noter l'appartenance des locuteurs à cette communauté. On constate donc que le processus d'institutionnalisation est profondément lié à la mémoire collective et à son mode de transmission. Or, que faire alors des situations où les AF deviennent des institutions sociales en dehors du territoire français ? Est-il légitime de conclure que leur installation et leur institutionnalisation au sein de ces territoires marquent, d'une part, l'efficacité du système de diffusion linguistique et, d'autre part, une forme de domination de la mémoire issue de cette diffusion ? C'est du moins la réponse que fournit le Comité central de l'AF de Paris interprétant systématiquement le succès de l'implantation des AF dans le monde et leur institutionnalisation dans les territoires, comme une victoire de « l'esprit français », reconnu comme essentiel : « c'est la preuve que le prestige de l'esprit français existe toujours dans le monde » (AG du 10 février 1902 : p.159).

Mais si cette interprétation s'inscrit parfaitement dans la logique « propagandistique » décrite au sein de ce chapitre, il est problématique qu'elle soit retranscrite sans être

interrogée dans les travaux scientifiques. La possibilité même d'une institutionnalisation des AF dans différents endroits du monde ne nous laisse-t-elle pas entrevoir la complexité des situations de contact linguistique et la nécessité d'une remise en cause du paradigme centre-périphérie tel qu'il est posé par le Comité central de l'AF de Paris ?

La complexité de la circulation linguistique et, en définitive, de l'historicisation des idéologies linguistiques et leurs conséquences sur la mise en place des dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues réside précisément dans la nature du contact entre une intention de diffusion et une intention de réception. Or, comme nous avons pu le définir, la situation des Comités d'action des Alliances françaises dans le monde procède d'un double ancrage dans les trois sphères constituantes de l'idéologie linguistique : la société mondaine, l'université et la politique en France comme en Argentine. À notre charge, à présent, de renverser le globe et de remonter le projet universaliste parisien avec un regard porteño.

### **1.1.2. Le projet de l'Alliance française à Buenos Aires**

Le comité d'action de l'AF, fondé en 1893 à Buenos Aires par des membres de la communauté de migration française en Argentine, s'insère dans une double problématique linguistique : celle du rapport des communautés de migration argentine à la langue de leur pays d'origine et celle du rapport de la société argentine aux langues originaires des communautés de migration. Le projet de l'AFBA est marqué par ce double rapport à la langue et s'insère dans un jeu d'intérêts à trois niveaux : celui de la communauté de migration française, celui de la Nation argentine et celui de la Nation française.

#### **1.1.2.1. La communauté française en Argentine et la langue française**

##### **- La migration française à Buenos Aires et l'organisation communautaire**

L'Argentine est l'un des pays du Cône sud qui connaît le taux de migration européenne le plus haut de 1880 à 1914. Au sein de ces migrations, la migration française est la troisième en nombre d'immigrants et la deuxième en nombre de migrants restant sur le sol, selon Jorge Ochoa de Eguileor et Eduardo Valdes (1991).

Tableau 3. Rapport immigration/émigration par nationalité sur le sol argentin entre 1857 et 1920

Nationalité	Nombre d'immigrants	Nombre d'émigrants	pourcentage	solde
italiens	2.341.126	1.231.635	52,61	1.109.491
espagnols	1.602.752	682.965	42,61	919.787
français	2.221.074	114.230	51,67	106.844
russe	163.862	68.209	41,63	95.653
Austro-hongrois	87.266	36.726	42,08	50.540
allemands	69.696	39.595	56,81	30.101
britanniques	60.477	41.315	68,32	19.162
suisses	34.363	13.342	38,82	21.021
portugais	30.729	14.625	47,59	16.104
belges	23.549	6.387	27,12	17.162
hollandais	8.111	3.740	46,11	4.371
<b>totaux</b>	<b>4.643.005</b>	<b>2.252.769</b>	<b>48,52</b>	<b>2.390.236</b>

Source : Ochoa de Eguileor, Valdes, 1991: p.7.

La spécificité de cette migration européenne, selon Fernando Devoto (1992), réside dans les formes prises par son organisation, qui établit un maillage communautaire, particulièrement visible dans le monde de l'éducation, via la mise en place d'écoles communautaires :

« La solución mayoritariamente propuesta para los males de esa imaginada Babel en la que se habría convertido la Argentina con sus escuelas de comunidades o aun públicas con aulas a veces presididas por retratos de los reyes de Italia y en las que los alumnos leían Cuore, con sus nuevas migraciones “exóticas”, con su visible conflictividad social y con la difusión de ideologías contestatarias, es la educación patriótica. »<sup>28</sup>

(Devoto, 1992 : p.12)

L'organisation scolaire communautaire, permettant notamment une scolarisation privilégiée dans la langue des communautés, est donc une réalité importante jusqu'à la Première Guerre

<sup>28</sup> « La solution majoritairement proposée pour répondre aux maux d'une Argentine qui serait devenue Babel ; avec ses écoles communautaires ou même publiques, parfois décorées des portraits des rois d'Italie, où les élèves lisaient “Cuore” ; avec ses nouvelles migrations “exotiques”, avec ses conflits sociaux apparents et avec la diffusion de ses idéologies contestataires ; est l'éducation patriotique. » (Notre traduction).

mondiale à Buenos Aires. Ce dispositif de reproduction et de transmission de l'organisation communautaire est permis par une structuration associative des communautés visant à régler la vie sociale de chacune d'entre elle, en établissant des réseaux de solidarité (Devoto, 1985). Cette organisation communautaire a fait l'objet d'études (Di Tella, Germani & Graciarena, 1965 ; Bourdé, 1977), dont les conclusions mettent en question un des mythes fondateurs de la Nation argentine : le « crisol de razas ». Cette expression, employée pour désigner le mode de peuplement par vagues migratoires de l'Argentine, propose une vision harmonieuse de la cohabitation des migrants (Germani, 1955 ; Devoto & Otero, 2003). Une telle expression met en valeur l'importance de la question migratoire pour un État en construction et de son rapport aux communautés. Le mythe du « crisol de razas », tel qu'il a été développé dans les lectures politiques de la migration argentine, s'accompagne de la perpétuation d'une revendication d'une extraction nationale européenne (Devoto, 2003). On peut donc avancer que, paradoxalement, le processus de transmission symbolique (l'institutionnalisation) des espaces européens est proprement argentin et constitutif de l'espace national. De plus, ces processus d'institutionnalisation se confrontent et interagissent sur un même territoire. Ils connaissent une forme d'émancipation de leur espace d'origine qui devient une référence à un espace originel fantasmé. Dès lors, le paradigme central de l'unification autour d'une langue, à l'origine de la fondation de l'AF, fait écho aux problématiques locales de préservation des intérêts communautaires sur le territoire argentin, la langue vient ainsi délimiter la communauté, là où les frontières ne tiennent plus ce rôle. La caractéristique de l'AFBA est donc l'intention de procéder à la transmission symbolique de la nationalité d'une génération à une autre, en choisissant la langue comme socle de la symbolisation.

**- Les intérêts de la communauté française et la langue française**

La logique du regroupement linguistique de la communauté française accompagne donc la préservation des intérêts économiques de la communauté. En effet, le Comité de l'Alliance française de Buenos Aires est fondé en 1893 par Alexis Peyret, publiciste, Henri Py, directeur de la Banque française, Jules Deheule, responsable de la maison Henri Caullier, Emile Lernoud, responsable de la maison Mesurel Fils, Alfred Biraben publiciste et un seul pédagogue : H. Etienne, ex-instituteur. L'objectif de la fondation de ce comité est de se constituer en catalyseur de la communauté au même titre que le Club Français, association d'entrepreneurs français à Buenos Aires. Ainsi, dans le bulletin de l'AF de Paris de mai 1887, les frères Régnier adressent une lettre au Comité central pour lui signifier leur espoir de voir réussir le projet de l'Alliance française là où le Club français n'a pas complètement

abouti<sup>29</sup>. La fondation de l'AFBA s'insère donc, en 1893, dans un maillage communautaire dense, dont les associations les plus représentatives sont :

- El hospital francés (créé en 1845)
- El hogar de Ancianos (créé en 1925)
- El Club francés de Buenos Aires (créé en 1866)
- El Centro vasco-francés (créé en 1895)
- La Asociación filantrópica y de beneficencia (créée en 1832)
- La Unión de Socorros Mutuos (créée en 1854)
- La Sociedad Francesa de Socorros Mutuos de Buenos Aires (créée en 1919)<sup>30</sup>

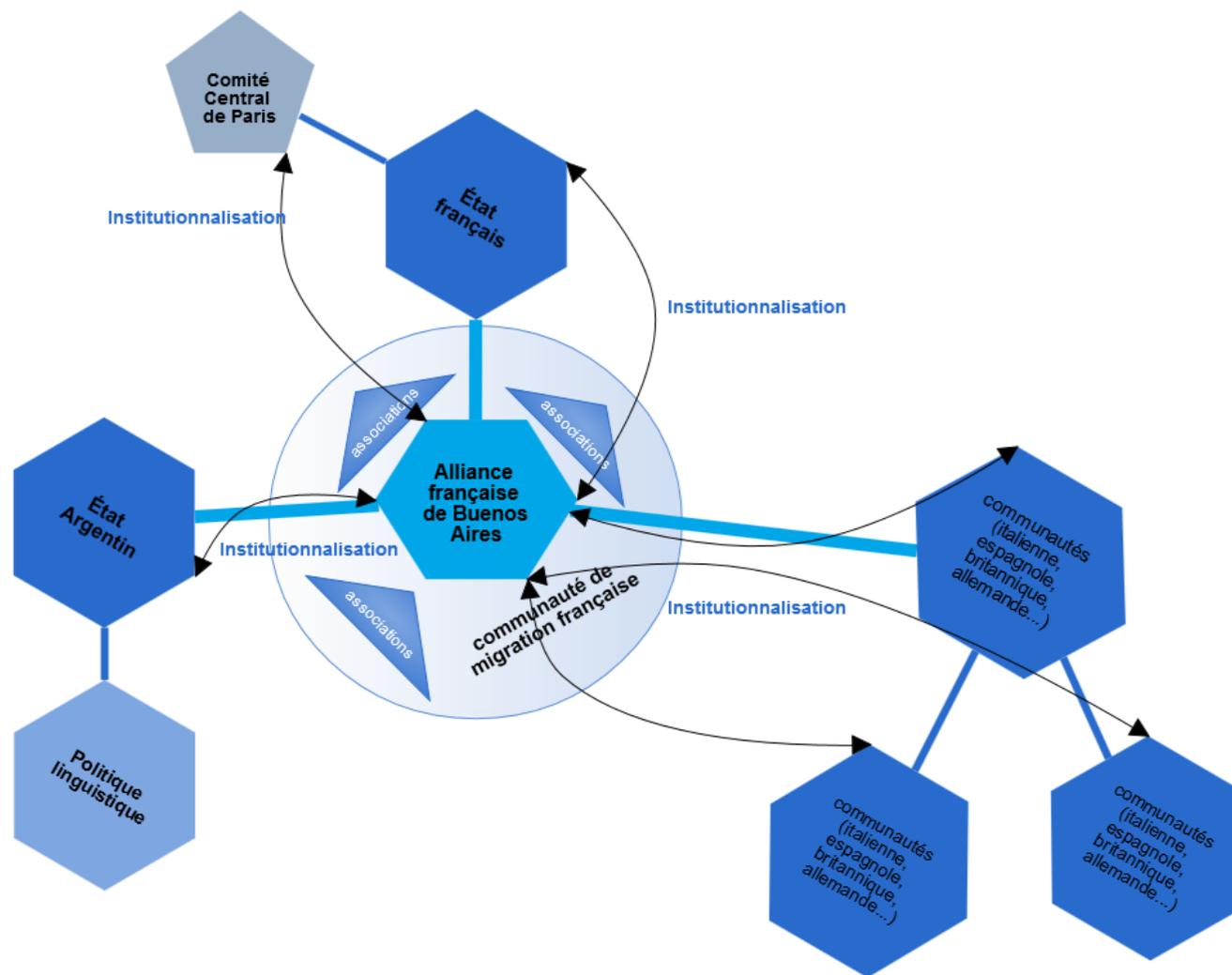
On peut dès lors faire une double lecture du projet initial de l'AF : il s'agit pour le Comité central de regrouper les Français en vue de la défense des intérêts de la France, tandis qu'il s'agit pour le Comité de Buenos Aires de regrouper les Français en vue de la défense des intérêts de la communauté de migration française, participant du maillage communautaire sur le sol argentin. En effet, l'AFBA est créée par les noyaux durs de la communauté (Otero, 2009-b). Le terme, noyau dur, sert à désigner les individus de la communauté les plus liés à la société de départ (les chefs d'entreprise par exemple) et les migrants récemment arrivés sur le territoire, par opposition aux individus les plus intégrés dans la société d'accueil. L'ensemble du tissu associatif se situe à l'interface entre les deux espaces géographiques de cette étude, étant le produit du noyau dur de la communauté française en Argentine. L'association est le fruit d'une communauté de migration qui tend à organiser ses intérêts sur le territoire argentin, il s'agit là d'une première situation de contact au niveau des individus, organisés en communauté, au contact d'autres communautés. À ce premier trait, caractéristique du contact, s'en superpose un autre, d'ordre sociétal cette fois, découlant de l'organisation même de l'AF : le Comité de Buenos Aires est pris dans un territoire dans lequel il se développe, mais reste en lien avec le Comité central de Paris et le Gouvernement français.

---

<sup>29</sup> « La plupart de nos compatriotes établis à Córdoba, bien que restés très patriotes, se sont laissés gagner par les habitudes du pays et il assez difficile de les en sortir, le Club français compte à peine [...] Serons-nous plus heureux avec l'Alliance française ? » (*Bulletin de l'Alliance française* N°17, mai 1887 : p.124).

<sup>30</sup> Il est difficile de cartographier la naissance de ces associations au sein de la ville de Buenos Aires, la communauté française n'étant pas concentrée exclusivement dans un quartier. Au demeurant, il serait possible, en remontant les archives de chacune de ces associations, de le représenter plus finement sur le territoire. Il s'agit d'une piste de travail intéressante, en lien avec les recherches d'Ochoa de Eguileor et Eduardo Valdes (1991), que nous n'avons pas eu le temps d'explorer dans le cadre de ce travail.

Figure 5. Fonctionnement de l'Alliance française de Buenos Aires



En conséquence, l'AFBA constitue un lieu prototypique du contact pour l'étude de l'évolution de l'enseignement-apprentissage du français, dans une situation de contact linguistique. Cette situation particulière débouche sur un processus d'institutionnalisation du Comité de Buenos Aires en Argentine.

### **1.1.2.2. L'institutionnalisation de l'Alliance français de Buenos Aires**

L'AFBA porte un projet de transmission de la langue française au sein de la communauté d'origine française à Buenos Aires, afin de renforcer la communauté autour de la langue. Cependant, à partir de 1904, l'association opère un revirement et prend conscience de l'élargissement de son audience à l'ensemble de la population de la ville.

« Ainsi nous avons pu constater aux derniers examens que la haute société argentine nous a fourni des lauréats très remarquables. Nous savons que bon nombre de jeunes filles argentines se préparent pour les prochains examens. N'est-ce pas un progrès dont l'AF peut être fière ? Il y a quelques années, seuls, les Français ou fils de Français prenaient part à nos examens ; aujourd'hui ils constituent le petit nombre et nous croyons que c'est surtout entre les Argentins et les Étrangers que doit s'exercer l'action de notre Comité. »

(Rapport de l'AFBA, octobre 1904, Annexes, Section 3, [Document N°19, p.30](#))

Cette modification stratégique du développement de l'AFBA contribue à ancrer l'association dans la ville et entraîne le dédoublement du processus d'institutionnalisation : une institutionnalisation française et une institutionnalisation argentine de l'AFBA. Ces deux facteurs (dédoublement du processus d'institutionnalisation et revirement stratégique) complexifient les rapports entre le Comité central et l'AFBA, et la division initiale des tâches telles que le projet de 1883 l'instaurait.

#### **- L'élaboration d'un dispositif de propagande propre**

Une confrontation des archives parisiennes de l'AF avec les archives d'autres Alliances du monde permet de mettre à mal la division des tâches telle qu'elle est envisagée en 1883. Les « comités d'actions » produisent de la propagande et ne se contentent pas de reprendre le dispositif « propagandistique » parisien. De plus, ils élaborent des modèles didactiques d'enseignement de la langue française, ainsi que du matériel pédagogique. En effet, à partir de 1904, l'AFBA met en place son propre bulletin et développe des axes de propagande, qui interprètent, pour partie, la propagande parisienne en la revêtant des enjeux locaux de développement. On peut ainsi comparer deux extraits de discours datant de la Première

Guerre mondiale, le premier issu du bulletin du Comité central, commentant le rôle de la langue française dans la guerre :

« Dans la ferme assurance de la justice de notre cause, à l'heure sacrée où notre peuple, avec un mâle héroïsme, combat pour la défense de ses droits et de ses libertés, nous vous demandons, à vous nos amis de l'étranger, de lui apporter le témoignage de votre estime et l'appui de votre affection. Nous vous le demandons, car, maître de notre langue, vous connaissez l'âme même de la France et savez que, dans notre zèle à poursuivre l'œuvre de l'Alliance, nous n'avons jamais eu d'autre dessein que de faire aimer notre patrie. [...] À nous de promettre, aux jours des batailles, que rien ne pourra nous détourner de notre devoir de garder à notre langue la place qu'elle a conquise dans le monde par sa beauté. »

(*Bulletin de guerre de l'Alliance française*, octobre 1914 : p.355)

Ce premier extrait, laisse entendre que les locuteurs du français sont les alliés naturels de la France dans le conflit mondial et qu'ils ont le devoir de s'allier dans une sorte de « bataille linguistique », mimant le conflit armé. La ligne de propagande choisie par le Comité central fait l'objet d'une réinterprétation dans les discours de l'AFBA au profit de la défense spécifique des enjeux locaux :

« Elijen pues por delegados obreros que les hagan prometido sostener alta y firma la bandera de nuestras sociedades francesas y a quienes ustedes hayan juzgados dignos de esta bella misión. Piensen que allá donde van todos nuestros pensamientos, la victoria es próxima y que probablemente allá será para este país, el serial de una inmigración considerable en contra de que tendremos que luchar por conservar y acrecentar nuestra influencia. No nos dejemos sorprender y persigamos el fin de nuestra sociedad, la propagación de nuestro idioma, pero no nos olvidamos de la lucha económica y que nuestra guía será: ¡no más comercio con nuestros enemigos! Ayer todavía nos proponían recomendar una gramática –iba a decir francesa- salida de una imprenta alemana cuyas inscripciones van a prolongar la agonía de nuestros enemigos y al mismo tiempo nuestros sufrimientos. »<sup>31</sup>

(Rapport d'Assemblée générale de l'AFBA 3 février 1916, Annexes, Section 3,  
[Document N°20, p.32](#))

La perspective est ici inversée, il s'agit toujours de mener une bataille pour la langue, mais par le biais de l'axe économique, l'ennemi pouvant également être locuteur du français. On

---

<sup>31</sup> « Choisissez des délégués, ouvrier vous promettant de soutenir fermement et haut le drapeau de nos sociétés françaises, et que vous aurez jugés dignes de cette belle mission. Pensez que là où vont toutes nos pensées, la victoire est proche et que, probablement, ce sera pour ce pays le début d'une immigration considérable contre laquelle nous devons lutter, pour augmenter notre influence. Nous ne nous laissons pas surprendre et poursuivons le but de notre société, la diffusion de notre langue, mais nous n'oublions pas la lutte économique et que notre slogan sera : "pas de commerce avec nos ennemis !". Hier encore on nous proposait de recommander une grammaire – j'allais dire française - sortie d'une imprimerie allemande dont les recettes vont prolonger l'agonie de nos ennemis, et en même temps nos souffrances. » (Notre traduction).

voit que si le thème est présent dans les deux discours, il fait l'objet d'une interprétation spécifique au sein du matériel de propagande de l'AFBA. Cet exemple d'interprétation vise à montrer que les conditions de développement, y compris idéologiques, sont soumises à une lecture particulière des événements mondiaux sur la scène argentine. En conséquence, l'AFBA se dote peu à peu d'une ligne de développement idéologique propre, qui transparaît dans les bulletins, les réunions et les Assemblées Générales, et qui repose sur l'équilibre entre ces processus d'institutionnalisation argentins et français. Selon les circonstances de développement, la ligne idéologique tend à une interprétation plus ou moins lointaine des choix effectués par le Comité central.

#### **- L'institutionnalisation de l'enseignement-apprentissage du français**

Les développements de type propagandistique, que nous avons pu souligner précédemment, se traduisent dans la pratique quotidienne de l'institution par des développements didactiques particuliers, révélés par la production de matériel pédagogique propre (cf. *infra*, [p.108](#)). Si ce matériel doit faire l'objet, à chaque étape du développement de l'institution, d'une analyse permettant son historicisation (Auroux, 2006), on peut néanmoins en tirer une première conclusion quant au mode d'institutionnalisation de la pratique de l'enseignement-apprentissage du français pour l'AFBA. Il semblerait que les traces laissées par les comités d'action nous contraignent à questionner un processus d'institutionnalisation unique et, à terme, une conception exclusive de l'AF. À partir du modèle d'institutionnalisation des pratiques sociales de Berger et Luckmann (1966) on considèrera qu'il existe non un processus unilatéral d'institutionnalisation d'un réseau mondial des Alliances françaises, outil diplomatique de la France, mais des sphères d'institutionnalisation. Il se superpose des cadres multiples de transmission de la mémoire collective produisant des sphères d'institutionnalisation en contact. En effet, la transmission d'un héritage communautaire par la langue, dans une communauté vieillissante éclate les cadres de la transmission filiale. Une langue disposant d'un appareillage grammatical conséquent est ouverte à tous les apprenants et de fait les activités d'enseignement-apprentissage de l'AFBA dépassent très rapidement le cadre communautaire (cf. *supra*, [p.48](#)). Le paradigme linguistique proposé par l'AFBA s'inscrit donc parfaitement dans un processus de transmission symbolique complexe entre communautés inter-agissantes. Les pratiques sociales d'enseignement-apprentissage de l'AFBA s'institutionnalisent au niveau macro-sociétal car elles sont reconnues par une forme d'institutionnalisation étatique française (liens constants avec les services diplomatiques français), une forme d'institutionnalisation étatique argentine (liens constants avec les Gouvernements argentins

et en particulier avec le Ministère de l'Éducation). Cependant, ces pratiques sociales font également l'objet d'une forme d'institutionnalisation meso et micro-sociétale au sein de la communauté française en Argentine, à cause du rôle que l'AFBA prend peu à peu dans la communauté, et au sein de l'élite sociale et économique argentine, en raison de la valeur accordée peu à peu aux événements pédagogiques, tels que les examens.

Dès lors, les objets discursifs et pédagogiques produits par l'Alliance française de Buenos Aires doivent être compris dans un processus de circulation complexe. Le modèle de circulation exposé dans cette recherche considère l'AFBA tout à la fois comme le lieu de la diffusion et de la réception de la langue française, en lien avec les acteurs des différentes sphères inter-agissantes. On constate donc qu'une étude des formes d'institutionnalisation de l'AFBA est exemplaire afin de saisir les rapports centre-périphérie dans les circulations linguistiques. C'est parce que l'AFBA est prise dans ces contacts que nous avons choisi d'en faire le centre de la recherche, comme un cas d'étude de la circulation linguistique.

L'AFBA est un objet d'étude multidimensionnel en termes géographique, social et temporel. Ses objectifs et ses modalités d'actions varient en fonction de la période observée. On peut néanmoins avancer que, dans tous les cas, l'AFBA est tout à la fois un lieu de diffusion et de réception de politique linguistique, et donc un acteur de l'élaboration de dispositifs pour l'enseignement-apprentissage du français.

En cela, l'AFBA présente la caractéristique d'être présente, en raison des acteurs individuels et collectifs participant à son institutionnalisation, à tous les moments de la circulation du français : du pourquoi enseigner le français<sup>32</sup>, à l'analyse et l'attraction d'un public d'apprenants<sup>33</sup>, au comment l'enseigner<sup>34</sup>. Or, ces trois moments de développement des actions de l'AFBA sont pris dans des synergies internationales, régionales et nationales. La logique régissant ces trois moments de développement des actions ne peut donc pas être uniforme et il est impossible de supposer un primat à l'un de ces moments. En effet, l'élaboration des méthodologies peut, selon la géométrie de la synergie, déterminer l'élaboration des stratégies de développement, comme les motivations peuvent déterminer les élaborations méthodologiques. Cette étude tente de procéder à un décentrement du regard vis-vis des intentions de diffusion pour redessiner la géographie des rapports centre-

---

<sup>32</sup> L'élaboration des motivations.

<sup>33</sup> L'élaboration des stratégies de développement.

<sup>34</sup> L'élaboration des méthodologies et des manuels.

périphérie. En conséquence nous essayons d'élaborer une typologie des études sur l'AF à la lumière de l'analyse qu'elles effectuent sur le rapport centre-périphérie de l'institution.

## **1.2. Une proposition de typologie des études sur l'Alliance française**

Les considérations nous amenant à cette proposition typologique sont le fruit d'une lecture attentive des travaux sur l'AF à la lumière d'une étude des archives centrales de l'AF de Paris. Il s'agit de mesurer le niveau de concordance entre la perspective développée au sein des bulletins de Paris et les conclusions tirées dans les études. Cette opération visait à déterminer le point de vue principal adopté par les études, afin de situer celui de la présente recherche. Nous avons ainsi pu repérer deux types de recherches que nous définirons sous les termes de « convergentistes » et « décentrées ».

### **1.2.1. Les études de type « convergentistes »**

Les études sur l'AF se confrontent toutes à la nécessité de prendre parti dans le rapport centre-périphérie. Cette prise de position est cependant assez peu explicitée et témoigne d'un rapport particulier à l'archive, pour les études historiques, et aux données, pour les études contemporaines. Ces études, bien que relevant de problématiques diverses et de domaines disciplinaires différents, doivent toutes composer avec la multiplicité des rôles tenus par les AF, comme lieux de la diffusion/ réception des circulations linguistiques. C'est précisément ce cadre complexe et son rôle au sein d'un dispositif de diffusion étatique qui intéressent les chercheurs. Les études que nous avons pu recenser<sup>35</sup>, consacrées aux AF ou incluant les AF appartiennent donc à différents domaines disciplinaires : les sciences politiques, la didactique des langues, l'ingénierie pédagogique, l'histoire, la gestion et la médiation culturelle.

---

<sup>35</sup> Nous espérons avoir recensé de manière la plus précise possible les études sur l'AF ou incluant de manière significative l'AF, mais ne prétendons pas à l'exhaustivité.

Tableau 4. Études sur l'Alliance française par domaine disciplinaire

sciences politiques	didactique des langues	histoire	gestion	médiation culturelle
Salon, 1981 Roselli, 1996 Chaubet, 2004	Mazières, 2009	Bruézière, 1983 Tanchev, 1993 Spaëth, 1996 Cortier, 1998	Dejoux Wechtler, 2012	Laboda, 2012 Pepin, 2012

Mais cette diversité se heurte pourtant systématiquement à la définition des rapports entre les AF d'une part et les liens entre diffusion et réception d'autre part. Toutes les études sur l'AF, quelques soient leurs appartenances disciplinaires, doivent donc faire cas de leur rapport centre-périphérie dans l'analyse de l'Alliance française ou des Alliances françaises considérées. Ce rapport centre-périphérie se situe sur deux plans de l'étude : le plan conceptuel et le plan méthodologique<sup>36</sup>.

Au plan conceptuel, la définition d'un rapport centre-périphérie se concentre sur le rapport de l'AF à la politique étatique française de diffusion de la langue française et son insertion dans un dispositif de diffusion plus large. Il s'agit alors de mesurer le degré d'adéquation entre une politique de diffusion de l'État français et les actions mises en œuvre par les AF. Cet axe d'étude traverse les domaines disciplinaires et les échelles considérées, car nombre d'auteurs étudient le projet politique de l'AF (à l'instar de Bruézière, 1983 ; Salon, 1981 ; Roselli, 1996 ; Chaubet, 2004). Ce questionnement conceptuel sur la nature du projet ou des projets des Alliances françaises entraîne un second positionnement, cette fois géographique. Les études doivent en effet déterminer l'usage du pluriel ou du singulier au sujet de l'Alliance française : faut-il parler de l'Alliance française ou des Alliances françaises ? Cette analyse peut être renforcée par la lecture des archives de l'AF les plus facilement accessibles : les bulletins centraux de l'AF de Paris. Ils analysent la situation mondiale de l'association et, via des résumés des situations, donnent à voir une avancée cohérente, sous la houlette d'une propagande pensée depuis Paris.

Cette détermination conceptuelle de l'action de l'AF, fonctionnant en réseau, repose sur une détermination méthodologique : la prééminence des archives parisiennes dans la relation des auteurs aux sources. En effet, la fondation des Alliances françaises dispose à Paris d'un fonds

<sup>36</sup> Ces deux plans sont intimement liés par un rapport à l'archive.

d'archives conséquent et de tous les bulletins de l'AF, agissant comme un catalyseur de cette masse d'archives. Les bulletins, retranscrivant la correspondance avec les alliances du monde entier, donnent à voir une logique de développement très riche et fourmillant de détails. La richesse et la – relative - facilité d'accès à ces documents pourraient expliquer la focalisation des études sur ce pôle parisien.<sup>37</sup>

Nous désignerons ce type d'étude comme des travaux convergentistes. En effet, ils ont pour effet de faire converger les développements mondiaux autour du centre parisien, en en faisant l'unique pôle de décision des actions de l'AF, comprise au singulier. Ainsi, cette conception fait converger l'évolution des différentes AF en fonction de prises de décisions parisiennes, en lien avec l'évolution de la politique extérieure de la France. Le rapport centre-périphérie est ainsi marqué par la soumission des comités mondiaux au Comité central.

Ces travaux se situent majoritairement en histoire et ont soit pour objectif de retracer l'histoire globale de l'AF, soit celui de la politique linguistique extérieure de la France. Au sein de ce type de travaux on trouve l'un des plus vieux sur l'AF : le travail de Maurice Bruzière (1983), alors directeur des cours de Paris. Parmi les travaux les plus récents, on compte celui de François Chaubet, *L'Alliance française ou la diplomatie de la langue* (2004) qui a pour objectif de comprendre le rôle politique de l'AF et provoque en cela une double convergence : une convergence de type politique entre l'AF et le Gouvernement français d'une part et le Comité central de l'AF et les comités d'action de l'AF d'autre part. Ces deux travaux sont par ailleurs marqués par une caractéristique commune : celle de fournir des cadres temporels mondiaux et de leur assigner des types d'actions : les entrées de chapitre de l'ouvrage de Maurice Bruzière, par exemple, catégorisent de vastes périodes : La belle époque (1900-1914) / La parenthèse tragique (1914-1918) / L'œuvre de reconstitution (1919-1923) / Les années folles (1924-1931).

Ces travaux prennent parti dans le rapport centre-périphérie pour un Comité central fort et décideur pour le restant du monde. Or, la lecture des deux grandes histoires convergentistes de l'AF : celle de Chaubet et celle de Bruzière, à la lumière des archives centrales de l'AF de Paris, et notamment à la lecture détaillée des bulletins de l'AF de Paris, révèlent une grande cohésion entre les informations fournies par les archives de Paris et ces mêmes études. On pourrait supposer que le travail s'est logiquement centré sur les archives

---

<sup>37</sup> Cette remarque s'applique particulièrement aux études de politique historique, comme celle de François Chaubet.

parisiennes et sur le retraitement duquel elles ont fait l'objet dans les bulletins parisiens. Il s'agit donc tout à la fois d'un positionnement méthodologique vis-à-vis de l'archive centrale de Paris et d'un positionnement analytique de type convergentiste.

On peut mentionner ensuite les travaux de type convergentistes dans lesquels l'Alliance française est un acteur parmi d'autres de la diffusion de la langue française, et est étudié dans son rôle politique, telle la thèse d'Albert Salon (1981). Ce ne sont pas des travaux proprement sur l'Alliance française, mais ils envisagent l'Alliance française dans un dispositif de diffusion du français. Ainsi, Albert Salon insère au sein de l'analyse du rôle des Alliance françaises, des recommandations à destination des responsables de la diffusion linguistique et culturelle. Il préconise une plus grande intégration de l'AF aux réseaux diplomatiques avec des formules telles que :

« En fait, l'Alliance française vit et prospère partout où les étrangers amis de la culture et de la langue française veulent créer des comités, les faire vivre et prospérer, et y consacrer leur temps, leur influence et leur argent, en toute liberté. »

(Salon, 1981 : p. 783)

Ces études n'entretiennent pas le même rapport globalisant à l'Alliance française et à ses archives mais définissent l'institution de manière à l'inclure dans un dispositif de diffusion large. Ces travaux, tout en considérant l'Alliance française au singulier, ouvrent une brèche par rapport aux études mentionnées précédemment. Ils envisagent en effet les actions locales et leurs effets locaux. Ainsi Albert Salon définit l'Alliance française comme un acteur qui a un rôle à jouer en termes locaux, défendant l'idée que le statut associatif, et à valeur fortement intégrative de l'Alliance française, sert les intérêts de la France et qu'elle doit être mieux prise en compte dans les politiques de diffusion.

### **1.2.2. Les études de type « décentrées »**

Face à ce positionnement convergentiste, une autre série d'étude déplace le rapport centre-périphérie et participe à une forme de décentrement du rapport de force entre le Comité central et les comités d'action.

Une grande partie de ces études se situent dans une analyse contemporaine des AF et ont pour objectif de comprendre ou de prescrire des dispositifs d'actions de l'Alliance française dans les différents lieux où elle se trouve, c'est donc un type d'analyse privilégié par les domaines disciplinaires de médiation culturelle ou de gestion.

Tableau 5. Répartition des études sur l'Alliance française selon l'angle adopté

Études contemporaines	Études historiques
Salon, 1981	Bruézière, 1983
Roselli, 1996	Tanchev, 1993
Mazières, 2009	Spaëth, 1996
Dejoux Wechtler, 2012	Cortier, 1998
Laboda, 2012	Chaubet, 2004
Pepin, 2012	

L'objectif de la plupart de ces études est de comprendre les actions de l'AF en synchronie, à l'époque contemporaine. Dans ce cas, le rapport à l'archive est inexistant et l'AF est analysée depuis des données contemporaines. Cette centration sur la donnée contemporaine et contextualisée subsume donc une forme de positionnement local.

Il existe enfin un dernier type d'étude procédant à un renversement situé du rapport centre-périphérie. C'est de ce dernier type dont se revendique la filiation de la présente étude. Ces travaux reposent sur un éclairage des actions de l'AF à la lumière des relations entre un territoire particulier et les Alliances françaises de ce territoire. Ces études placent au cœur de leurs perspectives les enjeux propres d'un des terrains d'action de l'AF, situant leur propos depuis le terrain. Il y a donc dans le cas de ces études une forme de décentrement, permis par l'éloignement du chercheur avec les enjeux proprement parisiens. C'est le cas des thèses de Valérie Spaëth (1996) et de Claude Cortier (1998) ou du travail d'Ivan Tanchev (1993). La thèse de Valérie Spaëth vise le rôle spécifique de l'AF dans le processus de colonisation, lancé dès 1880. Le travail, développé par la suite, notamment dans les articles de 2010-a et 2010-b, réfléchit au lien entre l'essor d'une configuration méthodologique propre à l'enseignement du français en contexte étranger et les processus de diffusion du français dans l'espace colonial. Dans cette optique, l'étranger est exclusivement celui à qui la politique de diffusion reconnaît un statut égalitaire au français :

« La pédagogie de l'enseignement du français est exceptionnellement évoquée pour l'étranger, si ce n'est pour confirmer ce que cela présuppose, c'est-à-dire qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement du français hors de France, qu'il s'adresse à des francophones de naissance ou des non-francophones, est produit sur le même modèle que celui de l'enseignement du français en France. »

(Spaëth, 1996 : p. 68)

En conséquence, les développements didactiques du français pour l'enseignement au sein de l'espace national sont comparables, sinon équivalents, aux développements pour l'enseignement du français à l'étranger, contrairement à l'enseignement en zone coloniale, qui nécessite des développements spécifiques. L'auteur avance la notion de contextualisation pour envisager la manière dont les acteurs de l'enseignement-apprentissage du français en Afrique colonisée organisent les éléments linguistiques et pédagogiques afin de les faire correspondre aux intérêts proprement coloniaux. Ainsi la pédagogie du français est adaptée au contexte colonial et aux visées civilisatrices que l'AF revendique dès 1883. Pour ce faire, Valérie Spaëth croise l'analyse des manuels issus de cette période coloniale (Davesne, *Mamadou et Bineta* en 1932) et l'organisation effective des cours durant cette période avec les enjeux politiques et les mobilités des acteurs de l'enseignement-apprentissage dans la zone coloniale. Cette étude située permet de lier les phénomènes locaux aux enjeux internationaux et de comprendre l'essor d'un enseignement-apprentissage du français pour les étrangers.

Claude Cortier, quant à elle, analyse les enjeux de l'implantation de l'AF en Amérique latine. Elle donne ainsi à voir les enjeux multiples d'une politique linguistique de la langue française envisagée du point de vue d'un territoire exogène, en détaillant les conditions d'implantation de cette politique linguistique.

Ainsi, ces études procèdent d'un décentrement qui questionne une mondialisation univoque provenant de Paris vers les AF du monde en montrant les potentialités de réalisation du programme parisien - dans la zone coloniale pour le travail de Valérie Spaëth - au profit d'intérêts locaux réinterprétant le programme initial de l'AF. Il ne s'agit pas d'opposer fermement les deux pôles d'études, mais de comprendre le continuum conceptuel et méthodologique des travaux sur les AF ou incluant les AF. L'enjeu de ce positionnement vise à éclairer la manière dont les AF s'insèrent tout à la fois dans un niveau systémique, permettant de les inclure dans des études d'ordre supranational, et dans un niveau stratégique dans lequel l'AF devient un acteur local aux enjeux locaux.

La présente recherche se situe dans cette interrogation doublée du décentrement par rapport aux archives de Paris. Il s'agit de questionner la manière dont un programme de diffusion se réalise concrètement et au prix de quels contacts, avec quelles réinterprétations. Nous cherchons les traces de ces réinterprétations, et les jeux de contacts présents dans les activités d'enseignement-apprentissage du français, afin d'envisager non plus simplement une

politique de diffusion, mais des processus de circulation impliquant, d'une part, des intentions de diffusion et, d'autre part, des intentions de réception de cette diffusion. Avant d'aller plus avant dans l'étude, il est nécessaire de circonscrire le concept de « circulation linguistique » afin de comprendre son statut vis-à-vis des politiques de diffusion de la langue et les voies d'une étude de « circulation linguistique ».

## **1.3. L'étude de la circulation linguistique**

### **1.3.1. La circonscription du concept de circulation linguistique**

Élaborer une étude mettant une intention de diffusion au regard d'une intention de réception implique l'appréhension des mécanismes qui régissent leurs interactions. Afin de modéliser cette interaction, partons d'une définition de la diffusion linguistique, pour arriver à son statut particulier au sein de la circulation linguistique

#### **1.3.1.1. La diffusion linguistique pour cette étude**

Selon Louis-Jean Calvet, une politique linguistique est « l'ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale », tandis que la planification linguistique est « la mise en pratique concrète d'une politique linguistique » (Calvet, 2002 : p.16). La diffusion linguistique est l'une des réalisations de la planification linguistique, issue directement de ses considérations, dans son versant symbolique, comme dans son versant pratique. En conséquence, le lien entre les langues est pensé du point de vue des rapports de pouvoir entre ces langues, et donc, dans une dialectique entre politiques linguistiques et planification linguistique (Calvet, 1999, 2002). Le modèle gravitationnel élaboré par Calvet (1999) envisage ces rapports inter-langues autour des situations de plurilinguismes, mettant les langues en contact pour des locuteurs. Calvet distingue ainsi la langue hypercentrale (l'anglais) des langues supercentrales, des langues centrales, des langues périphériques. Ce modèle gravitationnel organise le rapport des langues entre elles, en accordant une place privilégié à l'individu-locuteur. En effet Calvet avance :

« Il y a un fait fondamental : les langues appartiennent à ceux qui les parlent, elles sont leur produit, elles répondent à leurs besoins et ils la transforment selon leurs besoins : l'histoire des langues et des situations linguistiques est d'abord l'histoire des locuteurs. »

(Calvet, 2002 : p. 17)

Le modèle gravitationnel est discuté par l'école de sociolinguistique catalane, et notamment par Henri Boyer, qui lui oppose un modèle interventionniste des langues, au nom de la valeur relative de la notion de « choix » pour les locuteurs :

« Toute la question est de savoir dans quelle mesure il y a vraiment choix, c'est-à-dire liberté de choix. L'expérience a montré et nous montre, sur le sol européen en particulier, qu'en la matière, ce n'est pas de choix délibéré qu'il convient de parler, mais en général d'une violence (pas toujours symbolique) exercée sur une communauté linguistique en situation de domination [...] »

(Boyer, 2006 : revue en ligne)

Il ne s'agit pas ici d'une dissension concernant la définition de la politique linguistique et de ses tenants, on ne peut parler de politique linguistique et de planification qu'à condition qu'il y ait une forme de pouvoir (Boyer, 1991, 2002 ; Calvet, 1999) mais bien de la place de l'individu vis-à-vis de ces politiques linguistiques. La discussion porte alors davantage sur le rôle de l'individu au sein de la politique linguistique, dans les deux modèles théoriques proposés par ces chercheurs. Le modèle interventionniste avance que les langues doivent être protégées contre les pouvoirs et que les individus ne sont pas toujours libres de conscientiser leur domination linguistique. À ce titre, ce modèle propose de lutter pour la préservation des langues du monde, y compris, si besoin, sans la volonté des locuteurs :

« C'est sûrement à propos de la menace de "mort" que la mondialisation fait peser sur ces langues, et de leur défense, que les positionnements, comme on l'a vu, sont les plus discutés. Certes, "les langues ne sont pas équivalentes aux espèces", mais pourquoi "la perte d'une langue ne [serait-elle] pas un fait équivalent à la perte d'une espèce" ? (Kibbee, 2001, p. 73). »

(Boyer, 2002 : p.5)

A contrario, le modèle gravitationnel envisage les rapports de pouvoir entre les langues sur le mode de la négociation, prise en charge par les locuteurs, qui peuvent choisir d'abandonner, pour des raisons stratégiques, une des langues dont ils disposent. Ce modèle s'oppose donc au modèle interventionniste, dans la mesure où il ne préconise pas une préservation des langues dans toutes les situations, mais propose de négocier la préservation ou non de la langue dans chacune des situations en fonction des choix organisés des locuteurs.

Les deux modèles s'opposent donc au sens où les planifications proposées par le modèle interventionniste visent avant tout la langue, tandis que ceux proposés par le modèle gravitationnel visent avant tout le locuteur. Cette centration sur le locuteur et ses stratégies individuelles ou associatives (voir, à ce titre, l'exemple des Shuars, Calvet, 1999) est important pour passer d'une étude de la diffusion à une étude de la circulation linguistique, au sens où il permet de représenter des niveaux d'échelles dans lesquelles la langue et les rapports entre les langues construisent et sont construits par les locuteurs. Cette centration sur le locuteur, interagissant dans des rapports de pouvoir dont la langue est un des outils, est fondamentale pour une étude de la circulation linguistique car elle permet de comprendre, d'une part, les logiques de diffusion et, d'autre part, les stratégies collectives et individuelles correspondantes. De plus, le modèle gravitationnel, ouvrant une place à l'individu et à ses langues nous permet de penser la langue comme un objet culturel-naturel : la langue est un outil du point de vue des politiques linguistiques et son apprentissage véhicule les idéologies linguistiques, mais les usages linguistiques sont structurants pour les locuteurs :

« L'homme n'est homme que par le langage ; mais pour inventer le langage, il devait déjà être homme »

(Humboldt, réédition de 2000 : p.85)

La diffusion linguistique est un des aspects de la planification linguistique, auquel vient s'ajouter les rapports entre langues pour les individus-locuteurs (Calvet, 2002) qui ont des effets à leur tour sur la planification linguistique. Le modèle gravitationnel est donc aux fondements d'une étude de la circulation linguistique.

### **1.3.1.2. La circulation linguistique pour cette étude**

Dans ce cadre d'analyse, posons, d'une part, que l'étude de la circulation linguistique envisage les rapports entre les langues, sous l'angle du jeu de pouvoir porté par les Gouvernements et les collectivités responsables de la diffusion linguistique, et, d'autre part, que ce jeu de pouvoir se complexifie des stratégies individuelles et collectives, produites par les individus réagissant à ces politiques de diffusion. Au centre de la circulation linguistique se trouve donc le locuteur, les langues ne circulent pas, ce sont les locuteurs qui circulent quels que soient leurs rapports à la diffusion linguistique : les enseignants, les diplomates, les touristes, etc., tous potentiellement apprenants.

La circulation linguistique vise à inclure le point de vue de la diffusion linguistique, pensée comme une intentionnalité politique institutionnelle, définie par l'État ou par une association privée, et le point de vue de la réception linguistique, c'est-à-dire celui des locuteurs ou des

collectivités qui apportent des réponses stratégiques constituant elles aussi des intentionnalités.

Les deux modèles présentés ci-dessus conduisent à des angles d'analyses contradictoires sur un même phénomène : l'augmentation ou la récession du nombre de locuteurs d'une langue. Le seul point de vue de la diffusion tendrait à considérer que le rapport de domination linguistique aboutit lorsque le nombre de locuteur de la langue diffusée augmente, tandis que le point de vue de la circulation comprend l'augmentation du nombre de locuteurs d'une langue comme le résultat de la pertinence de l'interaction entre des intentionnalités de diffusion et des intentionnalités de réception. On pourrait opposer à un modèle d'analyse de diffusion de la langue française, ancré dans le territoire français, un modèle de circulation du français, qui rendrait compte du rôle actif des espaces, en position de diffusés dans le modèle précédent. Appliqué au territoire argentin, une telle proposition reviendrait à comprendre le type d'interaction que les politiques de diffusion linguistique du français, françaises et argentines, entretiennent avec les stratégies linguistiques des populations et des communautés présentes sur le territoire. L'importance des études de type historique portant sur la circulation linguistique est, par ailleurs, soulignée par Emmanuelle Huver et David Bel (2015), afin d'inclure la diversité au sein des études en didactique. Ainsi les auteurs proposent une liste de pistes à explorer en didactique des langues au sein desquelles ils situent les approches historiques :

« [...] une voie historicisante, non pas seulement dans une visée descriptive et documentaire, mais également pour d'une part mettre en évidence les circulations entre différentes aires géographiques et culturelles, dans une visée "d'historiographie inclusive" (Woolf, 2011- mais aussi Pernet Liu et Takeuchi) et, d'autre part, remettre en question certaines évidences par contraste temporel (Veyne, 1971 ; De Certeau 1975 -cf. Zhou Wei pour un exemple ici) »

(Huver & Bel, 2015 : p.20)

La circulation linguistique implique donc nécessairement l'appréhension du jeu d'échelles complexe de production des intentionnalités, allant des institutions aux individus.

### **1.3.1.3. Les échelles de la circulation linguistique**

Jacques Revel (1996) définit une théorie des relations entre différents types d'études articulées dans un système complexe :

« [...] chaque acteur historique participe [...] à des processus de dimensions et niveaux variables, du plus local au plus global. »

(Revel, 1996 : p. 26)

Il s'agit, dès lors, de ne pas opposer strictement deux systèmes en fonctionnement, mais de reconnaître les points d'articulations entre les différents niveaux de circulation du français de l'institution à l'individu, considéré alors comme la plus petite unité de l'étude<sup>38</sup>.

Cette théorie des échelles est développée par Dominique Dejeux (1991), opérationnalisée au sein de l'analyse stratégique. L'auteur développe dans son ouvrage une approche de l'analyse culturelle et de la prise de décision, en mettant en relation différentes échelles intervenant dans les facteurs de la décision<sup>39</sup>. Cet angle d'analyse permet de comprendre la circulation linguistique comme un phénomène dynamique de détournement, de réinterprétation des intentions de diffusion. Un tel type d'étude repose donc sur un continuum entre institutions de diffusion et populations visées par ces diffusions. Une telle conception s'oppose donc à la passivité des acteurs soumis à un système auquel ils ne prendraient aucune part. Nous postulons au contraire que les points d'articulation du passage des échelles, dans une étude de la circulation de la langue française se situent dans les effets de « revers ». Il ne s'agit pas de postuler la parfaite symétrie entre des intentions de diffusion et des intentions de réception, mais de voir dans quelle mesure ces deux intentions produisent des effets au niveau des institutions, tout comme des individus. Or la particularité de l'usage linguistique dans les projets de diffusion de la langue française par l'AF de Paris, comme de Buenos Aires, réside dans le fait que la maîtrise du français est un des fondements de la communauté, d'une part, et la préservation d'un lien avec la France, d'autre part. Il s'agit donc de lier apprentissage du français et mémoire d'appartenance collective au territoire français, et c'est précisément à ce point que réside le passage des échelles. L'intentionnalité posée du point de vue de la diffusion repose sur une sorte de rappel de mémoire pour les migrants d'origine française, qui se trouvent ainsi inclus dans une mémoire collective au sens de Maurice Halbwachs (1950).

---

<sup>38</sup> « Rappporter les modèles théoriques ou les grilles d'analyse aux niveaux de réalité sociale visés, aux échelles d'observation adoptées, aux types d'objets étudiés et aux problèmes que l'on soulève à leur sujet, c'est se donner la possibilité d'y voir plus clair dans la diversité et de ressaisir les différents travaux de recherche comme autant de réalisations partielles d'un programme plus général d'étude des comportements humains. » (Lahire, 2012 : p.2).

<sup>39</sup> « La notion de stratégie est la plus opérationnelle des notions de base. Elle postule que les comportements humains sont régis par des intérêts, que ceux-ci soient matériels ou symboliques » (Dejeux, 1991 : p. 32).

L'étude de la mémoire collective, selon cet auteur, repose sur la compréhension de l'histoire personnelle de chaque individu comme une histoire sociale. Tout exercice de mémoire est un acte à la fois profondément individuel et profondément collectif, social. L'exercice de la mémoire doit être confirmé directement par le groupe ou indirectement par la société pour pouvoir exister.<sup>40</sup> Ainsi les locuteurs qui circulent ont à se positionner face à cette injonction de mémoire proposée par l'intention de diffusion du français, une telle conception nous permet de respecter les processus, parfois contradictoires, des mémoires collectives sans chercher à aplanir ces contradictions au profit d'une vision globalisante et totalitaire<sup>41</sup>. Tout en considérant les caractéristiques propres de chaque individu ou groupes d'individus participant à la construction de l'AFBA, leurs parcours politiques, leurs traits de caractère, il est possible d'inscrire cette participation dans la construction de mémoires collectives relevant de la mise en place de régimes d'historicité (Hartog, 2003). Les acteurs de l'évolution de l'enseignement-apprentissage dans cette étude seront donc cités chaque fois qu'il importe de les citer, non que l'étude considérerait leur présence individuelle comme suffisante pour expliquer les évolutions, mais bien qu'elle permet de comprendre les sauts d'échelles. Nous verrons au cours de l'analyse que, bien souvent, les individus eux-mêmes sont pris dans plusieurs échelles et produisent de la complexité<sup>42</sup>.

La théorie des échelles nous pousse ainsi à sortir d'une vision essentialiste, nous gardant d'opposer strictement les intentions de circulation des Français en Argentine ou des Argentins aux intentions de la société française, ou de la société argentine. Il ne s'agit pas de départager des intentions de diffusion strictement issues des intentions des institutions françaises, d'une part, et, d'autre part, un choix linguistique dans les usages personnels des individus entre le français et l'espagnol, fruit cette fois de décisions individuelles, libres de toutes influences de ces mêmes institutions. Au contraire, il s'agit de comprendre l'influence des intentions de l'institution sur les choix linguistiques individuels et dans un effet de revers la manière dont les intentions des individus modifient les actions des institutions.

---

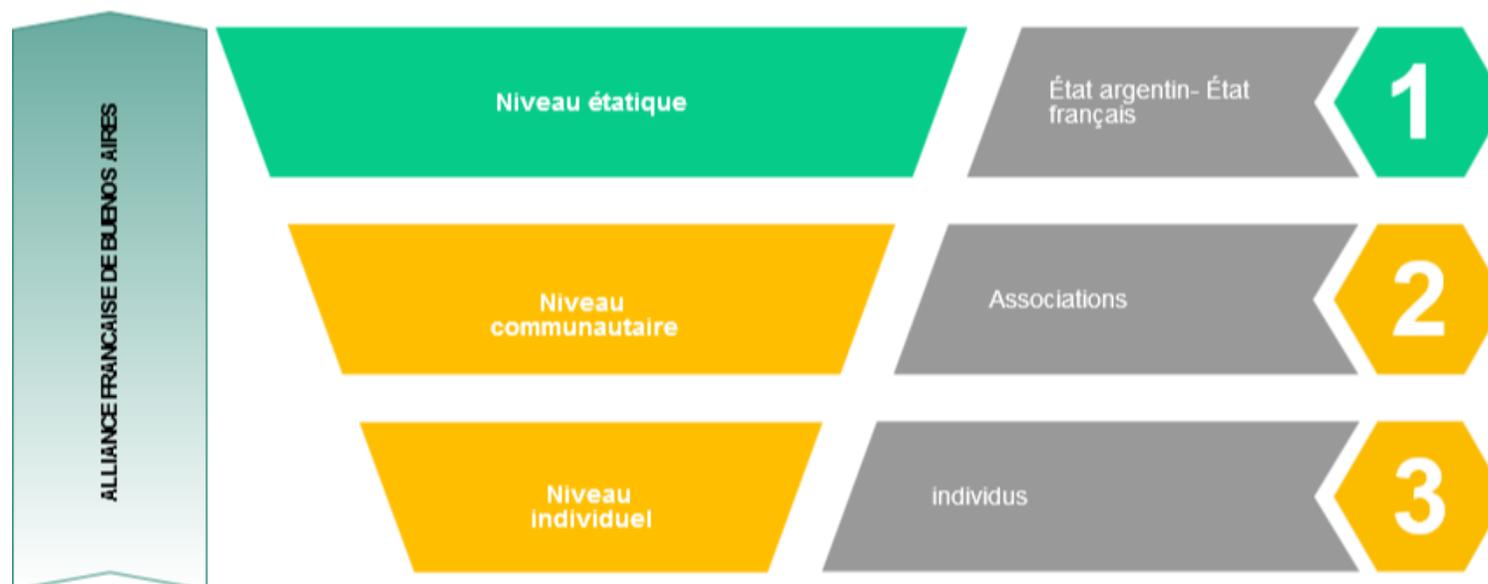
<sup>40</sup> « Mais nos souvenirs demeurent collectifs, et ils nous sont rappelés par les autres, alors même qu'il s'agit d'événements auxquels nous seuls avons été mêlés, et d'objets que nous seuls avons vus » (Halbwachs, 1950 : p.2).

<sup>41</sup> Totalitaire au sens d'Emmanuel Lévinas : « Mais il faut comprendre que la moralité ne vient pas comme une couche secondaire, au-dessus d'une réflexion abstraite sur la totalité et ses dangers ; la moralité a une portée indépendante et préliminaire. La philosophie première est une éthique. » (Levinas, 1982 : p.71).

<sup>42</sup> Le cas de Raymond Ronze, à ce titre, est intéressant, cf. *infra*, [p. 106](#).

Il existe donc pour notre étude au moins trois niveaux : le niveau étatique, le niveau communautaire et le niveau individuel. Chacun de ces niveaux est entremêlé, car les acteurs peuvent relever simultanément de plusieurs niveaux, parfois contradictoires. Le niveau étatique comprend les intentionnalités de diffusion produites par le Gouvernement argentin et le Gouvernement français. De plus, ce niveau inclut non seulement les relations diplomatiques entretenues par les deux Gouvernements, mais également les relations entretenues par les instances gouvernementales avec les acteurs de la diffusion linguistique, tels que l'AF. Le niveau communautaire comprend les intentionnalités de réception et de diffusion stratégique produites par les groupes de migration d'origine européenne sur le territoire argentin. Ce niveau inclut le rapport que les communautés entretiennent entre elles, mais également avec les instances étatiques argentines, comme celles du pays dont elles revendiquent l'origine. Le dernier niveau inclut l'ensemble des relations que les individus peuvent avoir entre eux et avec chacun des deux autres niveaux. L'AFBA se situe sur chacun des trois niveaux, et constitue de ce fait aussi bien un acteur de la diffusion linguistique qu'un acteur de la réception linguistique.

Figure 6. Niveaux d'intervention de l'Alliance française de Buenos Aires



L'AFBA se trouve donc au centre d'un jeu d'intentionnalités, fruit de négociations, dont le résultat permet de suivre les évolutions de l'institutionnalisation de l'enseignement-apprentissage du français dans la capitale argentine. En conséquence, la production des intentionnalités de la circulation linguistique s'inscrit dans un cadre complexe et globalisé, dont la nature même est l'hybridité géographique et identitaire (Amselle, 2011).

### **1.3.2. La circulation linguistique dans un monde complexe et globalisé**

#### **1.3.2.1 Cadre global, cadre local**

##### **- La complexité en histoire**

Jean Loup Amselle (2011) soulève le paradoxe du courant d'études historiques indien subalterniste, qui se fixe pour objectif de « provincialiser l'Europe », mais qui, ce faisant, campe nécessairement une histoire indienne s'élevant contre une histoire européenne, toutes deux comprises comme des entités figées. Cela lui permet de revenir, à l'instar de Gruzinski (2004) sur le caractère contemporain de la notion d'hybridité. Les deux auteurs réfutent la thèse selon laquelle le monde serait passé d'entités figées à un état liquide (Bauman, 2006), marqué par son caractère hybride. Pour les deux auteurs, l'hybridité est intrinsèque aux sociétés humaines, il ne s'agirait alors que de modifier le point de vue employé pour l'analyse. Cette thèse est par ailleurs appuyée en sociolinguistique par les hypothèses-fictions de Louis-Jean Calvet (1999), à propos des origines du langage : il s'oppose au modèle d'une langue originelle en proposant un modèle de développement fondé sur l'émergence d'une myriade de formes de communication. Ces approches impliquent d'introduire la théorie de la complexité y compris, et peut-être même avant tout, dans des études historiques.

Développée par Edgar Morin (1977, 1991, 1995, 2005), cette théorie philosophique propose de repenser les cadres d'étude afin de faire de la liquidité l'essence même des objets à étudier :

« La méthode de la complexité n'a pas pour mission de retrouver la certitude perdue. Elle doit au contraire constituer une pensée qui se nourrit d'incertitude au lieu d'en mourir. Elle doit éviter de trancher les nœuds gordiens entre objet et sujet, nature et culture, science et philosophie, vie et pensée... »

(Morin, 1994 : p. 257)

Cette injonction s'avère productive dans le cadre de notre étude à deux titres, tout d'abord en ce qu'elle invite à réfléchir aux connexions entre les espaces plutôt que d'envisager les espaces comme des entités figées, ensuite en ce qu'elle pousse le chercheur à éviter le dépassement des contradictions dans des processus de rationalisation. La théorie morinienne de la complexité attire donc notre attention sur les connexions et les réseaux entre les espaces, comme sur les nécessaires contradictions qui résultent des processus d'hybridation entre les espaces.

### **- Le point de vue glocal**

Nous avons pu constater qu'une analyse de l'AFBA constituait un cas d'étude pour la circulation linguistique, en raison de son inscription dans des niveaux géostratégiques stratifiés. Il ne s'agit pas donc tant de savoir si nous devons prendre en charge cette étude dans un cadre local ou dans un cadre global mais de comprendre les points d'articulation, parfois inattendus entre les problématiques locales et les injonctions globales. À ce titre, Arjun Appadurai (2005) avance le concept de « paysages imaginaires ». Construits localement, ces paysages imaginaires incluent les traces des contacts pour violents et inégalitaires qu'ils soient. L'auteur utilise ce concept pour définir un monde post-colonial maintenant des processus de domination sans centre explicite de domination. Il s'agit pour Arjun Appadurai de la construction des imaginaires nationaux (Anderson, 1983) en contact, produisant des paysages transnationaux pour des groupes qui sont pourtant essentiellement sédentaires.

« Ces paysages sont donc les briques de construction de ce que j'aimerais appeler, élargissant ainsi le concept de Benedict Anderson, les mondes imaginés, c'est-à-dire les multiples mondes constitués par les imaginaires historiquement situés de personnes et de groupes dispersés sur toute la planète. »

(Appadurai, 2005 : p. 71)

Il analyse donc une forme de réinterprétation du contact global qui s'organise localement. Ce concept permet d'appréhender la production des intentionnalités dans le cadre de la circulation linguistique. Les points de contact entre l'intentionnalité de diffusion et l'intentionnalité de réception créent un type particulier d'institutionnalisation organisé localement. On pourrait considérer qu'il s'agit d'une forme particulière de paysage imaginaire glocal (Robertson, 1995), c'est-à-dire une réinterprétation locale du contact entre des intentionnalités visible dans l'institutionnalisation des pratiques sociales d'enseignement-apprentissage du français. Dans ce cadre, la forme que prennent les activités

d'enseignement-apprentissage de l'AFBA est le fruit de ces points d'articulation globaux et locaux.

Le concept de paysage imaginaire nous permet donc de dépasser les frontières du global et du local, ou, pour le formuler autrement, de lier les échelles micro et macro. De plus, le concept nous permet de reformuler les termes de la problématique centre-périphérie, posée au début de cette étude.

En effet Arjun Appadurai avance :

« La question que je pose est la suivante : que peut signifier la localité dans une situation où l'État-nation affronte des types particuliers de déstabilisation transnationale ? La localité est avant tout une question de relation et de contexte, plutôt que d'échelle ou d'espace. Je la vois comme une qualité phénoménologique complexe, formée d'une série de liens entre le sentiment de l'immédiateté sociale, les technologies de l'interactivité et la relativité des contextes. »

(Appadurai, 2005 : p. 257)

Ce type d'organisation propre au monde postcolonial ne peut-il pas convenir pour comprendre l'éclatement des centres et des périphéries propre à l'espace argentin ?

Comme nous avons pu le voir dans la première partie de ce chapitre (cf. supra, [p.35](#)), las Provincias Unidas del Reino de La Plata acquièrent leur indépendance en 1810 et l'AFBA est fondée en 1893, dans un territoire traversant une phase proprement postcoloniale. D'autant plus que ces territoires « libérés » connaissent alors une concurrence violente des puissances occidentales pour exercer une influence sur les différents secteurs de l'économie de cet espace (Regalsky, 2001). Or la présence de populations migrantes, organisées en communautés, recrée un type spécifique de centre-périphérie local, nourrissant directement l'organisation locale de ces paysages transnationaux. Il y a donc trois centres, producteurs de politiques linguistiques qui re-disposent chacune des périphéries.

Le passage d'un centre à l'autre se réalise par le processus d'institutionnalisation de la pratique d'enseignement-apprentissage du français. C'est la transmission et les modalités de cette pratique sociale qui sont au cœur du passage, du mouvement des langues et des cultures. Le mouvement devient, par conséquent, structurant pour cette analyse. La production d'intention se situe donc à tous les niveaux et leur interprétation se transcrit par les formes particulières que revêt la pratique sociale de l'enseignement-apprentissage du français, déterminantes pour son institutionnalisation locale. Il ne peut donc plus y avoir l'enseignant et l'enseigné, dans ce cadre l'enseigné est lui-même producteur de transmission et sa manière

de réinterpréter sa pratique sociale vient concurrencer, sur la modalité de l'impensé pour les autres centres, l'intentionnalité première du centre politique diffuseur.

À la lumière des écrits d'Arjun Appadurai, nous concluons qu'une politique de diffusion linguistique dans un processus de globalisation connaît une forme de réappropriation dont les conséquences sont effectives dans les usages quotidiens des populations. Les processus de réceptions et d'adaptations sont donc tendus par une transformation liée au contact entre plusieurs espaces, que ces espaces soient dans une relation égalitaire ou dans une relation de domination. Si l'on veut comprendre cet objet complexe qu'est l'AF dans ses processus d'interprétation, il est donc nécessaire de tisser un cadre centré sur ces passages centre-périphérie.

### **1.3.2.2 Les idéologies linguistiques dans la globalisation**

La production d'intentions permettant la circulation linguistique se réalise, dans le cas de l'AF, sous les deux formes que nous avons détaillées à l'entrée de ce chapitre : la propagande et l'enseignement. Or, dans les deux cas, le Siège central et l'AFBA produisent et reçoivent des intentionnalités, ce qui tend à faire coexister le processus de mondialisation et le processus de globalisation. Le processus de mondialisation est porté par l'État français, tentant d'étendre son influence, tandis que le processus de globalisation est l'œuvre des communautés migrantes, tendant à brouiller le centre et les périphéries. Dès lors il devient nécessaire de lier mondialisation et globalisation comme des processus concurrents qui opèrent simultanément aux différents niveaux définis précédemment. La mondialisation désigne d'après Immanuel Wallerstein (2006) le procédé par lequel une nation vise son expansion unilatérale. La globalisation est, selon Arjun Appadurai, un mode d'échange mondial qui tout en faisant éclater les centres et les périphéries, en fonction de processus historique, renforce les ancrages locaux.

L'intention de diffusion française est donc régie par une logique de mondialisation, alors que l'intention de réception argentine est régie par une logique de globalisation. L'investissement des puissances coloniales sur le territoire argentin, qui s'effectue précisément en raison de la décolonisation espagnole<sup>43</sup>, s'accompagne d'importantes

---

<sup>43</sup> Comme l'affirme Carlos Marichal : « [...] en términos generales, los trabajos incluidos en este volumen tienden a confirmar que los años 1880-1914 fueron “la edad de oro” de la inversión extranjera en la historia moderna de América Latina. En esa época, tanto el sector público como el privado de la mayoría de los países del continente se beneficiaron de un extraordinario flujo de recursos financieros de Europa (especialmente de Gran Bretaña, Francia, Alemania y Bélgica) y de Norteamérica (los Estados Unidos y Canadá) en forma de préstamo y de inversiones directas. ». « [...] en termes généraux, les travaux inclus dans ces volumes tendent à confirmer que les années 1880-1914 furent “l'âge d'or” des investissements étrangers dans l'histoire moderne

migrations dont l'organisation stratégique en communautés complexifie les problématiques des contacts entre les espaces (cf. *supra*, [p.43](#)). Le rapport des communautés de peuplement aux espaces d'origine des migrations et au territoire argentin est régi par des problématiques relevant bien plus de la globalisation que de la mondialisation. Ces populations forment donc un espace imaginaire national en lien avec le pays d'origine et procèdent à la déconstruction stricte des frontières dans une problématique propre à la globalisation. Or, la création d'un tel espace imaginaire national donne à voir une organisation qui dispose d'une certaine forme d'autonomie vis-à-vis des puissances mondiales, desquelles sont issues les groupements de population. On peut donc conclure que les processus de mondialisation et les processus de globalisation sont étroitement liés sur le territoire argentin.

Cette configuration a des conséquences sur la production des intentionnalités dans les deux domaines de l'AF : propagande et enseignement. Les idéologies linguistiques résultant de ces intentionnalités, détectables dans les discours et les dispositifs didactiques, présentent un enjeu local, communautaire (cf. *infra*, [p.138](#)). Les idéologies linguistiques ne sont donc pas, dans ce contexte, transmises mais interprétées en fonction des intérêts locaux de l'AFBA, produit de la communauté française. On verra, à ce titre, l'évolution du contenu de l'Union Latine au cours de la Seconde Guerre mondiale (cf. *infra*, [p. 355](#)).

Sur le plan des discours, cela se caractérise par la production de matériel discursif propre à l'AFBA, tandis que sur le plan des dispositifs didactiques, cela implique une tension permanente entre un modèle de contextualisation didactique (Spaëth, 2010-b) et un modèle d'intégration didactique. Le modèle de contextualisation correspond à une intention de diffusion linguistique, il s'agit de modeler les configurations d'enseignement-apprentissage en fonction des objectifs de l'État qui diffuse sa langue, tandis que le modèle d'intégration correspond à une intention de réception linguistique. Il s'agit alors de modeler les configurations d'enseignement-apprentissage en fonction des objectifs de l'État, de la collectivité ou de l'institution qui met en place l'enseignement-apprentissage de la langue au sein de son système éducatif. Ainsi, les processus didactiques émanant des intentions de diffusion du français visent l'adaptation de la transmission du français aux conditions locales, en conservant les finalités du territoire producteur de la diffusion. À l'inverse, les processus didactiques émanant des intentions de réception procèdent à l'intégration des

---

de l'Amérique latine. À cette époque, tant dans le secteur privé, que dans le secteur public, la majeure partie des pays du continent bénéficièrent d'un extraordinaire flux de ressources financières d'Europe (spécialement de Grande-Bretagne, de France, d'Allemagne et de Belgique) et d'Amérique du Nord (les États-Unis et le Canada) sous forme de prêts et d'inversions directes. » (Marichal, 1995 : p.4). (Notre traduction).

finalités d'enseignement-apprentissage du territoire où il se déroule. L'évolution de l'enseignement-apprentissage dans une perspective de circulation linguistique est donc la résultante des processus didactiques d'intégration et de contextualisation. C'est précisément en cela que la circulation linguistique est un phénomène qui relève tout à la fois de la mondialisation et de la globalisation.

### **1.3.2.3. La circulation linguistique contre le comparatisme**

Élaborer une étude sur la circulation linguistique implique donc une double lecture des idéologies linguistiques et de leurs conséquences sur les configurations d'enseignement-apprentissage. Il est nécessaire de lire les idéologies linguistiques sur le mode du transfert culturel tel que Michel Espagne le souligne dans sa théorie des transferts culturels, avançant alors que le transfert culturel n'existe pas sans un double processus de réinterprétation :

« Tout passage d'un objet culturel d'un contexte dans un autre a pour conséquence une transformation de son sens, une dynamique de resémantisation, qu'on ne peut pleinement reconnaître qu'en tenant compte des vecteurs historiques du passage »

(Espagne, 2013 : p.10)

Il n'existe donc de transfert culturel d'un espace à un autre qu'à travers des logiques de resémantisation. Dès lors, ce qui importe dans le transfert culturel, c'est précisément le passage, les conditions de réinterprétation des faits culturels. Or, l'étude de la circulation linguistique comme contact entre une intention de diffusion et une intention de réception signifie le passage d'objets conceptuels, comme l'idéologie linguistique de l'« Union Latine », de la France à l'Argentine. Par conséquent, les conditions de resémantisation des idéologies linguistiques influent nécessairement sur le résultat final : la forme particulière de mise en place de l'enseignement-apprentissage du français sur le territoire argentin. Dans le cas particulier des AF, ce processus de resémantisation s'opère géographiquement lors du passage des comités de propagande aux comités d'action. Ainsi toutes les activités d'enseignement-apprentissage de l'AFBA procèdent du processus de resémantisation des idéologies linguistiques françaises dans la capitale. Cela se traduit très concrètement par deux phénomènes : la publication d'un bulletin local, différent de celui de l'AF de Paris et l'élaboration de configurations méthodologiques et de dispositifs didactiques particuliers. On entend par configuration méthodologique, suivant la définition d'Henri Besse, l'ensemble des objectifs et des finalités à l'origine des procédures organisant la méthodologie (Besse, 2000), tandis que le dispositif didactique est le système technique mis en place pour l'enseignement-apprentissage. Par exemple, dans le cas de l'AFBA, le dispositif didactique est visible dans la mise en place des examens et de la structure des cours

de français dans la capitale, tandis que la configuration méthodologique est visible dans l'élaboration des manuels.

Afin de saisir le transfert culturel, Michel Espagne invite les chercheurs à bousculer les aires culturelles fixes, en focalisant l'attention sur les points de passage, les temporalités communes et le mouvement entre les espaces culturels. Comprendre la circulation des objets culturels, des concepts, des œuvres et des langues via une approche comparatiste entre deux espaces fixes présente en effet des points aveugles majeurs. À ce propos, Michel Espagne avance que le principal problème des études comparatistes réside dans le fait qu'elles se définissent dans le cadre des frontières nationales, seules garantes d'une possible comparaison (Espagne, 1999). Dès lors il s'agit de comparer les ressemblances et les différences de ces deux espaces fondamentalement discontinus. Ainsi, l'approche comparatiste ne peut se fonder que sur une nette distinction de phénomènes appartenant à l'une ou à l'autre des aires culturelles étudiées. L'approche comparatiste essentialise donc, d'une certaine manière les différences entre une aire culturelle et une autre pour pouvoir mettre en œuvre une méthodologie de la comparaison. Nous constatons que cette approche visant à comparer des phénomènes culturels ne peut pas concevoir le passage, la circulation, comme un objet d'étude. L'objet d'étude propre de l'approche comparatiste, c'est le produit, le résultat de cette circulation, pris comme un donné culturel comparable dans sa fixité à l'objet culturel avant sa mise en circulation.

Michel Espagne ajoute un second trait à ce tableau critique de l'approche comparatiste liant ce choix méthodologique à un problème de posture du chercheur. Le chercheur, selon lui, pense l'approche comparatiste à partir de l'espace national dont il est issu. Ce point de départ de la recherche, sert également de point de repère à la comparaison. Il s'agit alors de pouvoir mesurer la proximité ou la distance d'un phénomène culturel entre son aire culturelle de production et ses aires culturelles de diffusion. Dans le cas d'une étude sur l'enseignement-apprentissage du français en Argentine, il s'agirait de constater les différences et les ressemblances entre les développements de l'enseignement-apprentissage du français sur le territoire argentin et la politique de diffusion du français. Une telle étude prendrait comme épicerie le territoire français, point de référence d'une diffusion du français. Comme nous avons pu le souligner lors du premier chapitre, une telle étude s'avère problématique car elle évacue les intentions de réception de la langue et, par conséquent, toute possibilité de circulation linguistique.

Les difficultés méthodologiques, soulevées par l'approche comparatiste dans le cadre d'une étude sur les usages de la langue, renvoient la didactique au vieux démon du rapport à l'authenticité. En effet, une étude choisissant comme épïcêtre la politique linguistique du français, analyserait le rapport aux usages du français en Argentine comme un produit et non comme un processus ou une circulation. Or mesurer un écart entre une zone de production d'un objet linguistique et une zone de réception de cet objet linguistique, c'est en creux postuler un certain rapport à « l'authenticité ». Il s'agit en effet de voir les évolutions d'un objet ou d'un phénomène culturel à partir de son point de production, de son point de départ. Dans ce cas, il s'agirait par exemple de comparer l'évolution de l'AF de Paris avec celle de Buenos Aires. En didactique du français langue étrangère, questionner cette hypothèse méthodologique, en lien avec la notion d'authenticité, prend une importance particulière. En effet s'il est possible d'étendre le questionnement de la perspective comparatiste à tous les domaines disciplinaires, en didactique des langues, spécifiquement, cela interroge les démarches d'enseignements reposant sur la comparaison culturelle car l'élément le plus important dans le transfert culturel n'est plus un rapport authentique à un objet culturel, tel qu'il a été conçu lors de sa production première. A contrario, ce qui importe, et qui doit concentrer l'attention du chercheur, c'est la manière dont cet objet s'insère dans un espace et le rôle que cet objet tient dans cet espace de réception. On peut donc supposer qu'il ne peut y avoir transfert culturel sans intention de réception. Or la langue pour l'AF est un objet culturel, ou plutôt le support par excellence des objets culturels (cf. *supra*, [p.18](#)).

Dès lors, il importe d'arriver à constituer la valeur interprétative de réception de l'enseignement-apprentissage du français en Argentine. On ne peut comprendre le développement de cet enseignement-apprentissage si l'on évacue les interprétations réalisées par l'intentionnalité de réception. Notre étude se doit donc de saisir les éléments de tension interprétative lors du passage des idéologies linguistiques d'un espace à un autre, selon une démarche méthodologique que nous avons intitulée l'analyse didactique globale, exposée dans le deuxième chapitre de ce travail.

## **Synthèse du chapitre 1 :**

L'étude de l'essentialisme lié aux idéologies linguistiques, à l'origine des problématiques d'enseignement-apprentissage du français pour l'AF à Paris, permet de cerner les écarts entre les enjeux de l'enseignement-apprentissage de la langue en situation de migration et sur le territoire national. Ainsi, alors que la diffusion du français depuis Paris se fixe pour objectif

de conserver intactes les forces vives françaises et de préserver le rapport des Français à la France, la réception et la diffusion du français depuis Buenos Aires a pour objectif de structurer la communauté afin, notamment, d'en préserver les intérêts économiques. Ces enjeux communautaires étant intégrés à la constitution d'un paysage imaginaire national, les activités d'enseignement-apprentissage de l'AFBA se trouvent donc au carrefour des intentions de réception et de diffusion linguistique. La circulation linguistique qui en résulte procède alors d'une resémantisation, entendue comme une interprétation locale du sens des idéologies linguistiques. Dès lors, il importe non pas de comparer le développement de l'Alliance française de Paris avec celui de l'AFBA pour en comprendre les particularités, mais de saisir les conditions spécifiques du contact entre la France et l'Argentine permettant la resémantisation des idéologies linguistiques et en définitive le développement spécifique des modalités d'enseignement-apprentissage du français à l'AFBA. Ce premier chapitre, qui avait pour objet de définir, de situer puis de positionner notre objet d'étude ouvre donc la voie à l'élaboration d'un cadre d'analyse au service de la compréhension des processus de circulation linguistique, dans un monde complexe et globalisé.

## Chapitre 2 : l'analyse didactique globale et sa méthodologie

### *Résumé du chapitre 2 :*

Le deuxième chapitre de ce travail est constitué de trois moments, visant tour à tour la définition du type d'analyse mise en œuvre pour la compréhension des phénomènes de circulation linguistique, puis la méthodologie de compilation du corpus et enfin la description du corpus et de son traitement.

Le premier moment permet de définir le type d'analyse convoquée pour la recherche : l'analyse didactique globale. Nous empruntons le terme de glocalité aux études sociologiques de Robertson afin de mettre en lumière les processus locaux de resémantisation des enjeux internationaux pour l'enseignement-apprentissage du français. Ainsi l'analyse didactique globale repose sur la théorie des régimes d'historicité (Hartog, 2003) et le modèle gravitationnel (Calvet, 1999). En effet, l'analyse didactique globale se fixe pour objectif de comprendre les rapports à l'institutionnalisation de la pratique d'enseignement-apprentissage du français, en tant que construction mémorielle. Les régimes d'historicités permettent d'envisager les enjeux de construction mémorielle, à l'œuvre dans le rapport à l'enseignement-apprentissage du français pour l'AFBA, produit de la négociation entre des intentions de diffusion et des intentions de réception linguistique. Le modèle gravitationnel nous permet de situer cette négociation dans le cadre de rapports de forces entre les langues, traduisant aussi bien les rapports de force internationaux que les rapports de force entre les communautés à Buenos Aires.

Le deuxième moment de ce chapitre décline les principes de l'analyse didactique globale en méthodologie, grâce à la notion de trace entraînant une périodisation en centrations temporelles. Cette périodisation comprend le temps de manière non linéaire, mais vise un découpage fragmentaire appartenant en propre à l'Argentine et à la France (1914-1918, 1919-1938, 1939-1945, 1976-1983).

Le chapitre se conclut sur la description du corpus et du traitement dont il a fait l'objet au cours de cette étude.

## 2.1. L'analyse didactique globale

Selon Bernard Lahire (2012), l'enjeu des études en sciences sociales repose sur la distinction claire entre l'objet étudié, les échelles et le niveau analysé afin d'éviter les phénomènes de généralisation abusives :

« Les chercheurs en sciences humaines et sociales devraient distinguer plus clairement qu'ils ne le font l'échelle d'observation (ou de mesure) de la réalité sociale, c'est-à-dire l'échelle, de la plus microscopique, à partir de laquelle ils regardent le monde, du niveau de réalité sociale sur lequel ils entendent faire progresser la connaissance. En dissociant les deux, on se rend compte, par exemple, que certains chercheurs peuvent adopter des méthodologies adaptées à l'échelle d'observation la plus microsociologique [...] tout en cherchant à produire un savoir sur des éléments macrostructurels. »

(Lahire, 2012 : p.225)

L'enjeu des recherches en sciences sociales ainsi présenté ouvre la voie à une conception multilatérale des phénomènes envisagés dans leur complexité, pour lequel le chercheur doit situer son échelle d'analyse, appelant nécessairement un cadre d'étude pluriel, afin de comprendre les phénomènes complexes. La formulation de ce positionnement d'échelle permet donc d'inclure la complexité, sans tenter de la réduire au moyen de l'adhésion de l'étude à une école de pensée.

L'introduction d'une pensée de la complexité pousse le chercheur à envisager les différents facteurs liés à la production d'un phénomène et donc nécessairement à convoquer des cadres théoriques multiples, voire des auteurs contradictoires, dont la mise en dialogue sert l'éclairage du phénomène que l'étude se propose de saisir. Cette étude mobilise un cadre pluriel pour l'étude de l'AFBA. En effet, il s'agit de comprendre le mouvement linguistique entre les espaces par le passage d'un cadre identitaire fixe à son éclatement dans les usages quotidiens. De plus, l'objet même de l'étude présente un caractère multidimensionnel, en raison de la pluralité de ses sphères d'activités -mondaines, politiques, éducatives- et de son étalement sur plusieurs espaces géographiques connectés. La complexité de l'analyse de ces circulations réside dans les processus de resémantisation relevés par Michel Espagne, qui traduisent les faits linguistiques ou culturels en les revêtant des enjeux locaux. Les processus de resémantisation, lors des transferts linguistiques, sont donc le produit d'un jeu d'échelles, mêlant le global et le local, que nous fondrons dorénavant sous le terme de « glocal ».

Le terme glocal est un dérivé de l'expression « globalisation », forgée dans les années 80 dans le domaine du marketing, par la contraction de globalisation et localisation, désignant tout d'abord les stratégies commerciales japonaises, puis les stratégies micro-marketing de certaines multinationales, au premier rang desquelles Mac Donald (Miyoshi & Harootunian,

1989 ; Soja, 1989 ; Wallerstein, 1991). Cette expression a été théorisée dans le champ de la sociologie par Roland Robertson en 1995, qui s'empare du terme afin de définir les dynamiques de localité à l'heure de la globalisation<sup>44</sup>. La glocalisation ou son dérivé le glocal, permet donc de modéliser le passage des échelles, afin de comprendre la manière dont les phénomènes macro-sociétaux impactent les collectivités et les individus. Le concept dynamise la notion fixe de contexte, dans lequel évoluent les collectivités et les individus, pour saisir les dynamiques d'interpénétration des échelles. Afin de définir l'analyse didactique globale, nous l'opposerons à présent à l'analyse en contexte, puis montrerons la manière dont elle nous permet d'envisager le passage des échelles.

### **2.1.1. Une définition de l'analyse didactique globale**

La notion de contexte, développée en sociolinguistique (Labov, 1966) comme en linguistique (Jakobson, 1963), a une importance capitale en didactique des langues (Vygotsky, 1978) en particulier dans les courants sociodidactiques (Rispaïl, 1998). En effet, Christian Baylon définit dans son ouvrage de 1991 la sociolinguistique comme l'étude du langage « en contexte » :

« La sociolinguistique a affaire à des phénomènes très variés : les fonctions et les usages du langage dans la société, la maîtrise de la langue, l'analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leur(s) langue(s), la planification et la standardisation linguistiques... Elle s'est donnée primitivement pour tâche de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein d'une communauté linguistique en les mettant en rapport avec les structures sociales ; aujourd'hui, elle englobe pratiquement tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel. »

(Baylon, 1991 : p. 35)

La notion de contexte se retrouve en sociodidactique sous la plume de Philippe Blanchet, dans l'index wiki des notions de l'Agence Universitaire de la Francophonie<sup>45</sup> :

« Sociodidactique : l'approche sociodidactique se situe au croisement de didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche

---

<sup>44</sup> « From my own analytic and interpretative standpoint, the concept of globalization has involved the simultaneity and the interpenetration of what are conventionally called the global and the local, or –in more abstract vein- the universal and the particular. » (Robertson, 1995, p. 30). « De mon point de vue analytique et interprétatif, le concept de globalisation comprend la simultanéité et l'interpénétration de ce que l'on désigne conventionnellement sous le terme de global et local, ou – de manière plus abstraite - l'universel et le particulier. » (Notre traduction).

<sup>45</sup> <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique>

sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées.»

(Philippe Blanchet, AUF : <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique>)

La notion de contexte renvoie ainsi aux conditions sociales dans lesquelles s'effectuent les processus d'enseignement-apprentissage, dès lors, elle sert de cadre interprétatif à la compréhension des phénomènes d'enseignement-apprentissage. Or, en didactique des langues, il semble que cette notion ait évolué de deux manières relativement différentes : le syntagme *contexte* s'est figé, tandis que l'adjectif *contextualisation* a conservé le dynamisme dont faisait preuve le concept à l'origine. La notion de contexte s'est banalisée dans les travaux de didactique des langues jusqu'à acquérir la valeur d'arrière-plan descriptif de la recherche, vaguement mêlé à l'histoire d'un territoire lié à l'objet d'étude, ce que Valérie Spaëth dénonce dans « Pour l'histoire en didactique du français langue étrangère et seconde » :

« De fait, il s'agit plus souvent de récits historiques compilés faisant office de “décor historique”, retraçant par exemple l'histoire du pays concerné en n'hésitant pas à la faire remonter jusqu'à l'Antiquité parfois ! Ces récits ne sont généralement pas soumis à la critique réflexive et les questions de mémoire et d'histoire y sont indifférenciées. L'histoire de l'enseignement du français y est aussi confondue avec celle de la présence du français comme langue et civilisation dans tel ou tel contexte. L'histoire des méthodologies (Grammaire-Traduction, audio-orale, audiovisuelle, communicative, etc.) apparaît aussi très souvent comme un argument didactique de type évolutionniste qui légitimerait complètement la dernière étape méthodologique advenue sur le marché. »

(Spaëth, 2014 : p. 229)

C'est ainsi devenu un passage obligé des recherches en didactique des langues qui figent la notion pour lui donner plus ou moins la valeur de milieu statique spatial et temporel. Le contexte est également entendu en didactique des langues comme équivalent de l'espace dans lequel a lieu le cours, on parlera notamment de contexte de classe à valoriser dans le cadre du développement des perspectives actionnelles (Puren, 1988). Le problème de ces emplois du syntagme, c'est qu'ils tendent à figer les conditions extérieures comme des données de la situation d'enseignement-apprentissage, sans considérer le réseau d'interaction et d'interprétation possibles entre ces conditions extérieures et les individus. La traduction particulière du contexte en histoire de la didactique est, comme l'avance Valérie Spaëth, une simplification extrême de l'évolution des configurations méthodologiques, justifiant des études positivistes tournées vers l'élaboration de « La meilleure configuration méthodologique ».

À l'inverse, le syntagme sous sa forme de dérivé verbal : « la contextualisation » semble conserver un certain dynamisme et il est interrogé dans deux directions. D'une part, les travaux de Valérie Spaëth exploitent le concept de contextualisation didactique, présent dans son travail de thèse (1996) et son article de 2010. Il lui permet d'interroger en termes historiques les principes d'alignement pédagogique (Biggs, 1996) aux finalités politiques de l'enseignement colonial avec les outils de la diffusion (l'enseignement des enseignants, les institutions de diffusion, le maillage territorial des écoles) et les objets d'enseignement (le manuel *Mamadou et Bineta*). Cette approche convoque donc une modalité descendante dans une étude allant des finalités aux conséquences concrètes du terrain. D'autre part, le laboratoire CRREF utilise en synchronie le concept de contextualisation pour étudier les techniques et les types de contextualisation au niveau micro dans les classes (Delcroix, Cariou, Ferrière & Jeannot-Fourcaud, 2015). Cette notion permet donc à la didactique des langues d'étudier la manière avec laquelle un appareil didactique s'adapte de manière interne ou est adapté aux contraintes d'une zone politique définie<sup>46</sup>. Dans les deux cas d'usage, l'analyse en contexte permet de comprendre une forme d'alignement pédagogique soit en incluant la notion de finalité politique soit en incluant la notion de contrainte technique ou langues en présence.

Au demeurant, dans aucun de ces deux cas d'emploi dynamique, la notion de contextualisation n'est envisagée comme un renversement de la logique descendante, comme la possibilité d'une « catachrèse ». Le concept de catachrèse est développé par Yves Clot et Roland Gori (2003), ce concept est pour eux la liberté de l'utilisateur d'un artefact de déterminer les usages de ce dernier :

« La place d'un outil dans l'action est une caractéristique du sujet et non directement de l'artefact (moyen matériel ou symbolique). L'existence des catachrèses témoigne de l'institution par le sujet de moyens adaptés en vue des fins qu'il poursuit. Elles sont l'indice du fait que les utilisateurs, malgré tout, contribuent à la conception des usages des artefacts. Dans l'exécution, il y a aussi une activité de reconception. »

(Clot & Gori, 2003 : p.14)

La catachrèse permet ainsi aux auteurs de considérer un produit non du point de vue de son usage envisagé au moment de la production mais du point de vue des usages de l'objet lors de la réception. Ce concept converge avec la réflexion que Michel de Certeau convoque avec

---

<sup>46</sup> On considèrera, dans cette étude, la notion d'appareil didactique comme le composé de principes méthodologiques, reposant sur des besoins sociaux et/ ou des finalités politiques, ainsi que l'outillage concret dont il se dote (manuels, types de grammaticalisation...).

son groupe d'étude sur l'invention du quotidien<sup>47</sup>. Il s'agit d'étudier, là aussi, la manière dont les individus interagissent avec le milieu et s'emparent des espaces pour y dessiner des trajectoires personnelles. Ces deux points de vue sur la relation individu-milieu permettent de poser que le « contexte » n'est pas une donnée extérieure aux individus, mais un construit interactif.

Dans cette optique, les évolutions de l'enseignement-apprentissage des langues, découlant d'une forme de circulation linguistique sont le produit d'une interaction entre des éléments de « contexte » et les stratégies de resémantisation par les individus dans leurs pratiques quotidiennes et leurs choix. Considérer les potentialités contenues dans la notion de circulation linguistique comme une ouverture vers l'étude d'une forme de détournement, de réappropriation ou de réinterprétation des outils de diffusion, c'est considérer que ces outils, lorsqu'ils entrent en interaction avec des individus ou des groupes ne peuvent pas être intacts. La possibilité de catachrèse implique que l'on ne puisse plus présupposer l'exportation des outils de diffusion de la langue et leur insertion telle quelle dans un contexte fixe qui serait leur réceptacle, leur décor, en quelque sorte. Si nous posons que la didactique fige le contenu d'un contexte envisagé au niveau macro-politique, c'est que dans une certaine mesure elle accepte de ne plus considérer que les êtres humains destinataires de ces politiques de diffusion ou de ces outils aient maille à partir avec leur mise en place et les processus de réadaptation concrets dont ils font l'objet. Or le concept de catachrèse permet de considérer la notion de contextualisation comme un renversement de perspective : l'empreinte de l'appropriation et du détournement des outils au profit d'un contexte local. Cette analyse suppose une situation dans laquelle les acteurs sont en mesure de procéder à cette réappropriation ce qui exclut bien évidemment toutes les situations de domination les plus violentes<sup>48</sup>. Nous trouvons des traces de ce programme d'étude dans les pistes de travail lancées par la didactique diversitaire conseillant d' « entrer dans les phénomènes par leur hétérogénéité et leur singularité » (Huver & Bel, 2015 : p.14) et de « considérer la rencontre comme fondamentalement altéritaire » (Huver & Bel, 2015 : p.15).

Cela nous amène à considérer les succès d'une méthodologie d'enseignement-apprentissage du français dans un espace, non à cause de sa pertinence mais par la contingence de la

---

<sup>47</sup> « Ainsi les manières d'«habiter» (une maison, ou une langue) propres à sa Kabylie natale, le Maghrébin à Paris ou à Roubaix les insinue dans le système que lui impose la construction d'une HLM ou du français. Il les surimpose et, par cette combinaison, il se crée un espace de jeu pour des manières d'utiliser l'ordre contraignant du lieu ou de la langue. » (Certeau, 1990 : p. 51)

<sup>48</sup> Au premier rang desquelles les situations coloniales.

réception de cet outil et des interprétations qu'il en est fait dans un espace géographique. Dans cette perspective, le devenir des AF ne peut donc pas être scellé par ses statuts, ni même par les politiques érigées depuis Paris, mais par une certaine forme de négociation entre la réception de ce lieu de diffusion et des intentionnalités premières de production du lieu parisien.

Il ne s'agit donc pas de comprendre le contexte à l'origine des évolutions de l'enseignement-apprentissage du français en Argentine, mais d'appréhender les réseaux interprétatifs dans lesquels sont prises les circulations linguistiques. Par conséquent, dans ce sens ce qui fonde ces réseaux interprétatifs, ce sont les interactions entre les individus et leur rapport à la société dans un environnement dynamique. L'analyse globale appliquée à une étude en didactique des langues vise donc à comprendre les processus de détournement négociés, à l'origine de la resémantisation linguistique, visibles dans la production de matériel didactique. Dès lors, le matériel didactique, créé dans un espace donné traduit les enjeux locaux des phénomènes globaux, à l'œuvre dans l'enseignement-apprentissage du français.

Dans cette étude, les circulations des productions didactiques (des méthodologies, comme des méthodes) se traduisent par une importante production de matériel « global », qui tout en prenant en compte les débats didactiques européens, les retranscrit dans des enjeux proprement argentins, marqués, on l'a vu, par le plurilinguisme (Varela, 2006, Pérez & Rogieri, 2013).

L'analyse didactique globale telle que nous la décrivons est un cadre méthodologique pluriel, servant à saisir les processus de circulation linguistique qui convoque des auteurs issus majoritairement de deux domaines disciplinaires : l'histoire et la politique linguistique. Nous avons effet vu que la théorie du système gravitationnel (Calvet, 1999) alliée à celle des échelles (Desjeux, 1991) permet de dépasser les relations duelles de domination induites par une description interventionniste (Boyer & Lagarde, 2002) pour analyser les relations complexes qu'entretiennent les langues. De plus, ces théories, alliées à celle du transfert culturel (Espagne, 1999 ; Espagne & Werner, 1991) nous permettent de comprendre l'enseignement-apprentissage des langues du point de vue de leurs usagers ou des communautés d'usagers en contact et non du point de vue interne à la langue. Appliquée à cette étude d'histoire en didactique, l'analyse didactique globale est une méthodologie permettant de saisir les rapports aux temporalités pour l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agit alors d'étudier la manière dont les faits macro-sociétaux (les guerres

mondiales, les crises économiques), influent sur les circulations linguistiques et sont resémantisés dans les évolutions de l'enseignement-apprentissage du français. L'analyse didactique globale, dans son versant historique, explore donc la traduction des rapports au temps, construits pour chaque société et la manière dont ces rapports, mis en contact par des faits macro-sociétaux, influent sur la production didactique. Dans cette recherche, nous utilisons l'analyse didactique globale, afin de comprendre la négociation des rapports au temps, dans une société marquée par la migration, et leur traduction dans la production didactique pour l'enseignement-apprentissage du français. C'est à ce titre que nous développerons à présent les opérations d'analyse de ces temporalités, grâce au concept de « régimes d'historicité » et ses conséquences dans un espace marqué par la question migratoire.

## **2.1.2 Les opérations d'analyses en régimes d'historicité**

### **2.1.2.1 La définition et la genèse du concept de régimes d'historicité**

Koselleck (1990) développe une théorie de l'historicité fondant une vision anthropologique du temps avec une démarche historique. Il développe la notion selon laquelle le temps est conçu par les sociétés comme une tension entre un espace d'expérience et un horizon d'attente. Cette tension fondatrice de l'historicité s'incarne dans le présent des sociétés et définit profondément le rapport qu'elles entretiennent avec le temps.

Cette définition de l'historicité est fondamentale pour l'appréhension d'une analyse didactique globale car elle nous permet de rompre avec une vision du temps linéaire qui ferait correspondre le temps de Paris au temps de Buenos Aires. En effet une temporalité unique ne permet pas de comprendre les écarts géographiques à l'œuvre dans le traitement des événements passés, tout comme elle manque la lecture des écarts des horizons d'attente. Nous faisons l'hypothèse, après Koselleck, que ces traces dans le cadre de l'AFBA forment les prises de décision de l'institution. Ainsi, cette tension prend une forme spécifique selon les sociétés et les temps historiques, c'est ce que François Hartog développe sous le concept de régime d'historicité (1993, 2003). Si Hartog précise qu'il s'agissait au départ d'une notion pour qualifier le travail de Marcel Detienne, dans un entretien publié au sein du recueil « Historicités » (Delacroix, Dosse & Garcia, 2009), ces travaux suivants développent l'opérationnalité de ce concept afin de penser la spécificité d'un rapport au temps pour une société donnée. L'idée développée par François Hartog est la suivante :

« Comment, pour reprendre les termes de Lévi-Strauss (sur lesquels je reviendrai plus loin), elle “réagit” à un “degré d'historicité” identique pour toutes les sociétés. Plus précisément, la notion devait pouvoir fournir un instrument pour comparer les types d'histoire différents, mais aussi et même d'abord, ajouterais-je maintenant, pour mettre en lumière des modes de rapport au temps : des formes de l'expérience du temps, ici et là-bas, aujourd'hui et hier. »

(Hartog, 2003 : p. 29)

Il s'agit de voir la manière dont les sociétés se rapportent au temps dans une double tension : entre l'expérience passée et les perspectives d'avenir (les horizons d'attente). Le concept de régime d'historicité permet de se détacher d'une histoire fondée sur un temps homogène qui aurait les mêmes conséquences pour le monde entier. Il s'agit de pouvoir penser les manières dont les sociétés se rapportent au temps en trois grandes catégories : l'histoire magistrale, le futurisme et le présentisme. L'histoire magistrale est un mode de rapport au passé selon lequel les sociétés ont une tendance à tirer des leçons du passé pour éclairer le présent, le futurisme tend à éclairer le présent en fonction de perspectives à venir, tandis que le présentisme est le règne absolu du présent<sup>49</sup>. François Hartog, grâce à ce concept, ouvre la possibilité d'histoires parallèles en réinterprétations, car tendues par un champ d'expérience différent et des horizons d'attente différents. Ces espaces, disposant de rapports au temps divergeant, s'entrechoquent, s'influencent et dialoguent. Le rôle d'une étude historique s'intéressant à la circulation linguistique est, dès lors, d'arriver à saisir le résultat du dialogue entre différents régimes d'historicité.

### **2.1.2.2 Le régime d'historicité en situation migratoire**

Le régime d'historicité est donc un concept permettant de saisir la subjectivité d'un rapport au temps pour une société donnée, dans un état historique donné. Comme nous l'avons vu, l'Argentine aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles est un espace hautement plurilingue du fait des flux migratoires et de l'organisation spécifique du tissu social d'origine européenne. Le tableau des communautés principales présentes de 1857 à 1920 en Argentine (cf. *supra*, p. 44), nous permet de situer les principales langues en concurrence à Buenos Aires<sup>50</sup>. La particularité de cette situation migratoire, à la lecture du tableau, c'est qu'elle se réalise entre populations disposant toutes de langues véhiculaires et prises, pour la plupart d'entre elles, dans des dispositifs d'expansion coloniale, ce qui provoque la coexistence, au sein des communautés, d'enjeux historiques contradictoires. On constate en effet que l'espagnol, langue officielle

---

<sup>49</sup> Mode de rapport au temps, dans lequel s'inscrivent nos sociétés contemporaines, selon le chercheur.

<sup>50</sup> Le tableau n'indique pas les langues autochtones du territoire et n'incluent que les langues issues des communautés migrantes européennes.

du territoire est en concurrence, principalement, avec l'italien, le français, l'anglais et l'allemand. Or, ces trois dernières langues servent des dispositifs d'expansion coloniale et occupent une place véhiculaire, marquée par une forme de domination politique sur la scène mondiale (Calvet, 1974 ; Pennycook, 1998). Cela, au moment même où l'Espagne cède ses possessions américaines et où l'espagnol argentin dispose de la possibilité de son émancipation. Ainsi, Lia Varela (2006) note la volonté d'une partie de l'intelligentsia artistique argentine d'argentiniser la langue espagnole en ayant recours aux canons esthétiques d'autres langues, notamment le français<sup>51</sup>. Les enjeux linguistiques proprement argentins entrent en collision avec les enjeux des communautés migrantes, d'une part (Lluch, 2002), et des pays européens, d'autre part (Hobsbawn, 1997). Or, si la France et les grandes puissances européennes en présence sur le territoire argentin - Grande-Bretagne et Allemagne - sont en pleine expansion coloniale (Miège, 1993)<sup>52</sup>, l'Italie et l'Espagne, les deux principales sources de migration<sup>53</sup> connaissent des enjeux historiques légèrement différents. L'Espagne est pour l'Argentine l'ex-colonisateur, mais se trouve dans une situation de recomposition de son espace colonial, à l'opposé des premières puissances coloniales en pleine expansion (Bertrand, Blanquet, Coppolani & Vagnoux, 2016). L'empire colonial espagnol, fondé sur la domination du continent sud-américain, s'effondre avec les indépendances des territoires d'Amérique latine dont les États du Rio de la Plata (en 1810) (Lorenz, 2015). Les communautés migrantes d'origine européenne en Argentine inscrivent leur trajectoire entre ces deux enjeux historiques : la stabilisation d'une forme étatique propre (Bertoni, 1992) et l'expansion coloniale européenne. Il y a donc coexistence de trois types d'enjeux au milieu desquels se situent les communautés migrantes : un enjeu de maîtrise du territoire dans une période d'expansion coloniale, un enjeu d'ancienne puissance coloniale et un enjeu d'essor indépendantiste et de construction nationale récente.

Ces enjeux se traduisent au sein de la vie économique argentine au XX<sup>e</sup> siècle, par les investissements européens locaux venant des communautés de peuplement européennes en

---

<sup>51</sup> « Au sein des élites intellectuelles qui discutent d'un projet de nation à ériger à la place du système colonial évincé, ce carcan hautement symbolique est bientôt mis en question. L'indépendance politique doit être achevée, selon les jeunes nationalistes par l'indépendance linguistique » (Varela, 2006 : p.146)

« Cette situation se reflète dans la langue environnante : dans la période qui va jusqu'à la manifestation publique, en 1837, des jeunes nationalistes imbus de philosophie politique française, on décèle souvent au travers des traces lexicales (emprunts) ou syntaxiques (calques) une sorte de substrat français derrière l'espagnol pratiqué par la bourgeoisie. La langue nationale recherchée par la nouvelle génération d'intellectuels avait par ailleurs pour modèle "la langue de la plus grande perfection philosophique" c'est-à-dire le français » (Varela, 2006 : p. 152)

<sup>52</sup> Ces zones constituant, de 1880 à 1914, 2% de la population migrante (cf. tableau, [p.44](#)).

<sup>53</sup> 84% de la population migrante (cf. tableau, [p.44](#)).

Argentine, d'une part, et des accords internationaux concernant l'exploitation industrielle du territoire par des puissances étrangères, d'autre part (Regalsky, 2001 ; Marichal, 1995)<sup>54</sup>. À ce titre, l'espace porteño, concentre particulièrement ces enjeux contradictoires : le port de Buenos Aires est le point de passage des migrations sur le territoire argentin et la ville comprend d'importantes communautés européennes. Les enjeux coexistants entraînent une relation au territoire argentin contradictoire, qui s'inscrit alors dans des modes de rapport au passé, eux-mêmes contradictoires. Les enjeux de la conquête des puissances coloniales, sont tournés vers le positivisme d'une société en pleine expansion. Les pays européens connaissent une expansion coloniale et sont donc pris dans un rapport au passé de type futuriste, si l'on suit la typologie proposée par Hartog. On peut lire le projet d'expansion coloniale à la lumière de ce futurisme : il se fonde sur une forme de rapport positiviste au temps, selon lequel le développement technologique, permis par le passé, garanti la supériorité des sociétés occidentales. L'idéologie de la supériorité provient donc d'une certaine forme de rapport au passé, tendu par une vision de l'avenir.

L'Argentine se trouve dans une configuration différente : l'enjeu n'est pas l'expansion externe, mais la cohésion interne (Osziak, 1997). Or le processus de construction de cet imaginaire national est complexe : en effet, le territoire argentin est marqué par une double origine, il est le fruit du processus colonial espagnol, puis des luttes indépendantistes, mais également des peuplements précoloniaux (Bartolomé, 2003). La volonté de la société argentine du début du XX<sup>e</sup> siècle de s'affranchir du passé précolonial (Valverde, 2013) d'une part, et du passé colonial (Estela Erausquin, 2002) d'autre part, font de la construction nationale un objet composite fondé sur diverses origines, marqué par le plurilinguisme :

« La configuration sociolinguistique de ces "Provinces Unies" résulte de la gestion que les acteurs sociaux font d'une situation qui, comme nous l'avons montré ailleurs (Varela, 2000), est caractérisée par un important plurilinguisme. »

(Varela, 2006 : p.145)

Le peuplement communautaire ne s'effectue donc pas aux dépens de la constitution d'une identité nationale, bien au contraire, les communautés s'intègrent comme un élément constitutif du maillage de la société argentine (Oteiza, Novick & Aruj, 1997). Dès lors, la construction de l'imaginaire national puise dans les racines européennes l'identité de la nation argentine, afin d'exposer la manière dont ces racines se trouvent renouvelées sur le

---

<sup>54</sup> L'indépendance de l'Argentine met à mal le monopole de la couronne espagnole sur l'exploitation du territoire et permet son ouverture en tant que nouveau marché.

territoire argentin (Bertoni, 2001). Une telle fabrique de l'identité nationale ne peut être que plurielle, se revendiquant des différents espaces européens. Au demeurant, à ce rapport aux passés migratoires s'ajoute, au cours du XX<sup>e</sup> siècle, les flux migratoires entretenant la mémoire d'un lien entre l'Argentine et les pays européens. Il se joue donc, au sein de la construction nationale, un double rapport au passé, un rapport collectif, historique, marqué par des noms et des batailles<sup>55</sup>, et un rapport mémoriel entretenu par les flux migratoires et l'organisation communautaire. Le rapport au passé lié au territoire argentin se complexifie de la superposition du système politique avec le tissu social argentin (Novick, 2008). Pour reprendre les catégories proposées par François Hartog, quand les puissances occidentales se trouvent dans un rapport futuriste au passé, l'Argentine est tendue entre une forme de futurisme et une vision du passé comme *Historia Magistra*.

Par conséquent, le rapport à l'histoire est travaillé par les mémoires des communautés qui interviennent dans le processus de création d'une histoire nationale, au service de la construction d'une Nation argentine. Les communautés de migration européennes sont donc symptomatiques de la coexistence de deux rapports antagonistes au passé, marqués par des enjeux politiques contradictoires. Dans ce cadre, l'institutionnalisation des pratiques des langues étrangères et leur enseignement-apprentissage sur le territoire revêtent une importance particulière. En effet, ce processus d'institutionnalisation reflète le rapport au passé que les communautés, et en définitive le territoire, entretiennent avec les pays dont ces communautés sont issues.

Par conséquent, il coexiste sur le territoire argentin des régimes d'historicités différents, car le phénomène migratoire en provenance des différents pays européens s'accompagne d'une institutionnalisation de la mémoire du contact avec le pays d'origine. Cette institutionnalisation se traduit très concrètement par la mise en place d'un tissu associatif dense concernant principalement la santé, l'éducation, le commerce et les médias (cf. *supra*, p.46). Le rapport au pays d'origine de la migration ne relève donc pas strictement d'une problématique identitaire et individuelle, mais bien d'organisations sociales, fondées sur la mise en place d'institutions physiques, permettant la reproduction de pratiques culturelles et sociales déterritorialisées. Ces pratiques sociales et culturelles touchent principalement le tissu économique de la société et les questions d'éducation, dont les problèmes d'enseignement-apprentissage de la langue française. Il existe en conséquence un lien

---

<sup>55</sup> San Martin, Bataille de Caseros...

travaillé entre la communauté française en Argentine et la France, qui place la mémoire à l'interface d'un double processus d'institutionnalisation. En effet, la mémoire vive du lien entre la France et l'Argentine est garantie par la communauté<sup>56</sup>, mais cette dernière est prise à son tour dans une dimension macrosociale : la construction d'une histoire du rapport entre la France et l'Argentine pour l'imaginaire national argentin.

Ces relations linguistiques complexes dans l'espace porteño influent sur l'institutionnalisation des pratiques d'enseignement-apprentissage des langues issues des migrations européennes (Favero, 1985). On peut postuler cette influence sur les phénomènes de circulation intrinsèque aux communautés - le choix des individus de transmettre ou non la langue du pays d'où ils ont émigré - ainsi que sur les phénomènes extrinsèques aux communautés - l'insertion et le positionnement de ces langues sur le marché national et dans les pratiques de consommation linguistique argentine -. Enfin le lien profond entre ces deux types de circulation résulte de l'organisation communautaire en systèmes associatifs, participant à la vie publique à Buenos Aires : les associations constituent indubitablement un levier pour le positionnement des langues sur le marché de la ville.

Il semble y avoir ici une institutionnalisation à double sens des pratiques sociales déterritorialisées<sup>57</sup>, travaillant la mémoire comme une interface entre la France et l'Argentine. En conséquence, le processus d'institutionnalisation de la mémoire du contact avec la France participe aussi bien à lier la communauté française aux intérêts de la France en Argentine qu'à la construction d'une identité nationale argentine. Il y a donc au sein d'une même pratique sociale une mémoire au travail dans deux directions : un sens qui tend vers le « progrès » et le « futur » et un sens qui tend vers la « leçon de l'histoire » et la « fondation des origines ».

### **2.1.2.3. L'inscription des régimes d'historicités au sein de l'AFBA**

François Hartog date le développement et la stabilisation du concept de régime d'historicité de son voyage à Berlin au début des années 1990, bien que le concept soit présent dans ses travaux avant cette date (Delacroix, Dosse, Garcia, 2003). Cette notion, pressentie dans son article avec Lenclud (Hartog, Lenclud, 1993) se développe et se stabilise, pour lui, au cours de sa découverte de Berlin, ville aux traces de régimes d'historicité qui se superposent et

---

<sup>56</sup> Ce qui produit une forme d'institutionnalisation des pratiques sociales déterritorialisées.

<sup>57</sup> Parmi lesquelles figure l'enseignement-apprentissage du français.

sont en tension. Il lie également l'approfondissement du concept à la parution de l'ouvrage de Pierre Nora (1992). Cette genèse est particulièrement intéressante dans le cadre de l'analyse didactique globale de l'AFBA. En effet, dans son ouvrage, Pierre Nora avance que certains lieux portent les traces permettant la construction de l'histoire d'une société pour les mémoires<sup>58</sup>. C'est exactement ce qui se passe dans le cas de l'AFBA, agissant à ce titre comme catalyseur des mémoires. Tout d'abord en raison de son intention première, celle de rappeler aux Français de l'étranger la mère patrie : il s'agit dès le départ d'une entreprise qui vise la mémoire des individus et choisit de l'inscrire au sein même de ses statuts. C'est une entreprise de souvenir qui passe par la circulation de la langue, et il est intéressant de voir à quel point la langue devient elle-même un lieu de mémoire, au sens avancé par Pierre Nora.

Cette ambition se traduit, ensuite, en lieu physique avec la mise en place du Comité de Buenos Aires. Au demeurant, la transformation d'un lieu de mémoire spirituel en lieu de mémoire physique expose cette mémoire à toute la société argentine : l'AFBA, devenue lieu de mémoire physique, édifiée dans un bâtiment, accueille les Argentins comme les ressortissants et les descendants des Français, se muant de fait en un lieu de mémoire du contact entre le français et l'espagnol argentin. Le bâtiment de l'AFBA devient proprement lieu de mémoire non plus en raison des politiques qui ont déterminé sa création au niveau systémique de l'AF, mais parce que les individus y investissent la mémoire du rapport entre les Français et les Argentins. Il s'agit donc d'une double entreprise de lieu de mémoire, aussi bien dans la forme que dans le contenu.

L'AFBA, pensée comme un lieu de mémoire du contact, est investie d'une dimension symbolique qui ne fait sens que par l'injection d'une forme d'expérience reconstruite venant définir un horizon d'attente. C'est ce que Paul Ricœur montre en posant le problème des constitutions temporelles et de leurs accords au sein des mémoires :

« Une question radicale se pose ici, celle de savoir si l'insertion de la mémoire individuelle dans les opérations de la mémoire collective n'impose pas une semblable conciliation entre temps de l'âme et temps du monde. »

(Ricœur, 2000 : p. 122)

C'est précisément cette articulation entre la mémoire et l'histoire que nous souhaitons questionner à travers l'étude incarnée d'un lieu de mémoire particulier. Il existe donc une

---

<sup>58</sup> Un lieu de mémoire, dans tous les sens du mot, va de l'objet le plus matériel et concret, éventuellement géographiquement situé, à l'objet le plus abstrait et intellectuellement construit.

tension dans les choix méthodologiques de diffusion du français en termes de champ d'expérience et d'horizon d'attente. Ce champ d'expérience est triple : il est constitué d'une part de la mémoire du contact entre les locuteurs de la langue française et les locuteurs de l'espagnol à Buenos Aires, et d'autre part de la mémoire de la communauté française, et plus particulièrement de celle du noyau dur de la communauté<sup>59</sup>. À ce double champ d'expérience vient se surimposer un troisième, celui de la diffusion du français dans un contact entre politiques linguistiques argentines et politiques linguistiques françaises, émanant du Comité central comme de l'État français. Or ces trois champs d'expériences sont tendus par des horizons d'attente tout à fait différents concernant la diffusion du français. L'AFBA en tant que lieu de mémoire, est travaillée par ces trois temporalités car elle est investie par ces trois champs d'expérience, de manière pratique : le Gouvernement français peut ordonner l'ouverture de cours. Au demeurant ces ouvertures de cours peuvent également venir de pétitions d'élèves, désirant l'ouverture d'un cours particulier, ou de manière symbolique : par l'inclusion ou l'exclusion d'une partie de la société argentine dans la légitimation de son institutionnalisation. Ce jeu de tensions se traduit dans des traces concrètes du développement de l'AFBA sur les deux axes d'intervention des AF pour la diffusion du français : la production discursive (la propagande) et les prises de décisions didactiques (le développement méthodologique).

Les choix didactiques sont des lieux privilégiés pour l'analyse du rapport entre champ d'expérience et horizon d'attente dans un espace donné. En effet, les choix didactiques sont la trace tout à la fois de tensions politiques vers l'avenir : pour quelle finalité une société ou un individu décide de se consacrer à l'enseignement-apprentissage d'une langue (Puren, 1988), et un certain rapport au champ d'expérience de la langue française : la tradition dans laquelle s'inscrit l'enseignement-apprentissage de la langue en question. Ces choix s'incarnent pour l'AFBA au sein même des discours de propagande, en charge de représenter les intentions politiques.

« Et n'admettez-vous pas que la connaissance généralisée du français leur donne un agréable et puissant moyen de se rapprocher, de fortifier le bloc latin, puisqu'on parle d'autres blocs comme s'il fallait que le monde ne fût que blocs, alors qu'il est bien assez vaste pour contenir plus d'une civilisation, qu'il en a toujours vu fleurir plusieurs à la

---

<sup>59</sup> Constitué par le tissu associatif organisant la communauté à Buenos Aires.

fois et qu'il est excellent qu'elles se pénètrent réciproquement, à quoi l'universalité du français ne manque pas de contribuer aussi. »

(*Bulletin de l'Alliance française de Buenos Aires*, 1932, Annexes, Section 3, [Document N°21, p.33](#))

**Jaune** : horizon d'attente : finalités

**Bleu** : champ d'expérience : tradition

Cette tension entre milieux s'organise plus précisément autour de la question de l'universalité de la langue française. Cet extrait du discours de l'AFBA incarne une interprétation de la notion d'universalité de la langue française, provenant d'une vision du champ d'expérience de la diffusion du français. Cette expérience est retraduite dans un horizon d'attente, qui détermine les choix didactiques en termes méthodologiques et en termes de diffusion (cf. *infra*, [p.186](#)).

#### **2.1.2.4 Les régimes d'historicité du contact et les produits didactiques**

Les régimes d'historicité du contact sont donc la manière dont une société met en récit l'histoire du contact avec une autre société et la manière dont elles l'insèrent dans un horizon d'attente de ce contact. Cette mise en récit du contact est profondément liée à un état historique de chacune des sociétés productrices de récit. De plus, cet état historique conditionne le mode d'échange de ces sociétés, dans la forme comme dans le fond. Dans la forme, car la réciprocité des échanges dépend de l'état politique et économique de chacune des deux sociétés, et, dans le fond car de cette forme dépend la nature du contact (le pourquoi elles entrent en contact). Dans le cas du territoire argentin, dans lequel un régime d'historicité du contact s'installe par l'institutionnalisation de la mémoire du contact des sociétés, l'apprentissage de la langue revêt une dimension primordiale. On assiste en effet à une traduction des formes effectives du contact par la reconnaissance des pratiques sociales déterritorialisées des communautés sur la scène argentine (Germani, 1963). Au sein de ces pratiques sociales, l'enseignement-apprentissage de la langue tient une place particulière : il permet la mise en récit du contact, sa représentation via la production de matériel support pour l'enseignement-apprentissage. On peut avancer, dans ce cadre, que les produits didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage sont des indices de la manière dont les sociétés envisagent la mémoire du contact. Dès lors, en quoi les produits didactiques sont-ils le résultat des régimes d'historicité en contact ?

Les produits didactiques sont tendus par l'élaboration de méthodologies, qui sont en lien avec des enjeux et des problématiques profondément sociales (Puren, 1988). L'élaboration

méthodologique et ses évolutions ne sont pas motivées intrinsèquement par le principe d'une évolution positiviste et ne sont pas liées à une recherche scientifique destinée à découvrir « **La** meilleure manière d'enseigner » les langues, mais plutôt à un besoin social de référence (un agir social de référence) par rapport auquel se détermine l'enseignement-apprentissage d'une langue, d'une part, et la recherche en didactique, d'autre part. Les modifications méthodologiques sont donc profondément liées à des modifications des besoins sociaux d'apprentissage, souligne Christian Puren (1999), qui montre ainsi la corrélation entre des besoins de type culturel et des besoins de type pratique. L'évolution des principes méthodologiques est donc liée non seulement aux individus mais également aux structures politiques et économiques qui financent et commandent les réflexions méthodologiques. Les produits pédagogiques sont, par conséquent, le résultat de ces modifications méthodologiques, dans un circuit court entre objectifs politiques d'enseignement des langues ou d'une langue et mise en place de produits didactiques pour la classe. Dans le cadre d'une étude sur la circulation linguistique, cette proposition se complexifie, car les enjeux sociaux liés à l'enseignement-apprentissage du français sont la résultante du contact et donc de la circulation des idéologies linguistiques.

Les produits didactiques, issus de la circulation linguistique, sont entendus comme la résultante de ces positionnements. Cela se caractérise particulièrement pour l'AFBA par le fait que, comme nous l'avons analysé précédemment (cf. *supra*, p.48), l'association se trouve à tous les points du processus d'enseignement-apprentissage, des élaborations politiques aux élaborations méthodologiques. Il faut souligner également que, pour cet espace particulièrement plurilingue, une méthodologie pour l'enseignement-apprentissage s'élabore dans un marché concurrent des langues<sup>60</sup>, qui vient donc répondre à un créneau linguistique d'usage et d'enseignement-apprentissage. Or la définition de ces besoins sociaux renvoie au mode de consommation sociale<sup>61</sup> de l'enseignement-apprentissage d'une langue pour un territoire donné. La particularité des productions didactiques de l'AF en Argentine est cette double filiation à la fois internationale avec des directives financières, politiques qui sont celles de la France et un marché des langues local, influençant lui-même le développement de l'AF.

---

<sup>60</sup> Au sens où Louis-Jean Calvet l'entend : « Le brassage des langues qu'elle suscite [l'urbanisation] rend nécessaire une forme véhiculaire et pousse à l'unification linguistique : la ville fonctionne comme une pompe qui aspire du plurilinguisme et recrache du monolinguisme. » (Calvet, 2002 : p. 167)

<sup>61</sup> Par consommation on entendra aussi bien le corpus de la langue que son statut (Kloss, 1969).

Il y a donc un mode de consommation de la pratique sociale d'enseignement-apprentissage de la langue relevant lui-même du contact. L'AFBA doit en effet positionner ses choix didactiques par rapport à Paris, mais les insérer également dans des paysages imaginaires (Appadurai, 2005). Il s'agit de modes de consommation de la langue qui s'insèrent dans un univers de référence déterritorialisé, faisant de la circulation linguistique le lieu de la constitution d'identités mouvantes. Les configurations didactiques sont soumises à des contraintes sociales fortes, qui sont à la marge entre un espace de réception et un espace de diffusion du français. Dès lors, la manière de considérer les besoins sociaux en langue étrangère pour un territoire procède d'une double articulation temporelle d'un espace avec un autre. D'une part, une articulation de l'histoire du contact entre les deux territoires et, d'autre part, une articulation des intentions d'apprentissage des individus avec les intentions de diffusion des langues véhiculées par les politiques linguistiques.

Par conséquent, le dispositif permettant la production didactique de l'AFBA dépasse le cadre envisagé par Christian Puren avec la notion de besoin social de référence (1999), concept tendu entièrement vers l'avenir des sociétés et le présent usage des langues. Le besoin social d'apprentissage d'une langue est déterminé par un rapport au passé d'enseignement-apprentissage de la langue sur le territoire, comme par son rôle futur. En conséquence, les produits didactiques entretiennent un rapport particulier avec les régimes d'historicité du contact.

Ainsi, les discours de l'AF de Paris lors de sa création en 1883 affichent ce rapport à la mémoire. En effet, si l'on se penche sur la formulation même des objectifs de l'association pour l'Amérique latine, on constate que c'est bien la mémoire qui est convoquée.

« Serons-nous plus heureux avec l'Alliance française ? [...] On nous objectera, sans doute, qu'avant de favoriser au loin l'enseignement du français, il serait bon d'en fonder la connaissance parmi nous. Or la douloureuse vérité est que beaucoup de nos compatriotes laissent grandir leurs enfants dans l'ignorance absolue de la langue paternelle. »

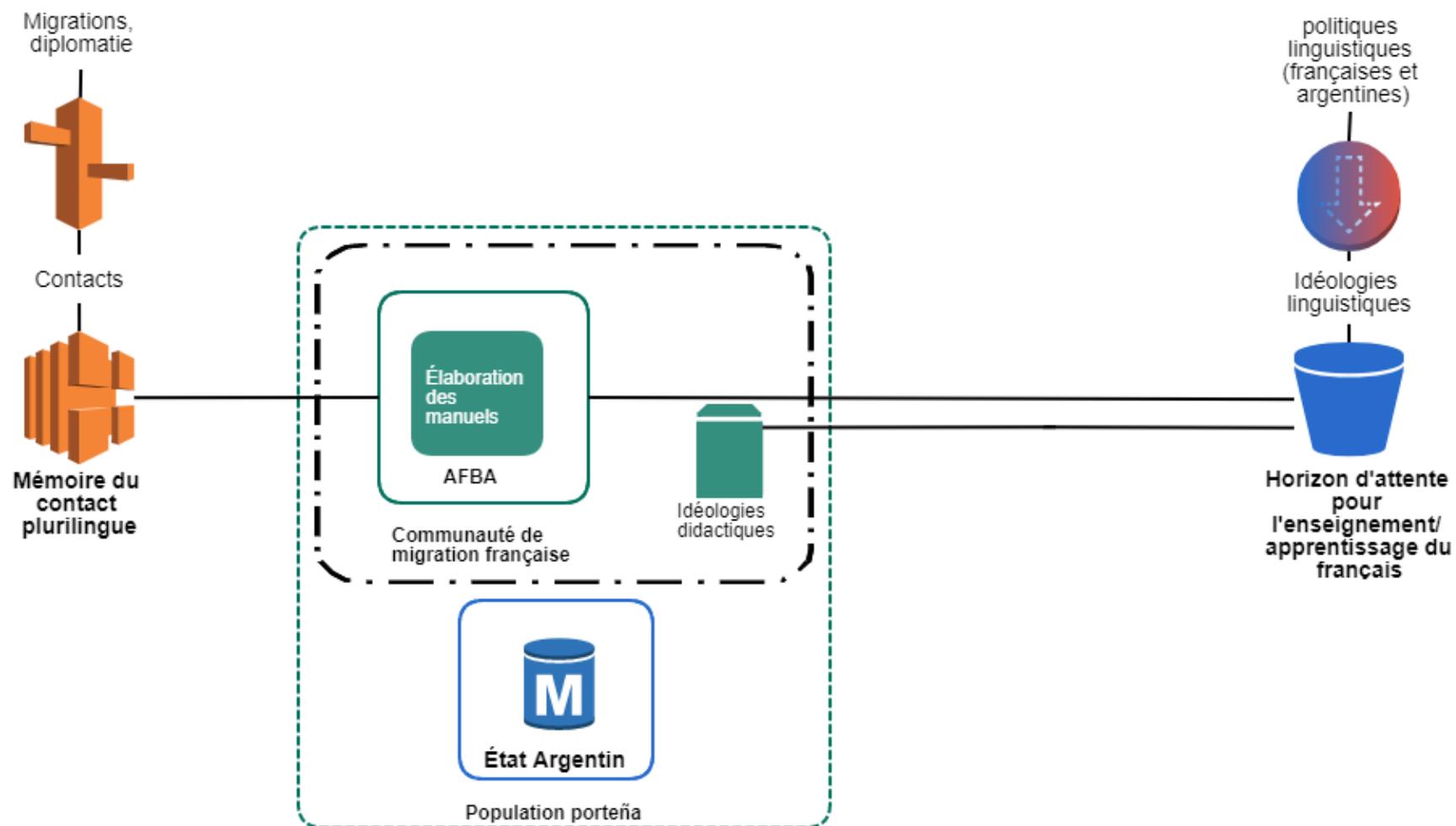
*(Bulletin de l'Alliance française de Paris, N°17, mai 1887 : p.124)*

Il s'agit d'ouvrir l'accès, pour les populations migrantes, à la mémoire de la langue française, grâce à l'enseignement-apprentissage du français. Si dans les zones coloniales cette transmission passe par l'imposition de cette mémoire, dans les zones pour lesquelles il y existe un marché des langues, il y a bataille des mémoires. Donc l'adoption ou le choix de la transmission d'un type de mémoire pour l'AF de Paris et de rapport au passé est

fondamentalement lié à un type de consommation linguistique et en définitive à une pratique d'institutionnalisation de la mémoire, via l'enseignement-apprentissage de la langue.

On pourrait proposer cette conception de l'élaboration didactique sur un territoire, à la frontière entre les enjeux de réception et les enjeux de diffusion

Figure 7. *Élaboration didactique au centre des enjeux de la circulation linguistique*



L'AFBA organise des cours et élabore du matériel didactique propre, cette institution propose en conséquence d'organiser un type de consommation de la langue française de manière la plus large pour tous les apprenants possibles en Argentine. Or le mode de consommation du cours par les apprenants argentins est déterminé par un rapport social à la langue française. On peut schématiquement opposer différents régimes d'historicité déterminant le mode de consommation de l'enseignement-apprentissage du français. On distingue en premier lieu le rapport au français qui tiendrait de l'Historia Magistra, faisant du français une des langues de la Libération, participant de l'histoire de l'indépendance argentine, comme le signale Lia Varela :

« Cette situation se reflète dans la langue environnante : dans la période qui va jusqu'à la manifestation publique, en 1837, des jeunes nationalistes imbus de philosophie politique française, on décèle souvent au travers des traces lexicales (emprunts) ou syntaxiques (calques) une sorte de substrat français derrière l'espagnol pratiqué par la bourgeoisie. [...] La langue nationale recherchée par la nouvelle génération d'intellectuels avait par ailleurs pour modèle "la langue de la plus grande perfection philosophique" c'est-à-dire le français »

(Varela, 2006 : p. 152)

Nous pouvons ajouter, en deuxième lieu, le mode de consommation du français pris dans un régime d'historicité futuriste : l'apprentissage du français sert au développement des entreprises et des accords commerciaux. Enfin, en troisième lieu, nous pouvons distinguer un mode de consommation du français pris dans régime présentiste, selon lequel le français devient le canal de patrimonialisation, au service du processus de création de l'identité, pour la communauté française.

Une analyse didactique globale permet donc de saisir les rapports au temps qui se cristallisent dans les choix didactiques. L'opération consiste alors à relever les traces de production du matériel didactique (les discours, débats discussions, argumentations) et de les confronter, d'une part, aux produits didactiques et, d'autre part, aux enjeux dans lesquels ils sont insérés.

## **2.2. Le paradigme indiciaire, méthodologie de l'analyse didactique globale**

L'analyse didactique globale implique le relevé des traces de la circulation linguistique grâce à l'analyse des processus d'élaboration du matériel didactique. En effet, les traces du processus de création didactique, discours, débats, argumentations, montrent que le matériel didactique, les manuels en particulier, est le produit de négociations, entre les acteurs appartenant à différentes aires géographiques, qui, comme on l'a vu, sont confrontés à des enjeux historiques différents pour l'enseignement-apprentissage des langues. Nous chercherons à définir à présent la nature de ces traces ainsi que d'en tirer une proposition de périodisation pour l'étude.

### **2.2.1. Le paradigme indiciaire et la mémoire**

#### **2.2.1.1. La définition du paradigme indiciaire**

« En toute étude historique le choix des documents implique, consciemment ou non, une perspective particulière sur le sujet traité et détermine l'orientation de la recherche. Commençons par donc par établir une classification des sources disponibles ».

(Wachtel, 1971 : p. 26)

Le changement de perspective théorique décrit par Nathan Wachtel s'appuie sur un choix méthodologique : la sélection des documents de travail. Ainsi, afin de travailler une histoire de la conquête des espaces américains par les Espagnols, Nathan Wachtel privilégie les sources incas et aztèques en les classifiant par point de vue sur l'événement et la nature des récits. Ce choix méthodologique renvoie, dans le cadre particulier de la circulation culturelle, à la proposition de Michel Espagne (1999), qui recommande aux chercheurs de concentrer leur attention sur les lieux de la circulation culturelle ou les acteurs de la circulation eux-mêmes, les migrants et les enseignants, afin de comprendre les phénomènes de transfert culturel. Dans les deux cas, il s'agit de fonder un changement de perspective sur une orientation méthodologique lors du recueil de documents historiques. Choisisant de se saisir de cette orientation théorique et méthodologique, l'étude ne peut faire l'économie d'une définition de la notion de trace et de ses incidences sur la recherche.

La « trace » est une notion appartenant au paradigme indiciaire défini par Carlo Ginzburg dans ses travaux et particulièrement théorisé dans les deux ouvrages que sont *le fil et la trace* (2010) et *le juge et l'historien* (1997). Selon Carlo Ginzburg, la mise en œuvre du paradigme indiciaire conduit le chercheur à relever, dans des documents d'archives sur la vie quotidienne, les traces laissées par des événements nationaux ou supranationaux. Il s'agit donc, dans notre cas, d'étudier les traces laissées par les gestes quotidiens d'enseignement-apprentissage. Ces traces sont alors comprises comme des révélateurs, des indices du déroulement local d'événements nationaux et supranationaux pour reconstituer le fil de l'histoire de l'enseignement-apprentissage global au regard des contacts avec les évolutions des idéologies linguistiques nationales et internationales.

« Dans les trois cas, des traces même infinitésimales permettent de saisir une réalité plus profonde, impossible à atteindre autrement. Des traces : plus précisément, des symptômes (dans le cas de Freud), des indices (dans le cas de Sherlock Holmes), des signes picturaux (dans le cas de Morelli). »

(Ginzburg, 1989 : p. 147)

Par conséquent, la recherche grâce au paradigme indiciaire est une démarche méthodologique, poussant le chercheur à effectuer des allers-retours entre les individus et les mouvements supra-sociétaux. Ainsi, dans son ouvrage *le fil et la trace*, Carlo Ginzburg étudie les enjeux sociétaux et supra-sociétaux présents dans des parcours de vie individuels.

« [...] mais ce qui me poussait à ce type de récit (et de manière plus générale ce qui me poussait à m'occuper d'histoire) me venait de plus loin : de *Guerre et Paix*, de la conviction exprimée par Tolstoï qu'un phénomène historique ne peut devenir compréhensible qu'à travers la reconstruction de l'activité de toutes les personnes qui y ont participé »

(Ginzburg, 2010 : pp. 385-386)

La trace, dans le cadre de cette démarche, est donc la plus petite unité historique retenue pour la recherche et c'est en cela que la micro-histoire permet de dépasser le comparatisme. Tout d'abord le paradigme indiciaire lie naturellement le niveau macro-sociétal et micro-sociétal, en posant la perméabilité des enjeux macro-sociétaux au niveau micro-sociétal. Les influences d'échelles posées par une telle théorie rejoignent la définition de la circulation linguistique esquissée au premier chapitre (cf. *supra*, [p.60](#)). De plus, cette trace historique est un indice de la tension entre les intentions de réception et les intentions de diffusion linguistique, elle est le produit de la négociation entre deux intentions pour un espace. Il s'agit donc d'analyser des tensions incarnées entre réception et diffusion des

processus de circulation de la langue française, afin d'effectuer une topographie<sup>62</sup> de ces tensions. La trace est alors l'incarnation, le produit d'une tension de circulation, ainsi on comprendra la production de manuels comme une trace résultant de cette tension. La trace, au sens particulier où nous l'entendrons dorénavant dans cette recherche est donc la plus petite unité du paradigme indiciaire stratégique, concernant la circulation du français. Le paradigme indiciaire stratégique, est constitué quant à lui, de tous les éléments de décisions concrètes qui ont conduit à la circulation effective du français sur le territoire argentin.

Si cette étude se concentre sur les traces de l'AFBA, c'est que ces traces permettent de révéler tout à la fois les intentions de diffusion du français, comme les intentions de réception. La constitution d'un corpus de traces pour l'étude de ces tensions doit donc se centrer sur les archives de l'AFBA. C'est au sein de ces archives que cette étude sélectionnera le matériel pour la constitution d'un corpus primaire. Ce corpus primaire devra alors être éclairé par la constitution de deux autres corpus secondaires. Les corpus secondaires serviront de point de repère pour une histoire connectée de la circulation linguistique en France et en Argentine. Cette histoire connectée nous permettra d'éclairer les indices du corpus primaire micro- historique, et de comprendre les modalités de perméabilité des échelles.

Le paradigme de la trace, dans ces espaces traversés par des temporalités différentes, nous invite à repérer les connexions historiques internationales, leurs resémantisations et les tensions qu'elles engendrent. Carlo Ginzburg pose le travail de l'historien comme un travail de détective qui chercherait en quoi les mouvements internationaux toucheraient et modifieraient des trajectoires au niveau micro-historique (au niveau des individus).

« Le refus de l'ethnocentrisme ne m'avait pas conduit à l'histoire sérielle mais bien à son contraire : à l'analyse rapprochée d'une documentation circonscrite, liée à un individu inconnu par ailleurs. »

(Ginzburg, 2010 : p. 382)

Cette démarche permet un constant aller-retour entre des temporalités et offre la possibilité d'étudier la manière dont elles dialoguent et s'influencent entre elles. En effet, l'institutionnalisation de la pratique sociale d'enseignement-apprentissage du français est liée, comme on a pu le voir précédemment (cf. *supra*, [p.90](#)) à la mémoire de la communauté de migration française, comprise dans le travail d'une mémoire nationale, au service de la

---

<sup>62</sup> Une représentation graphique et tangible des tensions aboutissant à la réalisation des produits didactiques.

construction d'un imaginaire national. Collecter les traces du processus d'élaboration du matériel didactique dans ce cadre, c'est chercher à comprendre l'influence de cette mémoire sur l'enseignement-apprentissage du français.

### **2.2.1.2. Les traces et la mémoire**

Nous avons défini (cf. *supra*, p. 83) le lien entre la formation d'une mémoire individuelle et la formation d'une mémoire collective dans un continuum, mettant en évidence les éléments de la mémoire individuelle qui sont construits ou reconstruits via la mémoire collective<sup>63</sup>. La division en moments chronologiques, alignés sur des temporalisations historiques est un procédé de relecture du passé qui met en jeu, selon nous, un certain rapport à la temporalité pour les individus. La mémoire est donc le travail profondément individuel et profondément collectif de positionnement des événements dans un paysage imaginaire, via une lecture du passé. Or dans le cas de l'AF et plus particulièrement de l'AFBA, ce qui est intéressant c'est que ce travail sur la mémoire est incarné. Il est matérialisé dans deux objets distincts : les récits rapportés de son histoire (discours, rapports de réunion) et les construits architecturaux. Au sein de ces mémoires, se surimposent plusieurs niveaux de lecture, selon les groupes l'incorporant dans leur mémoire collective : il peut ainsi être incorporé à une mémoire locale à Buenos Aires et à une mémoire de la diffusion du français. Il devient donc impossible de tracer une nette séparation entre ce double investissement de l'AF dans les mémoires, car une stricte lecture chronologique nous entraîne à choisir des événements et donc à choisir entre une formation mémorielle ou une autre.

Le point d'articulation entre ces deux formations mémorielles réside dans la mémoire de la réception, de l'interprétation, du détournement de cette politique de diffusion. En conséquence, il est nécessaire de voir comment la diffusion du français est intégrée de manière dynamique dans les mémoires locales et comment cette intégration est à son tour interprétée dans la mémoire de la diffusion. Il s'agit là d'un point de contact particulièrement intéressant d'un événement qui présente deux faces interprétables et incorporables dans des mémoires collectives distinctes. Ces mêmes mémoires collectives s'inscrivent, selon la théorie de François Hartog, dans des régimes d'historicité différents et sont donc tendues par des perspectives d'avenir différentes. En somme, on peut avancer que l'AFBA est

---

<sup>63</sup> Halbwachs réserve un espace particulier à l'incorporation historique dans la mémoire individuelle, c'est pour lui, une relecture. « Nous verrons bien que les amorces ou les éléments de ces souvenirs personnels, qui semblent n'appartenir à personne qu'à nous, se peuvent bien trouver dans des milieux sociaux définis et s'y conserver, et que les membres de ces groupes (dont nous ne cessons pas nous-mêmes de faire partie) sauraient les y découvrir et nous les montrer, si nous les interroignons comme il faudrait. » (Halbwachs, 1950 : p. 32).

convoquée pour des raisons différentes dans les mémoires collectives ce qui fait du bâtiment de l'AFBA un lieu de mémoire investi de plusieurs imaginaires nationaux et communautaires. Il est donc important de considérer que l'analyse didactique globale, en incorporant l'analyse d'un phénomène de circulation linguistique sous l'angle du régime d'historicité, nous conduit à envisager l'intégration de l'enseignement-apprentissage dans deux systèmes distincts de mémoire. Dès lors, la périodisation de l'étude fait partie de l'analyse, il s'agit de détecter les moments historiques dans lesquels ces négociations mémorielles sont les plus visibles. Nous désignerons dorénavant ces moments de concentration des enjeux sous le terme de « concentration temporelle » et chercherons à délimiter la définition de la concentration temporelle d'une part, et définir les spécificités des quatre concentrations temporelles retenues pour l'étude, d'autre part.

## **2.2.2 La périodisation des traces pour l'analyse didactique globale**

### **2.2.2.1. Une périodisation en concentration temporelle**

Nous avons vu que s'il y a articulation de différents régimes d'historicité dans l'espace argentin au XX<sup>e</sup> siècle, c'est que la mémoire de la communauté sert d'interface à ces régimes. On pourrait donc poser, à l'instar de François Hartog, un second outil d'analyse historique : le régime d'historicité des contacts. Cet outil théorique définit des manières de mettre en récit l'expérience de la circulation en relation avec l'horizon d'attente de ces circulations. Le régime d'historicité des contacts est donc le produit des négociations mémorielles entre la communauté et les espaces nationaux avec lesquels elle dialogue. Ce sont précisément ces types de régimes d'historicité, que nous désignons sous le terme de « concentration temporelle ».

Ainsi la concentration temporelle permet d'observer le télescopage des régimes d'historicité grâce à l'analyse des enjeux multiples et parfois contradictoires pour un seul phénomène historique. La publication de l'Armistice de la Première Guerre mondiale, par exemple, est un phénomène historique commun à tous les espaces impliqués, mais qui dispose d'enjeux interprétatifs différents selon les espaces de réception. Par conséquent, la concentration temporelle pourrait être définie de la manière suivante : c'est la concentration de régimes d'historicités différents, traduisant des enjeux historiques différents, faisant l'objet d'une négociation mémorielle au sein d'un groupe ou d'une collectivité.

Nous avons choisi de développer ce concept car il nous semblait fondamental de procéder à un découpage permettant d'observer la concentration des rapports aux temps et donc des enjeux, afin d'envisager les matériaux didactiques comme les produits d'une négociation entre ces enjeux. Ainsi, il s'agissait d'éviter la domination du temps d'un espace sur un autre, comme l'avancent Jean Le Bihan et Florian Mazel dans leur étude sur la périodisation canonique en histoire<sup>64</sup>. Cette critique de la périodisation est par ailleurs relevée par Sanjai Subrahmanyam, l'un des concepteurs de l'histoire connectée<sup>65</sup>, car pour lui les découpages historiques nationaux ne permettent pas de comprendre véritablement les phénomènes historiques. Il plaide alors pour un découpage permettant de saisir les connections entre les espaces :

« Nationalism has blinded us to the possibility of connection, and historical ethnography, whether in one of its western variants of high Orientalism, or whether practised in the East, has aided and abetted this unfortunate process. The thrust of such ethnography has always been to emphasize difference, and more usually the positional superiority of the observer over the observed (save in particular situations where the 'colonized' observer had internalized someone else's values, and found himself and his own society wanting by those measure. »<sup>66</sup>

(Subrahmanyam, 1997 : p.761)

Il s'agit donc de saisir des découpages temporels faisant œuvre de polarisation temporelle entre des espaces, sans en aplanir les enjeux. C'est-à-dire que les enjeux de différents espaces se rejoignent sans se confondre : un même objet temporel commun connecte les espaces,

---

<sup>64</sup> « Le processus se renforce dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle sous l'effet de trois principaux facteurs. En premier lieu, l'après-guerre voit apparaître de nouvelles institutions vouées à la gestion des carrières des enseignants-chercheurs et chercheurs, en particulier le Comité consultatif des universités, futur CNU, et le Comité national du CNRS. Ces deux instances ont fini par procéder à des regroupements entre les quatre périodes canoniques, généralement en associant l'Antiquité et le Moyen Âge d'un côté, les époques moderne et contemporaine de l'autre ; il n'empêche : en ce qui concerne la discipline historique, l'une et l'autre adossent explicitement leur activité à la quadripartition canonique. » (Le Bihan, Mazel, 2016 : p.800)

<sup>65</sup> Les démarches et généalogies de l'histoire connectée sont résumés par Caroline Douki et Philippe Minard dans leur article de 2007 : « La démarche est globale en ce sens qu'elle entend s'émanciper des découpages dictés par les frontières étatiques pour saisir les relations, passages, influences, transferts, parentés voire continuités longtemps ignorés ou minimisés. Sanjai Subrahmanyam qualifie cette approche d'"histoire connectée", l'historien jouant en quelque sorte le rôle de l'électricien rétablissant les connexions continentales et intercontinentales que les historiographies nationales ont escamotées en imperméabilisant leurs frontières » (Douki, Minard, 2007 : p. 19)

<sup>66</sup> « Le nationalisme nous a rendu aveugle à l'existence des connections, et l'histoire ethnographique, tant dans l'une de ses variantes du haut-orientalisme, que dans sa pratique à l'Est, a renforcé et encouragé ce malheureux processus. La force d'une telle ethnographie a toujours été de mettre l'accent sur la différence, et plus généralement la position de supériorité de l'observateur sur celui qui est observé (sauf dans des cas particuliers où l'observateur colonisé a internalisé les valeurs d'autrui, et s'est trouvé, ainsi que sa propre société, démunie par ces mesures. » (Notre traduction).

mais ces derniers conservent leur régime d'historicité face à cet objet temporel. Comment alors reconnaître une concentration temporelle ?

Les concentrations temporelles sont caractérisées par le fait qu'elles contiennent des moments de crise particulièrement aigues. On pourrait ainsi dénombrer trois grands types de crises : les processus d'appropriation des territoires via la colonisation ou les indépendances, les guerres massives et mondialisées, engageant plusieurs espaces et enfin les questions écologiques au XXI<sup>e</sup> siècle. Ces crises provoquent des « concentrations temporelles » au sens où elles mettent tous les espaces face à un même événement, tout en présentant des enjeux divers pour les espaces ainsi connectés. Les moments de crises internationales sont donc des temporalités privilégiées pour l'étude du contact et de la circulation linguistique car elles permettent de réunir les espaces sans pour autant lisser les rapports des sociétés à la crise. Les concentrations temporelles permettent au chercheur de sortir du comparativisme en concentrant son attention non pas sur les ressemblances et les différences, mais sur le mouvement à l'intérieur d'une même temporalité, pour reprendre le débat introduit par Michel Espagne. Cette étude se focalisera donc sur des temporalités mixtes, en privilégiant les concentrations temporelles. Il s'agira de ne pas prendre le temps dans sa linéarité pour un espace mais de questionner les découpages pour réfléchir la manière dont les crises bousculent cette linéarité.

### 2.2.2.2 Les périodes retenues pour l'étude

Le découpage temporel de cette étude se focalise donc sur des moments de crises nationales et internationales, qui font l'objet d'une forme de circulation linguistique. Les deux grandes concentrations temporelles de cette étude sont la Première Guerre mondiale et la Deuxième Guerre mondiale. Ces périodes de concentrations temporelles seront complétées par deux autres périodes l'une appartenant en propre au découpage traditionnel de l'histoire européenne : l'entre-deux guerres et une autre appartenant en propre au découpage traditionnel de l'histoire argentine : la dernière période de dictature des années 70.

*Tableau 6. Périodisation de l'étude*

Concentrations temporelles	Découpages traditionnels des aires géographiques à l'étude
Première Guerre mondiale (1914-1918)	Entre-deux guerres (1919-1938)
Seconde Guerre mondiale (1939-1945)	Dictature militaire (1976-1983)

Il y a donc deux choix autour de l'hybridité du découpage temporel, un premier lié aux concentrations temporelles, sous le régime desquelles les espaces se rejoignent, et un second

qui consiste à choisir, à parts égales, des périodes appartenant en propre à chacun des deux espaces de l'étude (l'Europe et l'Amérique latine). Dans le premier cas, il s'agit de choisir des moments de jonction des espaces autour d'une crise affectant les deux espaces, dans laquelle la France et l'Argentine tiennent un rôle. Dans le second cas, il s'agit de faire référence, à parts égales, à deux lieux historiographiques très construits de l'espace producteur des intentions de diffusion et de l'espace producteur des intentions de réception, pour explorer la manière particulière avec laquelle ces historiographies, aux espaces temporels quadrillés, laissent libre cours à l'inscription de régimes d'historicité distincts.

La Première Guerre mondiale (dorénavant 1<sup>ère</sup> GM) est une période de concentration temporelle car elle impacte les différents espaces de cette étude. La France est un acteur belligérant dans le conflit et l'AF de Paris prend part à l'effort de guerre par la diffusion de son bulletin. Entre 1914 et 1919, le Comité central de l'AF de Paris interrompt la publication de son bulletin sous sa première forme, pour le remplacer par un bulletin de guerre. Cette publication vise une diffusion extérieure au territoire français, qui répand la légitimation de la position française dans le conflit. L'implication d'acteurs non européens renforce la dimension mondiale du conflit. Les belligérants européens étant dans un processus d'expansion coloniale, une grande partie du monde se trouve enrôlée dans ce conflit de force, car sous domination de l'une ou de l'autre des parties<sup>67</sup>. De plus, les territoires échappant à la domination coloniale, mais sous le feu d'influences croisées sont sommés de se positionner dans le conflit, au premier titre desquels les partenaires commerciaux (Smith, Mollan & Tennent, 2017). Or l'Argentine est un partenaire commercial de la France, de la Grande-Bretagne et de l'Allemagne au cours de la 1<sup>ère</sup> GM (Compagnon, 2013). Ainsi la 1<sup>ère</sup> GM a des conséquences sur les communautés de peuplement européens en Argentine, Hernan Otero (2009-b) analyse la mise en place d'une guerre au sein des communautés qui se livrent une bataille économique dans la ville et participent à l'effort de guerre comme nous pourrions le voir lors du troisième chapitre (cf. *infra*, p.147). L'AFBA y contribue de deux manières : en participant au Comité Patriotique, fondé en 1914, ayant pour objectif

---

<sup>67</sup> « La internacionalización de la guerra y la inesperada duración del conflicto convirtieron a los países neutrales en objetivos diplomáticos de primer orden. Los países beligerantes comprendieron muy pronto que el éxito de la guerra dependía en buena medida del abastecimiento de los bienes que no podían producir y de la capacidad para destruir o neutralizar mediante la guerra económica el comercio y las finanzas del enemigo » (Otero; 2009-b, emplacement 392). « L'internationalisation de la guerre et l'allongement imprévu de la durée du conflit transforment les pays neutres en objectifs diplomatiques de premier ordre. Les pays belligérants comprennent très rapidement que la victoire dépend en bonne partie de l'approvisionnement de biens qu'ils ne peuvent produire et de la capacité à détruire ou neutraliser, via la guerre économique et le commerce, les finances de l'ennemi. » (Notre traduction).

d'organiser le support matériel de la communauté française en Argentine à la 1<sup>ère</sup> GM, par l'envoi d'hommes et de biens. Le Comité de Buenos Aires engage des frais pour les bons de la dette française et organise du soutien matériel jusque dans les cours. La 1<sup>ère</sup> GM est donc un grand moment de concentration temporelle au sens où elle engage tous les acteurs des espaces de l'étude avec des enjeux différents et des rapports différents à la crise.

La Seconde Guerre mondiale (dorénavant 2<sup>sd</sup> GM) est également une période de concentration temporelle, mais de manière différente. Si l'Argentine déclare sa neutralité lors de l'éclatement du conflit, comme de nombreux autres pays, l'exacerbation des impérialismes et la continuation du conflit sur d'autres territoires, par d'autres moyens, entraîne des conséquences sur de nombreux territoires tels que l'Argentine (Weinmann, 1994). Le taux de migration est bien inférieur à celui de la 1<sup>ère</sup> GM et les enjeux communautaires français en sont nécessairement modifiés. Cette baisse du taux de migration ne signifie pas la fin de l'organisation en communautés, mais leur stabilisation et leur sédentarisation au sein de la vie politique argentine (Novick, 2008). Cette sédentarisation engage encore plus avant les acteurs de la communauté française dans des enjeux proprement locaux. Au demeurant, les jeux internationaux poussent cette communauté à se positionner. Lors de la 2<sup>sd</sup> GM, l'AF cesse son activité à Paris (Bruézière, 1983). Les AF prennent le relais depuis Londres dans un réseau auquel se joignent de nombreuses AF dans le monde. En Amérique latine en particulier, l'engagement des AF au côté de celle de Londres accompagnent l'engagement des Comités De Gaulle pour la libération (Vaïsse, 2014). Ces comités contribuent à la bataille des influences de chacun des impérialismes en Amérique latine sur les terrains économiques et politiques, en engageant les pouvoirs publics, comme les populations, à prendre parti. De plus, cette influence est renforcée par la diaspora universitaire qui s'établit hors des frontières françaises (Felgine, 2014). Il s'agit donc d'un moment de concentration temporelle au sens où les espaces se rejoignent physiquement par l'installation des enjeux militaires, sur les territoires non engagés dans le conflit.

Nous compléterons l'étude de ces moments de concentration temporelle par une périodisation issue des deux espaces. Une première périodisation est issue de l'espace français : l'entre-deux guerres.

L'entre-deux guerres est intéressant pour l'exploration du corpus car il s'agit d'un moment de reconfiguration de la communauté française à l'issue de la 1<sup>ère</sup> GM autour du paradigme linguistique, alors que les migrations françaises sur le territoire sont déclinantes. De plus,

cette période est marquée par une augmentation constante des références au sein des bulletins de l'AF de Paris au territoire argentin, d'une part, et d'autre part par le développement très important de l'AF en Argentine (cf. *infra*, [p.132](#)).

Enfin la quatrième périodisation est, quant à elle, propre au territoire argentin, il s'agit de compléter l'étude avec un moment de crise argentin, à l'issue du processus d'institutionnalisation de l'AF à Buenos Aires. Ce moment de crise est d'autant plus intéressant qu'il est consécutif à l'essor de la linguistique en Argentine (à partir de 1958) ainsi qu'à l'essor du champ français du français langue étrangère. Il s'agit donc, dans ces deux dernières périodes, d'étudier la circulation linguistique grâce à des découpages hybrides appartenant en propre à la France comme à l'Argentine.

L'ensemble de cette périodisation a été définie a posteriori du recueil et de la première analyse de données, elle est le produit de cette première analyse. La périodisation ne s'est opérée qu'après la première analyse du corpus, c'est pourquoi le corpus d'archive périodisé, analysé et présenté pour cette étude ne représente qu'un quart des données totales recueillies et traitées. Ce premier traitement a été déterminant pour l'ensemble de la périodisation, nous offrant une vision globale de l'évolution de l'AFBA, non existante avant notre étude. Nous tâcherons donc à présent de décrire les opérations de recueil du corpus et d'en préciser la circonscription.

## **2.3. La constitution d'un corpus stratifié et rhizomatique**

Il nous a semblé important de décrire, pour clore ce second chapitre, le processus de constitution du corpus, les opérations de collecte des données ainsi que les opérations d'analyse finalement retenues pour l'étude. Le processus de recueil des données a été déterminant pour la périodisation, mais également pour la perspective théorique adoptée dans ce travail. Nous procéderons donc ici à une brève description de l'ensemble de ces opérations liées à notre corpus.

## 2.3.1 La description du corpus

### 2.3.1.1. Le processus de constitution du corpus

Valérie Spaëth (2018) avance le caractère non linéaire mais rhizomatique de l'histoire de la francophonie, empruntant l'image à Deleuze et Gattari dans leur ouvrage *Mille Plateaux*. Nous choisissons à notre tour de lui emprunter le terme pour définir la formation du corpus de cette étude. En effet, le corpus est stratifié, au sens où il s'est constitué lentement à partir des détails fournis par les rapports de l'AFBA, auxquels s'ajoutent des strates de lecture afin d'éclairer les détails. Donnons un exemple : lorsqu'un rapport de réunion de l'AFBA spécifie un rendez-vous avec un directeur de collège, il s'agit d'ajouter à ce détail les strates permettant de comprendre l'enjeu de ce rendez-vous : le positionnement du collège, l'état des collèges privés à Buenos Aires et leur lien avec la légation française, le rapport de l'AFBA avec la légation... Le corpus est donc stratifié dans une logique ascendante : du plus petit indice vers ses conséquences macro-sociales. La constitution de cette stratification s'est mise en place de manière rhizomatique, un fait trouve ses racines dans plusieurs échelles, tout comme les actions des acteurs traversent les échelles. Donnons l'exemple du lien de l'AFBA avec Raymond Ronze : ce dernier dispose d'un poste à l'Institut Universitaire de Paris à Buenos Aires (dorénavant IUP, cf. *infra*, [p.223](#)) au cours de l'entre-deux guerres, précisément à l'époque où l'AFBA se lance dans l'élaboration de configurations méthodologiques propres. Du fait de ces liens avec l'IUP (l'AFBA a pris sous sa tutelle le projet à sa création, pour en être écarté par la suite), le Comité de Buenos Aires fait appel à Raymond Ronze, lui-même lié au Conseil National de l'Éducation, en raison du plan d'étude proposé en 1925, mais également, du fait de sa position à l'Ambassade de France. Le lien entre une élaboration méthodologique propre à l'AFBA et Raymond Ronze positionne donc fortement cette élaboration au contact de différents acteurs de l'enseignement-apprentissage du français en France comme en Argentine. Or, remonter cette piste a signifié avant tout une recherche des traces du passage de Raymond Ronze en Argentine. Les recherches stratifiées sur un individu ou un événement mentionné dans les rapports a donc presque toujours conduit à des ramifications rhizomatiques.

Le cœur du corpus primaire est, en conséquence, constitué des archives issues de l'AFBA, dont la lecture a été éclairée petit à petit par d'autres documents. C'est cette première phase de « lecture éclairée » de toutes les sources primaires présentes à l'AFBA, mais également à la Fondation de Paris, que nous avons désignée ci-dessus sous le terme de « première analyse ». Cette première phase a permis d'aboutir au choix de périodisation en

« concentration temporelle » et a soulevé les tensions mémorielles présentes dans les processus d'élaboration didactique. La présence de ces tensions a révélé la nécessité de l'élaboration de deux corpus complémentaires afin de nourrir le corpus principal : un corpus de documents issus de l'espace national argentin et un corpus de documents issus de l'espace national français.

Ainsi, le corpus primaire est constitué exclusivement de documents d'archives sources, tandis que les corpus secondaires sont mixtes, constitués de travaux et d'études fondés sur des documents d'archives sources et de quelques documents sources. La confrontation des corpus a servi à mesurer les schémas interprétatifs que l'AFBA se voit contrainte de mettre en place pour résoudre les tensions contextuelles, qui se traduisent pour l'AF dans la production de propagande, comme dans la production didactique. Nous procéderons, à présent, à une description détaillée du corpus et des procédures d'analyse ayant permis l'élaboration de l'ensemble du travail présenté dans cette thèse.

Le travail de collecte des données a été effectué en trois phases sur les deux espaces concernés par la circulation linguistique dans notre étude : la France et l'Argentine. La France en a constitué le point de départ et le travail a débuté au sein des archives de l'AF de Paris. La lecture attentive de tous les numéros du bulletin de l'AF de Paris jusqu'à sa disparition au profit du bulletin pédagogique dans les années 1950 a constitué le premier travail de collecte. Il s'agissait de trouver des traces du développement de l'AF en Argentine dans les bulletins parisiens. Cette première lecture a été complétée par une seconde visant à relever au sein des rapports d'Assemblée générale toutes les définitions et les gloses de la mission de l'AF ainsi que les définitions de la langue française. La seconde phase de collecte des données s'est alors effectuée sur le terrain argentin, par l'entremise de la fondation des AF qui a contacté le Directeur Général des AF de la zone Argentine, Chili, Uruguay. Ce travail s'est effectué durant une année et a consisté à compiler toutes les données à disposition de l'AFBA<sup>68</sup>. La troisième phase de collecte s'est effectuée sur les deux terrains après le traitement complet des données précédentes collectées à Buenos Aires. En effet, ce traitement a mis au jour l'existence de matériel pédagogique élaboré à Buenos Aires. Il a donc fallu chercher dans les deux fonds d'archives ces documents. Une partie des documents pédagogiques, la plus récente, avait été consignée au sein de la « Banque pédagogique » de

---

<sup>68</sup> Les données de l'AFBA étaient manuscrites sur des *in folio*, la compilation a consisté à prendre des photographies de tous les documents, puis à retranscrire une grande partie de ces manuscrits, afin de numériser les archives. L'ensemble des documents numérisés se trouve, pour des raisons de coûts d'impression, non pas directement dans le volume d'annexes, mais sur le volume numérique d'annexes bis.

l'AF de Paris<sup>69</sup>. Nous avons trouvé une autre partie des documents pédagogiques, les plus anciens, au sein de la Bibliothèque Nationale de Buenos Aires et au sein de la bibliothèque de l'AFBA. Le corpus réduit que nous allons présenter pour les quatre périodes sélectionnées (1<sup>ère</sup> GM, Entre-deux guerres, 2<sup>sd</sup> GM et Dictature des Généraux) est issu de ce travail large de collecte des données. Le processus de collecte et d'analyse des données a été synthétisé sous forme de schéma présenté [p.120](#).

### **2.3.1.2. La description du corpus central**

Le corpus central est constitué de trois types de documents différents, de nature matérielle différente, mais également de type d'indices différents sur la circulation linguistique.

Le premier type d'archive constitutif du corpus, le plus important en volume et en indices, est le rapport de réunion<sup>70</sup>. Les rapports de réunions se présentent sous la forme de cahiers en format *in folio* manuscrits, comprenant de manière contante sur tout le corpus : la date de la réunion, les personnes présentes, une narration de la réunion et les signatures des responsables. Au demeurant, l'élément central des rapports, la narration de la réunion, n'est pas systématiquement de même nature discursive. Ces narrations contiennent des décisions formulées comme telles, des discussions inscrites sur le mode du discours rapporté ou encore des échanges repris en discours direct. Cette diversité discursive présente un intérêt dans la mesure où on peut la lier avec des usages particuliers de ces rapports de réunions. Les ruptures discursives dans les rapports de réunion doivent être liées à l'intentionnalité de compilation de l'archive. Il est donc nécessaire de comprendre, pour cette première partie de corpus, que les intentions de production des rapports de réunion sont marquées par une

---

<sup>69</sup> La Banque pédagogique est située au deuxième sous-sol du centre Fleurus de l'AF de Paris.

<sup>70</sup> Le fonds de l'AFBA comprenait toutes les réunions depuis 1893, à l'exception de deux périodes manquantes : de 1909 à 1912 et de 1952 à 1964. La première période manquante d'archive est non expliquée. Il ne s'agit pas, *a priori* d'un volume manquant car la période est trop courte pour remplir un volume. Ces quatre années sont omises de tous les rapports de réunion des archives. On peut postuler soit un dysfonctionnement de l'association à cette période en termes juridiques, soit l'inscription des rapports en dehors du cahier précédent qui aurait été perdu. L'hypothèse penchant pour une forme de dysfonctionnement juridique de l'Alliance française de Buenos Aires est plausible, car ce vide dans les archives correspond à une période très agitée du développement de l'institution. En 1907 survient une querelle à propos de la gouvernance de l'association, provoquant une scission, portant, en particulier, sur les procédures de remise et d'évaluation des diplômes de français, ainsi que l'absence de programme et de règlement des examens. Cette période de trouble va conduire à la démission des anciens responsables du bureau de l'association et au réexamen des statuts en vue de l'élaboration de nouveaux statuts incluant le règlement des examens. La seconde période manquante dans les archives court de 1952 à 1964. Durant cette période, la présidence de l'institution est assurée par Jean-Pierre Ingrand, ancien collaborateur du régime de Vichy. Nous ne disposons absolument d'aucun élément expliquant la disparition des archives au cours de cette période, cependant il est intéressant de constater qu'elle survient dans une période trouble, l'immédiat après-guerre, représentée par l'arrivée d'un ancien collaborateur de Vichy à la tête du Comité de Buenos Aires.

nécessité de suivi juridique, d'une part, et une nécessité de cohérence institutionnelle, d'autre part. Il s'agit en effet de rapports ayant valeur de relevé de décisions ainsi que de justificatif juridique aux yeux de la justice argentine. Ces rapports narratifs marquent donc des décisions de modification de fonctionnement de l'association, et la diversité discursive varie en fonction de deux critères : l'importance de la décision (pour l'institution et ou la justice argentine) et des polémiques autour de la décision (les polémiques sont transcrites en discours rapporté et un nom leur est souvent associé).

Le deuxième type de document est le rapport d'Assemblée générale de l'association. Les Assemblées Générales se tiennent une fois par an, sauf Assemblée générale extraordinaire, et les rapports présentent un caractère très ritualisé dans le déroulement et la mise en récit de ces réunions. Ces rapports sont regroupés dans un seul volume des années 1913 à 1981 et ont une fonction d'affichage externe. Il s'agit de documents légaux servant à maintenir la cohésion de l'institution en présentant des bilans d'activités. La présence d'éléments discursifs sous la forme de discours rapporté dépend des périodes et des sujets traités, mais reste relativement rare. Au demeurant, en comparant le premier fonds d'archives avec le second, on ne trouve aucune trace de décision qui aurait été véritablement prise en Assemblée générale. L'Assemblée ne fait qu'avaliser, de manière formelle, des décisions prises en Comité de Direction. La valeur de ce second fonds d'archives ne se trouve donc pas dans le relevé de décision. L'exploration de cette partie du corpus permet uniquement, en conséquence, de clarifier des traces de relevés de décisions obscures dans le premier type de documents.

Enfin, le troisième type de document est le bulletin de l'AFBA de 1920 à 1936. Cette partie du corpus central est intéressante en raison de la nature discursive des éléments qui la composent, elle correspond à l'élaboration propagandistique propre à l'AFBA. Le bulletin est fondé en 1905, mais nous n'avons retrouvé que les bulletins de 1920 à 1936, dans le fonds de la bibliothèque de Buenos Aires.

Lors du traitement des données d'archives, les références très fréquentes au matériel didactique propre de l'AFBA nous ont poussées à rouvrir la phase de collecte des données afin de compléter le corpus central.

Le dernier type de document présent dans le corpus primaire est donc le fonds de manuels de français, élaborés par les responsables pédagogiques de l'AFBA, à partir de 1924. Les manuels de l'AFBA sont créés à partir de 1924 jusque dans le milieu des années 1960, mais

font l'objet de transformations et d'adaptations jusqu'à leur abandon à la fin des années 60. Enfin, ce corpus contient également une version du *Manuel programme*. Il s'agit du programme de révision des examens de l'AF, publié officiellement à Buenos Aires puis diffusé tous les ans dans les écoles et les librairies de la capitale. En l'absence de manuel officiel, il sert à l'AFBA de programme d'étude *a minima*, en sélectionnant le type d'exercice visé selon les examens et les auteurs au programme.

Les quatre types de documents présents au sein du corpus central se trouvent résumés dans le tableau ci-dessous :

*Tableau 7. Types d'archives du corpus central*

Types de document	Rapports de réunions	Rapports d'Assemblée générale	Bulletins de l'AFBA	Manuels
Périodes	<b>1914-1983</b>	<b>1914-1983</b>	<b>1920-1936</b>	<b>1924-1970</b>

### **2.3.1.3. La description des corpus parallèles**

Nous avons établi deux corpus parallèles : un corpus parallèle attaché au territoire argentin et un corpus parallèle attaché au territoire français. Les deux corpus ainsi constitués sont de nature composite : ils sont composés, d'une part, des recherches majeures sur l'histoire de l'enseignement pour chacun des territoires<sup>71</sup> et, d'autre part, de documents d'archive utilisés pour l'enseignement des langues (manuels, programmes et décrets). Ces deux corpus parallèles sont donc composés de sources primaires et de sources secondaires. Cette binarité des corpus parallèles s'est révélée nécessaire lors de l'analyse du corpus primaire afin de saisir les tensions fortes dans le développement de l'association entre des enjeux locaux et des enjeux internationaux. Les deux corpus parallèles doivent permettre d'offrir un panorama global des débats d'éducation et d'enseignement des langues sur les deux territoires, mais aussi éclairer le lien entre des décisions de développement stratégique (géographique, didactique...) et des orientations stratégiques pour l'enseignement des langues sur le territoire argentin et le territoire français.

<sup>71</sup> Plus particulièrement sur l'histoire de l'enseignement des langues.

**- le corpus parallèle du territoire argentin**

Le corpus parallèle argentin est ainsi constitué de deux types de ressources. Il est constitué de travaux sur l'histoire de l'enseignement des langues en Argentine, permettant de confronter les tensions du corpus primaire aux enjeux, plus larges, de l'enseignement des langues en Argentine. De plus, il regroupe des documents issus du système éducatif argentin : des manuels de français et les textes de loi encadrant l'enseignement des langues.

Les sources primaires du corpus parallèle ne sont pas systématiquement présentées dans les sources du volume d'archives annexe, c'est pourquoi, dans un souci de précision, nous en présentons un résumé dans le tableau ci-dessous. Au demeurant, les sources secondaires étant systématiquement citées et présentes dans la bibliographie, nous ne résumons ici que les sources primaires des corpus parallèles.

Tableau 8. Sources primaires du corpus parallèle argentin

	Première Guerre mondiale	Entre-deux guerres	Seconde Guerre mondiale	Dictature Militaire argentine (1976-1983)
<b>Manuels</b>	Louis Ardit <i>Leçon de littérature</i> <i>Curso de Frances</i> « Introducción al curso teórico-práctico de francés » Juan Vicente de Oliveira <i>L'ami de l'enfant</i> Justine P. de Schilling <i>Le bébé</i> Albert Legrand <i>Méthode Rationnelle et pratique</i> Luis Felipe Mantilla <i>Nociones de Lengua Francesa</i>	Germaine Cadours de Bignon <i>Leçons de français</i>	Julie Anna Lang <i>Prononciation française</i>	Adaptation Audiovisuelle de l'école pratique de l'Alliance française Ana Rosa R. de Genijovich <i>Le français chez nous</i> Clelia Gamondi, Olga S. de Ecker <i>Moi je parle français et vous ?</i> Lucien Creus, Graciela Quartier de Chirico et Raul Steinberg <i>Commercez en français</i> Estela Klett et Aurelio Maudet <i>Au travail</i>
<b>Programmes</b>			El Instituto de la Universidad de Paris en Buenos Aires en el año 1943, 1945	Le programme du C.E.S.A.F. (1993,1994)
<b>Les Revues</b>			Revue de l'Alliance française de Buenos Aires publication de l'A.E.A.F. (Association des étudiants de l'Alliance française) (1947)	Topiques La revue du CIEP de Buenos Aires (1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1969, 1971) Revue Echanges (1972, 1974, 1979) Revue DICIFRAN (1996,1999)
<b>Lois ou décrets</b>	La loi 1420		Le décret 10.302 sur les symboles nationaux	

Le corpus parallèle du territoire argentin est donc constitué de quatre types de documents, des revues, des décrets, des programmes et des manuels.

### **- le corpus parallèle du territoire français**

Le corpus parallèle français est également constitué de sources de nature différentes. D'une part, les recherches sur l'histoire de l'enseignement des langues, et plus particulièrement celle sur l'enseignement du français, permettent de comprendre les spécificités des choix méthodologiques propres aux AF et leur insertion dans les débats éducatifs nationaux. D'autre part, les documents concernant ces débats ont été utilisés pour comprendre plus précisément l'évolution des tensions entre les choix didactiques de l'enseignement du français en dehors du territoire et sur le territoire français. Ce type de ressource est semi-primaire au sens où elle constitue tout à la fois un document d'archive et une référence bibliographique (tels que *L'enseignement de la langue française, ce qu'il est ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire* de Ferdinand Brunot, ou *la Crise du français* de Charles Bally). Enfin les sources primaires sont de nature double : d'une part, on compte les documents d'archives utilisés pour l'enseignement des langues (les manuels de français, les programmes et les décrets) et d'autre part, les archives de l'AF de Paris. Si le fonds d'archive se trouve dédoublé pour ce corpus secondaire, c'est que l'AFBA est liée à l'AF de Paris, tout comme elle est liée au Gouvernement français par des liens directs avec certaines personnalités politiques, mais aussi avec les Ministères des Affaires Étrangères et les Ministères de l'Éducation. L'étude des archives de l'AF de Paris permet d'analyser plus précisément la circulation des termes au sein de l'élaboration propagandiste française et argentine. Il s'agit de documents de nature discursive issus de la production propagandiste de l'Alliance française de Paris, publiés dans les bulletins de l'AF de Paris. Ce fonds d'archive permet d'étudier également les circulations et les positionnements didactiques des institutions.

Le contenu du corpus secondaire concernant les documents d'archives est résumé dans le tableau suivant ci-dessous. Là encore, le tableau ne contient que les sources primaires et semi-primaires car les sources secondaires sont citées systématiquement et sont listées dans la bibliographie.

Tableau 9. Sources primaires du corpus parallèle français

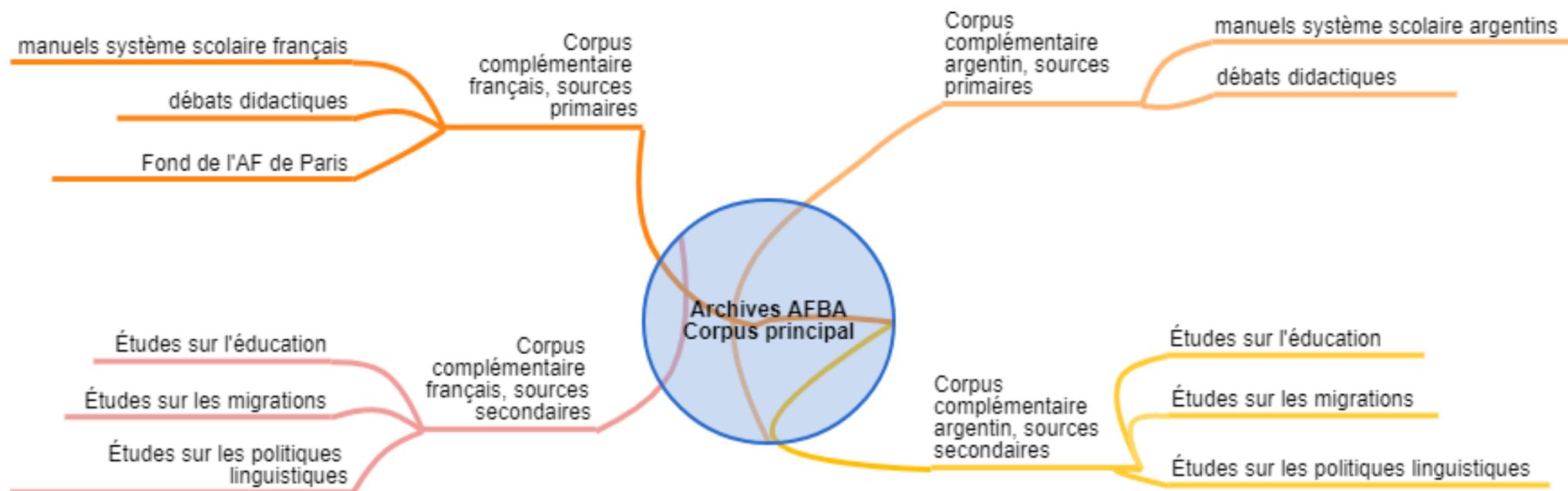
	Première Guerre mondiale	Entre-deux guerres	Seconde Guerre mondiale	Dictature Militaire argentine (1976-1983)
Revues	Bulletin de guerre de l'Alliance française de Paris	Bulletin de l'Alliance française de Paris		Revue <i>Langue française</i> Revue le <i>Français dans le monde</i>
Sources semi-primaires	<i>L'enseignement du français, ce qu'il est ce qu'il devrait être</i> , Ferdinand Brunot	<i>La crise du français</i> , Charles Bally		
Discours		Visite d'Henri Peyre au Linguas Vivas		Discours du général de Gaulle en Argentine
Décrets rapports		Rapports sur les Allemands en Argentine Lettre sur la Jewish Colonization Association	Subvention AFBA (Vichy) Lettre de l'Ambassade à Vichy Lettre de dénonciation de Richard Kaiser-Lenoir	Programme de la mission Pasteur-Vallery-Radot Liste des « Amis de la France » en Argentine dressée pour la mission

Les deux corpus parallèles ne sont pas proprement l'objet de la recherche mais servent d'éclairage à l'analyse pour le nécessaire va-et-vient entre les enjeux locaux et les enjeux nationaux ou internationaux, propre à la démarche méthodologique choisie pour cette étude. Ces deux corpus parallèles permettent de mesurer les tensions entre les horizons d'attente vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage du français pour la politique de diffusion linguistique française et les politiques d'enseignement des langues de l'espace argentin.

### 2.3.2 Les dialogues du corpus

Nous pourrions schématiser ainsi la constitution du corpus :

Figure 8. Constitution du corpus



Comment, dès lors que le corpus central se concentre sur l'AFBA analyser les tensions contextuelles ? Suite à la constitution des corpus, le problème réside dans les modalités de dialogue à opérer entre ces corpus et au sein de ces corpus. En effet, une première modalité de dialogue doit s'établir entre le corpus central et les corpus parallèle, mais la recherche doit également gérer l'hétérogénéité matérielle constitutive du corpus central comme celle des corpus parallèles et articuler les éléments de décision stratégique en didactique, les relevés de décisions, les programmes et les manuels, avec les éléments propagandistiques, les discours.

### **2.3.2.1. Le dialogue entre pratique et propagande**

Cette recherche s'articule autour de matériaux d'archives composites, en effet, le corpus central d'archives est constitué de matériaux différents : d'éléments de décision stratégique en didactique et d'éléments propagandistes et cette altérité pose différents problèmes. Comment saisir la circulation entre les éléments culturels présents dans ces matériaux ? Quel statut accorder à la nature des matériaux même comment les inclure dans l'analyse ? Comment traiter le discours véhiculant les idéologies linguistiques ?

Michel de Certeau (1975) détaille les lieux de fabrique de l'histoire et pose alors le travail de l'historien aux prises avec une tension fondamentale : les deux types de discours qui le constituent. En effet, pour l'auteur, la recherche en histoire est fondamentalement tendue entre le discours organisant les faits du passé : l'histoire et l'événement, produits du travail de compréhension de l'historien, et les catégories du discours organisant le discours historique lui-même, prises dans le présent.

« Les usages du langage n'étant pas les mêmes, peut-on traiter tout le langage selon des procédures identiques, à savoir les nôtres, historiques ou sociologiques, qui s'inscrivent dans la ligne du "chiffre" ? De quoi nos méthodes interprétatives rendent-elles compte lorsqu'elles s'appliquent à des "expressions" qui fonctionnent autrement que nos "productions" ? Question fondamentale en histoire des mentalités ou en sociologie culturelle. Au XVIIIème siècle, s'est effectué un travail de dissuasion entre deux cultures dont l'une, élitare, savante, "bourgeoise", se différencie de l'autre, "traditionnelle", dont elle fait à la fois l'objet et le terme de son action. »

(De Certeau, 1975 : p. 199)

Le travail historique s'accompagne donc de la production de lieux discursifs, non seulement en relation avec leur rapport à l'objet historique étudié, mais aussi avec les catégories de l'analyse historique, elles-mêmes déterminées par le rapport de l'historien au présent et donc aux idéologies contemporaines du chercheur. Le positionnement subjectif consisterait alors en un certain rapport du chercheur aux idéologies contemporaines. Comment ce

positionnement subjectif se retrouve-t-il dans le travail de recherche historique ? Comme l'avance Michel de Certeau, sous l'angle du rapport au discours, à son propre discours et aux discours travaillés. En effet, la caractéristique de cette écriture historique est de faire dialoguer les voix, les discours, pour les organiser dans un récit cohérent. Michel de Certeau précise à ce propos que :

« Le récit de cette relation d'exclusion et de fascination, de domination ou de communication avec l'autre (poste rempli tour à tour par un voisinage ou un futur) permet à notre société de se raconter elle-même grâce à l'histoire. Il fonctionne comme le faisaient, ou le font encore en des civilisations étrangères, les récits de luttes cosmogoniques confrontant un présent à une origine. »

(De Certeau, 1975 : p. 58)

L'écriture historique se fonde sur un discours à la troisième personne, permettant la mise en lien du monde des vivants avec celui des morts. Dans ce discours, la voix des morts est mise au service des temps présents pour un dialogue entre vivants. La plurivocité des archives est donc travaillée au sein du discours historique au profit d'une forme de cohérence, servant l'analyse présente d'un temps passé. Or cette cohérence s'effectue, selon Michel de Certeau au prix de la mise sous silence d'une partie des événements qu'il nomme les « résistances » (de Certeau, 1975 : p. 10).

Cette analyse du travail historique est particulièrement intéressante en ce qui concerne notre étude car il s'agit de savoir quel statut accorder à chacun des matériaux composant le corpus, puis la manière dont ces matériaux reconstruisent une voix. Les matériaux doivent-ils être pris et analysés dans une recherche de cohérence ? Comment comprendre les aspérités entre les différents types de matériaux : entre le contenu des manuels et la surface des discours ? On mesure l'importance, dans le cadre méthodologique, d'arriver à une définition de la valeur du matériel et de l'articulation des types de matériaux au sein d'un même espace.

On considérera dans cette recherche que le matériel de décision est la face immergée des tensions contextuelles, celle qui les met en chantier, les négocie sans les figer. On constate que ce matériel traduit de nombreux va-et-vient entre les tensions sans prise de position ferme et définitive. En ce sens, le matériel de décision est entendu comme une sorte de *praxis* de l'association tandis qu'à l'opposé, les manuels et les discours seront entendus comme la face montrée de l'institution, fixant pour un temps T les tensions dans un espace. Les matériaux de décision didactique, à l'inverse, ayant valeur d'orientation pour le développement de l'AFBA seront entendus du point de vue des traces de chantiers. Selon nous, ils révèlent l'échafaudage permettant l'institutionnalisation de l'AFBA et constituent

les traces des débats et des justifications concernant l'orientation de l'association. C'est un type de matériel particulièrement intéressant car c'est dans ces traces du chantier associatif que l'on peut déceler les tensions à l'œuvre dans la prise de décision. À l'inverse, nous prendrons les discours et les manuels comme la face révélée de l'association, résultat des tensions dans un espace, au sens où ils fixent dans un instant T l'état des tensions, sans pour autant en bloquer les pratiques.

La relation entre les deux types de matériaux n'est donc pas une relation de causalité, dans laquelle les discours entraîneraient les décisions qui elles-mêmes entraîneraient l'élaboration des manuels ou inversement. Il s'agit d'une relation entre le mouvement et la fixité au sein des tensions pour un espace. Les différents matériaux sont en effet à corrélérer avec des formes d'expression du développement de l'AFBA, ayant des fonctions différentes. La fonction de décision prend en charge les tensions et les discute, tandis que la fonction de représentation fixe momentanément les tensions afin d'en délivrer une image. Il s'agit donc de deux processus de production concomitants à visée divergente.

### **2.3.2.2. Le dialogue entre corpus central et corpus parallèles**

À la valeur composite du matériau s'ajoute la constitution de plusieurs corpus : un corpus central pour deux corpus parallèles. Or les tensions dans la prise de décision appartiennent, dans le cas de l'AFBA, à plusieurs espaces géographiques : la France et l'Argentine *a minima*, mais aussi, puisque Buenos Aires est un terrain marqué par de nombreuses communautés européennes, par tous les pays en présence produisant des politiques de diffusion de leur langue nationale en Argentine (au premier titre desquels l'Allemagne, la Grande-Bretagne et les États-Unis).

La perspective principale se centre donc sur les matériaux présents dans le corpus de Buenos Aires compris comme le cœur des tensions et donc de la circulation linguistique. La technique de dialogue est toujours la même : la séparation des traces dans le corpus central et la recherche de traces correspondantes dans les corpus parallèles. C'est pourquoi les corpus parallèles se sont constitués au fur et à mesure de l'analyse du contenu du corpus central, sur le mode que nous avons indiqué plus haut pour l'exemple de Raymond Ronze (cf. *supra*, p.106). Le dialogue et la recherche par trace est le propre du paradigme indiciaire qui nous a semblé le plus juste pour l'établissement du dialogue des voix que Michel de Certeau (1975) évoque.

La définition du paradigme indiciaire de la micro-histoire semble ouvrir la possibilité à la remise en voix de ces oubliés de l'histoire. En d'autres termes, la voie tracée par Ginzburg s'empare non seulement de zones d'ombre de l'histoire, mais la méthode même employée permet de redonner du sens à une voix historique. Il ne s'agit alors plus de faire rentrer toutes ces voix dans un système, mais de considérer comment ces voix s'articulent avec des événements ayant lieu à plus large échelle. Les corpus multiples permettent donc de considérer la manière dont les individus sont impactés par des événements nationaux et internationaux, mais également de considérer la manière dont les individus sont en mesure d'influer sur ces mêmes événements. L'établissement des deux types de dialogue vise donc les symptômes, afin de comprendre le passé, comme l'affirme Carlo Ginzburg :

« Même si l'historien ne peut se comparer au médecin qui utilise les cadres nosographiques pour analyser la maladie spécifique du malade particulier. Comme celle du médecin, la connaissance historique est indirecte, indiciaire et conjecturale. »

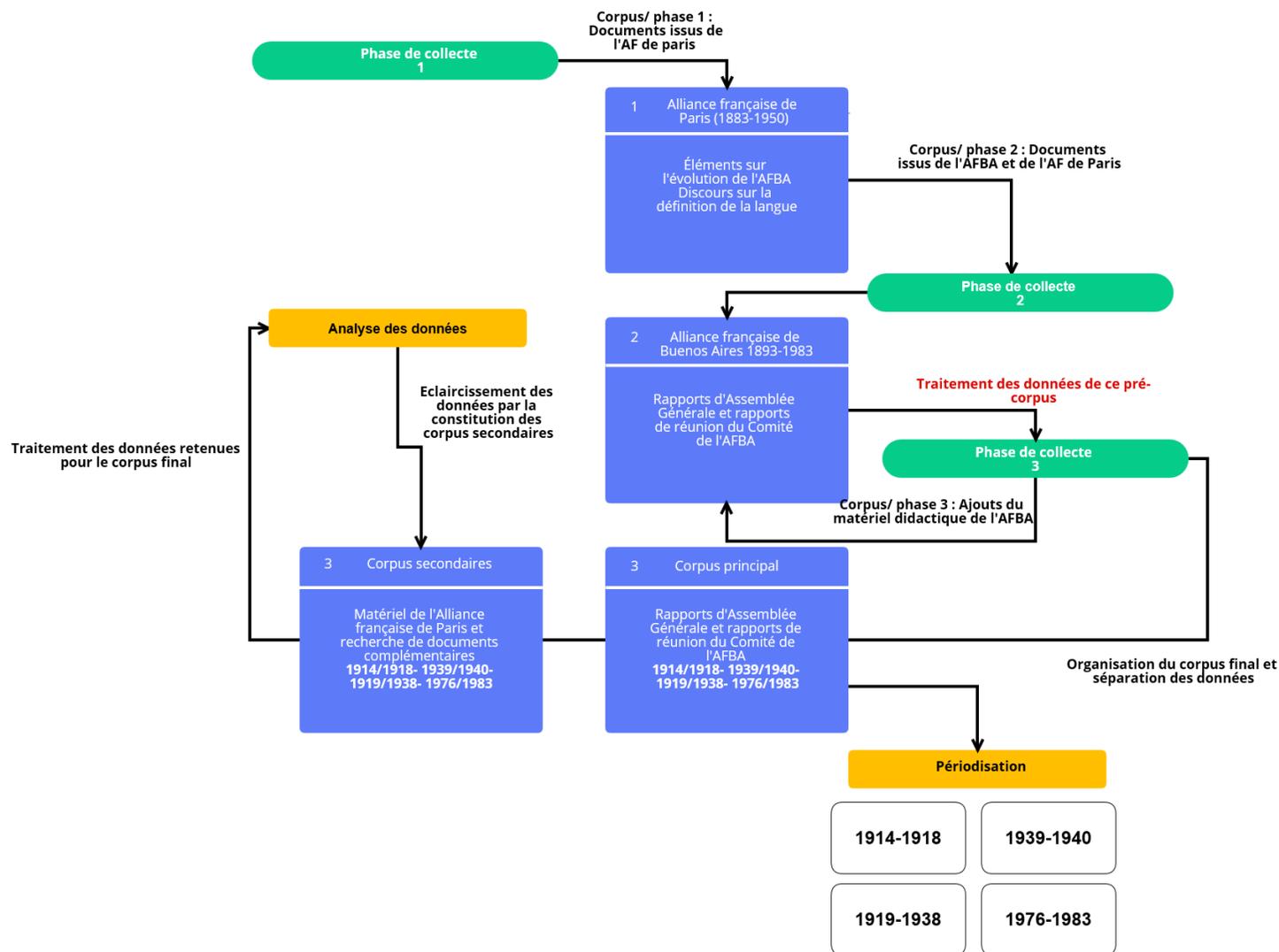
(Ginzburg, 1989 : p. 154)

Nous avons tenté de mettre en œuvre l'ensemble de ces principes méthodologiques lors du traitement du corpus, que nous souhaitons exposer à la clôture de ce chapitre afin d'éclairer les analyses des chapitres suivants.

### **2.3.3. Le traitement du corpus central**

Le traitement du corpus central a constitué le travail le plus ambitieux de la thèse. En effet, le corpus central comprenait au total de 644 rapports de réunion, 76 rapports d'Assemblée générale, 160 bulletins et 13 manuels de l'AFBA. Tout le matériel a été traité avant de procéder à la périodisation afin que les analyses précises des périodes sélectionnées dans le cadre du travail de thèse bénéficient d'une vision surplombante de l'évolution de l'AFBA. Nous avons synthétisé l'alternance entre les phases de collecte et les phases d'analyses du corpus dans le schéma ci-dessous dont nous commenterons à présent chacune des étapes.

Figure 9. Phases de collecte et forme du corpus



### **2.3.3.1 Le traitement des rapports de réunion et des rapports d'Assemblée générale**

Les archives ont été traitées en trois passages répartis chronologiquement et qui correspondent à quatre moments de l'élaboration du cadre théorique.

La découverte des archives, rendues accessibles par la direction de l'AFBA, a donné lieu à une première lecture cursive de l'ensemble des documents avec pour objectif le balisage général des périodes de développement, marquées par l'installation des Comités de direction différents. L'objectif était d'arriver à une vision globale de l'évolution de l'association, à partir de points de repères individuels, comme les acteurs de l'AFBA, notamment pour détecter s'il s'agissait de Français ou d'Argentins. Il s'agissait de déterminer la manière avec laquelle il allait être possible de corréliser les étapes de l'évolution de l'AFBA avec des personnalités particulières, s'investissant dans les processus d'institutionnalisation du Comité de Buenos Aires. Cette première lecture correspondait à un moment d'élaboration théorique proche d'une approche comparatiste, par rapport à laquelle l'étude s'est totalement détachée. En effet, l'échec de cette première analyse s'est traduit par l'impossibilité de séparer clairement les influences de la France et les influences de l'Argentine concernant l'évolution de l'AFBA, y compris depuis la perspective la plus individualisante. Vouloir séparer distinctement des influences en choisissant comme porte d'entrée les biographies individuelles des acteurs du Comité de Buenos Aires, c'était n'accorder aucun statut au caractère profondément binational de la communauté française en Argentine, cela revenait à essentialiser la construction des imaginaires nationaux déterritorialisés. Ce constat a été le point de bascule de l'élaboration de la notion d'analyse didactique globale.

Il a donc fallu procéder à une deuxième lecture, après avoir photographié l'ensemble du corpus pour en conserver les traces. Cette deuxième lecture s'est effectuée en même temps que la transcription tapuscrite des photographies du corpus en sélectionnant la nature des données et en les traitant de manière différente<sup>72</sup>. Les rapports de réunion et les rapports d'Assemblée générale ont été traités comme des « prises de décision », au demeurant, la prise de note sur ces manuscrits a été différente selon la nature de l'élément indiqué. Le discours indirect a été traité sur le mode de la prise de note résumée, en se focalisant sur l'évolution des discussions, ou des décisions préparatoires avant la décision finale. Le

---

<sup>72</sup> Cette phase correspond au traitement des données du pré-corpus dans le schéma.

discours direct, lui, lorsqu'il apparaissait, a été recopié à l'identique, ainsi que les listes d'étudiants ou des examens et les statuts.

La troisième lecture du corpus central ne s'est effectuée que pour les périodes analysées dans le cadre de la thèse<sup>73</sup>. Cette lecture avait pour objectif la classification des prises de notes en fonction du domaine de répercussion des décisions des rapports. Ce classement révèle le découpage des décisions en fonction de champs marquants pour l'évolution de l'enseignement-apprentissage du français, en lien avec les processus d'institutionnalisation de l'AFBA. Ils permettent de révéler les canaux de la prise de décision en vue d'une institutionnalisation de la pratique d'enseignement-apprentissage, ainsi que de l'institutionnalisation de l'association elle-même.

Enfin, la quatrième et dernière lecture du corpus visait à classer, à l'intérieur de ces divisions en grands domaines d'évolution, les types de tensions d'intentionnalités responsables de la prise de décision finale, afin d'arriver à une cartographie des tensions sous forme de tableaux. C'est le résultat de cette troisième lecture qui est présenté en introduction dans le volume des annexes ([cf. Annexes, Section 2, pp. 24-28](#)). Il s'agissait de séparer les origines intentionnelles de ces décisions en fonction des acteurs de ces décisions pour les domaines et les objets suivants :

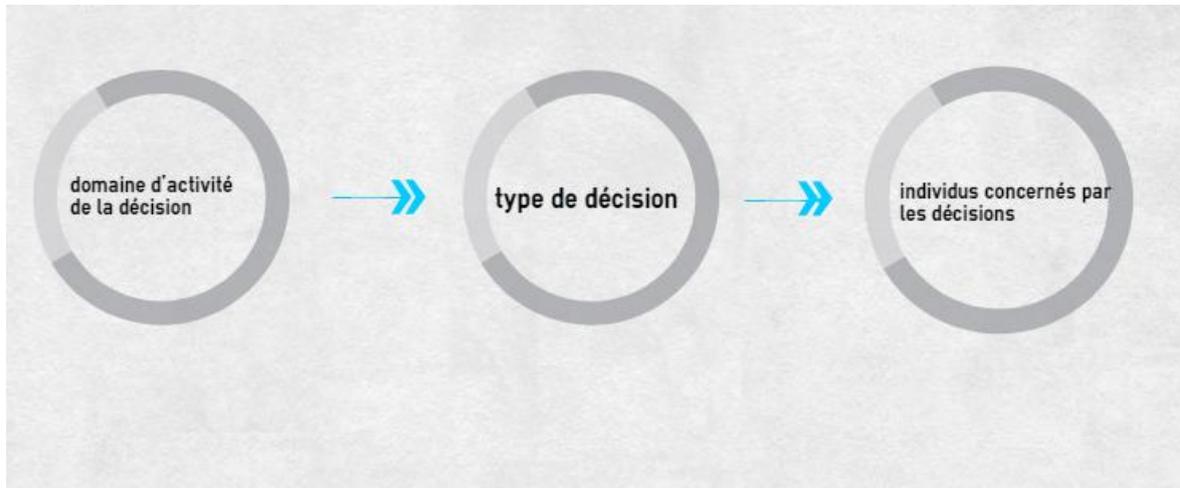
*Tableau 10. Classification du corpus en domaines de décision et objets de décision*

<b>Décisions didactiques</b>	<b>Décisions administratives</b>	<b>Développement sur le territoire argentin</b>	<b>Relations officielles</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme de cours</li> <li>• Programme d'examens</li> <li>• Ouverture de cours</li> <li>• Reconnaissance officielle</li> <li>• Matériel</li> <li>• Recrutement formation enseignant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonctionnement administratif</li> <li>• Financement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouverture de filiales</li> <li>• Relations avec les filiales</li> <li>• Relations avec des institutions d'éducation dans les régions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argentine</li> <li>• France</li> </ul>

<sup>73</sup> Après la phase de périodisation, dans le schéma, cela correspond à la phase intitulée : analyse des données.

Le classement final des décisions, présenté dans le volume d'annexes ([cf. Annexes, Section 2, pp. 24-28](#)) suit une logique d'intentionnalité descendante vers les objets ou remontante vers les acteurs de cette intentionnalité. Le corpus a donc été classé de manière similaire sur toute la période selon la procédure suivante :

Figure 10. Procédé systématique de classification



### 2.3.3.2. Le traitement du matériel didactique

Les relevés de données dans le classement de décisions pédagogiques ont montré l'existence d'une importante production didactique locale. Il s'est révélé très productif de mettre en lien ces productions didactiques avec les raisons pour lesquelles les acteurs décident d'avoir recours à une production didactique propre. Le matériel didactique est une source très intéressante d'étude car il constitue le lieu de la concrétisation des prises de position, en cela l'élaboration didactique est le produit des tensions d'intentionnalités (*cf. supra*, [p.36](#)).

En effet, l'élaboration d'un matériel didactique local met en valeur l'importance des tensions d'intentionnalités pour l'évolution de l'enseignement-apprentissage du français. Nous verrons lors de l'analyse des débats précédant ces élaborations (*cf. infra*, [p.278](#)), que la solution *ad hoc* est la seule piste possible pour la résolution des tensions au sein de l'AFBA. Le matériel didactique traduit en effet les spécificités d'horizons d'attente contradictoires concernant l'enseignement-apprentissage, incarnés aussi bien dans les choix thématiques que dans les configurations méthodologies déployées. C'est à ce titre particulier que l'analyse du matériel didactique nous est apparue pertinente dans le cadre de cette recherche.

L'étude n'envisageait pas, au départ, de se saisir d'analyse de matériel pédagogique, mais les relevés de décisions et leur classement montrent l'importance de l'élaboration pédagogique pour le développement de l'association, d'une part, et pour l'évolution de

l'enseignement-apprentissage du français langue vivante sur le territoire argentin, d'autre part. L'élaboration de matériel didactique propre constitue un axe de légitimation et d'institutionnalisation important pour le Comité de Buenos Aires. En effet, ces élaborations constituent l'axe principal par lequel l'AFBA tente de faire valoir sa légitimité comme acteur de l'enseignement-apprentissage du français, comme de la formation enseignante.

Malheureusement, l'ensemble du matériel didactique élaboré par l'AFBA n'a pas été conservé et afin de disposer d'une vision globale des dispositifs mis en place il a fallu se servir d'une partie de ce que contenaient les relevés de réunion au sujet des élaborations didactiques. Ainsi nous regroupons sous le terme de matériel didactique aussi bien les manuels créés par l'AFBA, que le manuel questionnaire<sup>74</sup>, et les relevés de décisions stratégiques concernant l'élaboration didactique (les programmations de conférences et les formations de l'équipe enseignante). Au sein de notre périodisation il existe trois périodes d'élaboration didactique de l'AFBA.

*Tableau 11. Type de matériel par période*

1914- 1923	1924- 1945	1976-1983
Réflexions sur le manuel programme des examens	Élaboration d'un matériel propre	Réflexions sur le matériel complémentaire

La première période court de 1914 à 1923, avant la production de matériel didactique complet, tel que les manuels, et la seconde période débute après élaboration de matériel didactique. Dans la première période, le matériel didactique préparatoire (les manuels programmes et les débats concernant la mise en place de dispositifs didactiques) constitue le seul élément disponible pour l'analyse. En effet, l'AFBA débute la réflexion sur les activités d'enseignement-apprentissage du français autour de son activité principale : les examens de français dans la capitale, à partir de 1895. Pour la seconde période, le proto-matériel didactique se double de l'élaboration de manuels propres. On considèrera, pour l'analyse, qu'il existe un continuum entre le relevé de décisions, le matériel pédagogique préparatoire et les manuels.

Voici la liste des manuels retrouvés sur lesquelles les analyses s'appuient.

<sup>74</sup> Programme annuel ou pluriannuel des diplômes de langue française, délivrés par l'AFBA en fonction des années.

Tableau 12. Manuels de l'AFBA analysés dans le corpus

Année	Nom du manuel	Auteur
1925	Langue française- année 1	Vital Roustan
1937	Langue française- année 3	Vital Roustan/ Ariel Maudet
1942	Langue française cours préparatoire	N. A.
1943	Langue française- année 1	N.A.
1945	Manuel Questionnaire	N.A.
1946	Langue française- cours pour enfant	Ariel Maudet
1948	Langue française- année 1	Ariel Maudet
1954	Histoire de la Civilisation française	Ariel Maudet
1957	Langue française- année 2	Ariel Maudet
1962	Langue française- année 1	Ariel Maudet
1981	Documents Complémentaires	Marguerite Benson / Estela Klett

Le matériel didactique a fait l'objet de plusieurs lectures, tout comme le matériel stratégique. Nous avons d'abord procédé à une lecture cursive pour comprendre et dégager la structure du matériel et recenser les documents supports. Ce recensement a permis de comparer terme à terme le produit avec le matériel pédagogique préparatoire, mais également avec le matériel produit à la même époque en France et en Argentine. Une seconde lecture des documents s'est attachée à l'analyse particulière des idéologies au sein des thématiques et des documents présents dans les manuels. Les deux lectures ont permis de dégager la manière dont les idéologies linguistiques étaient perceptibles aussi bien dans la structure des manuels que dans les textes et choix thématiques. Enfin, une troisième et dernière lecture visait l'étude détaillée des consignes concernant l'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre lors de l'utilisation du manuel dans les classes.

L'ensemble de ces lectures a permis de constituer des relevés de contenus didactiques analysés par la suite grâce à la typologie élaborée par Henri Besse (2000).

L'auteur propose en effet des analyses méthodologiques permettant d'aller à l'encontre de caractérisations schématiques visant à regrouper, dans un processus « logique » les configurations méthodologiques. Cette analyse nous a paru particulièrement pertinente pour éclairer les traits méthodologiques contradictoires à l'œuvre dans les manuels élaborés par l'AFBA. Ainsi Henri Besse propose de considérer l'ensemble des configurations didactiques en types de procédures de sélection et de progression. Or, l'analyse des configurations didactiques sous-jacentes dans les manuels de l'AFBA montre la mise en œuvre de procédures parfois contradictoires, mais théorisées au sein des avant-propos des manuels, comme une configuration méthodologique originale.

Le tableau ci-dessous reproduit l'analyse procédurale des configurations méthodologiques, élaborées par Henri Besse. En effet, pour lui, il existe trois niveaux d'élaboration didactique : celui des hypothèses (explicitées ou seulement présumées), celui des manuels ou des ensembles pédagogiques appliquant ces hypothèses et enfin celui de la mise en œuvre de ces manuels ou ensembles pédagogiques. La configuration méthodologique regroupe les deux premiers ensembles, tandis que le premier de ces ensembles est celui désigné sous le terme de « méthode ». Dans le cadre de cette étude, nous reprendrons strictement les cadres d'analyses proposés par Henri Besse et parlerons de configuration méthodologique pour désigner l'ensemble des niveaux un et deux, de « Méthode Alliance » pour désigner le niveau un. Nous ajouterons uniquement les dispositifs didactiques, car de leur analyse découle une partie des hypothèses de l'ensemble de la configuration méthodologique qui demeureraient sinon non explicitées. Ainsi, au sein du tableau des procédures, les objectifs de l'enseignement-apprentissage sont largement relayés par la mise en place des dispositifs didactiques.

<b>Procédures de sélection et de progression</b>	<b>Procédure de présentation</b>	<b>Procédure d'exploitation</b>	<b>Procédure de contrôle</b>	<b>Rôle des enseignants/ des enseignés</b>	<b>Objectifs</b>
--	----------------------------------	---------------------------------	------------------------------	--	------------------

---

(Issu de Besse, 2000, pp. 316-356)

À ces procédures, l'auteur ajoute cinq finalités d'élaboration de manuels :

<b>Finalités : discours des méthodes et objectifs</b>	<b>Finalités fonctionnelle ou pratique (les classes d'objectifs)</b>	<b>Finalité formative intellectuelle</b>	<b>Finalité éducative ou culturelle</b>	<b>Finalité institutionnelle</b>
---	--	--	---	----------------------------------

---

(Issu de Besse, 2000, pp. 316-356)

L'ensemble des finalités et des procédures doit être mis en correspondance afin de saisir une configuration méthodologique. C'est la raison pour laquelle nous croisons aussi bien les dispositifs didactiques, le manuel programme que les programmes des examens avec l'analyse des manuels. Il s'agira d'explorer les finalités des manuels avec les procédures

- particulièrement les procédures de sélection et de progression - plutôt que de tenter une analyse visant à attacher les finalités à un des courants méthodologiques, tel que le propose Christian Puren (1988). En effet, les catégories d'analyses produites par Henri Besse dans sa thèse d'État permettent le travail exploratoire des configurations méthodologiques en analysant les procédures au regard des finalités. C'est par ailleurs le travail que Marie-France Bishop et Nathalie Denizot (2016) proposent d'effectuer en s'attachant à l'analyse du manuel du point de vue micro-historique. Il s'agit, pour elles, moins de comprendre les manuels comme des réalisations de programmes et donc d'intentions que comme des interprétations :

« De plus, les manuels peuvent présenter des décalages par rapport aux programmes officiels et ils ne sauraient apparaître non plus comme des reflets des prescriptions, dont ils ne sont que des interprétations. »

(Bishop, 2016 : p.7)

Ce programme d'étude pour l'analyse des manuels est développé dans son étude des récits de souvenir (Bishop, 2015) sous le terme de didactiques historiques en français. Dans cette optique, le manuel est une trace des transformations disciplinaires.

« Il ne s'agit donc pas de s'attacher à une étude des manuels comme "objet en soi", mais comme support d'un contenu d'enseignement, c'est-à-dire comme "utilitaires de la classe" et comme "sources historiques" (Choppin, 1992), permettant de cerner les contours et les transformations de la discipline. »

(Bishop, 2015 : p.93)

Le cœur de l'analyse consiste donc à traiter le matériel que nous avons jusqu'ici défini, en mettant en lien l'ensemble de ces éléments. Cependant, une dernière catégorie de matériel d'archive, bien que minoritaire, doit être considérée : le matériel discursif.

### **2.3.3.3. Le traitement du matériel discursif**

L'étude prévoyait initialement de fonder une partie des recherches sur l'analyse du discours produit par l'AFBA, afin de procéder à des comparaisons discursives avec le matériel d'archives de l'Alliance française de Paris. Quelques analyses ont été produites dans ce sens et ont fait l'objet d'articles (Burrows, 2016, 2017). Au demeurant, le matériel discursif issu des bulletins de l'AFBA est d'une ampleur bien moindre que les rapports de réunion. On a en effet retrouvé les bulletins de 1920 à 1936, au sein de la bibliothèque de l'AFBA. Dès lors, l'ensemble du matériel discursif ne fait pas l'objet d'une analyse séparée, mais vient en

support des deux autres types d'analyse. Nous avons exploré le matériel discursif afin de faire un relevé des idéologies linguistiques présentes dans les archives, via une exploration lexicale, grâce au logiciel Lexico 3. Il s'agit aussi bien d'une étude de fréquence, afin de dresser le portrait des motifs les plus présents, que d'une étude de corrélation, afin d'analyser les valeurs attribuées à chaque motif. Ces analyses s'appuient sur la lecture de plusieurs auteurs en analyse du discours permettant de faire le lien entre idéologies et productions discursives (Pêcheux, 1990 ; Maingueneau, 1991) car il s'agissait de saisir les articulations entre discours et idéologie. Ces analyses ne font pas l'objet d'une étude séparée au sein de ce travail : l'étude discursive a été mise au service de l'analyse des configurations méthodologiques. Il s'agit d'analyser la manière dont les idéologies linguistiques portées par les discours, se traduisent au sein des configurations méthodologiques. Là encore, le concept « d'idéologie linguistique » (cf. *supra*, [p.35](#)), nous a aidé à décloisonner les analyses et les types de matériaux : les discours portés par la société mondaine sont en lien avec les productions universitaires et impactent les politiques linguistiques, comme les politiques linguistiques impactent les discours portés par la société mondaine et sont en lien avec les productions universitaires. S'agissant de l'AFBA, et de son caractère multidimensionnel (cf. *supra*, [p.50](#)), cette approche s'avère nécessaire, car toutes les actions d'enseignement-apprentissage du français sont en lien avec l'effort de propagande initial de l'association. Le discours motive et justifie les actions d'enseignement-apprentissage, comme les configurations didactiques. Or, c'est dans cette confrontation entre la décision et le discours qu'il est possible d'analyser les frottements des régimes d'historicité : nous tenterons donc, tout au long de l'étude, de saisir par tous les bouts, les voies de l'interprétation définissant les conditions de la circulation linguistique.

## **Synthèse du chapitre 2 :**

L'analyse didactique globale permet de comprendre les circulations, en ce qu'elle fait éclater le contexte au profit de l'analyse des interactions entre les enjeux internationaux et leurs resémantisations globales. Ainsi, les intentions de diffusion font l'objet de catachrèses de la part de l'AFBA, qui leur surimpose un sens communautaire global. Dès lors, la compréhension des phénomènes de circulation linguistique inclut un rapport à la langue en circulation et aux histoires de ces circulations, se traduisant dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage de la langue comme dans les configurations méthodologiques élaborées. L'étude de l'évolution des formes de l'enseignement-apprentissage du français à

l'AFBA conduit à questionner les rapports mémoriels que les communautés de migration entretiennent avec les langues d'origine des migrations et la manière dont ces dernières s'insèrent dans les paysages imaginaires. C'est pourquoi l'analyse didactique globale est mise en œuvre dans l'étude : il s'agit de comprendre le rapport de l'AFBA aux enjeux internationaux d'enseignement-apprentissage du français et leur resémantisation dans une mémoire communautaire de la langue française, insérée dans les enjeux de construction identitaire propres à l'Argentine. Ce type d'analyse appelle une centration sur les lieux de la circulation et les individus en circulation, c'est pourquoi la méthodologie découlant de l'analyse didactique globale se concentre sur le paradigme indiciaire. En effet, la trace, en tant que produit historique, est le résultat des tensions entre intentionnalités de la circulation linguistique, qui fixent pour un temps l'évolution de l'enseignement-apprentissage du français. La trace permet la mise en œuvre de l'analyse didactique globale car elle est le résultat d'une négociation entre les tensions d'intentionnalités et les enjeux locaux : l'évolution des configurations didactiques et des dispositifs, produit de la circulation linguistique, est visible dans les traces de l'institution. La centration de l'étude sur ces traces implique un questionnement sur la temporalité de la recherche, afin d'éviter la domination d'un espace sur l'autre. C'est dans ce cadre que le concept de concentration temporelle devient opératoire car il ne s'agit plus de considérer le temps de manière linéaire, mais de privilégier des découpages hybrides, dont les enjeux ont des répercussions dans tous les espaces concernés par l'étude. L'analyse du corpus à suivre dans les chapitres suivants de cette étude s'efforcera donc de saisir les évolutions de l'enseignement-apprentissage de l'AFBA comme des produits de la circulation linguistique, tendus par des constructions mémorielles contradictoires.

## **Partie 2 : L'essor et le développement méthodologique de l'AFBA : 1914-1938**

La deuxième partie de cette étude regroupe les deux premières périodes choisies pour l'analyse : la Première Guerre mondiale (1914-1918) et l'entre-deux guerres (1919-1938). Ces deux périodes ont été regroupées au sein d'une même partie car elles correspondent à un moment d'essor des dispositifs didactiques de l'AFBA, comme à la mise en place des premières réflexions méthodologiques, aboutissant à l'élaboration d'une configuration méthodologique propre.

Le troisième chapitre, après avoir procédé à la description de la situation de l'AFBA à l'entrée dans la Première Guerre mondiale, analyse l'importance du conflit dans l'essor de l'institutionnalisation de la pratique sociale d'enseignement-apprentissage du français. L'analyse didactique globale, nous conduit à envisager l'essor des dispositifs didactiques et des configurations méthodologiques comme la traduction locale d'enjeux internationaux. Cette analyse se divise donc en trois moments, permettant tout d'abord de situer l'AFBA au cœur d'un jeu d'accords locaux, avant de montrer l'importance de l'enseignement-apprentissage du français au sein de ces accords locaux, pour enfin en analyser les conséquences sur les configurations méthodologiques.

Le quatrième chapitre est construit dans la même logique, mais il s'agit cette fois de mesurer les impacts des positionnements pris par l'AFBA au cours de la Première Guerre mondiale sur son développement durant l'entre-deux guerres. La description introductive révèle l'importance de la croissance de l'AFBA et de son réseau argentin, expliquant son positionnement, non seulement sur la scène argentine, mais également vis-à-vis du Gouvernement français. Cette position traduit le rôle de l'association dans la circulation de l'idéologie linguistique de l'Union Latine. L'analyse des circulations de cette idéologie linguistique permet d'éclairer l'établissement de la configuration méthodologique de l'AFBA au cours de cette période.

## **Chapitre 3 : Entre Guerre mondiale et guerre économique à Buenos Aires : dans les tranchées de l'enseignement-apprentissage du français (1914-1918)**

« L'exhumation de ces "connexions" historiques peut servir à déjouer les approximations ou les a priori de l'histoire comparée, mais elle oblige aussi à admettre que les histoires sont multiples, même si souvent elles sont partie liée ou communiquent entre elles. »

Serge Gruzinski, 2004 : p. 29

### *Résumé du chapitre 3 :*

L'objet de ce troisième chapitre est l'étude de la circulation linguistique de 1914 à 1918 à l'AFBA.

Le chapitre s'ouvre sur un récapitulatif donnant à voir l'état de l'association sur le territoire argentin à l'entrée de la I<sup>ère</sup> GM, puis au cours de la guerre.

Il s'agit ensuite de déterminer le positionnement particulier de l'AFBA au cours de la I<sup>ère</sup> GM, en montrant le rôle prépondérant des alliances militaires sur les associations de la communauté française, dont l'AFBA et des communautés alliées, dans le cadre de la participation à l'effort de guerre. Lors de l'étude de ces alliances militaires, on constate qu'elles sont à leur tour prises dans des politiques de diffusion françaises et argentines. En effet, L'AFBA, s'appuie, d'une part, sur les alliances militaires avec les communautés et, d'autre part, sur le lien particulier qu'elle entretient avec le Gouvernement français et le Gouvernement argentin pour gagner en légitimité, afin de s'imposer comme un acteur incontournable de l'effort de guerre à Buenos Aires, et, en creux, un acteur incontournable de l'enseignement-apprentissage du français dans la capitale.

Il est question, à partir de l'étude du périmètre d'action de l'AFBA au sein du Comité Patriotique, de déterminer le rôle spécifique de l'enseignement-apprentissage du français dans l'effort de guerre. Ce rôle, envisagé depuis Paris par les appels que l'AF de Paris adresse au monde dans son bulletin de guerre, fait l'objet de resémantisations spécifiques à Buenos Aires, qui traduit localement le positionnement stratégique de Paris.

Ces éléments permettent enfin, dans un troisième temps, d'éclairer l'apparition des premiers questionnements didactiques pour le Comité de Buenos Aires, qui se traduisent principalement, au cours de la période, par la mise en place de dispositifs didactiques, pour les cours, comme pour les examens dans la capitale.

## **Introduction du chapitre 3 : état de développement de l'Alliance française en Argentine de 1914 à 1918 :**

### **1. Développement de l'Alliance française dans le pays**

L'AF se développe sur le territoire argentin de manière inégale avant 1914, sous l'impulsion des communautés françaises ou à l'initiative des dirigeants d'entreprise, les Comités d'action ainsi créés n'étant pas systématiquement sous la gouvernance de l'AFBA, mais en lien direct avec l'AF de Paris<sup>75</sup>. Ces tentatives d'implantation d'un réseau d'AF en Argentine ne donnent pas systématiquement lieu à une entreprise d'enseignement du français et se délitent assez rapidement<sup>76</sup>.

L'AFBA, à partir de 1914, avec l'ambition de rassembler de la communauté française sur l'ensemble du territoire argentin, se lance dans une entreprise de structuration d'un réseau intra-argentin des AF. Pour ce faire, le Comité de Buenos Aires oriente son action dans deux directions : il s'agit d'imposer Buenos Aires à l'AF de Paris comme contact référent sur le territoire argentin pour tout le réseau, et d'encourager la fondation de comités sous tutelle de Buenos Aires, grâce au contrôle des statuts et au contrôle progressif des contenus d'enseignement. Le Comité de Buenos Aires soutient ainsi la création de comités en procédant à l'envoi de subventions et de programmes d'examens. Pour l'année 1916, par exemple, Buenos Aires envoie 50 exemplaires à Rosario, 25 à Bahia Blanca et 25 à La Plata, et des livres de prix pour les réceptions de remises de diplômes, mais aussi d'examineurs en charge de faire passer les examens dans les filiales. De plus, le Comité de Buenos Aires encourage la création d'AF enseignantes par l'envoi prospectif de programmes d'examens. Ainsi, en septembre 1916, 50 programmes d'examens sont envoyés à Córdoba. Au cours de cette période, tous les comités se constituant sur le territoire argentin sont considérés comme des filiales de l'AFBA qui est comptable de leur bon fonctionnement. Ainsi, lorsque survient un litige, en avril 1915, à l'AF de Bahia Blanca, l'AFBA envoie un délégué en charge de trouver une solution au conflit.

---

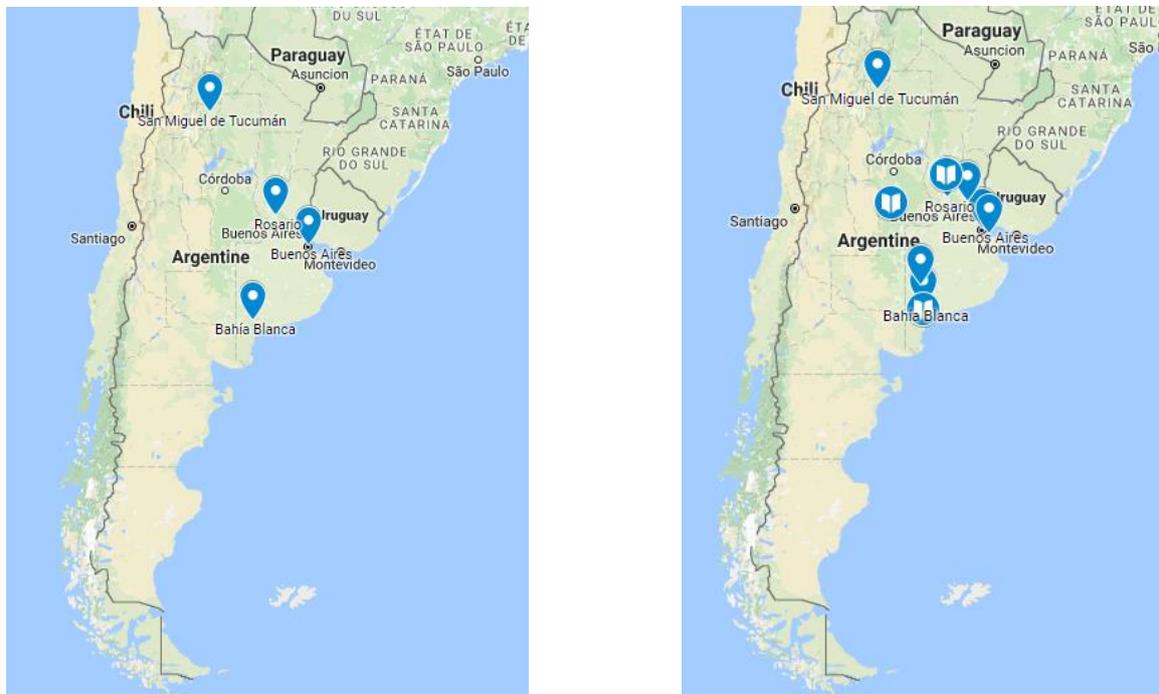
<sup>75</sup> Le Comité de Córdoba est déjà formé en 1896, sans intervention du Comité de Buenos Aires.

<sup>76</sup> Le Comité de Córdoba, par exemple, malgré cette fondation première, n'est véritablement fondé qu'en 1932.

Le réseau se développe donc autour de deux types d'AF : des AF enseignantes, qui développent immédiatement des cours de français et dont la constitution est motivée par l'ouverture d'un cours, auquel s'ajoute, *a posteriori*, la constitution d'un Comité AF, et des AF non enseignantes, dont le point de départ est la constitution d'un Comité, cherchant par la suite à ouvrir des cours de français.

En 1914, il existe trois filiales de l'AF sur le territoire argentin : deux filiales enseignantes, Rosario et Bahia Blanca, et une filiale non-enseignante, Tucuman. En 1918, à la fin de la I<sup>ère</sup> GM, il en existe six auxquelles s'ajoutent quatre institutions scolaires demandant leur affiliation à l'AFBA.

Figure 11. Le développement du réseau des Alliances françaises sur le territoire argentin en 1914 et en 1918



Légende :



: AF



: École affiliée

Source : création de l'auteur grâce à l'outil carte de Google maps

Tableau 13 . Situation des AF en Argentine en 1914

AF	Rosario	Bahia Blanca	Tucuman
<b>Nombre de cours</b>	7 cours	10 cours	0 cours
<b>Nombre d'élèves</b>	272	190 (70 femmes/ 120 hommes)	0
<b>Nombre d'adhérents</b>	<i>Non renseigné</i>	115	<i>Non renseigné</i>
<b>Subvention AFBA</b>	1300 francs	<i>Non renseigné</i>	Aucune

Le tableau ci-dessus donne à voir l'état des AF en Argentine en 1914. L'AF de Rosario est la plus développée et il faut ajouter que c'est la seule AF dont les diplômes auront une valeur légale et officielle sur le territoire argentin. En effet, le 6 novembre 1915, le Gouvernement de Santa-Fe (province dans laquelle se trouve Rosario, cf. carte de l'Argentine p.11 et Annexes, [Section 1, Document N°2, p.11](#)) reconnaît les diplômes délivrés par l'AF (Annexes, [Section 3, Document N°23, p.35](#)). Ce fait est d'importance, car Rosario se trouve en pleine zone céréalière et constitue un axe stratégique pour l'expansion du réseau de chemin de fer français (cf. *infra*, [p.142](#)). Le développement de ces AF, comme dans le cas du Comité de Buenos Aires, est étroitement lié au développement économique de la communauté française sur le territoire. Ainsi les cours de l'AF de Bahia Blanca, se déroulent dans le local de la Banque française, tandis que le Comité de Tucuman est une AF non enseignante. Le Comité de Tucuman ne dispose pas d'école, malgré les sollicitations de Buenos Aires en vue de l'ouverture de cours de français dans la ville, mais réunit les Français de la ville en Comité.

Tableau 14. Développement des AF de 1915 à 1918 en Argentine

Année de création	Création AF	Affiliation d'école
<b>Novembre 1915</b>	La Plata	
<b>Septembre 1916</b>		Chascomus
<b>Avril 1918</b>	Gualeguay Pigüe	Rio Cuarto

Il se crée, de 1914 à 1918, trois comités AF supplémentaires sur le territoire et deux collègues demandent leur affiliation à l'AF. Le cas de Pigüe est particulièrement intéressant pour illustrer la tentative de l'AFBA de regroupement de la communauté française au cours de la I<sup>ère</sup> GM. Pigüe est une « colonie française » fondée en 1884 par Clément Cabanettes et peuplée de migrants béarnais (Andreu, 1986 ; Monferran, 1955). On constate qu'après trente-quatre années d'existence, la transmission du français aux générations suivantes

devient un élément important pour la ville qui, de ce fait, procède à un rapprochement avec des institutions centralisatrices comme l'AFBA. À l'instar de Pigüé, le Comité Patriotique<sup>77</sup> français de la ville de Mendoza adresse une lettre à Buenos Aires pour demander la création d'une filiale dans la ville au sortir de la guerre, en mai 1918. Enfin, l'AFBA renforce son lien avec les écoles françaises présentes dans le pays. Dès lors, aux deux écoles disposant d'un rattachement à l'AF avant la 1<sup>ère</sup> GM (Santa-Fe depuis 1894 et l'école de Bahia Blanca depuis 1913) s'y ajoutent deux nouvelles<sup>78</sup>.

## 2- Développement de l'AFBA

Depuis l'ouverture du Comité de Buenos Aires en 1893, l'AF ne dispose pas de local pour accueillir de cours. Les actions d'enseignement-apprentissage du français du Comité de Buenos Aires sont structurées par un double programme : d'une part, le développement d'examens de français dans la capitale, et d'autre part, l'ouverture de cours du soir. Ces cours se déroulent dans des collèges privés principalement, mais ils vont s'étendre, au cours de la période qui nous intéresse, à certains collèges publics. Dans cette configuration, les cours sont avant tout pensés pour les élèves des collèges et viennent renforcer l'offre en langue des établissements. Cependant, la diversification de l'offre de cours va conduire l'AFBA à toucher des publics de jeunes travailleurs (cf. *infra*, [p.147](#)). Enfin, à partir de 1917, l'AFBA ouvre des cours dans des universités populaires. Les deux actions éducatives sont coordonnées l'une à l'autre, les examens servent à récompenser l'ensemble des étudiants de français dans la capitale en général et les étudiants des cours du soir de l'AFBA en particulier. De plus, l'AFBA ne dispose pas de manuel structurant l'enseignement pour l'ensemble des cours du soir, le programme des examens fait donc office de programme de cours. Cet effet programmatique des examens est renforcé par la publication et la distribution en librairie du « manuel programme », en mars de chaque année ; une des premières occurrences de vente du manuel programme en librairie pour la période d'août 1916. Cette publication sert de publicité aux examens de l'AF qui, jusqu'ici, ne s'effectuait qu'à la demande des établissements, à l'instar du collège Lasalle en septembre 1915.

On compte ainsi une évolution des cours dans la capitale de 1914 à 1918 comme suit :

---

<sup>77</sup> Nous étudierons au sein de ce chapitre la formation des Comités Patriotiques et leur rôle sur le territoire argentin (cf. *infra*, [p.147](#)).

<sup>78</sup> Ajoutons que le collège de Rio Cuarto est dirigé par l'agent consulaire.

Tableau 15. Évolution des cours dans la capitale entre 1914 et 1917

1914	1917
Collège National Mitre : 1 cours	Conseil National d'Education N°6: 2 cours
Collège Pueyrredon : 6 cours	Collège Pueyrredon : 4 cours
Collège Rollin : 2 cours	Collège Sarmiento : 2 cours
Collège Central : 1 cours	Société Luz : 2 cours
Collège Richard : 1 cours	Collège Central : 3 cours
Collège Pellegrini : 1 cours	Collège Laprida : 2 cours
Société Minerve : 2 cours	Collège Carlos Pellegrini : 2 cours
Foyer français : 1 cours	Collège Belgrano : 2 cours
Sarmiento : 1 cours	Collège Rollin : 2 cours
Société Luz : 2 cours	Collège Central de Flores : 1 cours
18 cours	Collège National Mitre : 1 cours
	Collège National Rivadavia : 1 cours
	Ecole San Martin : 1 cours
	Société Rufuis Sanchez : 1 cours
	Ecole normale N°4 : 4 cours
	30 cours

On constate, en observant la répartition de prise de décisions pour l'ouverture de cours du soir à Buenos Aires, que l'AFBA n'est pas seule décisionnaire de l'ouverture de ces cours. Le rôle de l'AFBA est avant tout centralisateur : il s'agit d'encourager les ouvertures de cours en sollicitant les directeurs de collège, mais également de recueillir les propositions d'ouverture de cours de la part des enseignants de français. Il existe en conséquence trois modalités d'ouvertures : à l'initiative de l'enseignant, à l'initiative du directeur d'établissement ou encore à l'initiative du Conseil scolaire de quartier<sup>79</sup>.

L'AFBA se trouve donc moins en position d'école de langue qu'en médiateur entre des acteurs éducatifs argentins : conseils scolaires, établissements privés et publics, enseignants

<sup>79</sup> Dans le premier cas de figure, qui a lieu pour l'ouverture de cours du soir au collège Carlos Pellegrini ou au collège Pueyrredon, en 1914, c'est le directeur qui, après avoir accepté l'ouverture de cours, prend les inscriptions et en déduit le nombre de cours à ouvrir dans son établissement, tandis que l'AF prend en charge le salaire des enseignants et effectue des recrutements. Dans le second cas de figure, le plus fréquent, les enseignants s'adressent à l'AFBA – huit demandes ont été retrouvées pour la période -. Cette dernière exige en retour de l'enseignant de réunir le nombre d'étudiants nécessaire pour l'ouverture du cours, 20 au minimum, selon le règlement de février 1916 et prend en charge son salaire ou offre une subvention. Enfin, il existe un dernier cas de figure, qui confronte directement l'AFBA à l'État argentin. À partir de 1915, les archives montrent des cas où le Conseil Scolaire demande directement à l'AFBA d'ouvrir des cours dans la zone placée sous son autorité (le conseil scolaire N°8 adresse cette demande en décembre 1915).

de langue. Le positionnement spécifique de l'AFBA, produit de ce mécanisme particulier d'ouverture de cours, a une influence majeure sur le développement des configurations méthodologiques prônées par le Comité de la capitale (cf. *infra*, [p.193](#)).

### **3- Processus d'institutionnalisation de l'AFBA dans la capitale argentine**

Le Comité de Buenos Aires se trouve dans une situation relativement favorable au cours de la I<sup>ère</sup> GM, car la montée du conflit et ses traductions sur le territoire argentin correspondent au développement des intérêts de l'association. On constate que le processus d'institutionnalisation se traduit aussi bien par le développement d'un réseau de cours, que par l'assise de l'association au sein de la ville grâce à un développement administratif. Ainsi, le processus d'institutionnalisation du Comité de Buenos Aires prend la forme d'une extension des locaux et d'une formalisation de son fonctionnement administratif<sup>80</sup>.

De plus, la fonction des bureaux s'amplifie en janvier 1917, lorsque l'AFBA prend ses quartiers dans le nouveau local offert par la Chambre de Commerce française à Buenos Aires<sup>81</sup>.

Parallèlement, le Comité de Buenos Aires amplifie son propre cadre de propagande par l'élargissement de la diffusion de son bulletin. En effet l'AFBA a débuté la publication d'un bulletin propre en 1905, mais, en juillet 1916, le Comité décide la distribution systématique des exemplaires du bulletin à toutes les sociétés françaises, malgré son statut chroniquement déficitaire<sup>82</sup>.

En conséquence, nous étudierons le lien entre les alliances nouées avec les communautés à Buenos Aires comme les relations entretenues par le Comité de Buenos Aires avec le Gouvernement français et le Gouvernement argentin.

---

<sup>80</sup> En mai 1916, l'AFBA installe son premier local grâce à la banque franco-argentine Supervielle. La banque prête le local dans lequel le comité installe ses archives et procède d'août à octobre 1916 à l'achat de mobilier et d'un coffre-fort. Cette installation s'accompagne de la création d'un registre pour les enseignants de l'AFBA dans la capitale, portant la mention de l'adresse pour les enseignants « libres ». De plus, le Comité de Buenos Aires emploie, en 1916, en sus des enseignants de cours du soir, un secrétaire permanent et un secrétaire ponctuel lors du déroulement des examens (en novembre).

<sup>81</sup> Le comité augmente son personnel irrégulier, avec l'embauche d'une personne chargée uniquement des adhésions, dès janvier 1917, et un second secrétaire. Aux achats d'étagères et du mobilier contenu dans le local précédent, s'ajoute celui d'une machine à imprimer les adresses, en juillet 1917, et d'une table en chêne, en novembre 1917, ainsi que d'une valise pour porter les plis de l'AFBA en mars 1918.

<sup>82</sup> La survie économique de cet organe de propagande est assurée par la famille Saint, entrepreneurs argentins, membres du Comité de direction de l'AFBA.

## 3.1. L'AFBA au cœur de jeux d'accords

L'AFBA se forge une place particulière au cours de la I<sup>ère</sup> GM, par la mise en correspondance de ses actions d'enseignement-apprentissage du français avec les objectifs du Comité Patriotique et de l'effort de guerre. Cette mise en correspondance, répond à une visée stratégique au niveau local, les relations avec la communauté française et les communautés alliées, au niveau national, les relations avec l'état argentin, et au niveau international, les relations avec le Gouvernement français et l'AF de Paris.

### 3.1.1. L'AFBA et les communautés de migration en Argentine

L'AFBA se hisse peu à peu, au cours de la I<sup>ère</sup> GM, au rang d'institution phare de la communauté française, organisant les contacts avec les autres communautés. Cette partie de l'étude dressera un état de la communauté française au cours de la I<sup>ère</sup> GM, pour ensuite analyser les liens du Comité de Buenos Aires avec l'ensemble des communautés.

#### 3.1.1.1 L'état de la communauté française de 1914 à 1918

Comme nous l'avons vu lors du premier chapitre (cf. *supra*, p.43), la constitution d'une communauté de peuplement en Argentine s'effectue principalement entre 1880 et 1914 (Ochoa de Eguileor & Valdès, 1991). Sous l'influence de la loi Avellaneda sur l'immigration et la colonisation, les migrations s'élèvent en 1887 à 52% de la population totale.<sup>83</sup>

Tableau 16. Nationalités des populations migrantes à Buenos Aires en 1887

Nationalité	Hommes	Femmes	Totaux
-------------	--------	--------	--------

<sup>83</sup> La loi N°817 sur la colonisation et l'immigration favorise les phénomènes migratoires : « Art. 14: Todo inmigrante que acredite su buena conducta y su actitud para cualquier industria, arte u oficio útil, tendrá derecho a gozar, a su entrada al territorio, de las siguientes ventajas especiales :

1° Ser alojado y mantenido a expensas de la Nación, durante el tiempo fijado [...]

2° Ser colocado en el trabajo o industria existente en el país, a que prefiriese dedicarse.

3° Ser trasladado a costa de la Nación, al punto de la república a donde quisiese fijar su domicilio.

4° Introducir libres de derecho prendas de uso, vestidos, muebles de servicio domésticos, instrumentos de agricultura, herramientas. ». « Art. 14 : Tout immigrant qui prouve suffisamment sa bonne conduite et son aptitude pour quelque type d'industrie, art ou office utile, aura le droit de jouir, à son entrée dans le territoire, des bénéfices suivants : être logé et maintenu, pendant le temps fixé, aux frais de la Nation, être placé dans le travail ou l'industrie qu'il préfère dans le pays, être déplacé aux frais de la Nation, à l'endroit qu'il choisit pour vivre, introduire, libre de droit, des affaires usuelles, des vêtements, des meubles d'usage domestique, des outils pour l'agriculture, des outils. » (Notre traduction).

<b>Argentins</b>	94.777	109.957	204.774
<b>Alemans</b>	2.445	1.455	3.900
<b>Autrichiens</b>	1.670	457	2.127
<b>Belges</b>	368	228	596
<b>Brésiliens</b>	414	338	752
<b>Espagnols</b>	26.980	12.583	39.562
<b>Français</b>	11.114	8.887	20.031
<b>Anglais</b>	2.444	1.716	4.160
<b>Italiens</b>	91.484	46.682	138.166
<b>Uruguayens</b>	5.955	5.181	11.136
<b>Suisses</b>	1.747	835	2.582
<b>Nat. Diverses</b>	3.724	1.905	5.629
<b>Totaux</b>	<b>243.152</b>	<b>190.223</b>	<b>433.375</b>

Source : Sarramone, 1999 : p. 144.

La I<sup>ère</sup> GM vient contrecarrer le phénomène et correspond à une période de baisse des migrations en provenance du continent européen, voire de retour des populations migrantes vers l'Europe, au nom de l'effort de guerre. Gilles Matthieu, dans son ouvrage *Une ambition sud-américaine, politique culturelle de la France (1914-1940)*, relève le nombre de Français en Amérique du Sud vers 1912, en exposant le *Bulletin de la statistique générale* de janvier 1915 (T. IV, fascicule II). Selon le tableau qui suit, l'Argentine est le pays qui compte la plus grande communauté française avec 100 000 mille Français pour une population totale de 7.122 millions d'individus.

Tableau 17. Nombre de Français en Amérique du Sud vers 1912

Pays	Population totale	Français
------	-------------------	----------

	<b>(en milliers d'habitants)</b>	
<b>Argentine</b>	7.122 (en millions)	100.000
<b>Brésil</b>	21.115	14.000
<b>Chili</b>	3.353	10.000
<b>Uruguay</b>	1.043	9.500
<b>Paraguay</b>	716	1.500
<b>Perou</b>	4.560	1.100
<b>Vénézuela</b>	2.714	570
<b>Colombie</b>	5.073	500
<b>Equateur</b>	1.500	500
<b>Bolivie</b>	2.266	300
<b>Guyane holl. et Angl.</b>	437	30
<b>Amérique du Sud (sans les colonies françaises)</b>	49.899	138.000

Source : Matthieu, 1991 : p.25

Ces tableaux doivent être comparés avec le tableau global de migration reproduit au premier chapitre (cf. *supra*, [p.44](#)). La communauté française en Argentine se trouve ainsi ancrée dans les enjeux locaux de la I<sup>ère</sup> GM par son contact avec les autres communautés d'origine européenne. Cet ancrage se traduit par la stabilisation d'intérêts locaux en termes éducatifs, d'une part, et économiques, d'autre part. Ces deux types d'ancrage dans le territoire argentin sont indissociables : les leviers pour la préservation des intérêts de la communauté française au sein de la deuxième génération de migrants sont aussi bien d'ordre éducatif qu'économique.

Comme nous l'avons vu au chapitre 1 (cf. *supra*, [p.43](#)), la communauté de peuplement française se développe en communauté d'intérêt structurée par des entreprises et par des associations. Or 1914-1918 a pour effet d'amplifier ce phénomène d'organisation communautaire, en structurant la communauté autour de l'effort de guerre. L'ensemble des associations de la communauté française, en lien avec les entreprises françaises du territoire, participent de manière active à l'effort de guerre français et sortent de la I<sup>ère</sup> GM, revêtues, elle aussi, du prestige des vainqueurs.

Les associations françaises se regroupent dans un Comité de coordination, qui se double d'un comité patriotique au début de la I<sup>ère</sup> GM (Tato, 2010). La fondation de ce comité patriotique marque l'entrée de la communauté dans l'effort de guerre et structure l'ensemble des actions françaises sur le territoire, dont l'organisation des fêtes patriotiques. Le comité patriotique est notamment chargé de l'envoi de vivres, d'argent et de l'organisation du

rapatriement des immigrés et des enfants d'immigrés sur le front français. Hernan Otero dans son ouvrage, *La guerra en la sangre* signale qu'en 1918, 331 familles de Français et 178 enfants de mobilisés reçoivent l'aide du Comité Patriotique (Otero, 2009-b : emplacement 818).

Parallèlement, les entreprises françaises en Argentine, dont les dirigeants s'investissent eux aussi dans le comité patriotique (à l'instar de Léon Dreyfus, Président de l'AF et directeur de l'entreprise céréalière éponyme), reproduisent les enjeux portés par la I<sup>ère</sup> GM sur le plan économique à l'échelle de Buenos Aires. Hernan Otero souligne ainsi que la pratique de « listes noires » commerciales par les pays belligérants a de fortes conséquences sur les entreprises argentines :

« La práctica de las listas negras incluía asimismo el despido de los empleados de nacionalidad alemana, comenzado por las empresas pro Entente desde 1914. Muchas empresas de otros países hicieron lo mismo, temerosas de ser inscriptas en las listas negras. »<sup>84</sup>

(Otero, 2009-b : emplacement 423)

Il ajoute que les licenciements s'effectuent aussi bien pour les Français dans les entreprises allemandes, que pour les Allemands dans les entreprises françaises, dans une politique stricte de contrôle de nationalité des employés. Cette mesure se double d'une participation active des entreprises à l'enrôlement des migrants ou enfants de migrants au front, par des politiques de sanctions ou de récompenses salariales.

La guerre sert donc de catalyseur à un rassemblement communautaire, que traduit le rapport de réunion en date de février 1916, montrant que le nouveau président de l'AFBA envisage l'association comme un outil d'unification d'un front communautaire.

« Il trace en quelques mots le programme qu'il compte soumettre à ses collaborateurs dans le but de donner à l'Alliance française toute son amplitude et toute l'influence que son titre comporte, par l'union et la coordination de l'effort et de l'entente de tous les Français établis en Argentine. »

(Rapport de Réunion du 14 février 1916, Annexes, [Section 3, Document N°24, p.36](#))

Cet effort et cette entente, signalée par le rapport, se déclinent autour de deux grands enjeux à Buenos Aires entre 1914 et 1918 : l'enjeu économique, représenté par le monde

---

<sup>84</sup> « La pratique des listes noires incluait également le licenciement des employés de nationalité allemande, initié par les entreprises pro Entente à partir de 1914. Beaucoup de ces entreprises d'autres pays firent de même, de peur d'être inscrites sur les listes noires. » (Notre traduction).

entrepreneurial, et l'enjeu éducatif, représenté par les institutions d'éducatives, il va s'agir de consommer français et d'éduquer français en territoire argentin.

**- Le développement économique de la communauté**

Comme nous l'avons souligné (cf. *supra*, p.43) il se tisse des jeux d'intérêts entre les communautés migrantes et les différents pays dont elles sont issues, pour la maîtrise des marchés économiques argentins. Or ces entreprises font très tôt, dans l'histoire de leur installation, front commun dans des associations (tel le club français fondé en 1866), il existe donc un lien étroit entre les réseaux associatifs organisant la vie sociale de la communauté française en Argentine et les entreprises françaises. On donnera, à titre d'exemple, le lien fondateur entre le développement des compagnies de chemin de fer français, les sociétés d'exportation céréalières et l'essor des banques argentines (Regalsky, 2008 ; Arnoux, 1977).

En effet, en 1914, les entreprises de Grande-Bretagne contrôlent plus de 50% du marché ferroviaire suivi, pour la même année par les entreprises françaises, qui contrôlent selon Henri Arnoux (1977), 20% du total des investissements ferroviaires. L'auteur souligne que le développement ferroviaire français, dont l'entreprise la plus étendue est la « Compañía Francesa de Ferrocarriles de Santa-Fe » est lié au Boom Céréalière du début du XX<sup>e</sup> siècle, car il s'agit d'acheminer vers le port de Buenos Aires les marchandises produites par les grandes compagnies agro-industrielles. Dans le cas français, plus particulièrement, on trouve de profonds liens entre les entreprises agro-industrielles exportatrices (Bunge et Born, Louis Dreyfus pour les produits céréalières ou encore la Refinería Argentina de Azúcar propriété de la banque Tornquist) et le développement ferroviaire de la zone de Santa-Fe. De plus, dans son étude de 2008, Andres Regalsky met au jour la part des capitaux français dans cette entreprise, en soulignant le jeu de financement pour le développement des chemins de fer dans la province de Santa-Fe

« En ese contexto lo primero en reactivarse fueron las denominadas “inversiones directas”. Así la BPPB dispuso las primeras ampliaciones de las líneas de la Compañía de los Ferrocarriles de Santa-Fe, bajo su control. »<sup>85</sup>

(Regalsky, 2008 : p.4)

Ce même auteur souligne que le développement des investissements financiers français en Argentine repose sur le développement des politiques publiques et est accueilli

---

<sup>85</sup> « Dans ce contexte, les premières à se réactiver furent les dénommées “inversions directes”. Ainsi la BPPB disposa des premières amplifications des lignes de la compagnie de Chemin de Fer de Santa-Fe, sous son contrôle. » (Notre traduction).

favorablement, du côté argentin comme la possibilité de diversifier les sources de financement sur le territoire, majoritairement britannique.

« En ese contexto, la apertura a la banca francesa suponía la diversificación de las fuentes de financiamiento, excesivamente dependientes hasta entonces del mercado de Londres. »<sup>86</sup>

(Regalsky, 2008 : p.3)

Or le Boom céréalière en Argentine fait du pays un des principaux fournisseurs mondiaux de produits agroalimentaires (Fernandez, 1999). Il s'agit donc, pour les pays belligérants, d'un allié stratégique comme le souligne Hernan Otero, l'Argentine est le pays qui fournit en viande les armées des pays belligérants :

« La internacionalización de la guerra y la inesperada duración del conflicto convirtieron a los países neutrales en objetivos diplomáticos de primer orden. Los países beligerantes comprendieron muy pronto que el éxito de la guerra dependía en buena medida del abastecimiento de los bienes que no podían producir y de la capacidad para destruir o neutralizar mediante la guerra económica el comercio y las finanzas del enemigo »<sup>87</sup>

(Otero, 2009-b : emplacement 392)

À cette interpénétration des intérêts français entre les différents secteurs d'entreprise, il faut ajouter une interpénétration entre les regroupements associatifs et les dirigeants des entreprises françaises. Les communautés migratoires en Argentine peuvent être analysées selon un fonctionnement cellulaire (Otero, 2009-b), composé d'un noyau dur, soudé autour d'intérêts immédiats, constitué majoritairement par la bourgeoisie détentrice des moyens de production, comme des migrants récemment arrivés, et d'individus ou de groupes plus fluctuants. Les associations sont le fait de la réunion cellulaire de la communauté, dont la direction est assurée par les noyaux durs. Par conséquent, les dirigeants des entreprises sont fortement investis dans le tissu associatif communautaire. Le cas le plus marquant, dans le cadre de cette étude est la présence de Léon Dreyfus de 1918 à 1921 à la direction de l'AFBA. De plus le soutien des entreprises passe par d'importantes subventions au tissu associatif, on peut noter à ce titre, le don fait à l'AFBA, en mai 1916, de 200 pesos nationaux.

---

<sup>86</sup> « Dans ce contexte, l'ouverture à la banque française signifiait la diversification des sources de financement, excessivement dépendantes jusqu'alors du marché de Londres. » (Notre traduction).

<sup>87</sup> « L'internationalisation de la guerre et l'allongement imprévu de la durée du conflit transforment les pays neutres en objectifs diplomatiques de premier ordre. Les pays belligérants comprennent très rapidement que la victoire dépend en bonne partie de l'approvisionnement de biens qu'ils ne peuvent produire et de la capacité à détruire ou neutraliser, via la guerre économique et le commerce, les finances de l'ennemi. » (Notre traduction).

Ces exemples d'investissements dans le secteur de l'éducation de la part des entreprises françaises sont corroborés très tôt par la présence d'une AF à Rosario (ville de la province de Santa-Fe). Il est également possible de relire la reconnaissance officielle des diplômes de l'AF concédée par la Province de Santa-Fe, unique sur le territoire, à la lumière de ces liens entre intérêts économiques et intérêts éducatifs.

#### **- Le développement éducatif de la communauté**

L'enseignement-apprentissage de la langue française constitue le nerf des intérêts éducatifs de la communauté française en Argentine au cours de cette période. Dans son étude sur les écoles communautaires, définies grâce à quatre traits caractéristiques saillants<sup>88</sup>, Hernan Otero (2011) analyse le déclin des écoles communautaires françaises à partir de la I<sup>ère</sup> GM, soumises aux exigences du Conseil National de l'Éducation et à l'obligation scolaire. En effet, les lois établissant le système éducatif argentin (cf. *infra*, p.166) encadrent de manière de plus en plus stricte, à partir de 1880, l'enseignement des écoles communautaires, tout particulièrement en matière d'enseignement-apprentissage des langues. En effet, les écoles confessionnelles, fuyant les réformes de la III<sup>e</sup> République, se retrouvent confrontées en territoire Argentin à des réformes similaires. En conséquence, selon une enquête de 1913 du Ministère des Affaires Étrangères, citée par Hernan Otero (2011), les écoles confessionnelles privilégient pour survivre l'éducation religieuse à l'aspect communautaire. Nous reproduisons ci-dessous, sous forme de tableaux la liste des établissements cités dans l'article.

---

<sup>88</sup> Ce sont des écoles fondées par des membres de la communauté française locale, elles ont pour objectif de défendre la culture française, reçoivent des aides de la France et ont une portion significative d'enfants d'origine française.

Tableau 18. Les institutions éducatives françaises, fin 1912

**Capitale Fédérale de Buenos Aires**

Institution/ année de fondation	Nombre d'élèves	Nombre d'élèves de parents français
Colegio Central : 1897	120	22
Colegio Carlomagno : 1880	230	0
Colegio Francés : 1904	56	48
Colegio Pueyrredón : 1904	533	4
Colegio Rollin : 1878	154	31
Colegio Victor Hugo : 1886	300	28
Institución Francesa : 1883	72	39

**Province de Buenos Aires**

Institution/ année de fondation	Nombre d'élèves	Nombre d'élèves de parents français
Colegio Rivadavia (Bahía Blanca) : 1911	155	11
Colegio Comercial (Chascomús) : 1897	85	14
Colegio del Niño Jesús (Pigüé) : 1888	55	51
Colegio Carlomagno (Pigüé) : 1900	56	71
Colegio de las Naciones (Pigüé) : 1909	85	71
Colegio Francés (Coronel Pringles) : 1898	65	29
Escuela Sagrada Familia (Pigüé) : 1905	296	32

**Province de Santa Fe**

Institution/ année de fondation	Nombre d'élèves	Nombre d'élèves de parents français
<b>Escuela de la Alianza Francesa (Rosario) : 1912</b>	356	9
<b>Escuela Francesa de Santa Fe (Santa Fe) : 1900</b>	106	68

Source: Otero, 2011: p. 182

Nous constatons, à la lecture de ces tableaux, que les écoles communautaires accueillent un public d'origine non-exclusivement français. Nous remarquons également, en comparant le nom de ces écoles avec l'état du développement de l'AF en Argentine au cours de la I<sup>ère</sup> GM (cf. *supra*, [p.132](#)) que beaucoup d'entre elles se tournent vers l'AFBA pour se placer sous son patronage.

L'auteur dresse de plus le panel des élèves de ces écoles, insistant sur le fait que les enfants de deuxième génération n'y sont que minoritaires.

« [...] hijos de franceses o de extranjeros establecidos temporariamente y en menor grado por hijos de franceses establecidos definitivamente, en fin por algunos jóvenes argentinos de buena familia. »<sup>89</sup>

(Otero, 2011 : p.182)

Le passage par l'école communautaire n'est donc pas le lieu d'une socialisation en français et de la reproduction de la communauté, les élèves allant majoritairement à l'école publique. C'est au sein de l'école publique que se jouent les enjeux d'enseignement communautaire, principalement autour des questions d'enseignement-apprentissage des langues vivantes. L'enjeu éducatif est donc concentré, pour la communauté française, autour de l'enseignement-apprentissage du français, permettant de rétablir les tranchées de la I<sup>ère</sup> GM, délimitant les alliés des ennemis. Dès lors, l'AFBA dispose d'une position remarquable au sein de la communauté française. En effet, elle dispose, d'une part, d'un lien profond avec les intérêts économiques, et, d'autre part, elle porte un projet d'insertion linguistique au sein des établissements scolaires du territoire argentin. Le déclin des écoles communautaires laisse donc la place aux institutions d'éducation de type associatif (l'AFBA et la Minerve) qui occupent le terrain de l'enseignement-apprentissage de la langue pour la communauté. À ce titre, il est intéressant de noter le positionnement de l'AFBA vis-à-vis de l'implantation d'écoles françaises suivant le programme du baccalauréat français. Le comité, convié à se prononcer sur cette question dans l'immédiat après-guerre, exprime ses réserves, voire ses réticences devant la réalisation d'un tel projet, comme nous le verrons plus loin (cf. *infra*, [p.257](#)).

---

<sup>89</sup> « [...] fils de Français ou d'Étrangers établis temporairement et en moindre quantité par des fils de Français établis définitivement, enfin par quelques jeunes Argentins de bonne famille. » (Notre traduction).

### **3.1.1.2. Le positionnement de l'AFBA au sein de la communauté française**

Le programme de rassemblement patriotique que nous avons décrit plus haut (cf. *supra*, [p.138](#)), même s'il est le fait propre du comité patriotique est intrinsèquement lié à l'action de l'AFBA, qui, en la personne de son président et du secrétaire, en coordonne l'action. Les propos rapportés par la réunion d'août 1914 sont d'autant plus remarquables, qu'il s'agit d'un revirement par rapport aux positions tenues par l'institution encore en mai 1914, lorsqu'elle refuse de venir en aide à la société des vétérans.

L'AFBA multiplie ainsi les actions en rapport avec l'effort de guerre, grâce à une politique de propagande au sein de la ville et des opérations éducatives au sein des cours du soir.

La circulaire de l'AF de Paris, appel au ralliement de la position française durant la guerre, est publiée en novembre 1914 dans le bulletin de l'AFBA et dans les journaux français (*Le Courrier de La Plata*). Le bulletin de l'AFBA sert ainsi des fins de propagande pro-alliée durant la I<sup>ère</sup> GM, au même titre que le bulletin de l'AF de Paris. Dès lors, les actions de propagande visent essentiellement la diffusion d'information de guerre. En avril 1917, le Comité de Buenos Aires se charge de la distribution de tracts reçus de la France pour la propagande pro-alliée, avant de décider, en juin 1917, de la réalisation de l'affiche pour l'exposition de guerre, qui devient, en juillet 1917, l'affiche officielle de communication de l'AFBA<sup>90</sup>. De plus, lors des campagnes de recrutement de nouveaux sociétaires pour l'AFBA, en juillet 2017, via les annonces du bulletin, le Comité décide de rédiger une nouvelle annonce « par peur d'attirer des adhérents indésirables » (Annexes, [Section 3, Document N°25, p.37](#)). Il s'agit ici d'exercer un contrôle plus systématique de nationalité, les statuts offrant la possibilité à toutes les nationalités de participer à l'œuvre de l'AFBA. Enfin, en novembre 1917, la Banque Française du Rio de La Plata demande à l'AFBA de diffuser des circulaires aux membres pour encourager le soutien à l'emprunt français, ce qu'elle fait grâce à son réseau de sociétaires. L'AFBA participe ainsi au financement d'autres organismes, en vue d'actions de propagande pro-alliée.<sup>91</sup>

Les opérations éducatives, visant le soutien de l'AFBA, à l'effort de guerre s'effectuent dans l'organisation des cours et au sein des cours. On distingue trois domaines dans lesquels

---

<sup>90</sup> Nous n'avons pas retrouvé cette affiche, dans le temps qui nous était imparti pour le travail, mais il n'est pas impossible que cette affiche puisse être retrouvée dans les archives argentines hors-archives de l'AFBA.

<sup>91</sup> Ainsi, suite à un échange avec le directeur du journal *l'Écho des Gaulois*, le Comité de Buenos Aires décide de lui envoyer 50 francs contre des journaux et réalise, en octobre 1918, une soirée de bienfaisance pour le Comité Patriotique avec la Société Philanthropique de Bienfaisance et la Société Patrie.

s'effectue cette action : la politique salariale, les activités culturelles et le programme des cours. La politique salariale tend à favoriser les familles dont l'un des membres est enrôlé dans l'armée française<sup>92</sup>, tandis que les activités culturelles visent au rassemblement communautaire, par l'inclusion de l'ensemble des membres de la communauté réunis lors de temps forts éducatifs à valeur spectaculaire<sup>93</sup>. Enfin, au sein même des classes ouvertes sous le patronage de l'AFBA, les enseignants, les directeurs d'établissements et les membres du Comité de direction encouragent, dans le cadre du programme d'études, les participations à l'effort de guerre<sup>94</sup>.

Il est clair que le positionnement central du Comité de l'AF au sein du Comité Patriotique dans ces années de guerre est en totale concordance avec le programme initial<sup>95</sup>. La guerre donne sens à un projet de rassemblement communautaire, que l'AFBA contribue largement à piloter, faisant, de ce fait de l'association le représentant incontournable de la communauté française non seulement à Buenos Aires, mais plus largement en Argentine.

Ce positionnement central se répercute sur les liens que l'association entretient avec le monde entrepreneurial français. Si les dirigeants des entreprises françaises sont les membres les plus actifs de cette volonté de regroupement communautaire, dont on trouve les traces dès la fondation de l'AFBA en 1893<sup>96</sup>, ce lien est rendu évident au cours de la I<sup>ère</sup> GM.

Les banques franco-argentines, comme les entreprises, fournissent une aide matérielle importante à l'association à partir de 1914, lui permettant son institutionnalisation

---

<sup>92</sup> Lors du recrutement des enseignants, en février 1918, l'AFBA oriente sa politique salariale afin de favoriser l'embauche d'enseignantes dont les maris se seraient enrôlés dans l'armée française. Le comité complète cette politique de discrimination salariale par une participation au financement, en février 1918, de l'Union française des Orphelins de Guerre pour une somme de 100 francs.

<sup>93</sup> On distingue les représentations caritatives, la passation des examens de l'AFBA et la célébration de remise des prix. Cette dernière se déroule, de 1914 à 1918, dans des salles prêtées par les associations de la communauté française, notamment dans le local des enfants de Bérangers, en 1915. Les cérémonies se déroulent également dans des salles associatives de pays alliés, et réunissent les notables de la communauté ainsi que les notables argentins qui y sont conviés.

<sup>94</sup> Le directeur du collège Pueyrredon, fait savoir au Comité, en octobre 1915, que dans les cours du soir de jeunes filles on tricote des lainages pour le front, tandis que dans le cours suivi par les jeunes garçons, les étudiants doivent souscrire à l'œuvre du tabac pour le soldat.

<sup>95</sup> « Art : 2 : Le but de la Société est de propager la langue française dans la République Argentine par des conférences, des allocations de prix, des subventions accordées à des chargés de cours ou à des institutions d'enseignement ou par tous autres moyens. » (Assemblée générale Extraordinaire de janvier 1907)

<sup>96</sup> Gustave Régner et Paul Régner écrivent : « [...] la plupart de nos compatriotes établis à Cordoba, bien que restés très patriotes, se sont laissés gagnés par les habitudes du pays et il assez difficile de les en sortir, le Club français compte à peine [...] Serons-nous plus heureux avec l'Alliance française ? [...] On nous objectera, sans doute, qu'avant de favoriser au loin l'enseignement du français, il serait bon d'en fomentier la connaissance parmi nous. Or la douloureuse vérité est que beaucoup de nos compatriotes laissent grandir leurs enfants dans l'ignorance absolue de la langue paternelle. » (Extrait du bulletin de l'Alliance française de Paris, N°17, mai 1887 : p.124)

administrative. Les aides fournies concernent l'octroi de locaux<sup>97</sup>, les subventions<sup>98</sup>, mais également le personnel<sup>99</sup>, ou encore les campagnes publicitaires<sup>100</sup>.

De plus, les banques françaises en Argentine renforcent les rangs des sociétaires de l'AFBA en participant activement au travail de recrutement et de présentation de nouveaux sociétaires<sup>101</sup>. En échange, les banques invitent les sociétaires de l'AFBA à participer à l'effort de guerre en souscrivant à l'Emprunt National dès 1915<sup>102</sup>.

Ce système de démarchage est réciproque car, en avril 1916, le Comité de Direction de Buenos Aires se lance dans une tournée de visite aux entreprises françaises dans le but de les faire adhérer à l'AFBA et d'aider le comité patriotique français dans son entreprise de contrôle de la nationalité des employés<sup>103</sup>. Il s'agit, selon Hernan Otero, de favoriser un marché de l'emploi discriminant en faveur d'employés d'origine ou de nationalité française et alliée, de retour du front, et une politique visant la lutte contre l'insoumission militaire.

### **3.1.1.3. Le positionnement de l'AFBA vis-à-vis des autres communautés**

Le contact avec les autres communautés de peuplement dans la ville de Buenos Aires s'effectue, dans le cas de l'AFBA, principalement en raison de l'organisation des examens. En effet, l'association maintient principalement, au cours de la I<sup>ère</sup> GM, des liens avec trois communautés : la communauté suisse, la communauté britannique, la communauté italienne<sup>104</sup> et, dans une moindre mesure, la communauté belge.

Hebe Carmen Pelosi (1999) consacre un chapitre au positionnement suspicieux que l'Ambassade de France maintient envers les différentes communautés de la ville<sup>105</sup>. Cette

---

<sup>97</sup> Nous avons constaté que ce sont les banques franco-argentes qui offrent à l'AFBA au cours de la I<sup>ère</sup> GM, ses premiers locaux.

<sup>98</sup> La Banque Française et Italienne lui octroie un don de 500 pesos nationaux. Ces mêmes banques (Banque française du Rio de la Plata, Supervielle) gèrent les comptes de l'AFBA et sont également donatrices, tandis que les directeurs sont bien souvent membres bienfaiteurs, à l'exemple d'Henri Py.

<sup>99</sup> Ainsi, en 1914, la Banque Française du Rio de la Plata fournit du personnel pour seconder l'AFBA dans la remise de prix, la banque fournit six personnes pour soutenir l'organisation de l'événement.

<sup>100</sup> Les Compagnies du Sud-Est et Transports Maritimes sponsorisent l'association en échange de publicité dans le bulletin, tandis que le directeur de la Société Française des Chemins de Fer est invité tous les ans pour la remise de prix de l'AFBA au cours de la I<sup>ère</sup> GM.

<sup>101</sup> En octobre 1915, la Banque Française et Italienne lance une campagne de recrutement de sociétaires de l'AFBA.

<sup>102</sup> À ce titre, la Banque Française et Italienne demande, en décembre 1915, au Comité de Buenos Aires, de lui fournir la liste des sociétaires avec leurs adresses, afin de pouvoir les démarcher.

<sup>103</sup> Le rapport de réunion d'avril 1916 mentionne notamment la Compagnie d'Assurances Franco-Argentine.

<sup>104</sup> Cette analyse n'est strictement valable que pour cette périodisation, car ces liens se modifient au cours des périodes suivantes.

<sup>105</sup> « La competencia americana despierta mucha inquietud aunque los profesores que llegaron para dictar conferencias, no atraen mucho público, “no reúnen mucha gente”, sin embargo despliegan otro tipo de

affirmation est corroborée pour l'Ambassade de France, par le discours qu'Henri Jullemier, ex-ministre français en Argentine au cours de la I<sup>ère</sup> GM, tient à l'AF de Paris, rapporté dans le bulletin N° 11, d'octobre 1922 de l'AF de Paris. Au demeurant, Henri Jullemier s'il assume la charge de Président d'honneur du Comité de Direction de l'AFBA, est avant tout Ministre de France en Argentine pendant la I<sup>ère</sup> GM. Il tient donc un discours parfaitement en adéquation avec l'analyse d'Hebe Carmen Pelosi, mais qui serait à nuancer en ce qui concerne l'AFBA.

En effet, les alliances avec les autres communautés se révèlent, sur le plan didactique, par la mise en place de dispositifs engageant toutes les communautés. Ces dispositifs concernent principalement les examens : la passation<sup>106</sup>, comme les cérémonies de remise de diplômes s'effectuent par l'entremise des communautés alliées. À ce titre, la participation de délégations communautaires aux remises de prix est un indice de l'état des liens entre communautés, marqué notamment, à la fin de la I<sup>ère</sup> GM par un rapprochement entre la France et la Belgique<sup>107</sup>. De plus, ces alliances communautaires sont liées au tissu économique communautaire par la mise en place de dispositifs didactiques d'enseignement-apprentissage au sein des entreprises des communautés alliées<sup>108</sup>.

À l'inverse, les communautés alliées comptent sur la renommée de l'AFBA afin de mobiliser la participation de la communauté française lors de leurs événements patriotiques<sup>109</sup>.

---

diplomacia. La situación económica de Estados Unidos permite ofrecer un fondo de un millón de pesos cuyos intereses pagarían cada año el viaje y la estadía de dos o tres profesores argentinos para visitar las universidades americanas. » (Pelosi, 1999 : p. 309) « Les américains éveillent beaucoup d'inquiétude bien que les conférences des enseignants venues les dicter n'attirent pas beaucoup de public, "ne réunissent pas beaucoup de monde", cependant il se déploie un autre type de diplomatie. La situation économique des États-Unis permet d'offrir un fond d'un million de pesos dont les intérêts paieraient chaque année le voyage et le séjour de deux ou trois enseignants argentins pour visiter les universités américaines. » (Notre traduction).

<sup>106</sup> Ainsi, les examens de l'AFBA en raison du taux de fréquentation (209 en 1908, pour 434 en 1915) et de l'absence de local assez vaste, nécessitent une organisation hors les murs. Les examens se réalisent ainsi au sein de la maison Suisse, tandis que les remises de prix, clôturant le processus de passation des examens de l'AFBA, sont organisées au Prince Georges Hall dès 1916<sup>106</sup>. Au cours de la I<sup>ère</sup> GM, l'AFBA ne bénéficie pas pour cette cérémonie des salles officielles de la ville de Buenos Aires, comme le récent théâtre Colon (inauguré en 1908), ce à quoi elle accèdera dès l'immédiat après-guerre. Le Comité de Direction fait donc appel à la communauté britannique pour disposer du Prince George Hall. Ainsi, en décembre 1916, la réception de la remise de prix s'effectue dans la salle du Prince George Hall. C'est à nouveau le Prince Georges Hall qui est utilisé, en avril 1918, lorsque l'AFBA souhaite organiser une réception française pour ses élèves.

<sup>107</sup> Le Ministre de Belgique est invité à assister, en mai 1917, à une représentation en l'honneur de l'AFBA.

<sup>108</sup> On note ainsi, en février 1918, que le magasin britannique, « La Ciudad de Londres », sollicite l'AFBA pour l'établissement de cours de français pour les jeunes femmes, contre une subvention de 500 pesos nationaux.

<sup>109</sup> Ainsi, la communauté italienne demande le concours de l'AFBA pour l'un de ces événements en septembre 1917, qui sans ratifier de présence institutionnelle, décide de relayer l'information dans les journaux français, au premier titre desquels le *Courrier de La Plata*, invite les sociétaires à y participer à titre personnel. Il est intéressant de relever que les contacts entre la communauté italienne et la communauté française ne se mettent en place qu'à partir de l'entrée de l'Italie dans la I<sup>ère</sup> GM, en 1915.

La communauté française se trouve donc, de 1914 à 1918, dans une situation transitoire d'intégration, marquée par un regroupement, catalysé par les événements de la I<sup>ère</sup> GM. On constate que l'AFBA est un produit de la communauté française et qu'elle gagne peu à peu en autorité au sein de la communauté pour en devenir un acteur central au sein du mouvement de réunification des « forces françaises » sur le territoire argentin. En tant que tel, les liens que l'association entretient avec les autres communautés sont à entendre au sens pratique comme au sens diplomatique et reproduisent, à l'échelle des communautés de peuplement de Buenos Aires, les enjeux internationaux de la I<sup>ère</sup> GM. Mais ces liens communautaires sont eux-mêmes imbriqués dans des liens nationaux. En effet, la communauté française se trouve tout à la fois en lien avec le Gouvernement français (dont les représentants directs se trouvent être la légation française) et le Gouvernement argentin, qui exerce un contrôle sur les actions associatives de la communauté. L'AFBA en tant que produit de la communauté, est soumise à ces deux liens nationaux. En ce sens, les positionnements de l'AFBA au sein de la communauté relèvent d'enjeux locaux qui traduisent pour la communauté les rapports entre les pays en guerre et l'Argentine. Les enjeux locaux de la I<sup>ère</sup> GM pour les communautés, et notamment la communauté française de Buenos Aires, donnent sens au projet initial de l'AF de Paris. L'imposition du paradigme linguistique au sein de la communauté française, comme vecteur de ralliement, correspond à la reproduction d'une frontière symbolique en pays neutre, derrière laquelle peuvent se retrancher les communautés qui s'affrontent. La I<sup>ère</sup> GM correspond donc à une période stratégique dans le développement de l'association qui s'impose peu à peu comme un interlocuteur important en matière d'enseignement-apprentissage du français auprès du Gouvernement français, puis du Gouvernement argentin.

### **3.1.2. Les liens de l'AFBA avec la France**

L'AFBA est en lien avec la France et ce à plusieurs titres. Nous avons démontré que l'AFBA est un produit de la communauté française en Argentine, et en tant que tel, une association pleinement argentine. Cependant, de par son appartenance à l'AF, réseau mondial en lien avec le Comité central de Paris, l'AFBA a également un statut géopolitique qui entre en résonance avec les politiques de diffusions, telles qu'elles sont élaborées par la France. Nous verrons, dans cette partie, que l'AFBA entretient un lien avec une politique de diffusion venue de France, initiée par le Gouvernement français et par le Comité central de

Paris, mais aussi que son développement méthodologique est particulièrement perméable aux débats éducatifs et linguistiques français.

### **3.1.2.1. La politique de diffusion linguistique française**

La politique de diffusion, telle que nous l'avons définie au premier chapitre (cf. *supra*, p.58), est régie par une série d'intentions de diffusion de la langue française. Ces intentions sont les fruits de volontés gouvernementales, mais également d'acteurs paragouvernementaux comme l'AF à Paris.

#### **- La politique de diffusion linguistique du Gouvernement français**

La politique de diffusion du français en Argentine spécifiquement, et plus généralement en Amérique latine, est marquée par le paradigme de la « race latine » et de « l'union latine ». Ce paradigme est introduit par Anatole France, lors de son voyage en 1909, et renforcé par Georges Clémenceau, au cours de sa visite pour le centenaire de l'indépendance Argentine, en 1910. C'est l'occasion pour le Gouvernement français de célébrer le génie latin et la nécessité d'une union latine afin de lutter contre l'influence britannique et allemande, marqué comme le développement « des races du Nord ». Ainsi Georges Clémenceau, dans le récit de son voyage en Argentine développe le concept de latinité :

« Malgré tout, la France a retenu jusqu'ici leur sympathie, leur amitié. L'idéalisme latin a maintenu les populations sud-américaines orientées vers les grandes nations modernes issues de la conquête romaine. Je ne suis pas sûr que nous ayons tiré de cette situation favorable tout le bénéfice qu'elle comporte, aussi bien pour les jeunes républiques d'outre-mer que pour la latinité, fatiguée d'un énorme effort de civilisation et vigoureusement assaillie, dans tous les domaines, par l'énergie méthodique des races du Nord. »

(Clémenceau, édition de 2010 : p. 67-68)

La visite de Jaurès en Amérique latine en 1911 prend le même sens culturel : la France se pose comme protectrice de la latinité, en particulier de la culture latine. Dès lors, le passage de Jaurès à la Bibliothèque Nationale de Buenos Aires revêt une dimension symbolique forte (Matthieu, 1991).

Dans son étude sur la présence française en Argentine, Hebe Carmen Pelosi avance que le paradigme de l'identité latine est une déclinaison du mythe français de la mission civilisatrice de la France. Bien que Clémenceau ait pris position contre la colonisation (Jeanneney, 2012), il ne renonce pas à une vision messianique de la langue au service du développement des populations et s'inscrit, en cela, pleinement dans le paradigme idéologique du Comité central de Paris. En effet, on peut voir dans les propos précédents de

Georges Clémenceau que le rôle de la France est dominant au sein de cette « Union » : elle a à charge de protéger et d'encourager les peuples latins contre les mésalliances d'avec les « Peuples du Nord ». De plus, Gilles Matthieu dans son étude sur la politique diplomatique menée par la France vis-à-vis de l'Amérique latine, signale qu'un déploiement politique français dans la zone s'appuie sur la volonté de combattre les autres influences européennes.

« La recherche de ses amitiés diplomatiques alliée à la convoitise de ses marchés économiques par les puissances rivales devait d'ailleurs signaler à la France combien un intérêt grandissant pour cette région semblait à l'ordre du jour. »

(Matthieu, 1991 : p.254)

Mais la mise en œuvre de cette « Union latine » se réalise en Argentine, principalement, à travers des accords universitaires qui constituent le meilleur appui à la diplomatie française dans le pays. En effet, la Fondation du comité France-Amériques, en 1909 à Paris<sup>110</sup>, et du Groupement des Universités et des Grandes Ecoles de France (dorénavant GUGEF), en 1908, déterminent dans l'immédiat après-guerre la tournure des relations franco-argentines. Hebe Carmen Pelosi note que très rapidement, la mission universitaire devient une alliée du Ministère des Affaires Étrangères<sup>111</sup> et l'idéologie panlatine<sup>112</sup> est alors un argument de softpower pour contrer la montée nationaliste des Républiques d'Amérique latine. Dans cette optique, la France est comptable de la défense des intérêts de la culture latine, cette place étant déterminante pour une idéologie panlatine positive aux yeux du Gouvernement français. En effet, la France est en concurrence dans cette « Union Latine », avec l'Italie, mais surtout l'Espagne qui, en la personne de l'Infante Isabelle en 1910 (Marquez Macias, 2010), revendique également cette union.

Lorsque le conflit mondial éclate, le Gouvernement français se confronte à une forte incompréhension de la décision de neutralité de l'Argentine<sup>113</sup>. La logique naturelle du

---

110 Voir la revue mensuelle du Comité France Amérique et le bulletin du GUGEF.

111 Le GUGEF envoie des émissaires à sa fondation dans toute l'Amérique latine. Le plus marquant, en ce qui concerne les relations avec l'AFBA, est Georges Dumas. Georges Dumas visite le continent américain pour la première fois en 1908 et rentre en France en 1912, mais il n'arrive en Argentine qu'en 1920 pour la première fois.

112 « Le thème de l'indépendance nationale trouve dans la latinité une variante qui permet d'échapper à l'hégémonie des États-Unis sur le continent pour le Général de Gaulle. Il s'agit d'avancer la coopération intellectuelle et l'assistance technique, qui s'incarne à Buenos Aires par la pose de la première pierre du lycée Jean Mermoz. » (Vaïsse, 2014 : emplacement 143)

113 Les journaux français développent alors des analyses qui tendent à isoler Yrigoyen dans sa neutralité et lui opposer le peuple argentin, qui, lui, est pro-allié. Ainsi Willmart dans un article de décembre 1915 avance : « Las masas argentinas, desde las más pobres hasta las más ricas, adoptan los colores de los Aliados porque comprendieron que se trata en primer lugar de la humanidad » (Willmart, cité par Pelosi, 1999 : p.135). « Les masses argentines, des plus pauvres aux plus riches, adoptent les couleurs des alliés, parce qu'elles ont compris qu'il s'agit en premier lieu de l'humanité ». (Notre traduction).

panlatinisme le pousse à remettre en cause cette neutralité et à accuser Hipólito Yrigoyen, le président en place, de germanophilie. Ainsi, Olivier Compagnon analyse les pressions effectuées sur le Gouvernement argentin, afin de le faire sortir de la neutralité :

« En 1916, l'arrivée au pouvoir du radical Hipólito Yrigoyen, qui entend substituer à la neutralité "passive" de son prédécesseur une neutralité "active", change la donne : alors que les États-Unis multiplient les pressions pour que toute l'Amérique latine entre en guerre et que l'Argentine cesse de commercer avec les puissances centrales par l'intermédiaire de pays neutres européens, le nouveau président envisage de réunir à Buenos Aires une conférence des États neutres d'Amérique latine »

(Compagnon, 2009 : p.40)

Le Gouvernement français interprète donc la neutralité argentine, au cours de la I<sup>ère</sup> GM, comme un signe d'assujettissement du Gouvernement argentin à l'Allemagne et se montre hostile au président Yrigoyen. Or la décision de neutralité du Gouvernement Yrigoyen repose sur deux éléments : la volonté de préserver la cohésion interne du pays, composé de communautés de migrations appartenant aux deux camps belligérants, et la volonté de préserver l'indépendance politique de l'Argentine, vis-à-vis, notamment des États-Unis. Cette ligne politique, caractéristique du positionnement des radicaux en Argentine au cours de la I<sup>ère</sup> GM, fait l'objet d'une interprétation particulière de la part du Gouvernement français. Ces interprétations complexes sont représentées dans un tableau à valeur de résumé, placé pour le confort de la lecture au début de ce volume et dans le volume d'annexes ([Section 1, Document N°11, p.20](#)).

L'AFBA entretient, au cours de cette période, de forts liens avec la légation de France, tout particulièrement en raison des relations qu'Henri Jullemier<sup>114</sup>, Ministre de France au cours de la I<sup>ère</sup> GM, met en place avec le Comité de Buenos Aires. C'est par son entremise que les liens avec le Gouvernement français et l'AFBA se renforcent, les Ministres de France adoptant le poste permanent de Président d'honneur du Comité de Buenos Aires à partir de 1908. Peu à peu les fonctions de Président d'Honneur s'étendent de la simple présence à la remise de prix à Buenos Aires à toutes les remises de prix des Alliances du territoire

---

<sup>114</sup> Henri Jullemier constitue un des premiers fonds de la bibliothèque de l'AFBA en offrant la sienne au Comité de Buenos Aires lors de son retour en France en juillet 1918.

argentin<sup>115</sup>, aux représentations données au bénéfice du Comité de Buenos Aires<sup>116</sup>, ainsi qu'à l'inauguration de certains cours<sup>117</sup>, ou encore à certains conseils d'administrations<sup>118</sup>.

L'AFBA entretient avec la représentation de France une relation bivalente, qui accorde à l'Ambassade et aux services consulaires un pouvoir consultatif sur les décisions, et, en échange, offre au Comité la possibilité d'avoir recours au Ministre de France comme intercesseur auprès du Gouvernement français. La légation de France recommande ainsi des enseignants à l'AFBA<sup>119</sup> ou encourage le Comité de Buenos Aires dans certains partenariats commerciaux et en proscriit d'autres<sup>120</sup>. Le Ministre de France intervient dans la conduite des actions du Comité Patriotique<sup>121</sup> en répercutant des consignes gouvernementales concernant l'action de propagande de guerre. Ainsi, en octobre 1918, le Ministre de France invite l'AFBA à souscrire à l'Emprunt de la Victoire française<sup>122</sup>.

La légation française reconnaît, au cours de cette période, l'autorité de l'AFBA en matière éducative en Argentine et lui demande de venir en aide aux entreprises éducatives dans le pays<sup>123</sup>. L'AFBA consulte, à son tour, les agents consulaires lors de l'ouverture de nouveaux comités en province<sup>124</sup>. De plus, le Comité de Buenos Aires fait appel au Ministre de France pour le seconder dans sa querelle qui l'oppose au Conseil National de l'Éducation argentin au cours de cette période<sup>125</sup>. Si ce recours ne produit pas de résultat positif, il témoigne d'une relation particulière entretenue à cette période entre l'AFBA et la légation de France.

Enfin le dernier témoin de cette relation privilégiée est fourni par les traces de correspondance figurant dans les rapports de réunion, dans lesquels l'AFBA informe le Ministre de France de ses modifications administratives, notamment les changements de Conseil d'administration, tandis que la Légation de France envoie des lettres pour le départ

---

<sup>115</sup> Rosario et La Plata, en mars 1917.

<sup>116</sup> En mars 1918, le Ministre de France assiste à une matinée concert d'une enseignante de l'AFBA.

<sup>117</sup> Il est présent à l'inauguration des cours de français à la faculté de médecine, en juillet 1915, et à l'inauguration des cours de l'École Normale, en juillet 1916.

<sup>118</sup> En décembre 1916, le Ministre de France intervient dans le Comité afin d'intercéder dans des litiges internes.

<sup>119</sup> C'est le cas en mai 1917, par exemple.

<sup>120</sup> C'est le cas en septembre 1916, l'AFBA enlève une publicité commerciale de son bulletin sur indication du consul pour la société Duprez et Lenz.

<sup>121</sup> Ce fait est également rapporté par l'étude d'Hernan Diaz (2014).

<sup>122</sup> L'AFBA y souscrit pour 15000 francs : 5000 à la Banque Française du Rio de La Plata, 5000 à la Banque Française et Italienne, 5000 à la banque Supervielle.

<sup>123</sup> En novembre 1916, elle lui demande de subventionner l'école française de Córdoba.

<sup>124</sup> C'est le cas pour une demande provenant de Resistencia, en mars 1918.

<sup>125</sup> La querelle concerne l'autorisation d'ouverture de cours du soir de français sous le patronage de l'AFBA dans les collèges publics.

et l'arrivée de personnel. Parallèlement, dans les provinces argentines, le lien entre l'AF et les agents consulaires s'accroît<sup>126</sup>.

Henri Jullemier, ex-Ministre de France en Argentine, demeure en correspondance étroite avec l'AFBA lors de son retour à Paris, après la I<sup>ère</sup> GM, et émet un rapport élogieux sur le Comité de Buenos Aires au Comité central parisien. Or ce rapport, qui souligne la nécessité d'un soutien financier au Comité de Buenos Aires, construit son argumentation sur deux axes : d'une part la préoccupante montée nationaliste de la République Argentine et d'autre part les efforts des Peuples du Nord (les Allemands et les Britanniques) qui mettent en péril l'Union Latine :

« Et enfin il nous faut dire que notre propagande, très nécessaire en raison de ce qui précède, le devient encore plus si l'on songe que les autres nations européennes font de leur côté des efforts plus soutenus encore que les nôtres pour accroître dans ces pays leur prestige et leur influence. Chacun sait aujourd'hui ce que réalise l'Allemagne en ce sens dans l'Amérique entière. »

(*Revue de l'Alliance française* N°11, octobre 1922 : p.200)

La mise en circulation d'un tel discours sur le panlatinisme ne peut qu'influencer l'AFBA et on trouve en effet des substrats de ce discours lorsque, dans l'Assemblée générale de 1916, l'Inspecteur Général des Cours de l'Alliance française de Buenos Aires, Albert Legrand, déclare :

« No nos dejemos sorprender y persigamos el fin de nuestra sociedad, la propagación de nuestro idioma, pero no nos olvidamos de la lucha económica y que nuestra guía será: ¡no más comercio con nuestros enemigos! Ayer todavía nos proponían recomendar una gramática –iba a decir francesa- salida de una imprenta alemana cuyas inscripciones van a prolongar la agonía de nuestros enemigos y al mismo tiempo nuestros sufrimientos. »<sup>127</sup>

(Assemblée générale de 1916, Annexes, [Sections 3, Document N°20, p.32](#))

---

<sup>126</sup> En mars 1915, l'agent consulaire de Rio Cuarto demande à ce que l'école commerciale dont il est copropriétaire soit rattachée à l'AFBA, en décembre 1915, à La Plata c'est le Consul qui se charge d'informer le Comité de Buenos Aires, de la création d'un comité AF. En octobre 1918, les agents consulaires du territoire argentin envoient une lettre à l'AFBA pour fournir des listes de personnes potentiellement intéressées par la constitution de comités AF, dans une optique de « propagande française ».

<sup>127</sup> « Choisissez des délégués, ouvrier qui vous promettant de soutenir fermement et haut le drapeau de nos sociétés françaises et que vous aurez jugés dignes de cette belle mission. Pensez que là où vont toutes nos pensées, la victoire est proche et que probablement ce sera pour ce pays le début d'une immigration considérable contre laquelle nous devons lutter pour augmenter notre influence. Nous ne nous laissons pas surprendre et poursuivons le but de notre société, la diffusion de notre langue, mais nous n'oublions pas la lutte économique et que notre slogan sera : pas de commerce avec nos ennemis ! Hier encore on nous proposait de recommander une grammaire – j'allais dire française - sortie d'une imprimante allemande dont les inscriptions vont prolonger l'agonie de nos ennemis et en même temps nos souffrances » (Notre traduction).

Au sortir de la guerre, les relations de l'AFBA avec des personnalités françaises s'amplifient, notamment grâce aux contacts effectués par Henri Jullemier, mais aussi par les démarches administratives en vue de l'obtention de subventions que le Comité entreprend. À la fin de la guerre, en octobre 1918, l'AFBA envoie une lettre signée de tous les membres à Georges Clémenceau et Ferdinand Foch. Cette relation entre l'AFBA et la légation, puis l'Ambassade<sup>128</sup>, se maintient au départ d'Henri Jullemier, puisque la fonction de présidence d'honneur est maintenue par son successeur qui l'accepte en septembre 1918.

### **- La politique de diffusion linguistique de l'Alliance française de Paris**

Les liens que le Comité de Buenos Aires entretient avec l'AF de Paris de 1914 à 1918, sont ambivalents. Bien que l'AFBA suive étroitement la consigne de l'AF de Paris concernant l'effort de guerre, la perte de contact, entraînée par le positionnement du Siège central parisien sur le conflit européen, provoque des velléités d'émancipation de la part du Comité de Buenos Aires.

L'AF de Paris s'enquiert de l'état des comités régionaux argentins une dernière fois avant la guerre, en juin 1914, avant de concentrer toute son action sur la propagande pro-alliée au cours de la guerre<sup>129</sup>. L'ensemble des contacts à partir de 1914 concernent exclusivement l'effort de guerre attendu de l'AFBA<sup>130</sup> et sont accompagnés d'une suppression de la subvention accordée à l'association<sup>131</sup>.

Au demeurant, la réalisation de l'ordre de l'AF concernant l'effort de guerre, s'il provient directement de Paris, revêt des enjeux locaux, en offrant à l'AFBA une stature particulière au sein de la communauté française en Argentine, qui précipite son processus d'institutionnalisation dans la capitale, comme nous avons pu le voir plus haut (cf. *supra*,

---

<sup>128</sup> La légation est élevée au rang d'Ambassade sous la présidence de Marcelo T. de Alvear en octobre 1927 par la loi 11.404 (<http://www.saij.gob.ar/11404-nacional-cambio-categoria-representacion-diplomatica-permanente-republica-ante-gobierno-francia-Ins0002550-1927-10-04/123456789-0abc-defg-g0552000scanyel?&o=24&f=Total%7CFecha%7CEstado%20de%20Vigencia%5B5%2C1%5D%7CTema/Francia%7COrganismo%5B5%2C1%5D%7CAutor%5B5%2C1%5D%7CJuridicci%F3n%5B5%2C1%5D%7CTribunal%5B5%2C1%5D%7CPublicaci%F3n%5B5%2C1%5D%7CColecci%F3n%20tem%Etica%5B5%2C1%5D%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n/Ley&t=31>).

<sup>129</sup> La lettre ouverte que l'AF de Paris adresse à tous les comités et aux « Amis de la France » arrive en Argentine en novembre 1914 et le Comité de Buenos Aires la diffuse par voie de circulaire dans la presse argentine en français. Cette lettre se trouve reproduite dans le premier bulletin de guerre de l'AF de Paris en octobre 1914.

<sup>130</sup> Le secrétariat de Paris indique dans le dernier contact de 1914 deux informations supplémentaires : l'organisation d'ouvrirs pour la confection de vêtements en laine, annonce qui sera suivie de conséquence dans les cours du soir de jeunes filles, mais également la suspension de la subvention du gouvernement pour 1914. Une seconde lettre parvient en février 1917, exhortant l'AFBA à intensifier sa campagne de propagande de guerre, qui s'engouffre alors dans l'organisation de l'effort de guerre en prenant la direction du Comité Patriotique.

<sup>131</sup> Cette subvention ne sera reprise qu'en octobre 1918 pour un montant de 6570 francs déposés à la Banque Française du Rio de La Plata.

[p.147](#)). Le Comité de Buenos Aires, profitant de cette stature, tente alors d'imposer ses vues à l'AF de Paris, en maintenant une tradition de développement méthodologique et une mainmise sur l'ensemble des comités de la région. Cette revendication se cristallise autour d'un litige qui éclate entre le Siège central de Paris et le Comité de Buenos Aires en octobre 1916, au sujet des relations que l'AF de Paris entretient avec les comités argentins de province. L'AFBA, qui produit un bulletin propre depuis 1905, décide d'envoyer une copie de son bulletin à l'AF de Paris et découvre que le Siège central a demandé aux filiales argentines un rapport sur leur situation financière sans passer par Buenos Aires. Ce dernier demande à Paris de normaliser les relations entre le territoire argentin et le Siège central, en centralisant toutes les informations au niveau du Comité de Buenos Aires, chargé de répartir les informations aux filiales. Le Comité parisien reconnaît à Buenos Aires le statut de Direction régionale en mars 1917, en acceptant de faire passer toutes les demandes par Buenos Aires. Ces velléités d'indépendance régionale, fondées sur des enjeux locaux, s'inscrivent dans une volonté de dépasser la stricte relation Paris/ Monde. On note, à ce titre, qu'en août 1918 l'AFBA envisage d'envoyer son bulletin à tous les Comités et de recevoir celui de tous les autres, dans une forme de circulation qui court-circuite le système centralisateur pensé en 1883<sup>132</sup>. Si ce projet ne connaît pas de suite, à la fin de la I<sup>ère</sup> GM, le statut du Comité de Buenos Aires comme référence régionale est parfaitement assis. On lui confie, à ce titre, la responsabilité de création des AF régionales en dehors des frontières argentines<sup>133</sup>.

Le positionnement dominant, auquel l'AFBA arrive peu à peu dans ses relations avec les acteurs communautaires d'une part, les représentations gouvernementales et le Siège central de Paris d'autre part, pousse le Comité de Buenos Aires à se positionner face aux idéologies linguistiques véhiculées par les contacts qu'elle entretient avec la France.

### **3.1.2.2. Une politique de diffusion adossée à des questions éducatives**

Les politiques de diffusion, avec lesquelles l'AFBA est en contact à cette période, sont adossées à des débats éducatifs et linguistiques, dans lesquels la vision de la langue française est en lien avec une conception de l'enseignement-apprentissage du français, portée par les circulations des idéologies entre la société mondaine, l'université et les institutions

---

<sup>132</sup> Voir le premier chapitre pour une description du fonctionnement du réseau de l'AF tel qu'il est pensé en 1883 à Paris (cf. *supra*, [p.38](#)).

<sup>133</sup> Lorsque Montevideo décide de monter une filiale de l'AF, le comité en création s'adresse à l'AFBA pour recevoir la validation de ses statuts. Buenos Aires reconnaît l'AF de Montevideo et envoie une lettre au Siège central de Paris pour fixer avec lui aussi les détails de sa dépendance, en avril 1918.

politiques. C'est ce mode triangulaire d'échanges idéologiques que Jean-Louis Chiss nomme « idéologie linguistique » (2006 : p.233, cf. *supra*, [p.35](#)).

Or pour cet auteur, l'idéologie linguistique qui transparaît avant la I<sup>ère</sup> GM (à partir de 1910, reprise en 1930), c'est celle qu'il définit sous le terme de « crise du français ». Si nous nous attardons sur la définition que donne cet auteur de l'idéologie linguistique en général, et de celle de crise du français en particulier, nous observons avec intérêt que l'AF en tant qu'institution se trouve en position exemplaire pour véhiculer tous les tenants de cette idéologie, citons :

« Les complexes de représentations transversales aux frontières disciplinaires que nous dénommons "idéologies linguistiques" (cf. Chiss, 2005) s'inscrivent **dans les espaces de la socialité mondaine, de la politique des langues et de l'investigation scientifique** ; elles investissent les rapports au langage des linguistes, des écrivains, des pédagogues, des traducteurs. La "crise du français", et spécifiquement celle des années 1930 avec l'ouvrage emblématique de Bally, se situe dans cette constellation. Cette idéologie linguistique est solidaire aussi des autres ensembles discursifs, ces thématiques plus ou moins diffuses, parfois partie intégrante des débats linguistiques, parfois répandues par les remarqueurs et chroniqueurs, étiquetées sous forme doctrinale a posteriori (le "purisme"), labellisées sous forme de locution comme prêt à penser ("le génie de la langue française"), exprimées par métaphore-concept ("la vie du langage") ou par une "théorie", "la construction directe de la phrase". »

(Chiss, 2006 : p. 233, nous soulignons)

On constate que les trois domaines évoqués sont parties constituantes du projet de l'AF, comme acteur dominant sur la scène argentine. L'inclusion de la société mondaine et la politique des langues au sein des actions du Comité de Buenos Aires dérivent du processus d'institutionnalisation de l'AFBA, comme référent pour l'enseignement-apprentissage du français. C'est à l'AFBA de répercuter des politiques linguistiques venues de France, et ce faisant, elle acquiert une visibilité qui fait de ses réceptions, représentations, cérémonies, de véritables événements mondains dans la capitale. Or c'est encore ce positionnement central qui amène l'AFBA dans l'immédiat après-guerre à entrer en relation avec les milieux universitaires (ou être contactée par...), pour entrer dans une démarche de réflexion méthodologique sur l'enseignement-apprentissage du français en Argentine<sup>134</sup>.

Afin de comprendre les développements ultérieurs et le positionnement spécifique de l'AFBA entre différentes idéologies linguistiques, il est important d'arriver à resituer les

---

<sup>134</sup> Nous étudierons ce phénomène au quatrième chapitre de ce travail (cf. *infra*, [p.265](#)).

idéologies linguistiques sous-tendues par les politiques de diffusion du français pensées depuis la France.

Jean-Louis Chiss et Christian Puech (1999) soulignent deux moments importants au cours desquels surgit l'idéologie linguistique de la crise du français : ces deux moments encadrent la I<sup>ère</sup> GM, puisque le premier est fixé aux alentours de 1910, tandis que le second est fixé aux alentours de 1930. Or, comme l'analyse Dan Savatovsky (2006), les crises du français de 1910 et 1930 sont avant tout des crises de l'enseignement du français<sup>135</sup>. Ces débats opposent des réformateurs de l'enseignement, linguistes, philologues, politiques, professeurs de français, journalistes et écrivains, aux tenants du décadentisme linguistique, philologues, journalistes, politiques, professeurs de français et écrivains. S'il y a surgissement de l'idéologie linguistique de crise du français en 1910, c'est que, selon Jean-Marie Fournier (2011), la constitution d'une langue de référence pour l'enseignement de la grammaire<sup>136</sup> s'effectue dans une situation de modification permanente de l'éducation, à coup de grandes réformes<sup>137</sup>. Pour lui, les débats portant sur la modification de l'enseignement de la grammaire vont de pair avec l'outillage grammatical de la langue et les explorations linguistiques, en vue de trouver des solutions convenables pour l'enseignement.

La crise du français est donc une idéologie linguistique centrée sur l'enseignement du français en général et de la grammaire en particulier. La figure représentative du débat de 1910 est celle de Ferdinand Brunot. La représentation du débat par Ferdinand Brunot est intéressante pour cette étude en raison du lien que le linguiste entretient avec l'AF de Paris, en étudiant le fonctionnement des cours :

« De son côté, le 16 février 1911, Ferdinand Brunot, présente au Conseil le résultat de ses recherches concernant la question des cours permanents. Renonçant à un projet qui consisterait "simplement à préparer les étudiants étrangers à suivre des cours des facultés", il propose d'ouvrir des cours à toute personne, même française qui voudrait

---

<sup>135</sup> « En même temps, cette formule que Bally paraît réfuter, il l'accepte sans réserves, à condition d'entendre cette fois par crise du français, une crise de l'enseignable identifié sous ce nom- "question assez différente, malgré les apparences" de la première (Bally, *ibid.*), et qui exige du linguiste, quand il intervient dans le champ scolaire, d'adopter une posture résolument réformatrice. Assez différente, mais pas entièrement différente. Nous y reviendrons. » (Savatovsky, 2006 : pp. 217-218)

<sup>136</sup> Il fournit l'exemple de la nomenclature grammaticale de 1910 (Fournier, 2011 : p. 117)

<sup>137</sup> « Dans ce schéma, la crise du français est donc au premier chef une crise de l'enseignement, conséquence des mesures de réorganisation de l'institution, mais elle a aussi son origine dans ce qui est décrit par certains acteurs comme une crise de la science et de la culture, dont le diagnostic met en jeu un certain nombre de mythes de l'identité nationale. » (Fournier, 2011 : p. 114)

“se consacrer à l'enseignement de notre langue au dehors” et de placer ces cours sous le titre d'École Supérieure de langue française. »

(Bruzière, 1983 : p. 55)

Cette volonté, relevée par l'étude de Maurice Bruzière, ne se concrétise véritablement qu'à l'ouverture, en 1919, de l'École Pratique de Langue : le directeur de l'école est Robert Dupouey, mais il est assisté d'une Commission de neuf membres dont Ferdinand Brunot, Antoine Meillet et Mario Roques. À la création de l'EPPFE, en 1920, Ferdinand Brunot poursuit la professionnalisation d'un corps d'enseignant du français, en implantant l'école au sein de la Sorbonne (Berré & Savatovsky, 2010). Nous aurons l'occasion de voir le lien entre ce mouvement de professionnalisation français et le développement de voies méthodologiques propres à l'AFBA après la 1<sup>ère</sup> GM au cours de ce chapitre (cf. *infra*, [p.186](#)), ainsi que lors du quatrième chapitre de cette étude (cf. *infra*, [p.265](#)).

Ferdinand Brunot (1909), s'oppose aux critiques dénonçant le manque d'enseignement de la grammaire et, par voie de conséquence, la détérioration des compétences scripturaires des élèves<sup>138</sup>. Il avance au contraire, que s'il y a perte de compétence chez les élèves, c'est que la grammaire est mal enseignée car les enseignants manquent de formation :

« Ce que beaucoup se demandent, c'est si l'enseignement de la grammaire, tel qu'il est, mène au but que l'on se propose, et je crois qu'ils ont tout à fait raison de s'interroger et de douter, car, s'il y a une “crise du français”, ce n'est pas qu'on enseigne trop peu de grammaire, c'est qu'on l'enseigne mal. »

(Brunot, 1909 : p. 3)

Ferdinand Brunot fait reposer ces hypothèses sur son expérience de formateur d'enseignants de français sans distinguer entre le statut d'enseignement du français langue nationale et le français langue vivante / étrangère, il affirme ainsi dans l'introduction de *la Pensée la langue* que :

« Malgré tout, on ne rompt pas facilement avec une tradition tant de fois séculaire et j'ai remanié quinze ans, de dix façons, le Cours de langue que je faisais à l'École de Sèvres, et qui n'est autre que ce livre »

(Brunot, 1936 : p. XX)

L'idéologie linguistique circule donc des problèmes didactiques concrets, issus de l'enseignement, aux débats universitaires. Ces deux niveaux s'articulent sur des problèmes de description grammaticale, qui pointent, comme le souligne Jean-Marie Fournier, de

---

138 Jérôme Meizoz (2001) étudie les positions « puristes » et trouve notamment dans le courant populiste un des foyers de défense de la crise du français.

véritables problèmes linguistiques, insuffisance ou incohérence de la formulation des règles. L'ensemble de ces niveaux se trouve donc tendu par la nécessité de revenir au point de départ : la formation des enseignants de français.

Selon Jean-Claude Chevalier et Pierre Encrevé (2006), les premières interrogations ouvrant le champ de la linguistique moderne remontent à Ferdinand Brunot et Antoine Meillet, ce qui suppose un aller-retour très complexe entre les avancées purement descriptives de la langue, la constitution du champ de la linguistique « dure », et les avancées pratiques de l'enseignement de la langue, celui de la linguistique appliquée.

À cette superposition des intérêts (langue vivante / étrangère/ nationale), s'ajoute une superposition des lieux de débat, et les frontières entre les enjeux institutionnels (l'AF, l'université, l'école) sont brouillés. C'est ce que Jean-Louis Chiss souligne à nouveau dans « la crise du français comme idéologie linguistique » :

« C'est avec “la deuxième crise du français” dans les années 1910 que s'ajoutent aux interrogations théoriques des considérations institutionnelles, politiques, idéologiques que réfractent certaines interventions de Brunot, Paris ou Meillet. Le mécanisme des “crises” à répétition est déjà bien rôdé lors de l'épisode suisse dont se saisit Bally en 1930 qui rappelle la puissance de l'attachement à la langue maternelle comme facteur de résistance aux changements linguistiques. »

(Chiss, 2006 : p. 235)

Ce que l'auteur désigne ici comme des « considérations institutionnelles, politiques et idéologiques », renvoie aux conséquences très concrètes en termes de configurations des politiques linguistiques et de leurs applications. C'est par ailleurs, un brouillage institutionnel que Valérie Spaëth souligne à l'entrée du numéro 167 de *Langue Française* :

« La colonisation, par exemple, répond avant tout, dans le positionnement européen de l'époque, à une nécessité politique et économique, mais elle offre aussi à la France l'opportunité extraordinaire de réaliser une “suture idéologique” : l'articulation de nécessités économiques industrielles impérialistes à la vocation “missionnaire” de la langue, précédemment élaborée dans le laboratoire révolutionnaire. »

(Spaëth, 2010-a : p.7)

On constate donc que les considérations institutionnelles et politiques sont en lien direct avec les intentions de diffusion linguistique sur le territoire national, à l'étranger, et dans les colonies. Or si l'on a pu analyser au début de cette recherche que l'AF de Paris assignait un rôle précis à chacune de ces zones (cf. *supra*, p.26), on voit ici la manière dont cette séparation se brouille lors de la diffusion de l'idéologie linguistique de crise du français.

C'est par ailleurs une des volontés de Ferdinand Brunot lors de la création de l'EPPFE, puisque la volonté initiale du projet consistait à réunir les problématiques des enseignants de français langue nationale et de français langue vivante / étrangère.

En termes de politique de diffusion, il est clair que ce sentiment de crise de la langue nationale est lié à des orientations de diffusion de la langue à l'intérieur, comme à l'extérieur des frontières nationales et on voit nettement se dessiner un intérêt proprement politique à l'outillage du français, à des fins de diffusion. En effet, à l'école française, comme dans les AF, l'enjeu est à l'apprentissage du français, pour développer le sentiment national à l'intérieur des frontières et les sympathies nationales à l'extérieur des frontières. Ainsi Antoine Prost avance :

« L'enseignement sert donc, à tous les niveaux, le développement d'un sentiment national dont la mobilisation de 1914 manifeste la profondeur. »

(Prost, 1968 : p. 337)

André Chervel confirme cette analyse dans son *Histoire de l'enseignement du français XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle* :

« Tout autant que la laïcité et la gratuité de l'instruction primaire, la réforme des contenus vise à consolider l'esprit républicain dans tous les villages de France. Il s'agit maintenant d'élever le niveau général de l'école de développer la "culture générale". »

(Chervel, 2006 : p. 340)

Dans le cas de l'enseignement-apprentissage du français à destination des étrangers, comme dans celui de l'enseignement-apprentissage du français à destination des apprenants de l'Hexagone, si les situations, les pratiques et les discours se confondent, c'est qu'ils sont pris dans une idéologie linguistique, visant, dans chacune des circonstances, l'adéquation entre la morale et la langue. C'est justement cette adéquation dont s'empare l'appel de l'AF de Paris aux « Amis de la France » en 1914<sup>139</sup>. Ces discours sont très proches de problématiques exposées pour l'enseignement du français national. Dominique Maingueneau (1979), analyse la constitution de la morale scolaire pour l'édification des élèves à l'esprit national, grâce à une étude des manuels scolaires de la III<sup>e</sup> République. Ainsi au sujet de l'analyse du manuel « Le tour de France par deux enfants », il avance :

---

<sup>139</sup> « Nous vous le demandons, car, maître de notre langue, vous connaissez l'âme même de la France et savez que, dans notre zèle à poursuivre l'œuvre de l'Alliance, nous n'avons jamais eu d'autre dessein que de faire aimer notre patrie. Vous reconnaîtrez que, dans cette effroyable guerre, la France et ses nobles alliés sont les soldats du droit et de l'indépendance. » (*Bulletin de Guerre de l'Alliance française de Paris*, octobre 1914, p.355)

« L'homologie entre langue et morale est d'ailleurs explicitement thématifiée : "la vertu, comme la grammaire, s'apprend par la pratique et se retient par les exemples" constitue une maxime à apprendre par cœur. De fait, les exemples de grammaire sont simultanément des précepteurs moraux et les préceptes moraux se concrétisent en sujets de rédaction : le même apprentissage de la norme, qu'elle soit sociale ou grammaticale. »

(Maingueneau, 1979 : p.7)

Il y a donc complémentarité entre l'élaboration d'une morale et l'apprentissage de la norme grammaticale, situation que l'on retrouve reproduite dans les discours sur l'enseignement-apprentissage du français à Buenos Aires. On comprend, dès lors, pourquoi en 1914, accepter qu'une imprimerie allemande produise un ouvrage de grammaire française est parfaitement inacceptable sur le plan idéologique (Annexes, [Section 3, Document N°22, p.34](#)). Si l'on peut rapprocher les problématiques éducatives de l'apprentissage du français national et celui du français langue vivante, c'est parce qu'il nous semble que dans les deux cas la problématique est principalement celle de l'apprentissage d'une langue étrangère, à l'intérieur et à l'extérieur des frontières nationales. Dans cette optique, la crise du français ne peut être que liée à une faillite morale de la société, et de manière conséquente à une faillite de l'éducation. Nous posons donc pour le restant de l'étude que les différences entre le français langue nationale, le français langue étrangère et le français langue vivante sont avant tout des perspectives sur les intentions de diffusion d'une langue et le point de vue adopté. Nous ne parlerons donc pas de français langue étrangère pour désigner l'enseignement du français à Buenos Aires, mais de français langue vivante, afin de mettre à distance les intentions de diffusion du français et les configurations didactiques venues de l'Hexagone et d'y inclure les resémantisations argentines. Si le Comité de Paris envisage l'enseignement du français langue étrangère au cours de la I<sup>ère</sup> GM, c'est bien dans une perspective de langue vivante que le français est enseigné, au même titre que toutes les autres langues vivantes sur le territoire argentin.

Nous remarquons la manière dont l'idéologie de crise linguistique s'articule avec la défense du panlatinisme pour la diffusion particulière du français langue vivante en Argentine. La crise du français est perceptible par le recul de la présence du français en Argentine. Tout comme la crise du français langue nationale est synonyme de déclin moral, la crise du français langue vivante sur le territoire argentin est synonyme de déclin moral des peuples latins au profit des « races du Nord » (Clémenceau, édition de 2010 : p.67-68). On constate un paradigme du déclin linguistique et moral qui se décline dans les questions de diffusion linguistique, à l'intérieur, comme à l'extérieur des frontières. L'idéologie sous-jacente du

panlatinisme est le déclin de la langue française et donc la faillite morale de l'Union latine, contre laquelle la France doit se battre. C'est en ce sens que l'on peut comprendre la remarque de Carmen Hebe Pelosi qui propose une lecture du panlatinisme comme une des déclinaisons du « mythe civilisateur » de la France<sup>140</sup>.

L'articulation entre une vision de la diffusion de la langue française, qu'elle soit nationale ou vivante, et des problématiques de l'ordre de l'enseignement-apprentissage a des conséquences directes sur l'élaboration méthodologique, que nous étudierons en détail, lors de la dernière partie de ce chapitre (cf. *infra*, p.186). En effet, la conception « puriste » de la langue française entraîne ses partisans à défendre un enseignement axé entièrement sur un renforcement de la grammaire au sein des classes. À ce titre, on a vu que l'AFBA, en imposant le paradigme linguistique au sein de la communauté française, vise à réguler le rapport des individus à la langue, afin de la préserver des erreurs, qu'elles soient culturelles - le rapport à l'histoire - ou purement linguistique - le rôle de correction -. Les multiples liens entretenus par l'AFBA et le Gouvernement français comme le Siège central charrient les circulations des idéologies linguistiques, en particulier puristes. Il est important de soulever le rôle du bulletin, courroie de transfert des idéologies, destiné aussi bien aux cercles mondains, qu'aux acteurs de l'enseignement-apprentissage du français en Argentine. Au demeurant, l'enseignement-apprentissage du français pour l'AFBA est pris dans des enjeux locaux et est, en conséquence, constitué par autant de problématiques de diffusion que de problématiques de réception (cf. *supra*, p.60). Nous trouvons trace de cette circulation linguistique dans les rapports entretenus par l'AFBA et le Gouvernement argentin.

### **3.1.3 Les liens de l'AFBA avec le Gouvernement argentin**

De 1914 à 1918, les politiques éducatives argentines doivent composer avec la nécessité de « nationaliser » leur population migrante, via l'argentinisation linguistique des communautés de peuplement<sup>141</sup>. Les problématiques d'enseignement-apprentissage de langues vivantes sur le territoire s'inscrivent donc dans la problématique plus générale de la construction et la diffusion d'un État-Nation et d'une identité nationale argentine.

---

<sup>140</sup> « La idea fuerza del programa es la identidad latina, común a unos y otros, que renueva en Francia el viejo mito de la misión civilizadora. » (Pelosi, 1999 : p. 115). « L'idée forte du programme est l'identité latine, commune aux uns et aux autres, qui renouvelle pour la France le vieux mythe de la mission civilisatrice. » (Notre traduction).

<sup>141</sup> À ce sujet, voir les travaux de Fernando Devoto (1992).

### **3.1.3.1. La politique d'enseignement-apprentissage des langues du Gouvernement argentin**

Le premier point marquant, concernant les politiques éducatives en matière de langue vivante en Argentine, est une triple concomitance : la région acquiert son indépendance en 1810<sup>142</sup>, débute son action politique extérieure à partir de 1880 (Ferri & Conil Paz, 1964) et entame une réflexion sur son système éducatif la même année, qui débouche en 1884 sur la loi 1420, détaillée dans le développement ci-dessous. Or l'Argentine accédant à l'indépendance tourne sa politique étrangère principalement vers l'Europe. L'ouverture du marché argentin, fermé et contrôlé par la couronne d'Espagne sous la colonisation, s'ouvre aux accords internationaux et le premier partenaire économique devient la Grande-Bretagne. Parallèlement, l'Argentine promeut une politique de migration venue d'Europe afin de procéder à l'exploitation de l'ensemble du territoire grâce, notamment, à deux mesures : les subventions de transports pour les migrants, afin d'arriver sur le territoire et la cessation, sous certaines conditions, de lots de terre.

Enfin, selon Lia Varela (2006), l'indépendance s'accompagne d'une réflexion sur les leviers possibles de l'argentinisation de la langue du colon : l'espagnol. Ces réflexions se nourrissent du mouvement des lumières, qui pénètre en Argentine de deux manières : par la diffusion d'ouvrages venus d'Europe et par le contact des élites sociales formées en Espagne. Ces élites constituent un mouvement dénommé « los afrancesados » dont l'une des figures représentatives, en ce qui concerne les questions éducatives, est Manuel Belgrano<sup>143</sup>. En 1796, Manuel Belgrano présente un mémoire décrivant la création d'écoles publiques et populaires, dont l'objectif est d'élever moralement la population.

« Cette situation se reflète dans la langue environnante : dans la période qui va jusqu'à la manifestation publique, en 1837, des jeunes nationalistes imbus de philosophie politique française, on décèle souvent au travers des traces lexicales (emprunts) ou syntaxiques (calques) une sorte de substrat français derrière l'espagnol pratiqué par la bourgeoisie. [...] La langue nationale recherchée par la nouvelle génération d'intellectuels avait par ailleurs pour modèle "la langue de la plus grande perfection philosophique" c'est-à-dire le français »

(Varela, 2006 : p. 152)

Dans cette re-disposition du rapport de force des puissances européennes en Argentine, on constate que la France n'est pas le principal partenaire en termes économiques et ne dispose

---

<sup>142</sup> Les Provinces Unies du Rio de La Plata accèdent à l'indépendance en 1810, mais la période « d'organisation nationale » ne débute qu'après la défaite du régime de Juan Manuel de Rosas et l'accession au pouvoir de « la génération 80 » dans les années 1880 (Di Meglio, 2016).

<sup>143</sup> Manuel Belgrano étudie à l'université de Salamanque à partir de 1786, puis réside à Madrid en 1793.

pas de la communauté de peuplement la plus nombreuse, mais qu'elle constitue une référence pour la constitution d'un régime républicain argentin et qu'elle influence une partie de l'intelligentsia artistique et littéraire.

Rosana Pasquale, dans son étude de 2006 sur l'enseignement du français en Argentine, soutient que l'indépendance marque la possibilité d'une ouverture vers un enseignement des langues vivantes, impossible durant la période coloniale. Se référant à l'ouvrage de 1868 de Juan Maria Gutierrez qui livre un témoignage sur l'état de l'éducation au cours de la période coloniale, l'auteur insiste sur l'interdiction de l'enseignement des langues vivantes comprises comme des concurrentes du monopole hispanophone, langue de l'évangélisation du territoire.

« Las Invasiones Inglesas, el comercio libre y más tarde, la Revolución cambiaron completamente la dirección del espíritu público y comenzó generalizarse el estudio de las lenguas, en especial de la francesa, que por sus afinidades aparentes con la española se cree generalmente de más fácil adquisición »<sup>144</sup>

(Gutiérrez, 1868, cité par Pasquale, 2006 : p. 247)

Ainsi en 1818, on trouve les premières traces attestées d'enseignement des langues dans le « Colegio de la Unión del Sur » (Pasquale, 2006 : p. 208). En effet, depuis l'indépendance des Provinces Unies du Rio de La Plata, jusqu'à l'arrivée au pouvoir de Rosas, la question éducative fait partie des préoccupations des élites dirigeantes. Ainsi Bernardino Rivadavia<sup>145</sup>, avance dans la *Gazeta Ministerial del Gobierno de Buenos Aires*, en date du 7 août 1812.

« La América del Sur ha dicho que quiere ser libre, y lo será, sin duda. El esfuerzo universal de un pueblo numeroso, la energía de sus habitantes y el Estado de Europa fundan la necesidad de este proceso. Triunfaremos del último resto de los opresores, si triunfaremos: pero después de haberlos vencido, aun nos resta triunfar de nosotros mismos. Nos resta destruir las tinieblas en que hemos estado envueltos por más de tres siglos: nos resta conocer lo que somos, lo que poseemos y lo que debemos adquirir; nos

---

<sup>144</sup> « Les invasions anglaises, le commerce libre et plus tard, la Révolution, changèrent complètement la direction de l'opinion publique et il commença à se généraliser l'étude des langues, en particulier le français, qui, à cause de ses affinités apparentes avec la langue espagnole, tend à être considérée généralement comme plus facile d'acquisition. » (Notre traduction).

<sup>145</sup> Bernardino Rivadavia est le premier Président de la nation Argentine de 1826 à 1827, à ce sujet voir la biographie de Rogelio Alaniz : (2014), *Hombres y mujeres en tiempos de revolución : de Vertiz a Rosas*, Vergara, Buenos Aires, 339p.

resta en fin sacudir el fardo de las preocupaciones y absurdos que hemos recibido en patrimonio. »<sup>146</sup>

(Rivadavia, 1812: <http://www.bbk.ac.uk/ibamuseum/texts/MCN99-02.htm>)

En 1818, l'obligation scolaire est proclamée et on observe la mise en place des premières écoles de filles (Manganiello, 1980), tandis que l'Université de Buenos Aires est fondée par l'édit de création du 9 août 1821 (Halperin Donghi, 1962). La fondation d'un système d'éducation repose sur le positionnement d'un modèle proprement latino-américain qui, tout en empruntant des formes aux systèmes éducatifs européens, constitue une réponse inédite aux problèmes spécifiques que rencontrent les populations d'Amérique latine. C'est ce qu'avance l'auteur argentin, réfugié à Montevideo sous Rosas, Esteban Etchevarria. Il écrit ainsi en 1873 :

« Pediremos luces a la inteligencia Europea, pero con ciertas condiciones. El mundo de nuestra vida intelectual será a la vez nacional y humanitario: tendremos siempre un ojo clavado en el progreso de las naciones, y el otro en las entrañas de nuestra sociedad. Nuestro labor será doble estudiar y aplicar, acopiar semilla y sembrarla: conocer las necesidades de la nación, y contribuir con nuestras fuerzas al desarrollo normal de su vida, y al logro de sus gloriosos destinos. »<sup>147</sup>

(Etchevarria, 1873 : pp.193-194)

Le projet éducatif des afrancesados consiste donc à s'inspirer volontairement et consciemment des mouvements de pensées français, tout en interrogeant les solutions à adopter à la lumière des problèmes particuliers rencontrés en Amérique latine. Esteban Etchevarria opte pour un modèle de développement dont les étapes idéales sont tracées par l'évolution du continent européen, sans en copier les modalités.

Cette position est également portée par Domingo Faustino Sarmiento<sup>148</sup> qui publie en 1849 *De la Educación Popular*, dans lequel il avance que la constitution d'un système éducatif pour le Cône sud ne peut pas reposer sur l'adoption d'une solution étrangère, mais

---

<sup>146</sup> « L'Amérique du Sud affirme qu'elle veut être libre, et elle le sera sans aucun doute. L'effort universel d'une population nombreuse, l'énergie de ses habitants et l'état de l'Europe rendent nécessaire ce processus. Nous triompherons du dernier reste de nos oppresseurs, oui nous triompherons ; mais après les avoir vaincus, il nous reste à triompher de nous-mêmes. Nous devons encore détruire les ténèbres dans lesquels nous sommes restés enveloppés pendant plus de trois siècles : il nous reste à découvrir ce que nous sommes, ce que nous possédons et ce que nous devons acquérir ; il nous reste enfin à secouer le fardeau des préoccupations et des absurdités que nous avons reçues en patrimoine. » (Notre traduction).

<sup>147</sup> « Nous demanderons des lumières à l'intelligence européenne, mais sous certaines conditions. Le monde de notre vie intellectuelle sera à la fois national et humanitaire : nous aurons toujours un œil rivé sur le progrès des nations et l'autre dans les entrailles de notre société. Notre travail sera double, étudier et appliquer, recueillir des graines et les semer : connaître les nécessités de la nation, et contribuer avec nos forces au déroulement normal de sa vie et à la réussite de ses glorieux destins. » (Notre traduction).

<sup>148</sup> Domingo Faustino Sarmiento est Président de la République Argentine de 1868 à 1874.

doit être le fruit de débats émanant de la société. En effet, l'ouvrage expose son expérience des visites des systèmes éducatifs européens - en France, notamment l'École Normale de Versailles -, pour dessiner l'avenir de l'éducation populaire en Amérique. La dernière partie de la publication exhibe les documents de l'enquête menée en Europe et livre des recommandations pour l'application des principes éducatifs à l'espace américain. Ainsi au sujet de la formation des enseignants, il avance :

« Esta altura de enseñanza y la corte escala a que ahora nos es posible aspirar en la nuestra, me ha hecho suprimir en este trabajo todo lo relativo a la legislación y a la práctica de los exámenes de capacidad docente y pedagógica que deben rendir los Maestros de las Escuelas Normales antes de ser admitidos a desempeñar las funciones de su ministerio »<sup>149</sup>

(Sarmiento, 1849 : p.152)

Bloqués par l'ère de Rosas<sup>150</sup>, les mises en œuvre des débats sur l'éducation en Argentine, reprennent dans les années 1860. Dans le pays récemment unifié et sous la présidence de Mitre, le collège national de Buenos Aires est créé en 1863, et en 1870 l'École Normale de Paraná pour la formation des maîtres est fondée. Il est intéressant de constater, dans cette optique, les similitudes des débats et des finalités que présentent l'installation du système éducatif de la III<sup>e</sup> République et du système éducatif en Argentine.

Comme on a pu le voir précédemment, le pays connaît de 1880 à 1886 un phénomène important de migration et nous constatons d'après les chiffres d'Alberto Sarramone que les migrants à Buenos Aires représentent 52% de la population totale. Cette seconde vague migratoire, on l'a vu plus haut (cf. *supra*, p.139), est le produit d'une politique volontariste. Au demeurant, un tel taux de migration dans un pays en construction représente une gageure pour l'argentinisation des populations. La constitution du système éducatif public et obligatoire va devenir la clé du processus d'argentinisation des populations à partir de 1880.

En 1881, le Gouvernement de Julio Argentino Roca procède à la création du Conseil National de l'Éducation, ayant pour objectif de contrôler les établissements d'éducation et de normaliser les formes et les programmes d'enseignement. Le Conseil National de

---

<sup>149</sup> « Ce niveau d'enseignement et la courte échelle à laquelle, pour le moment il nous est possible d'aspirer dans nos sociétés, m'a conduit à supprimer dans ce travail tout ce qui est relatif à la législation et à la pratique des examens de capacité d'enseignement et pédagogique que devraient rendre les Maîtres d'Écoles Normales avant d'être admis afin de remplir les fonctions de leur ministère. » (Notre traduction).

<sup>150</sup> Juan Manuel de Rosas, est gouverneur de la Province Buenos Aires, à partir de 1829, et dispose des pleins pouvoirs, lors de son second gouvernement, de 1835 à 1840, qui gèle les crédits accordés au développement du système éducatif. Le collège la Union Del Sur ferme en 1830 et toutes les avancées et budgets pour l'éducation sont peu à peu abandonnés. La « Sociedad de Beneficiencia » qui avait en charge des écoles de filles depuis 1823, doit fermer des écoles.

l'Éducation sera le principal interlocuteur étatique de l'AFBA jusqu'à sa dissolution, au retour de la démocratie en Argentine en 1983<sup>151</sup>. Le second congrès pédagogique, appelé et dirigé par Manuel Dídimo Pizarro, Ministre de la Justice, du Culte et de l'Instruction Publique et Domingo Faustino Sarmiento, Superintendant des écoles, se déroule en 1882 et débouche sur l'approbation de la loi fondatrice de l'éducation en 1884 (loi 1420) (Annexes, [Section 6, Document N°75, p.107](#)). Les polémiques les plus sévères du congrès concernent trois aspects : d'une part la sécularisation de l'éducation, d'autre part le rôle de l'État Central, des provinces et de la société civile dans le nouveau système éducatif et enfin les orientations pédagogiques. Ce deuxième congrès pédagogique émet une conclusion principale : la nécessité de créer un enseignement gratuit qui établisse des contenus minimaux d'enseignement pour les élèves de 6 à 14 ans (Annexes, [Section 6, Document N°76, p.110](#)).

Roberto Bottarini résume ainsi les effets et finalités de la loi 1420 :

« La ley 1420 establece el nivel primario como común, graduado, obligatorio, gratuito y laico con el doble objetivo de nacionalizar a la masa de inmigrantes que arribaba a nuestro país y, concurrentemente, formar al ciudadano. De esta forma, y restringiéndola artificialmente a esta única función, la escuela puede ser pensada como una verdadera “fábrica de argentinitos”. Este objetivo de formación y control se apoya en la definición del curriculum ciudadano elaborado durante el Primer Congreso y cuyo soporte será el libro escolar. »<sup>152</sup>

(Bottarini, 2002 : p. 79)

Nous remarquons donc que la mise en place d'une école obligatoire, gratuite et laïque en Argentine est concomitante à sa mise en place en France, il y a deux ans d'écart entre la loi 1420 et les lois Ferry de 1882. Cette concordance temporelle, n'est pas un hasard ; les débats sur la mise en place d'un système éducatif argentin se nourrissent des débats venus d'Europe. Hernan Otero, dans son étude sur les écoles communautaires en Argentine, avance :

« La ley definió asimismo un modelo de integración republicana, de clara inspiración francesa, que hizo de la escuela un instrumento unificador al servicio de la nación,

---

<sup>151</sup> *Monitor de la Educación Común*, année 1881.

<sup>152</sup> « La loi 1420 établit le niveau primaire commun, gradué, obligatoire, gratuit et laïque avec le double objectif de nationaliser les masses migrantes qui arrivent dans notre pays et parallèlement, de former le citoyen. De cette manière, et la restreignant artificiellement à cette unique fonction, l'école peut être définie comme une “fabrique de petits Argentins”. Cet objectif de formation et de contrôle s'appuyait sur la définition du curriculum citoyen élaboré durant le Premier Congrès et dont le support sera le livre scolaire. » (Notre traduction).

necesidad sin duda imperiosa en la heterogénea población argentina nacida de la preexistencia de comunidades indígenas y del aluvión migratorio. »<sup>153</sup>

(Otero, 2011 : p. 177)

Afin de parachever cette concordance, il faut souligner, suivant Roberto Bottarini, que le premier Congrès Pédagogique, convoqué par le pouvoir exécutif en décembre 1881 a pour objectif de réfléchir à la moralisation des populations via l'alphabétisation, en vue d'une participation effective des populations au service militaire. Ce grand débat public intervient 10 ans après la guerre contre le Paraguay (1864-1870). En France, les lois Ferry de 1882 sont également l'aboutissement d'une longue réflexion, issue de la défaite de 1870 contre l'armée prussienne<sup>154</sup>.

La problématique soulevée par la III<sup>e</sup> République pour la constitution d'un État-Nation trouve une traduction sur le territoire argentin. La finalité de l'éducation est similaire dans les deux cas : il s'agit d'unifier le pays par l'apprentissage de la langue. Hernan Otero avance, dans cette même étude, que l'école est promue peu à peu comme un système de fabrication de l'identité nationale, lorsque sont votées deux lois supplémentaires, tour à tour en 1889 et en 1896. La loi de 1889 stipule l'obligation pour les maîtres de revalider leur diplôme en Argentine, tandis que la loi Nicolas Avellaneda, datant de 1896 instaure l'utilisation exclusive de l'espagnol dans les établissements scolaires. Enfin, le Gouvernement établit en 1901 un plan d'enseignement secondaire et vote en 1917, l'obligation pour les écoles communautaires d'employer des maîtres argentins.

Georges Clémenceau, lors de son passage en Argentine en livre la description suivante :

« L'enseignement primaire, dirigé par le Conseil national d'éducation, est gratuit, y compris les fournitures scolaires, obligatoire, en théorie de six à douze ans. [...] L'école municipale ou d'État est laïque, absolument. Ce régime est établi dans toute l'Argentine, où il ne soulève aucune protestation. Les congrégations, qui sont nombreuses, ont leurs écoles privées, en vertu du principe reconnu de la liberté d'enseignement. »

(Clémenceau, édition de 2010 : p. 109-111)

---

<sup>153</sup> « La loi définit un modèle d'intégration républicaine, d'inspiration clairement française, qui fit de l'école un instrument unificateur au service de la nation, nécessité sans doute impérieuse au sein de l'hétérogène population argentine née de la préexistence des communautés indigènes et du flux migratoire. » (Notre traduction).

<sup>154</sup> La défaite, selon André Chervel (2006) est attribuée en partie à l'éducation et entraîne des modifications idéologiques de l'enseignement de la lecture : « Pour la génération des maîtres qui vont enseigner après 1870, l'objet de la lecture des œuvres littéraires n'est plus la formation du style et la préparation à l'écriture, mais la communion de tous dans une grande littérature nationale » (Chervel, 2006 : p. 450)

Le développement du système éducatif argentin encadre donc strictement les contenus d'apprentissage et les méthodes d'apprentissage. C'est tout particulièrement le cas pour l'enseignement des langues vivantes, dont le français, introduit dès l'école primaire, au sein des programmes à partir de 1897. Rosana Pasquale (2006) avance que l'enseignement du français est à mettre au titre des enseignements pratiques (comme l'écriture de lettres, la lecture de cartes...). Elle ajoute que, dans un premier temps, l'objectif était parfaitement oral et l'enseignement consistait en la traduction orale de lectures collectives du français vers l'espagnol.

#### **- Les développements méthodologiques du français en Argentine**

Le développement de l'enseignement des langues en Argentine et les réflexions méthodologiques qui en découlent, sont fortement liés aux réformes sur la formation des maîtres. Si en 1897, l'enseignement du français est réalisé par la traduction orale et collective, la loi qui fonde l'école de formation des enseignants de langues vivantes en 1904, spécifie la méthodologie recommandée : la méthodologie directe.

Rosana Pasquale, cite l'éditorial du journal *la Prensa* en date du 10 février 1904, signalant le décret :

« Ayer se firmó, por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública un decreto sobre organización de profesorado de lenguas vivas. La enseñanza de los cursos de idioma extranjero se hará exclusivamente por método directo. Son conocidas de nuestros lectores las publicaciones de “La Prensa” sobre el método directo que da resultados tan maravillosos en Francia y en Alemania. Nos felicitamos de su adopción entre nosotros y vemos complacidos que el nuevo decreto representa una plausible iniciativa que reportará benéfica influencia para la educación de nuestra juventud »<sup>155</sup>

(Pasquale, 2006 : p. 266)

L'auteur reporte l'Article 3 de la création de l'école de formation des enseignants de langue :

---

<sup>155</sup> « Hier un décret sur l'organisation du “Profesorado” des langues vivantes a été signé par le Ministre de la Justice et de l'Instruction Publique. L'enseignement des cours de langues étrangères se fera exclusivement par la méthode directe. Les publications de *La Prensa* sur la méthode directe qui donne des résultats si merveilleux en France et en Allemagne, sont connues de nos lecteurs. Nous nous félicitons de son adoption et constatons avec plaisir que le nouveau décret représente une initiative cohérente qui aura une influence bénéfique pour l'éducation de notre jeunesse. » (Notre traduction).

« Art. 3º: La práctica pedagógica se efectuará en los siguientes cursos que funcionarán en la Escuela Normal para el Profesorado de Lenguas Vivas: a) Un curso de idioma extranjero para niños de 6 a 12 años, anexo a la Escuela de Aplicación (...) b) Un curso para alumnos-maestros, de 12 a 20 años en los idiomas extranjeros comprendidos en los programas (...) c) Un curso para adultos que será nocturno y al que concurrirán las personas que se inscriban en la Dirección de la Escuela Normal respectiva (...) La enseñanza de los cursos a) y c) de idiomas extranjeros para niños y adultos, se hará exclusivamente por método directo. La instrucción normal de lenguas vivas en los cursos para maestros b) y profesores se dictará por un método mixto (directo o indirecto según sea oportuno) para la más perfecta posesión de los alumnos del idioma extranjero y de su literatura. »<sup>156</sup>

(Pasquale, 2006 : p. 266)

La formation des enseignants de langue en Argentine est donc structurée autour d'une double configuration méthodologique : une méthodologie directe en ce qui concerne l'enseignement aux enfants et aux adultes en cours du soir, et une méthodologie dite « mixte » pour les adolescents, incluant un apprentissage de la littérature.

La signature de ce décret par le Ministre de l'Éducation et la Présidence de la Nation en 1904<sup>157</sup> traduit deux enjeux : l'imposition d'une configuration méthodologique pour l'enseignement des langues en Argentine et la formation des enseignants de langue à cette configuration méthodologique.

L'adoption de la configuration méthodologique directe repose, au demeurant, sur une interprétation des traits méthodologiques en cohérence avec les choix effectués pour l'apprentissage de la lecture. Il s'agit d'enseigner les langues en trois étapes<sup>158</sup> : une étape

---

<sup>156</sup> « Art 3º : La pratique pédagogique s'effectuera dans les cours qui fonctionneront à l'École Normale pour le "Profesorado" de langues vivantes : a) Un cours de langue étrangère pour enfants de 6 à 12 ans, annexe de l'École d'Application (...) b) Un cours pour élèves-maîtres, de 12 à 20 ans dans les langues étrangères comprises dans les programmes (...) c) Un cours pour adultes qui sera nocturne et auquel concourront les personnes qui s'inscrivent à la Direction de l'École Normale respective (...) L'enseignement des cours a) et c) de langues étrangères pour enfants et adultes, se fera exclusivement avec la méthode directe. L'instruction normale des langues vivantes dans les cours pour les maîtres b) et enseignants se fera grâce à une méthode mixte (directe ou indirecte selon ce qui est opportun) pour la plus parfaite possession de la langue étrangère et de la littérature par les élèves. » (Notre traduction).

<sup>157</sup> Cette signature correspond à la conclusion d'une conférence convoquée par le Ministre Fernandez intitulée *El método directo en la enseñanza de las lenguas vivas* et donnée par Lucien Abeille, auteur de la *Méthode directe pour l'enseignement du français*, alors enseignant au collège central de Buenos Aires.

<sup>158</sup> Lucien Abeille propose donc la mise en place d'une méthodologie intuitive pour l'enseignement des langues, qui se traduit particulièrement en Argentine par une progression en trois étapes, selon Rosana Pasquale : « Su propuesta de enseñanza a partir de este método comprende tres momentos: el período intuitivo, las series intuitivas (la vida escolar, el cuerpo humano y las vestimentas) y los textos que deben aprenderse de memoria ("Souvenirs d'école" de Victor Hugo; "L'école d'autrefois" de Lavisse y 15 fragmentos y extractos literarios diversos) » (Pasquale, 2006 : p. 267). « Sa proposition d'enseignement à partir de cette méthode comprend trois moments : la période intuitive, les séries intuitives (la vie scolaire, le corps humain et les vêtements) et les textes qui doivent être appris par cœur (*Souvenirs d'école* de Victor Hugo ; *L'école d'autrefois* de Lavisse et 15 fragments et extraits littéraires divers) » (Notre traduction).

d'apprentissage intuitif, une étape d'apprentissage intuitif thématique et une étape d'apprentissage des textes (Pasquale, 2006).

Or, l'adoption de cette configuration méthodologique de manière officielle par le Gouvernement argentin est en cohérence avec les choix méthodologiques pour l'apprentissage de la lecture dans les classes primaires en Argentine : la progression du livre de lecture phare, *El Nene*, est organisée de la perception du mot, associé au mot oralisé, pour accéder à la signification (Bravalavsky, 2002)<sup>159</sup>.

Cette correspondance entre apprentissage de la lecture et apprentissage des langues se retrouve notamment dans la déclinaison du modèle pour l'enseignement du français, au sein d'un manuel intitulé *Le bébé*, paru en 1897, réalisé par Justine P. De Schilling<sup>160</sup>.

Cette réflexion méthodologique, centralisée par le Conseil National de l'Éducation, se poursuit et Rosana Pasquale avance que, de 1902 à 1965, il existe plusieurs courants méthodologiques concernant l'enseignement des langues en Argentine. Tout d'abord un enseignement fondé sur une configuration méthodologique qui s'auto-revendique de la « méthode directe », dans une logique cohérente avec les techniques d'enseignement de la lecture à l'école primaire en Argentine. Puis, des méthodologies présentant certains traits de la méthodologie directe, comme la méthodologie expérimentale de Louis Ardit en 1905, auteur membre de l'AFBA et directeur d'une école communautaire, et la méthodologie mixte de Miranda Moore ou encore la méthodologie directe combinée.

Il est nécessaire de lier cet essor méthodologique, propre au territoire argentin, à deux facteurs. Le premier facteur est d'ordre politique et correspond à la volonté du Conseil National de l'Éducation de nationaliser le matériel pédagogique, contre l'utilisation de manuels étrangers (Brafman, 1996). Il est clair qu'au vu des débats éducatifs, la nécessité d'élaborer un matériel propre revêt une importance particulière : il s'agit de contrôler les finalités d'enseignement des langues vivantes, tout comme de les faire correspondre aux défis posés par l'école argentine. Le second facteur de cet essor méthodologique est d'ordre technologique : il est permis par l'installation de grandes maisons d'éditions à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à Buenos Aires. Domingo Buonocore (1944) détaille l'évolution du monde de l'édition

---

<sup>159</sup> *El Nene* est donc organisé en trois parties, une première partie ne contenant que des mots, une deuxième partie contenant des textes et enfin une troisième partie contenant les syllabes. L'auteur ajoute que de 1883 à 1910, les finalités de la lecture sont réceptives, elle désigne ce modèle d'apprentissage de la lecture sous le terme de « modelo generador de pensamiento » (Bravalavsky, 2002 : p.40).

<sup>160</sup> L'auteur définit sa méthode comme étant Analytico-Synthétique, calquée sur le processus d'acquisition de *El Nene*, dont l'auteur se revendique. La méthodologie est basée sur la parole, il s'agit d'analyser les phrases des lectures pour arriver à en former d'autres dans un processus d'accumulation de matériel linguistique. La seconde partie ouvre l'accès à la littérature et l'objectif est de type universaliste, elle doit servir aux enfants de toutes nationalités, et on constate que l'input de la leçon est lexical.

argentine à cette époque. L'étude analyse notamment l'installation de Jacobo Peuser, émigré allemand, qui fonde sa maison d'édition Librería Nueva en 1867. C'est au sein de cette maison d'édition que sera publié « Le bébé », tandis que le cours de Louis Ardit sera publié chez J. Lajouane et Cie, un éditeur français.

Cet essor méthodologique s'accompagne d'un mouvement de fond en vue de la formation d'enseignants de langues sur le territoire argentin, marqué par la création du *Lenguas Vivas*<sup>161</sup> en 1904, dans l'Institut Juan R Fernandez (École Normale N°2 de la capitale), qui prend le parti d'une formation pour les enseignants, tournée vers les solutions offertes par une configuration méthodologique permettant d'aller du sens vers les formes<sup>162</sup>. À la création du *Lenguas Vivas* s'ajoute la fondation, d'un Institut National des Professeurs du Secondaire, qui a également pour but de structurer et diffuser des techniques d'enseignement pour le secondaire (Annexes, [Section 6, Document N°77, p.111](#)). Ces créations seront suivies, en 1905, par la fondation de l'Université Nationale de la Plata qui ouvre une faculté de Sciences de l'éducation en 1914 (Manganiello, 1980).

C'est au sein de ce processus d'implantation d'un système éducatif national en constitution que l'AFBA ouvre ses classes de français et multiplie les démarches, pour orienter les processus d'enseignement-apprentissage du français à Buenos Aires. Or de 1914 à 1918, en raison de son positionnement dominant (cf. *supra*, [p.147](#)), l'association débute un processus d'institutionnalisation sur la scène porteña qui atteindra son point culminant dans l'immédiat après-guerre.

### **3.1.3.2. Le processus d'institutionnalisation de l'AFBA par les élites argentines**

Le processus d'institutionnalisation de l'AFBA passe par deux voies convergentes qui correspondent au périmètre de son action éducative : les examens et les cours. Il s'agira pour l'AFBA de maintenir et d'amplifier la renommée de ces sessions d'examens, tout en bataillant auprès du Conseil National de l'Éducation pour un droit de cité de ses classes au

---

<sup>161</sup> Le *Lenguas Vivas* est une école de formation des enseignants de langues adossée à une école pratique.

<sup>162</sup> Les cours s'ouvrent en 1904 avec 384 élèves-enseignants souhaitant entrer dans des carrières de professorat de français et d'anglais, tandis que le professorat propose en 1904 le programme suivant : Histoire argentine, espagnol et sa littérature, langues étrangères et leurs littératures, histoire du peuple étudié, pédagogie infantile, pédagogie spéciale, deuxième année : morale et logique. À ce programme s'ajoutent des mises en pratique dans les cours avec trois types de cours différents, un cours de langue étrangère pour 6-12 ans, un cours pour les 12-20 ans, un cours du soir pour adultes. Les cours a et c sont exclusivement donnés en méthodologie directe, alors que le cours b est donné en mixte directe et indirecte selon les besoins. Les enseignements de géographie et d'histoire se réalisent dans la langue enseignée (Moure, 1982).

sein des écoles nationales. On assiste donc à un double processus d'institutionnalisation : issu de la société mondaine et légal.

### **- La reconnaissance mondaine des activités d'enseignement-apprentissage du français de l'AFBA**

En août 1914, l'AFBA examine les conséquences potentielles de la guerre sur la bonne marche de l'institution et envisage la suppression des remises de prix pour décembre 1914. Cependant, le Comité de Direction renonce rapidement à ce projet, sur les conseils du Ministre de France, car une telle suppression serait dommageable pour l'AFBA à court terme : baisse d'inscriptions aux examens et perte de renommée de l'association. Afin de pouvoir continuer à financer des remises de prix en l'absence de subvention du Gouvernement français, le Comité de Buenos Aires décide uniquement de réduire l'ampleur de la réception de remise de prix, jusqu'en 1916.

On mesure l'importance d'une telle cérémonie sur la vie de l'AFBA : les examens sont la carte de visite de l'association et la toute première action d'enseignement-apprentissage du français entreprise sur le territoire argentin. En l'absence d'un local propre, c'est le seul espace de large visibilité dont dispose l'AFBA. Cet espace de visibilité s'amplifie à partir de 1916 car l'association reçoit le concours des autorités argentines pour l'organisation de l'événement<sup>163</sup>. Cette officialisation se traduit par l'implication de membres du Gouvernement dans ces cérémonies<sup>164</sup>, on note à ce titre la participation de Paul Groussac (pour les « examens supérieurs<sup>165</sup> »), personnage universitaire incontournable de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, qui termine sa carrière à la tête de la Bibliothèque Nationale<sup>166</sup> et Enrique Rodriguez Larreta (ex-Ministre de l'Argentine en France). Il est intéressant de

---

<sup>163</sup> En effet en décembre 1916, le Comité de Buenos Aires demande l'autorisation officielle de jouer l'hymne argentin à la Préfecture de police, qui prête sa fanfare pour l'occasion, tandis que le directeur des parcs et jardins publics est chargé de décorer la salle. Les examens de 1916 sont aussi l'occasion pour le Comité de Buenos Aires d'officialiser en termes administratifs les résultats des examens en créant un registre de notes sur les conseils de Louis Ardit.

<sup>164</sup> Alors qu'en 1916, le Comité de Buenos Aires frappe lui-même pour la première fois les médailles de prix, afin de pallier l'absence d'envoi de la part de l'AF de Paris, pour la remise de prix de 1917, l'AFBA demande au Président de la République de faire don d'une médaille pour le premier prix et Leopoldo Herrera, ex-directeur de l'École Normale de Paraná, est l'invité d'honneur de la cérémonie. De plus, la fanfare de la marine prête son concours à l'organisation de l'événement.

<sup>165</sup> Nous reviendrons sur la déclinaison des examens dans la troisième partie de ce chapitre (cf. *infra*, [p.186](#)).

<sup>166</sup> Pour une biographie de Paul Groussac voir : Bruno, P. (2005), Paul Groussac. Un estratega intelectual, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 262p.

constater que le processus d'institutionnalisation des examens de l'AFBA se réalise en partie par la nécessité de trouver des financements et des soutiens matériels argentins ou franco-argentins au cours de la Première Guerre mondiale<sup>167</sup>. Ce processus d'institutionnalisation aboutit à la fin de la guerre, et l'AFBA, devenue acteur incontournable de la capitale, multiplie les liens politiques<sup>168</sup>.

Cette notoriété publique se répercute au sein de la communauté française et les diplômés de l'AFBA, s'ils font office de titre élégant pour l'élite argentine, servent également à l'insertion professionnelle. Au sein de la communauté française, pendant la I<sup>ère</sup> GM, le diplôme de l'AFBA favorise l'embauche, notamment dans les entreprises françaises et plus particulièrement dans les maisons de commerce. Dans ce sens, un groupe d'anciens élèves soumet au Comité de Direction, en avril 1918, un projet d'association des anciens élèves de l'AFBA. Cette association se fixe comme objectif de soutenir les actions du Comité de Buenos Aires et d'entretenir un réseau d'élèves, utile pour une insertion professionnelle<sup>169</sup>.

#### **- La reconnaissance légale des activités d'enseignement-apprentissage du français en Argentine**

L'AFBA étend l'ouverture de classes de français, financées par le Comité de 1908 à 1917 dans les collèges privés et publics de la Capitale, ainsi que dans certaines associations d'éducatrices privées<sup>170</sup>. Le statu quo pour l'ouverture de cours du soir dans les écoles publiques est rompu par le Conseil de l'Éducation en mars 1917 et se conclut par l'autorisation officielle d'ouverture de classes de français pour l'AFBA, à la demande des établissements<sup>171</sup>. Les arguments que le Conseil National de l'Éducation et l'AFBA

---

<sup>167</sup> À ce titre on note une donation, en mai 1918, d'un particulier, Angel Velay pour un montant de 250 piastres.

<sup>168</sup> On peut citer, à titre d'exemple, le rapport de réunion du 29 août 1918, indiquant que des candidats aux élections municipales sollicitent le soutien public du Comité de Buenos Aires.

<sup>169</sup> À ce titre, la reconnaissance officielle des diplômés dans la province de Santa-Fe donnent une indication importante sur l'état d'institutionnalisation de l'AF. Le Conseil d'Éducation accorde le statut de titre officiel aux diplômés pour toute la province, tandis que la faculté de philosophie et de lettres de Buenos Aires accorde, en mai 1918, à une étudiante de l'AFBA, l'accès à la carrière étudiante sur présentation du diplôme supérieur des examens. La reconnaissance officielle des diplômés, point stratégique du développement de l'association est l'objet de longs débats entre l'AFBA et le Conseil National de l'Éducation de 1915 jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle.

<sup>170</sup> L'AFBA finance des cours du soir à partir de 1894, mais ce n'est véritablement qu'à partir de la résolution de 1908 que les cours s'étendent dans la ville.

<sup>171</sup> Jusqu'en 1917, les directeurs des collèges nationaux sollicités acceptent l'ouverture de cours du soir dans une sorte de régime de statu quo avec le Conseil National de l'Éducation, qui sans accorder son autorisation formelle à cette situation n'en empêche pas, pour autant, le déroulement. Au demeurant, on note quelques exceptions, telles que le Conseil Scolaire du secteur N°8, qui demande à l'AFBA d'ouvrir des cours du soir dans ses écoles, en décembre 1915. Cependant, en mars 1917, les directeurs des cinq écoles nationales concernés par les cours du soir indiquent que pour pouvoir ouvrir les cours du soir de français dans les écoles, l'autorisation du Conseil National de l'Éducation est requise. Cette rupture marque le début de longues démarches entre l'AFBA et le Conseil National de l'Éducation, visant l'insertion des actions d'enseignement-apprentissage de l'association dans un cadre public et légal, qui n'aboutit qu'en 1918. Le Comité de Buenos

s'opposent sont révélateurs d'idéologies linguistiques contradictoires. En effet, suite au refus du Conseil National de l'Éducation 1917, justifié par la nécessité pour le système éducatif argentin de favoriser avant tout l'apprentissage de l'espagnol et l'arithmétique (Annexes, [Section 3, Document N°26, p.38](#)), l'AFBA tente de défendre ses intérêts. Les arguments alors avancés reposent sur l'impossibilité de mise en concurrence de l'espagnol et du français, grâce à la loi de 1896, indiquant que tous les apprentissages doivent se réaliser en espagnol<sup>172</sup>. Pour le Comité de direction, l'espagnol est un apprentissage préalable au français, il n'y a donc pas d'interférence possible. À l'inverse, les arguments du Conseil National de l'Éducation renvoient au processus d'argentinisation, tandis que l'AFBA tend à souligner la complémentarité entre les deux langues<sup>173</sup>.

L'AFBA, de 1914 à 1918, est au centre d'intérêts patriotiques contradictoires, qui influent sur son évolution. Les liens entretenus par l'AFBA avec la communauté française, le Gouvernement français et le Gouvernement argentin, produisent des solutions inédites pour le développement de l'association. L'AFBA devient clairement une référence concernant les problématiques d'enseignement-apprentissage du français pour la communauté française, comme pour le Gouvernement français, tandis que le Gouvernement argentin lui reconnaît un champ d'action au sein même de son système éducatif. Ce positionnement lui permet de faire office d'interface entre le niveau individuel et le niveau institutionnel, et d'avancer vers une institutionnalisation de ses actions d'enseignement-apprentissage du français.

### **- Synthèse analytique : l'AFBA au cœur des jeux d'accords**

Le développement de l'AFBA correspond donc à un moment stratégique traversant les échelles. Face à la I<sup>ère</sup> GM, les communautés s'organisent et trouvent dans l'engagement militaire des intérêts économiques immédiats, qui répondent aux intérêts économiques à l'œuvre pour les puissances de la guerre 1914-1918. Face à la neutralité du Gouvernement

---

Aires entreprend des démarches, dès le mois de mars 1917, auprès du Conseil National de l'Éducation qui reste sans réponse dans un premier temps. L'AFBA décide de faire appel à l'ambassade afin que le Ministre de France use de son influence pour maintenir le statu quo. Le Comité de Direction obtient une réponse négative de la part de M. Salinas en avril 1917.

<sup>172</sup> C'est suite à ces débats, à la rentrée 2018, que l'AFBA ouvre des cours du soir sous son patronage dans les écoles nationales, à la demande de certains établissements scolaires, ratifiées officiellement par les Conseils d'Éducatons de secteur (l'École Normale N°4, le Conseil Scolaire N°15, le Conseil Scolaire N°17). On remarque notamment qu'en mars 1918, l'École Normale N°4 accorde l'ouverture de cours du soir dans son établissement contre le financement des frais d'éclairages qui doivent rester à la charge de l'AFBA.

<sup>173</sup> Le recours auprès du Ministre de France échoue également et le Comité de Buenos Aires abandonne les démarches, trouvant une solution de relogement pour tous les cours du soir. L'autorisation officielle d'utiliser les locaux des collèges nationaux est finalement accordée en juin 1917 et sera utilisée dès la rentrée 1918 à la demande des Conseils Scolaires de secteur.

argentin, l'opinion publique est partagée entre ces factions qui tentent de développer le ralliement de l'ensemble de la société à leur cause. C'est dans ce cadre que l'AFBA prospère, car la langue devient une des frontières depuis laquelle distinguer l'ennemi de l'ami. S'impose alors le paradigme linguistique comme outil de rassemblement et les thèses linguistiques du Siège central rencontrent un enjeu glocal à Buenos Aires. À ces enjeux globaux répondent les circulations linguistiques, permises par le contact entre la France et l'Argentine. L'AFBA renforce ainsi le lien avec le Gouvernement français, tout en cherchant une plus grande visibilité auprès des élites argentines, comme auprès du Gouvernement argentin. L'enseignement-apprentissage des langues concurrentes devient alors l'une des facettes de l'effort de guerre dans un espace plurilingue et le Comité de Buenos Aires saisit bien l'enjeu, en mêlant de manière constante ses actions d'enseignement avec ses actions de propagande au service du programme du Comité patriotique. Ce positionnement de l'institution au cœur d'accords supranationaux et locaux détermine les circulations linguistiques, et par conséquent les idéologies d'enseignement-apprentissage du français.

## **3.2. La circulation du français dans l'effort de guerre**

La neutralité officielle du Gouvernement argentin laisse la place à une prise en charge du conflit par les populations civiles. Hernan Otero (2009-b) note que lors de la victoire des alliés, une foule de personnes se réunit dans les rues pour célébrer la victoire. Dans ce contexte, le choix de l'enseignement-apprentissage d'une langue, tout comme les ventes de journaux appartenant à une faction ou à l'autre sont des signes de reconnaissance, et des formes de prises de parti dans le conflit. De plus, les politiques de préférence salariale communautaire donnent un relief particulier à l'apprentissage des langues du conflit. Les enjeux de l'apprentissage du français, trouvent avec les actions d'éducatives du Comité de Buenos Aires, une traduction glocal au conflit mondial.

### **3.2.1. La Guerre et les processus d'enseignement-apprentissage des langues**

L'appel, lancé en octobre 1914 par l'AF de Paris, établit un parallèle complet entre la maîtrise linguistique du français et l'adoption des intérêts de la France au sein du conflit. La

maîtrise de la langue est associée à la connaissance des intentions profondes du pays et donc à une forme de déresponsabilisation au sein du conflit.

« Nous vous le demandons, car, maître de notre langue, vous connaissez l'âme même de la France et savez que, dans notre zèle à poursuivre l'œuvre de l'Alliance, nous n'avons jamais eu d'autre dessein que de faire aimer notre patrie. Vous reconnaîtrez que, dans cette effroyable guerre, la France et ses nobles alliés sont les soldats du droit et de l'indépendance. »

(Bulletin de l'Alliance française de Paris, octobre 1914 : p.355)

Poursuivant, l'appel exhorte à l'enseignement-apprentissage du français, comme un moyen de lutter contre l'ennemi géopolitique. La notion de territoire à défendre avec la mention « la langue de France » se confond avec celle de territoire moral. Il s'agit de continuer les batailles physiques par des batailles linguistiques pour soutenir l'action de l'armée française.

« Pour nous, Français, membres de l'Alliance, jamais l'œuvre qui nous est confiée, la propagation de la langue de France, ne s'est imposée plus grande et plus nécessaire. N'est-elle pas l'une des gloires les plus pures de la patrie, révélatrice du génie de nos penseurs, de nos poètes, de nos orateurs ?

À nous de promettre, aux jours des batailles, que rien ne pourra nous détourner de notre devoir de garder à notre langue la place qu'elle a conquise dans le monde par sa beauté. »

(Bulletin de l'Alliance française de Paris, octobre 1914 : p.356)

Dans cette optique, les Comités des AF sont mis à contribution pour une participation active à la guerre : ils sont eux aussi considérés par l'AF de Paris comme des soldats.

Cet appel trouve une réponse particulière sur la scène porteña, en raison de la configuration spécifique d'un peuplement organisé en communautés, au sein d'une nation qui conserve sa neutralité. La scène argentine est ouverte aussi bien aux Allemands, aux Britanniques, aux Espagnols ou encore aux Français, ce qui donne sens à la diffusion d'une propagande de guerre soutenue, de la part de chacune des communautés issues de pays engagés dans le conflit. Par conséquent, l'enseignement-apprentissage de la langue tient une place particulière, car c'est grâce à cet enseignement que le simple citoyen évite la faillite morale et devient « Amis de la France » dans le conflit. L'idéologie véhiculée par l'enseignement-apprentissage de la langue fait de cet expédient une sorte de « fabrique à alliés ». À la lumière de cette idéologie d'enseignement-apprentissage, nous mesurons l'importance que revêt la querelle de l'AFBA avec le Conseil National de l'Éducation. La bataille pour l'insertion de cours du soir dans le milieu scolaire argentin est un enjeu de politique linguistique.

La communauté française s’empare de la bataille, partout où les « noyaux durs » agissent : au sein des entreprises françaises et dans les écoles communautaires. Ainsi, les collèges français, particulièrement ceux dans lesquels sont installés des cours du soir de l’AFBA, entrent en guerre, en faisant participer leurs élèves à l’effort de guerre<sup>174</sup>. Alors que dans les entreprises, une politique salariale de préférence communautaire s’établit, une politique de facilitation aux examens de français est mise en place pour les membres nécessiteux de la communauté<sup>175</sup>. Enfin, un comité franco-argentin de soutien à la France se met en place et réalise une exposition de guerre, en mai 1917, pour laquelle l’AFBA réalise une affiche de propagande.

L’AFBA, en tant que produit de la communauté française porteña, s’investit donc dans cette bataille communautaire, en mettant ses actions éducatives au service du Comité Patriotique français, dans lequel elle investit son action dès la fondation du comité en août 1914.

### **3.2.2. L’AFBA et le positionnement guerrier**

L’AFBA procède à un revirement dans sa politique communautaire avec la I<sup>ère</sup> GM. En effet, l’association qui s’adressait, lors de sa création en 1893, principalement à la communauté, décide de s’écarter de celle-ci, devant le manque d’intérêt que la communauté française lui témoigne et ses efforts inaboutis pour augmenter son champ d’action, ce qu’atteste le rapport de l’Assemblée générale d’octobre 1904<sup>176</sup>. De plus, l’association des vétérans qui s’adresse au Comité de Buenos Aires, afin d’en obtenir un soutien financier pour ouvrir un stand français, en mai 1914, se voit essuyer un refus. Le Comité de Buenos Aires justifie ce refus par sa volonté de concentrer les efforts budgétaires sur son objectif principal : la propagation du français.

Or lorsqu’en août 1914, se crée à Buenos Aires le Comité Patriotique français pour venir en aide aux familles des réservistes français, le président de l’AFBA, Louis Herbin, est désigné président de la Société, tandis que le vice-secrétaire (Eugène Coustenoble) en devient

---

<sup>174</sup> Le collègue Rollin, fait savoir au Comité de Buenos Aires, en 1917, que les élèves sont incités à participer aux œuvres de l’AF et le collègue reverse l’argent à l’AFBA. Le collègue Pueyrredon met en place des actions de soutien à l’armée en souscrivant à l’ouvrage de lainage ouvert par l’AF de Paris.

<sup>175</sup> L’AFBA exonère systématiquement de frais d’inscription aux examens les candidats de l’orphelinat français à partir de novembre 1914.

<sup>176</sup> « Il y a quelques années, seuls, les français ou fils de français prenaient part à nos examens ; aujourd’hui ils constituent le petit nombre et nous croyons que c’est surtout entre les argentins et les étrangers que doit s’exercer l’action de notre Comité. » (Rapport d’Assemblée générale du 18 octobre 1904)

membre. Si dans un premier moment de la vie du comité l'AFBA n'intervient pas en tant qu'association, elle le noyaute et les sessions du comité sont rapportées au Conseil d'administration. Lors de la présentation du Comité patriotique en session de conseil, le président insiste sur le parallélisme entre ces deux associations qui se définissent un but commun : la défense de la patrie.

Le Comité patriotique et le Comité de Direction de Buenos Aires se lancent donc dans une œuvre de propagande française, par la diffusion de circulaires ou d'ouvrages, ainsi en avril 1915, le Comité diffuse l'ouvrage argentin intitulé *L'Allemagne contre le monde*. Le titre de cet ouvrage étant particulièrement intéressant pour l'espace argentin, au regard de la neutralité du Gouvernement. Les œuvres de propagande ont donc pour but de faire pencher l'opinion publique du côté des alliés, en montrant que le parti allié est celui de l'humanité. Hernan Otero ajoute que l'incompréhension française vis-à-vis de la neutralité du Gouvernement argentin correspond également à un enjeu économique et pousse les puissances alliées à des manœuvres politiques pour tenter d'influer sur la position Argentine durant le conflit. L'Argentine, principal fournisseur en viande des armées alliées comme de la Triple-entente, souhaite conserver ses clients traditionnels, tandis que les parties en conflits désirent maintenir des accords exclusifs :

« Un segundo conjunto de acciones orientadas a torcer la política del presidente tuvo un carácter más silencioso [...] Otras maniobras –esta vez de los agregados franceses– incluían el ofrecimiento a la Argentina de un hotel en Paris y el eventual soborno a miembros del entorno presidencial ya que en un claro reconocimiento de su honestidad se consideraba que el presidente no era accesible por tales medios. »<sup>177</sup>

(Otero, 2009-b : emplacement 645)

Dans ce cadre, le Comité patriotique est chargé de la démonstration de pouvoir symbolique et physique de la communauté française à Buenos Aires. Il est en charge des modes de financement l'effort de guerre<sup>178</sup> et de démonstration de force dont l'organisation des fêtes

---

<sup>177</sup> « Un second ensemble d'actions ayant pour objectif de modifier la politique du président pris un caractère plus silencieux [...] Ces manœuvres – cette fois des attachés français - incluait l'offre à l'Argentine d'un hôtel à Paris et un éventuel pot-de-vin aux membres de l'entourage présidentiel, puisque dans une claire reconnaissance de son honnêteté, on considérait que le président n'était pas accessible par de tels moyens. » (Notre traduction).

<sup>178</sup> Le Comité adresse ainsi, en octobre 1915, des bons de tabac auxquels souscrire pour l'aide aux œuvres du Comité. Les membres de l'AFBA s'emparent de cette action et on trouve trace du fait qu'Albert Legrand, inspecteur des cours de l'AFBA se charge de la vente de 25 bons. De plus, on trouve trace du fait que des enseignants envoient de l'argent ponctuellement au comité (Mlle Lacaze, en avril 1917). Le Comité patriotique amplifie sa représentation en ouvrant deux sous-commissions, en avril 1917, avec la création d'une commission de propagande pro-alliées, chargée de distribuer les tracts venus de France, et la création d'une commission de jeunes filles françaises sous la responsabilité de la femme de l'attaché militaire de la légation de France.

du 14 juillet, ayant pour objectif de pourvoir des financements aux sociétés françaises et de donner une visibilité à la propagande française<sup>179</sup>. Ces festivités ont donc un rôle symbolique communautaire important, dont le poids influe sur le dispositif didactique de l'AFBA. C'est dans le cadre de ces festivités que l'AFBA avance la réforme majeure de son programme d'enseignement au cours de la I<sup>ère</sup> GM : l'introduction de l'histoire dans les programmes d'enseignement du français. Le Comité de Buenos Aires organise ainsi, en juillet 1918, lors des festivités, une représentation de récitation des élèves de cours du soir, portant sur un rappel des événements de la prise de la Bastille et une explication des « raisons du soulèvement français » (Annexes, [Section 3, Document N°27, p.39](#)).

Cette solidarisation se solde dans la deuxième moitié de la guerre par une fertilisation réciproque des actions du Comité Patriotique et du Comité de Buenos Aires. L'AFBA décide, en mai 1917, de l'ouverture d'un siège officiel de représentation du Comité de Buenos Aires dans les réunions du Comité Patriotique. Les Comités Patriotiques, qui s'étendent dans d'autres villes du territoire argentin, deviennent, quant à eux, de possibles relais de l'action de l'AF. Ainsi, en avril 1918, le président du Comité Patriotique de Mendoza demande au Comité de Buenos Aires s'il accepte de mettre en place une filiale AF pour cette ville. À la fin de la guerre le Comité Patriotique de Buenos Aires se mue en « Société Patrie » et se fixe pour objectif de lever des fonds pour les associations françaises en Argentine<sup>180</sup>.

S'il existait une association patriotique avant la I<sup>ère</sup> GM « Les amis de la France », c'est la fondation du Comité Patriotique qui vertèbre l'action de la communauté dans l'effort de guerre argentin. Les amis de la France seconde l'AFBA dans ses actions d'enseignement-apprentissage du français et le Comité Patriotique dans l'effort de guerre<sup>181</sup>. La guerre produit donc un effet de polarisation des intérêts communautaires, qui s'exprime, d'une part, par la collaboration de la communauté et des associations communautaires à l'effort de guerre, et, d'autre part, par une action d'entraide des associations<sup>182</sup>. Les associations

---

<sup>179</sup> L'AFBA reçoit ainsi 930,40 pesos nationaux, en septembre 1915. Les festivités du 14 juillet se maintiennent au cours de toute la I<sup>ère</sup> GM et les bénéfices augmentent significativement pour les sociétés françaises qui y participent : pour l'année 1917, l'AFBA enregistre un bénéfice de 1109, 15 pesos nationaux.

<sup>180</sup> On trouve trace d'une soirée organisée par cette société au 28 octobre 1918.

<sup>181</sup> L'association met ainsi en place des cours d'été entrant en fonctionnement, à la fermeture des cours du soir de l'AFBA - on trouve trace de ces cours en 1917 - et organise une représentation pour l'anniversaire de la bataille de la Marne, en septembre 1916, en y invitant toute la communauté française.

<sup>182</sup> La cérémonie de remise de prix se tient, en l'absence de subvention gouvernementale, notamment grâce aux dons issus de la communauté. Ainsi, en décembre 1914, le Club Français participe aux frais des examens en fournissant 100 pesos nationaux destinés à l'achat des livres de prix et pour la cérémonie de novembre 1917, L'AFBA lance un appel aux membres bienfaiteurs et donateurs, afin d'obtenir des dons de prix.

françaises collaborent tout au long de cette période et on remarque que les principales structures de la communauté, la Minerve (la fédération Mutualités françaises), la Chambre de Commerce française de Buenos Aires et l'AFBA entrent en contact régulièrement<sup>183</sup>.

L'AFBA entre donc pleinement dans l'effort de guerre aux côtés du Comité Patriotique et développe à partir de 1915, une action de propagande propre. Il s'agit avant tout de convaincre la société civile du bien-fondé de la cause française, par voie de presse et par une influence au sein de son réseau.

### 3.2.3. Les actions de propagande de l'AFBA

L'AFBA met en place, au cours de la I<sup>ère</sup> GM, un important système de communication, mettant à contribution la presse, des circulaires, et des affiches, afin d'assurer ses actions de propagande. Ce système de communication s'organise autour de trois organes de presse et des campagnes d'affichages publicitaires des cours sur les murs de la ville<sup>184</sup>, de recrutement de sociétaires<sup>185</sup> et de diffusion didactique<sup>186</sup>.

L'AFBA, en sus du bulletin, publié à partir de 1905 et envoyé aux adhérents, diffuse ses actions dans la capitale argentine grâce au *Courrier de la Plata*, organe de presse principal de 1865 à 1946 de la communauté française<sup>187</sup>. Le lien entre le monde de la presse argentine en français et l'AFBA se renforce avec l'imposition du paradigme linguistique comme ciment de la communauté, à mesure du positionnement central de l'AFBA au sein de la communauté. Ce lien est illustré par la relation que l'AFBA met en place avec le journal *la*

---

<sup>183</sup> Ainsi, les Assemblées générales de 1916 et 1917 se déroulent dans le local de la Minerve, qui lui concède à son tour des sommes pour en assurer le nettoyage. De plus, l'AFBA lui offre les anciens meubles de sa bibliothèque lors du déménagement dans les locaux offerts par la Chambre de Commerce en janvier 1917. À l'inverse, le Comité de Buenos Aires offre l'exonération des frais d'inscriptions aux examens lorsque la demande provient de la communauté : en septembre 1916, la chambre de commerce française demande des exonérations de droits pour un candidat aux examens.

<sup>184</sup> En juin 1916 et mars 1917, l'AFBA publie, à des fins de promotion, la liste des cours ouverts dans la capitale, cette mesure s'accompagne, en mars 1916, d'une campagne de placardage d'affiches dans les quartiers où ces cours sont ouverts.

<sup>185</sup> De nombreuses campagnes se mettent en place au sein des réseaux du Comité afin d'augmenter le nombre de sociétaires : envoi de bulletin d'adhésions aux spectateurs des représentations de bienfaisance, création du statut de membre bienfaiteur, ouverture de cours aux noms des donateurs et démarchage des entreprises. À titre d'exemple, en avril 1916, une visite est assurée auprès de la société d'assurances franco-argentine.

<sup>186</sup> De plus, le Comité de Buenos Aires compte toucher le monde éducatif en publiant la notice bibliographique des manuels réalisés par des enseignants de l'AF de Paris. Cette notice a disparu, mais une partie des ouvrages ont pu être retrouvés dans le fonds de la bibliothèque de l'AFBA et identifiés grâce au recoupement entre les noms des enseignants mentionnés dans les archives et les noms des auteurs figurant sur les couvertures.

<sup>187</sup> Cet organe de presse contribue à la diffusion des informations que l'AFBA veut relayer au sein de la communauté française et sponsorise la cérémonie de remise de prix en publiant une liste des diplômés et en remettant des médailles pour les meilleurs lauréats.

*Acción Francesa*<sup>188</sup> à partir de juin 1915 : l'AFBA corrige les articles en français, tandis que le journal s'engage dans l'effort de guerre. Il est intéressant de constater que l'action de propagande du Comité se focalise aussi bien sur le message patriote à apporter en territoire argentin que sur la forme, dans une tentative de régulation du français en circulation. Cette concordance entre le degré de maîtrise du français et la moralité du message est ici régulée par l'action du Comité de Buenos Aires, il y a donc bien un lien entre la triade composant l'idéologie linguistique : l'espace scolaire, l'espace politique et l'espace mondain<sup>189</sup>.

Toutes ces démarches ont pour objectif d'amplifier les actions de propagande de l'AFBA dans une période où les questions d'enseignement-apprentissage des langues relèvent d'une idéologie expansionniste et guerrière. Au demeurant, ces actions de propagande prennent également sens devant la nécessité de trouver des fonds pour maintenir l'action de l'AFBA, en l'absence de subvention gouvernementale. Paradoxalement, l'intérêt de survie immédiat de l'association entre en concordance avec les intérêts de l'effort de guerre communautaire.

### **- Synthèse analytique : L'enseignement-apprentissage du français au service de l'effort de guerre**

L'AFBA tient donc une place importante dans la réalisation de l'effort de guerre et contribue en grande partie à canaliser et rassembler une communauté française en cours d'argentinisation, dans un moment de crise politique. Ce positionnement de l'association est rendu possible grâce à l'investissement de l'enseignement-apprentissage du français comme un des moyens au service de la cause française dans la I<sup>ère</sup> GM. Le Comité de Buenos Aires tire de cet investissement une place centrale qui lui est reconnue petit à petit par l'ensemble des acteurs avec lesquels l'association est en contact. Dès lors, les frontières entre la propagande militaire et la propagande linguistique sont floutées à dessein. Les circulations linguistiques traduisent les enjeux du conflit de 1914-1918, mais rencontrent la volonté de neutralité, marquée notamment, par la nécessité de ne pas cliver d'avantage la population argentine. La langue, devenue outil du conflit, doit être étendue mais également préservée : l'AFBA mène une politique de contrôle linguistique en français, y compris dans la presse.

---

<sup>188</sup> Le journal est la suite de la publication *La Razon francesa*, selon l'étude sur les publications françaises en Argentine d'Hebe Carmen Pelosi (2002).

<sup>189</sup> Le Comité de Buenos Aires contribue à la diffusion de la presse de guerre en Argentine en octroyant 50 francs au directeur du journal *l'Écho des Gaulois* (Pierre Galet, sur le front), contre l'envoi des exemplaires du journal.

Par conséquent, une telle vision de l'enseignement-apprentissage du français entraîne nécessairement des conséquences sur le contenu des programmes, qui deviennent également des lieux de propagande.

### **3.3. La bataille méthodologique**

L'AFBA ne produit pas de réflexion méthodologique avant la I<sup>ère</sup> GM et l'unification des contenus d'enseignement est permise par l'élaboration d'un programme d'examens. Le tournant de la réflexion, d'ordre méthodologique, ne s'effectue que véritablement après la I<sup>ère</sup> GM. Cependant de 1914 à 1918, le Conseil d'administration commence à élargir le strict choix des auteurs au programme, pour envisager d'autres aspects du processus d'enseignement-apprentissage. Il y est poussé par deux facteurs, qui transparaissent dans les choix effectués sur cette période : d'une part, la vision de l'enseignement-apprentissage du français au service d'une propagande d'un pays en crise politique, et, de l'autre, l'augmentation du nombre et de la visibilité des cours dans la capitale.

#### **3.3.1. Développement méthodologique de l'AFBA pour les examens**

Le domaine d'élaboration programmatique par excellence de l'AFBA, depuis sa création, est le programme des examens. C'est en effet la première mesure éducative entreprise dans le pays, en 1894, tout d'abord sous la forme d'une distribution de prix pour les meilleurs élèves de la capitale, puis sous la forme d'examens à partir de décembre 1895. Les années de I<sup>ère</sup> GM vont néanmoins constituer pour l'AFBA une période de modifications importantes des examens dans trois directions : modification des modes de passation et de correction des examens, modification du contenu du programme et amplification des répercussions mondaines des résultats de ces examens.

##### **3.3.1.1. La modification des modes de passation et de correction des examens**

Au cours de cette période, le Conseil d'administration prend des mesures qui visent à durcir la correction des épreuves de dictée et de conjugaison et d'en normaliser les conditions de correction. Il est donc décidé, en septembre 1916, d'une norme de correction unique, visant

à comptabiliser le nombre de mots correctement orthographiés. Il s'agit de rapporter le nombre de mots à l'orthographe exacte au nombre de mots total de la dictée. La réforme concernant la conjugaison procède de la même manière et propose de comptabiliser le nombre de temps conjugués de manière exacte et de le rapporter aux nombres de temps totaux, afin d'attribuer une note. Le Conseil d'administration décide d'accompagner cette mesure, en octobre 1916 et en décembre 1917, du durcissement du barème de correction des examens de fin d'étude. Dorénavant, le certificat ne sera pas accordé si l'élève réalise plus de 50% d'erreurs dans la dictée et la conjugaison. On remarque que dans les deux types d'examens mis en place par l'AFBA, les examens officiels et les examens de fin d'étude, la 1<sup>ère</sup> GM marque une normalisation et un durcissement des corrections linguistiques. Il est intéressant de tracer le parallèle avec l'action de « chasses aux sorcières » orthographique que le Comité de Buenos Aires mène dans la presse en français, en jouant un rôle de correction. Ce phénomène de durcissement prend tout son sens en temps de « crise », qu'elle soit politique, la 1<sup>ère</sup> GM, ou linguistique, le risque permanent de défaillance morale dans la Faute d'orthographe. Les modalités de passation sont également réformées et l'AFBA adopte le système de fiches pour les examens, comprenant des questions tirées au sort, définitivement mis en place à partir de 1915<sup>190</sup>.

L'ensemble de ces réformes, visant à la normalisation des examens de l'AFBA sont liées aux mesures d'amplification de la visibilité des examens à Buenos Aires, tout comme à leur amplification effective.

### **3.3.1.2. L'amplification des répercussions mondaines des examens à Buenos Aires**

Cette amplification se ressent à trois niveaux : la professionnalisation timide mais présente du statut d'examineur, l'extension du système des examens aux cours du soir sous le patronage de l'AFBA, et des augmentations tarifaires, indices que les examens s'adressent dorénavant à une classe sociale aisée.

La fonction de correcteur ou d'examineur est, avant 1914, une fonction purement honorifique, tenue principalement par des enseignants ayant une grande notoriété dans la capitale - souvent eux-mêmes sociétaires de l'AFBA - et les membres du Conseil d'administration. Cependant, au vu de la massification des examens, en octobre 1916, le Conseil d'administration propose d'établir une compensation financière pour les enseignants

---

<sup>190</sup> Antoine Prost (1968) relève l'introduction de ce système de fiche pour le baccalauréat français, dès 1840.

examineurs<sup>191</sup>. Ce processus de professionnalisation du personnel responsable des examens s'accompagne d'une augmentation des frais d'inscription pour la passation examens.

Les examens constituent un événement social auxquels participent aussi bien la communauté française que l'élite sociale de Buenos Aires. La coexistence de classes aisées et de classes plus modestes participant aux examens officiels de l'AFBA est attestée par une compensation des augmentations des droits d'inscriptions, passant de 2 pesos en 1894 à entre 5 et 15 pesos en 1916<sup>192</sup>. En conséquence, l'AFBA met en place des compensations pour les familles moins fortunées, en accordant des exonérations de frais d'inscriptions. À ce titre, l'orphelinat français, ou certains candidats issus de la Chambre de commerce obtiennent la gratuité de la passation des examens pendant toute cette période. La gratuité aux examens est également accordée à certains individus de la communauté, sur simple lettre de la famille du candidat au Conseil d'administration.

Ce succès grandissant des examens pousse le Comité de Buenos Aires à étendre le système de certification à tous les cours du soir, afin de sanctionner un Diplôme Préparatoire aux études de français<sup>193</sup>. Les cours du soir sont découpés en deux niveaux d'études du français, pour lesquels l'AFBA réfléchit une attestation, afin de donner du crédit aux enseignements.

Afin de compléter cette mesure, le Conseil d'administration décide également de la mise à disposition d'un prix pour les meilleurs résultats d'étude, en octobre 1916, destiné aux collèges et écoles non étatiques, accueillant des cours du soir. Cette mesure se met rapidement en place et les enseignants assurant des charges de cours invitent les membres du Conseil d'administration à venir assister aux remises des prix de leurs classes<sup>194</sup>. De plus,

---

<sup>191</sup> On leur établit ainsi pour les examens de 1916, une allocation de 10 pesos nationaux et un dîner est organisé au cours de la session d'examen. Si cette somme n'est pas constante, puisqu'on trouve trace d'une allocation de 5 pesos nationaux pour les examens de 1918, on peut néanmoins constater une forme de professionnalisation qui accompagne le processus de normalisation des corrections et le mouvement plus général de reconnaissance des examens de l'AFBA dans la capitale.

<sup>192</sup> En effet, le montant des droits d'inscription atteint en août 1916, 5 pesos pour le premier degré, 10 pesos pour le second degré et 15 pesos pour le troisième degré. Or, en 1894, les diplômes visant à encourager les études de français sont remis contre la somme de 2 pesos.

<sup>193</sup> Les examens, sont ainsi mis en place dans les cours du soir dès juillet 1916, Albert Legrand, inspecteur général des cours prépare une dictée pour tous les cours du soir en guise d'examen de fin d'année que les enseignants font passer dans leurs classes afin de sanctionner une année d'étude. En 1917, le Comité de Buenos Aires élabore un règlement pour ces examens et la délivrance d'un certificat d'études préparatoires à l'issue des études de première et de deuxième année de français dans ses cours. Cet examen est reconduit en 1918 avec une distribution de certificats directement dans les classes pour éviter au Comité de Buenos Aires les frais de réception.

<sup>194</sup> C'est le cas de l'enseignant en charge des cours du soir de la société Luz, en décembre 1917.

à la demande de certains enseignants, des médailles de l'AF sont accordées aux meilleurs étudiants, à partir de 1918.

La généralisation s'accompagne enfin d'une volonté de centralisation administrative de l'organisation des examens. Nous avons vu, à l'entrée de ce chapitre, que l'AFBA augmentait le personnel fixe en vue de l'organisation des examens. Cette mesure s'accompagne, en juillet 1916, de l'obligation de procéder au règlement des droits d'inscription aux examens directement au secrétariat du Comité de Buenos Aires, sous peine de refus de passation des épreuves.

Le processus de standardisation et de généralisation, accompagnant la mise en place des examens officiels, comme des examens de fin d'étude, se retrouve dans des interrogations curriculaires de contenu du programme des examens.

### **3.3.1.3. Les réformes des programmes d'examens de l'AFBA**

Le contenu du programme présente deux nécessités : faire œuvre de propagande française, et assurer le contrôle linguistique, ces deux objectifs étant garants de la diffusion de la moralité française dans un monde en crise, menacé par les forces ennemies. En 1914, les épreuves des examens sont constituées d'une dictée et d'un exercice de conjugaison pour les petits niveaux, tandis que les examens supérieurs proposent une rédaction et une dictée à l'écrit. L'oral consiste en une interrogation grammaticale et une courte discussion pour les petits niveaux, tandis que le Diplôme Supérieur comprend une explication grammaticale et une explication littéraire.

La grande réforme des examens au cours de cette période est l'introduction de l'histoire de France, comme une épreuve du programme. L'introduction de l'histoire de France est pensée de manière similaire à l'introduction de la littérature dans les programmes. Il ne s'agit pas d'arriver à une chronologie complète et exhaustive de l'histoire de France, mais de sélectionner et de transmettre quelques « belles pages de l'histoire de France »<sup>195</sup>, dans un processus de choix d'extraits, similaire à celui par lequel la littérature s'installe dans les programmes d'enseignement.

En effet, Claude Vargas (1999) note que l'opération consistant à constituer des classiques de la littérature pour l'enseignement-apprentissage du français langue nationale réside en

---

<sup>195</sup> « Nicol ajoute qu'il est aussi inutile d'étendre le programme sur sa partie littéraire : faire connaître aux argentins les belles pages de notre littérature, celles qui résument l'esprit et le génie de la France : notre langue exprimée dans le style le plus pur. » (Rapport de réunion de l'AFBA du 16 avril 1925)

une sélection des « plus belles pages de la littérature nationale »<sup>196</sup>, qui permet à l'élève apprenti-scripteur de découvrir la langue. À ce titre, l'introduction de l'histoire est à lier aux finalités de l'enseignement du français pour l'AFBA à cette période : permettre l'accès à la langue pour faire connaître l'âme nationale. Les « plus belles pages » littéraires et historiques ont pour fonction de rapprocher l'étudiant de langue vivante de l'âme française afin que se diffuse dans la société argentine un sentiment pro-français. Ainsi, en pleine guerre (en mai 1916), Paul Deschamps – vice-président à partir de 1917 -, propose au Comité de Buenos Aires d'inscrire une épreuve d'histoire aux examens officiels. Cette modification est ratifiée en 1917 et l'Inspecteur Général des cours, Albert Legrand, est chargé de la rédaction du questionnaire pour le programme des examens de 1918. Le programme de révision doit alors comprendre l'épisode historique de Jeanne d'Arc, puis la période comprise entre la mort d'Henri IV (1610) à la période contemporaine. Ce programme, qui semble à première vue relativement exhaustif, est discuté dans l'immédiat après-guerre et réduit considérablement, pour éviter de donner à voir aux élèves, notamment, les guerres civiles.

Une modification dans le programme des examens pour le Diplôme Supérieur (les épreuves orales) survient en août 1916 et donne à voir le processus de sélection des classiques littéraires pendant la I<sup>ère</sup> GM<sup>197</sup>. Les candidats doivent réaliser une explication d'un des « textes choisis » parmi les œuvres des auteurs suivants :

Tableau 19. Œuvres de théâtre pour la réforme de 1916

Corneille	Racine	Molière	Rostand	Victor Hugo
<b>le Cid</b>	Andromaque	l'Avare	Cyrano de Bergerac	Hernani
<b>Horace</b>	Athalie	le Misanthrope	L'Aiglon	
<b>Cinna</b>	Britannicus	les femmes savantes		
<b>Polyeucte</b>	Esther	le bourgeois gentilhomme		
<b>Rodogune</b>	Iphigénie	le médecin malgré lui		

<sup>196</sup> « Par contre c'est la lecture des "plus belles pages de nos classiques" qui doit permettre la réelle connaissance de la langue française. » (Vargas, 1999 : p. 42)

<sup>197</sup> Ces modifications sont également publiées dans le journal français en Argentine *Le Courrier de la Plata*.

Tableau 21. Œuvres d'édification et histoire pour la réforme de 1916

Madame de Sévigné	Boileau	La Fontaine	Voltaire	Chateaubriand	Fénelon	Lamartine
<b>Lettres</b>	Art poétique	Fables	Zaire	Mémoires d'Outre-tombe	Télémaque	Les girondins
	Satiris		Gant de César	Itinéraire de Paris à Jérusalem		
	Epîtres		Le siècle de Louis XIV			

Tableau 22. Œuvres de poésie pour la réforme de 1916

Lamartine	Victor Hugo	De Heredia	Sully Prudhomme	Coppée	Chateaubriand
<b>Méditations</b>	Odes et Ballades	Les trophées	Le bonheur	Le passant	Les martyrs
<b>Harmonies</b>	Les orientales				
	Les contemplations				
	La légende des siècles				
	Les Châtiments				

Tableau 20. Œuvres de romans et histoires courtes pour la réforme de 1916

Chateaubriand	Victor Hugo	Pierre Loti	Daudet
<b>Atala</b>	Notre Dame de Paris	Pêcheurs d'Islande	Tartarin
		Ramuntcho	Le petit Claude
			Les lettres de mon moulin

Cette sélection propose la suppression de *Salammbô* de Flaubert, *Les misérables* de Victor Hugo, *Mahomet* et *Mérope* de Voltaire. Ces ouvrages sont remplacés par *Charles XII* de Voltaire et quelques œuvres d'André Chénier et Alfred de Musset. On remarque que ces modifications suppriment de préférence des œuvres à caractère social ou politique (*Mahomet*, *Les Misérables*), pour les remplacer notamment par une œuvre de peinture

historique. On voit, à travers la sélection de contenus pour les examens, la manière dont s'opère le processus de sélection des « belles pages » littéraires et historiques, supposé donner accès, à l'élève des cours avancés, une vision de « l'âme française ».

Ces réformes du programme, auxquels le Conseil d'administration procède de manière régulière depuis la mise en place des examens en 1895, s'accompagnent pour la période qui nous occupe, d'une réforme de fond s'articulant sur une discussion méthodologique spécifique à l'espace argentin.

Les enseignants des classes de français envoient une plainte, en octobre 1916, au Conseil d'administration pour signaler la présence de Français récemment immigrés dans les épreuves des examens de l'AFBA. Cette concurrence déloyale avec les autres candidats, pointée du doigt par les enseignants, donne lieu à une réforme visant l'introduction de la traduction dans les examens. Avant d'examiner le lien de la traduction avec les développements méthodologiques propres à l'espace argentin, il convient de souligner que la présence de Français fraîchement immigrés au sein des examens supérieurs n'est pas anodine. Nous avons pu souligner, précédemment (cf. *supra*, [p.181](#)), que le phénomène d'officialisation des diplômes de l'AFBA entraînait une valeur effective des lauréats sur le marché du travail, et notamment au sein des entreprises issues de la communauté française ou encore des communautés alliées. La participation, assez visible pour être dénoncée, d'individus récemment arrivés sur le territoire argentin aux examens supérieurs de l'AFBA, illustre de manière singulière ce phénomène.

Le Comité de Buenos Aires, décide, en conséquence, de contrecarrer le phénomène en ajoutant une épreuve écrite pour le Diplôme Supérieur : la traduction d'un texte en langue espagnole. Cette réforme, effective à partir de 1918, recoupe des questionnements méthodologiques sur la scène éducative argentine, liés à la place de la traduction au sein de l'enseignement. Louis Ardit, sociétaire de l'AFBA et directeur de collège, réfute l'utilisation de la traduction de l'espagnol vers le français et accuse cette technique de retarder l'apprentissage de la langue, tandis qu'il préconise la traduction du français vers l'espagnol, particulièrement à l'oral, comme un exercice très utile. Ce dernier élabore une configuration méthodologique qu'il intitule « méthode expérimentale ». Cette configuration méthodologique consiste en l'application de grands principes d'apprentissage direct avec l'utilisation de la traduction, à l'oral, du français vers l'espagnol.

Or, nous l'avons vu, cet usage oral de la traduction est l'un des principes de l'enseignement des langues anglaises et françaises à l'école primaire, bien avant la création du *Lenguas Vivas* et de l'adoption légale de la méthodologie directe. On constate qu'avec cette réforme du programme des examens, l'AFBA répond à une problématique d'ordre organisationnel, tout en s'insérant dans des problématiques éducatives locales, à l'heure d'une reconnaissance croissante de ces examens et de leur valeur nationale.

L'enseignement-apprentissage du français au cours de la I<sup>ère</sup> GM est porté par un système d'évaluation en expansion, qui renforce le système de contrôle linguistique de l'AFBA délivrant des diplômes. Le succès de ce système est permis, d'une part, par la position de l'AFBA au sein de la communauté - les diplômes ont une valeur sur le marché du travail - et son insertion progressive au sein des élites argentines, d'autre part. Les examens en expansion acquièrent donc une valeur professionnelle, comme une valeur symbolique, ce qui conduit l'AFBA à exercer une normalisation des conditions de passation et de correction. Nous notons, de plus, que le programme des examens renforce la transmission d'une mémoire organisée du français et de la culture française. Le système des « belles pages » offre une organisation mémorielle de la langue française, au sein de l'enseignement-apprentissage du français, qui vise à contrôler les « bons » des « mauvais » contacts avec la culture française. Le développement méthodologique en cours, marqué par une volonté de contrôle des apprenants et locuteurs du français s'étend de manière encore timide à des balbutiements de développement méthodologique pour les cours du soir placés sous le patronage de l'AFBA.

### **3.3.2. Le développement méthodologique de l'AFBA pour les cours**

La mise en place d'un système éducatif national en Argentine débute avec la loi 1420 de 1884 (cf. *supra*, [p.166](#)). Cette législation s'accompagne d'un renforcement des fonctions du Conseil National de l'Éducation, chargé dorénavant de contrôler les ouvrages utilisés en classe. En effet, selon Roberto Bottarini, le livre de texte contient le programme de réalisation de « l'argentinisation » des populations. Le livre, constituant alors la pierre angulaire du dispositif, est au centre d'un contrôle très strict, qui revient en propre au Conseil National de l'Éducation. Il avance ainsi :

« Como parte de este proceso, al Consejo Nacional de Educación se confiaron funciones reglamentarias y normativas, que al portar determinadas concepciones ideológicas y pedagógicas, tuvieron alto poder prescriptivo. El dictado de una variada normativa, como el Reglamento General de Escuelas, el Reglamento de Conferencias Pedagógicas, el Reglamento de Exámenes y el de selección de textos escolares (todos en 1887), le permitieron controlar los cambios en un claro intento de homogeneización pedagógica y curricular. »<sup>198</sup>

(Bottarini, 2002 : p. 80)

Le Conseil National de l'Éducation est donc en charge du contrôle des contenus et des méthodes d'enseignement, notamment par la sélection de manuels officiels, destinés aux écoles, autorisés alors à faire figurer la mention de respect des programmes nationaux sur leur couverture. La commission spécifique, dont dépend le français, est la commission grammaire et langues étrangères. Or, Roberta Paula Spregelburd (2002) relève que la centration sur le manuel revêt une importance particulière, dans la mesure où, en l'absence d'enseignants massivement formés aux mêmes techniques d'enseignement, seul le manuel permet une progression uniforme de cet enseignement.

« La selección de textos escolares era una cuestión clave para dirigir el contenido y método de la enseñanza en momentos en los que la formación de un cuerpo de docentes preparados era aún una tarea por realizarse. »<sup>199</sup>

(Spregelburd, 2002 : p. 153)

Les conclusions tirées par le mouvement de construction du système éducatif argentin aboutissant à une centration sur le matériel d'enseignement-apprentissage, vont être reproduites par le Conseil d'administration de l'AFBA lorsque, après-guerre, le Comité décide l'élaboration d'un matériel local. Il ne s'agit pas d'une reproduction explicite des réflexions du Conseil Pédagogique de 1882, mais c'est bien l'absence de formation enseignante qui pousse le Comité de Buenos Aires à la réalisation de manuel pour le contrôle

---

<sup>198</sup> « Partie prenante de ce processus, le Conseil National de l'Éducation se voit confié des fonctions normatives et réglementaires, qui portant des conceptions idéologiques et pédagogiques déterminées, disposèrent d'un haut niveau prescriptif. Le diktat d'une variété normative, comme le Règlement Général des Écoles, le règlement des Conférences Pédagogiques, le règlement des examens et celui de la sélection des textes scolaires (tous en 1887), lui permis de contrôler les changements dans une claire tentative d'homogénéisation pédagogique et curriculaire » (ma traduction).

<sup>199</sup> « La sélection de textes scolaires était une question clé pour diriger le contenu et les méthodes de l'enseignement à un moment où la formation du corps enseignant était une tâche non-réalisée ». (Notre traduction).

du déroulement des cours<sup>200</sup>. Cependant au cours de la I<sup>ère</sup> GM, le processus d'institutionnalisation de l'AFBA offre les conditions pour un début de développement méthodologique, qui aboutira, après-guerre, sur des réalisations concrètes. Ce développement méthodologique est permis par deux facteurs : l'élargissement de l'offre de cours et les réformes structurelles qu'elles entraînent, ainsi que la présence, au sein du personnel enseignant, d'auteurs de manuels pour l'enseignement du français.

### **3.3.2.1. Les prémices d'une réflexion didactique**

La multiplication des cours du soir, ouverts sous le patronage de l'AFBA dans les collèges privés et nationaux, et la démultiplication conséquente de l'équipe enseignante, entraîne des réformes structurelles visant peu à peu la centralisation des actions éducatives autour du Comité de Buenos Aires. Les processus de centralisation concernent le recrutement des enseignants comme le contrôle du fonctionnement des classes.

Le premier mouvement de contrôle des enseignants est strictement lié à la guerre économique communautaire dans laquelle l'AFBA s'engage aux côtés du Comité Patriotique. En juin 1915, le Comité de Buenos Aires instaure trois mesures : un contrôle de la nationalité des enseignants ayant une charge de cours du soir, qui doivent nécessairement être français<sup>201</sup>, leur inscription sur une liste au secrétariat et un contrôle sur les diplômes obtenus. Cette mesure s'amplifie avec la création, en septembre 1916, d'un registre visant à inscrire les enseignants et les diplômes dont ils disposent, publié à titre publicitaire au sein du *Courrier de La Plata*. En cette période de I<sup>ère</sup> GM, la mesure indique clairement une orientation salariale de l'AFBA en faveur de la communauté française et renforce, par voie de conséquence, sa participation active à l'effort de guerre.

Ces décisions marquent également les premiers signes de la professionnalisation du corps enseignant de l'AFBA et elles s'accompagnent de mesures accrues de contrôle du contenu de classe. En septembre 1917, le Conseil d'administration choisit de nommer Albert Legrand inspecteur officiel des cours, en charge de diriger les inspections des classes, placées sous le

---

<sup>200</sup> Nous rappelons que l'AFBA ne dispose pas de manuel propre, ni de consigne pour l'utilisation d'un manuel unique dans ses classes avant 1924. Le manuel programme pour les examens fait donc office de programme de cours.

<sup>201</sup> La distinction entre le fait de disposer de la nationalité française ou d'avoir une origine française est très intéressante, car elle est en lien avec les évolutions du taux de migration et nous conforte dans l'analyse d'une communauté française qui stabilise son taux d'arrivée pour la période 1914-1918, s'ancrant dans des intérêts locaux.

patronage de l'AFBA<sup>202</sup>. Si l'implantation d'une telle charge, comme poste fixe au sein de l'association, tarde à se mettre en place définitivement<sup>203</sup>, elle est le signe d'un processus de professionnalisation avec une volonté de contrôle didactique du contenu des enseignements.

La professionnalisation du corps enseignant et surtout le contrôle du déroulement des classes entraînent des réformes concernant l'organisation administrative du déroulement des cours du soir. Les cours du soir se réalisent dans des établissements, dirigés par des chefs d'établissements qui, jusqu'aux réformes de 1916, sont les décisionnaires majoritaires concernant les modalités de déroulement des cours<sup>204</sup>. Cette période correspond à l'imposition d'un front commun par une unification des conditions matérielles et une mise sous tutelle des cours du soir, qui, jusqu'ici, étaient plus soumis à la volonté des chefs d'établissements qu'à la volonté du Comité de direction.

Le Conseil d'administration, en février 1916, rédige un règlement des cours du soir, qui statue sur la durée de l'heure de cours (une heure et demie) et le nombre de cours qu'un même enseignant peut donner (deux). Il ajoute le nombre minimum et maximum d'étudiants pour chaque classe : 30 à 60<sup>205</sup> et le montant de l'inscription est fixé à 3 pesos<sup>206</sup>. Le règlement institue, également l'obligation pour les enseignants de compléter une feuille de présence de cours. De plus, la Société Luz<sup>207</sup>, l'un des lieux où se déroulent depuis 1914 les cours de l'AFBA, envoie un rapport sur le déroulement du cours, ce qui donne l'idée au Conseil d'administration de systématiser la pratique en décembre 1914. Enfin le règlement stipule un calendrier commun à tous les cours du soir dans tous les établissements. Le Comité de Buenos Aires impose ces mesures aux enseignants en appliquant des sanctions salariales vis-à-vis des enseignants qui ne se plient pas à la règle.

---

<sup>202</sup> Ces inspections étaient effectuées avant cette date par les membres du conseil eux-mêmes, ces derniers n'étant qu'en minorité issus de la sphère de l'enseignement.

<sup>203</sup> Albert Legrand refuse le poste tout en assurant les fonctions : il se charge des tournées d'inspection et de la réalisation des dictées, mais refuse l'indemnisation proposée. En août 1918, l'AFBA tente à nouveau de professionnaliser la fonction en réitérant sa proposition d'indemnisation, mais elle est à nouveau repoussée par Albert Legrand qui rédige pourtant 6 modèles de dictée pour les examens de fin d'études de 1918.

<sup>204</sup> En octobre 1916 éclate un litige avec le directeur du collège Pueyrredon (M. Conches), qui refuse de faire passer la gestion de la trésorerie par le secrétariat de l'AFBA.

<sup>205</sup> André Chervel (2006) note que la tentative de contrôler le nombre d'enfants est constitutive des réformes éducatives, il souligne qu'à la fin du Second Empire, à Paris, le Ministère tente de réduire le nombre d'élèves en classe, pour en fixer le maximum à 120.

<sup>206</sup> Sauf en cas de dérogation du Comité de Buenos Aires, ce qui survient notamment à la rentrée en avril 1917.

<sup>207</sup> La Société Luz est créée sous l'impulsion du parti socialiste pour l'éducation populaire, en vue de l'instruction du peuple. En 1914, c'est le député socialiste Angel Gimenez qui autorise l'AFBA à y effectuer des cours (Armus & Barrancos, 1990).

On dispose dans les archives de deux récapitulatifs du nombre de cours ouverts de 1914 à 1918, un récapitulatif pour 1915 indiquant l'ouverture des cours avec 572 élèves dans les collèges suivants :

*Tableau 23. Nombre de cours ouverts en 1915 dans les collèges de la capitale*

<b>Collège Pueyrredon</b>	<b>254 élèves</b>
<b>Collège Rollin</b>	50 élèves
<b>Collège Central</b>	12 élèves
<b>Collège Carlos Pellegrini</b>	20 élèves
<b>Collège Sarmiento</b>	116 élèves
<b>Société Minerve</b>	6 élèves
<b>Société Luz</b>	57 élèves
<b>Foyer français</b>	57 élèves

Tandis que le récapitulatif de 1917 montre l'ampleur de l'évolution de l'ouverture des cours du soir dans la capitale au cours de la 1<sup>ère</sup> GM :

*Tableau 24. Nombre de cours ouverts en 1917 dans les collèges de la capitale*

<b>Conseil Nacional de Educacion N°6</b>	1 cours première année pour filles 1 cours première année pour garçons
<b>Collège Pueyrredon</b>	1 cours première année pour filles 1 cours première année pour garçons 1 cours deuxième année pour filles 1 cours deuxième année pour garçons
<b>Collège Sarmiento</b>	1 cours première année pour filles 1 cours première année pour garçons
<b>Société Luz</b>	1 cours deuxième année mixte 1 cours deuxième année mixte
<b>Collège Central</b>	1 cours première année pour filles 1 cours première année pour garçons 1 cours deuxième année mixte
<b>Collège Laprida</b>	1 cours première année pour filles 1 cours deuxième année pour filles
<b>Collège Carlos Pellegrini</b>	1 cours deuxième année mixte 1 cours deuxième année mixte
<b>Collège Belgrano</b>	1 cours première année pour filles 1 cours deuxième année pour filles
<b>Collège Rollin</b>	1 cours première année pour garçons 1 cours deuxième année pour garçons
<b>Collège central de Flores</b>	1 cours première année pour filles
<b>Collège Nacional Mitre</b>	1 cours première année pour garçons
<b>Collège Nacional Rivadavia</b>	1 cours première année pour garçons
<b>Ecole San Martin</b>	1 cours première année pour filles
<b>Société Rufuis Sanchez</b>	1 cours première année pour filles
<b>Ecole normale N°4</b>	1 cours de première année 1 cours de première année 1 cours de première année 1 cours de deuxième année

On est frappé par la diversification des lieux accueillant des cours du soir de 1915 à 1917 et par l'explosion du nombre d'élèves. Le récapitulatif de 1917 ne propose pas de chiffre en termes de nombre d'élèves, mais le règlement des cours du soir, adopté en 1916, stipule qu'un cours, pour s'ouvrir, doit regrouper *a minima* 30 élèves et *a maxima* 60. Si l'on fait un calcul en supposant que les cours ouverts en 1917 sont complets, on passe alors de 572 élèves en 1915 à 1620<sup>208</sup> élèves. Nous constatons, de plus que les cours de français sont en grande majorité des cours pour enfants ou jeunes adolescents, exclusivement dans les collèges et que ce sont des cours majoritairement de premier niveau (pour quasi débutants)<sup>209</sup>.

L'ensemble de ces mesures d'ordre administratif, engageant le Comité de direction sur la voie de la structuration d'un plan d'études pour les cours du soir, dont l'ensemble des aspects fait l'objet de contrôles et de régulations. C'est dans ces conditions que le Comité de Buenos Aires est amené à débiter une réflexion concernant les contenus d'enseignement des cours.

Le premier point qu'il est nécessaire d'avancer, concernant ces réflexions didactiques, c'est qu'elles se nourrissent de demandes émanant des enseignants eux-mêmes. Ainsi, nombre d'innovations méthodologiques et de créations de cours de français spécialisés sont poussées, jusqu'en 1945 au moins, par l'équipe enseignante de l'AFBA. Si le principal ajout au programme d'enseignement durant la I<sup>ère</sup> GM réside dans l'introduction en 1916 de lectures tirées de l'histoire de France dans les cours du soir (Annexes, [Section 3, Document N°28, p.40](#)), les enseignants sont à l'origine de deux innovations majeures pour le développement de l'AFBA : la diversification du type de cours proposés par l'AFBA et l'impulsion de la réflexion concernant l'usage d'un manuel unique pour les cours du soir.

En août 1916, Mme Condamine, enseignante de français, demande la subvention, au Comité de Buenos Aires, de son cours de diction, déclamation et récitation française, se déroulant au sein de la Bibliothèque des femmes de Buenos Aires<sup>210</sup>. Le Conseil d'administration valide le programme en mars 1917, et l'ouverture du cours est effective à la rentrée d'avril 1917. Le cours est un succès : il compte 51 élèves dès la première mise en fonctionnement en 1917. Le cours de Mme Condamine lie l'AFBA aux milieux mondains : les archives nous

---

<sup>208</sup> Si l'on fait un calcul avec un taux de fréquentation *a minima* des cours (30 élèves), on arrive malgré tout à 840.

<sup>209</sup> Il se forme dès 1913 des cours de troisième année à l'initiative du Collège Pueyrredon, mais le Comité de Buenos Aires décide de les supprimer, en février 1917, car les résultats sont jugés insatisfaisants.

<sup>210</sup> La Bibliothèque des femmes est une association fondée en 1903 à Buenos Aires pour l'enseignement et la culture, dont les premiers cours, à partir de 1908, se concentrent sur la lecture, la déclamation et la littérature hispanophone. À partir de 1970 l'association devient un institut de formation officiel.

révèlent, qu'en 1917, les élèves de ces cours sont particulièrement aisés et que cela donne lieu à l'organisation fréquente de thés publics<sup>211</sup>, comprenant des récitations.

En septembre 1916, on trouve la première mention de la nécessité d'envisager l'adoption d'un manuel unique pour tous les cours du soir. Cette mention révèle qu'une lettre de M. Stalleng, chargé d'enseignement pour l'AFBA dans le cadre des cours du soir, demande au Conseil d'administration la rédaction d'un manuel uniforme pour les cours. Le Conseil d'administration répond qu'il lui est impossible de satisfaire la demande pour l'année en cours, mais la question n'est pas définitivement écartée puisqu'elle est débattue par les Conseils d'Administration jusqu'en 1924.

Si la problématique de l'adoption d'un manuel unique devient l'une des préoccupations pédagogiques majeures du Comité de Buenos Aires, c'est que la massification des cours, entraînant la production de réflexions didactiques de la part des enseignants concorde avec une politique volontariste de développement linguistique au service de la propagande de guerre.

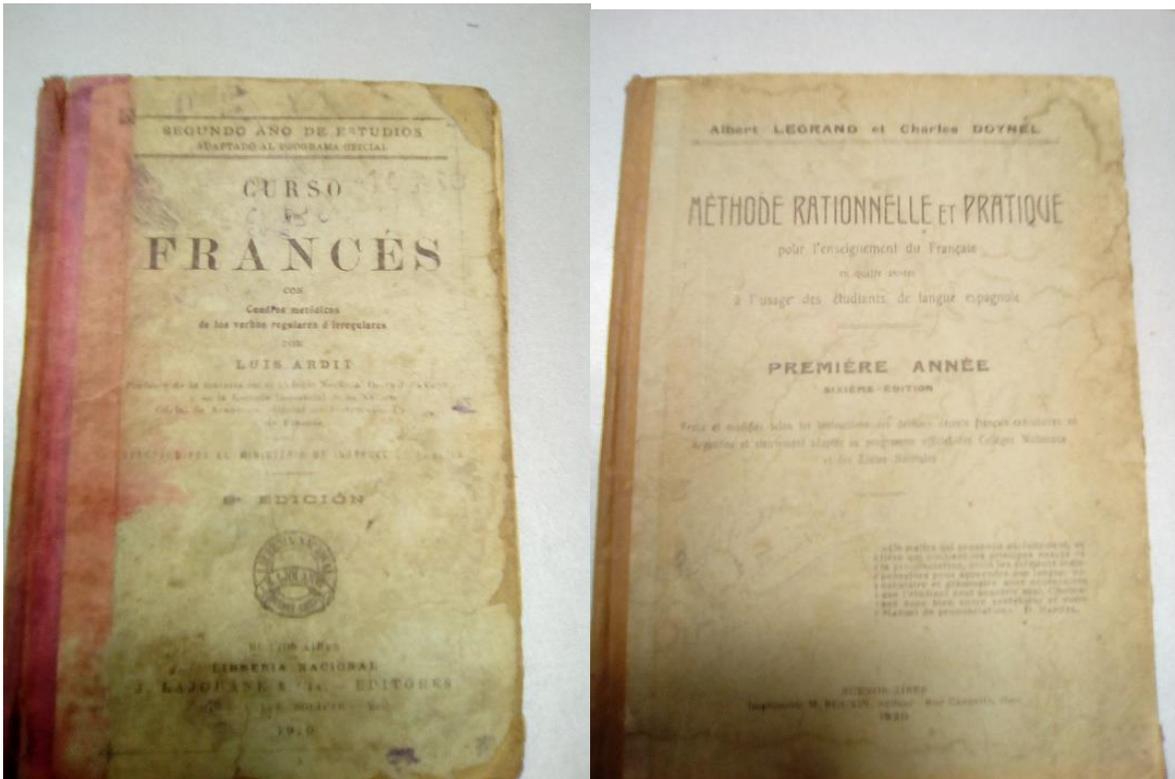
### **3.3.2.2. L'évolution méthodologiques des enseignants de l'Alliance**

Nous n'avons pas retrouvé, dans le cadre de ce travail de thèse, la liste de 1916, par manque de temps et en raison de la disparition de la majorité des bulletins de l'AFBA du fonds de la bibliothèque du 936-946 Avenida Córdoba. Au demeurant, nous avons retrouvé les deux manuels qui devaient très certainement figurer en tête d'affiche de cette liste : celui de Louis Ardit, 9<sup>ème</sup> édition en date de 1910, et le manuel d'Albert Legrand et Charles Doynel, à la 6<sup>ème</sup> édition, en date de 1920.

---

<sup>211</sup> Le premier se déroule en août 1917.

Figure 12. Manuels Louis Ardit et Albert Legrand



Si nous postulons qu'il s'agit de têtes d'affiches, c'est, d'une part, en raison du nombre impressionnant de rééditions (neuf et six) et, d'autre part, en raison de l'importance de ces deux personnages pour l'AFBA. Tous deux membres sociétaires de l'AFBA, Albert Legrand est le premier Inspecteur Général des cours du Comité de Buenos Aires, tandis que Louis Ardit fait partie du tout premier jury des examens de l'AFBA, en 1895 et envoie très tôt ses manuels au Conseil d'administration, on en trouve trace dans le rapport de réunion en octobre 1895.

Afin de comprendre les développements méthodologiques postérieurs de l'AFBA, il est nécessaire de se plonger dans ces ouvrages et de voir en quoi ils se font l'écho de discussions et de modèles propres à la situation de l'enseignement des langues en Argentine.

Comme nous avons pu l'exposer au deuxième chapitre de cette étude (cf. *supra*, [p.123](#)), toute analyse de type didactique, en particulier l'analyse du matériel sera réalisée au moyen des procédures qu'Henri Besse expose dans sa thèse d'État. Les quatre manuels (Annexes, [Section 4, Documents N°47, N°48, N°49 et N°50, pp.65-68](#)) que nous allons présenter seront ensuite mis en relation avec des manuels présents au sein du système scolaire argentin à la même époque, cités par Rosana Pasquale dans son étude de 2009.

### - Description des ouvrages

Tous les ouvrages retrouvés dans la bibliothèque de l'AFBA, réalisés par des enseignants des cours du soir, portent une mention pour spécifier leur destination à l'enseignement national. Les quatre manuels sont en circulation relativement à la même époque, bien que les versions consultées diffèrent de dates, car il s'agit dans tous les cas de rééditions.

Louis Ardit est l'auteur de deux de ces manuels : *Les leçons de littérature* date de 1910 et connaît sa 9<sup>ème</sup> réédition en 1920. En 1920, il est à destination aussi bien des élèves des collèges nationaux que des élèves de l'AFBA. Louis Ardit est également l'auteur de l'ouvrage *Curso de Francés*, en 9<sup>ème</sup> réédition en 1910.

*Les leçons de littérature* est un manuel qui, dans sa réédition de 1920, déclare faire le pont entre les exigences des programmes nationaux et ceux de l'AFBA et se décline en 4 années d'études<sup>212</sup>. La préface de la cinquième édition de l'ouvrage, présentée au début du manuel, avance une description intéressante de la manière dont l'ouvrage trouve le moyen de correspondre aux instructions officielles, comme aux cours de l'AFBA. Cette préface date de 1917, année au cours de laquelle l'AFBA obtient l'avis favorable du Conseil National de l'Éducation pour l'ouverture de cours du soir dans les collèges nationaux de la capitale. Or la préface de la cinquième édition de 1917 fait suite à la préface de la troisième édition, datant de 1913, qui affirme, elle au contraire, suivre le plus fidèlement possible le programme déterminé par le Conseil National de l'Éducation. Cette tentative de rapprochement didactique entre une progression nationale et une progression propre à l'association s'inscrit donc dans une période d'insertion des activités de l'AFBA au sein du système éducatif national, pour lequel l'année 1917 marque clairement un tournant. La méthode invoquée offre des indices sur les divergences possibles entre le programme national de français et le programme d'étude de l'AFBA : une augmentation sensible de la part réservée à la littérature, destinée à mettre le manuel en cohérence avec le programme de l'AFBA. La mention d'un tel enjeu présage la nécessité d'un matériel spécifique pour les cours de l'AFBA.

Albert Legrand et Charles Doynel sont les auteurs de la *Méthode rationnelle et pratique pour l'enseignement du français*, en 6<sup>ème</sup> réédition en 1920. Sa préface est particulièrement intéressante car elle inclut la circulaire du 12 février 1912 ainsi que celle du 13 septembre

---

<sup>212</sup> On constate que Louis Ardit est un auteur prolifique de manuels, aussi bien par les traces de l'envoi de ses méthodes au Comité de Buenos Aires, avant 1914, que par le résumé des ouvrages dont il est l'auteur disposée avant la préface du manuel. Il a également produit en collaboration un cours d'anglais et un cours d'italien.

1912, concernant les méthodes d'enseignement des langues vivantes. Nous la reproduisons en traduction ci-dessous :

Tableau 25. Contenu de la circulaire de 1912 concernant l'enseignement des langues

Étude des mots	Étude des formes	Le vocabulaire usuel et les formes simples du langage	Exercices pratiques
<p>Formation des mots, des lettres et des syllabes. Voyelles et consonnes ; voyelles simples et doubles. Diphtongues formées avec des voyelles et des consonnes, diphtongues nasales. Lettres et syllabes muettes. Voyelles et syllabes brèves et longues. Sons correspondant à ces lettres et combinaison de lettres. Position et mouvement des organes vocaux pour émettre ces sons. Diverses représentations d'un même son et divers sons d'un même signe. Lien des mots qui se lient ou ne doivent pas se lier. Accentuation : accent tonique. Plusieurs signes d'accentuation. Influence du redoublement d'une consonne après une vocale. Signes marquant le changement de valeur d'une consonne ou d'une vocale. Signes indiquant la suppression de certaines d'entre elles. Familles de mots très usuelles, composition, dérivation, racines et affixes. Signes de ponctuation.</p>	<p>Nom : N. propre, N. commun, N. collectif, N. composé, Genre : N. Masculin, N. féminin. Noms qui n'ont pas le même genre que ses correspondants espagnols. Noms de personnes et d'animaux dont le féminin est : ou des mots spéciaux ou le mot masculin suivi d'un qualificatif ou des noms formés avec ces mots modifiés à la terminaison. Règle général de cette modification. Exceptions : noms terminés en e-muet, -er ; eil ; el ; en ; et ; on ; eur ; eux.                      Nombre : règle générale de formation du pluriel, noms terminés en s ; x ; z ; au, eu, al ; ail. Pluriel des mots aieul ; bétail ; ciel, oeil. Rôle du nombre dans la proposition : sujet, attribut, complément. Adjectif, le pronom, le verbe, les mots invariables</p>	<p>Le corps humain, le collège, la classe, la vie à l'école, la vie à la maison, la ville, la famille, le temps et ses divisions, les animaux, les végétaux, les minéraux, notions de géographie sur l'Argentine et la France, les aliments, les meubles, l'arithmétique, les phénomènes atmosphériques, la lumière et les éclairs, les qualités, la profession, les prénoms et les noms, les périodes de la vie humaine.</p>	<p>Explication, lecture, récitation, commentaire de textes faciles en prose et en poésie, séries ou représentations d'actions familières, copies, dictées, devoirs sur la permutation de genres, de nombre dans les textes étudiés ou d'autres analogues. Copies de textes incomplets en rétablissant les mots supprimés comme le sujet, le complément, adjectif, pronom, etc.</p>

Cette circulaire est en totale cohérence avec les méthodes d'enseignement de la lecture telles qu'elles sont analysées par Berta Bravalavsky (2002). L'auteur avance qu'à partir de 1910, l'enseignement de la lecture en Argentine passe d'un modèle « générateur de pensée », dans lequel on accède au sens par la perception du mot à un modèle synthétique-analytique et analytique-synthétique, reposant sur la phonétique (Bravalavsky, 2002 : p.40). Il s'agit de détailler sur une base de phonétique les sons détachés pour arriver aux syllabes et enfin aux mots, l'exemple prototypique dans le cas de la lecture en Argentine est celui de l'*ABC* de Victor Mercante de 1938. On constate grâce à cette circulaire que l'enseignement de la langue suit la même trajectoire, l'étude des mots notamment, passe par la formation des lettres et des syllabes, avant d'arriver aux mots.

Enfin le dernier ouvrage que nous avons pu identifier comme émanant d'enseignant de l'AFBA est celui de Mlle Bonnecaze<sup>213</sup>, auteur de *Langue Française*, datant de 1902.

#### **- Hypothèses d'apprentissage et finalités d'enseignement**

Louis Ardit est l'auteur de nombreux manuels et défend en Argentine un type de configuration méthodologique qu'il intitule « méthode expérimentale ». Afin de comprendre les hypothèses d'apprentissage et les finalités d'enseignement de cette configuration méthodologique, nous allons comparer l'introduction des *Leçons de littérature* avec l'étude de l'introduction que Rosana Pasquale fait de l'un de ses manuels : *l'introduction du cours théorico-pratique de français*.

Juste après les deux préfaces des *Leçons de littérature*, sont publiées, au sein du manuel, les lettres de E. Mérimée, professeur de la faculté de lettres de Toulouse au sujet du manuel, sorte de caution scientifique pour la configuration méthodologique proposée. Mérimée indique que si la méthodologie est fiable, c'est qu'elle est mixte et ne repose pas entièrement sur une méthodologie orale. Il avance ainsi que contre les « utopies didactiques », la méthode expérimentale a l'avantage de :

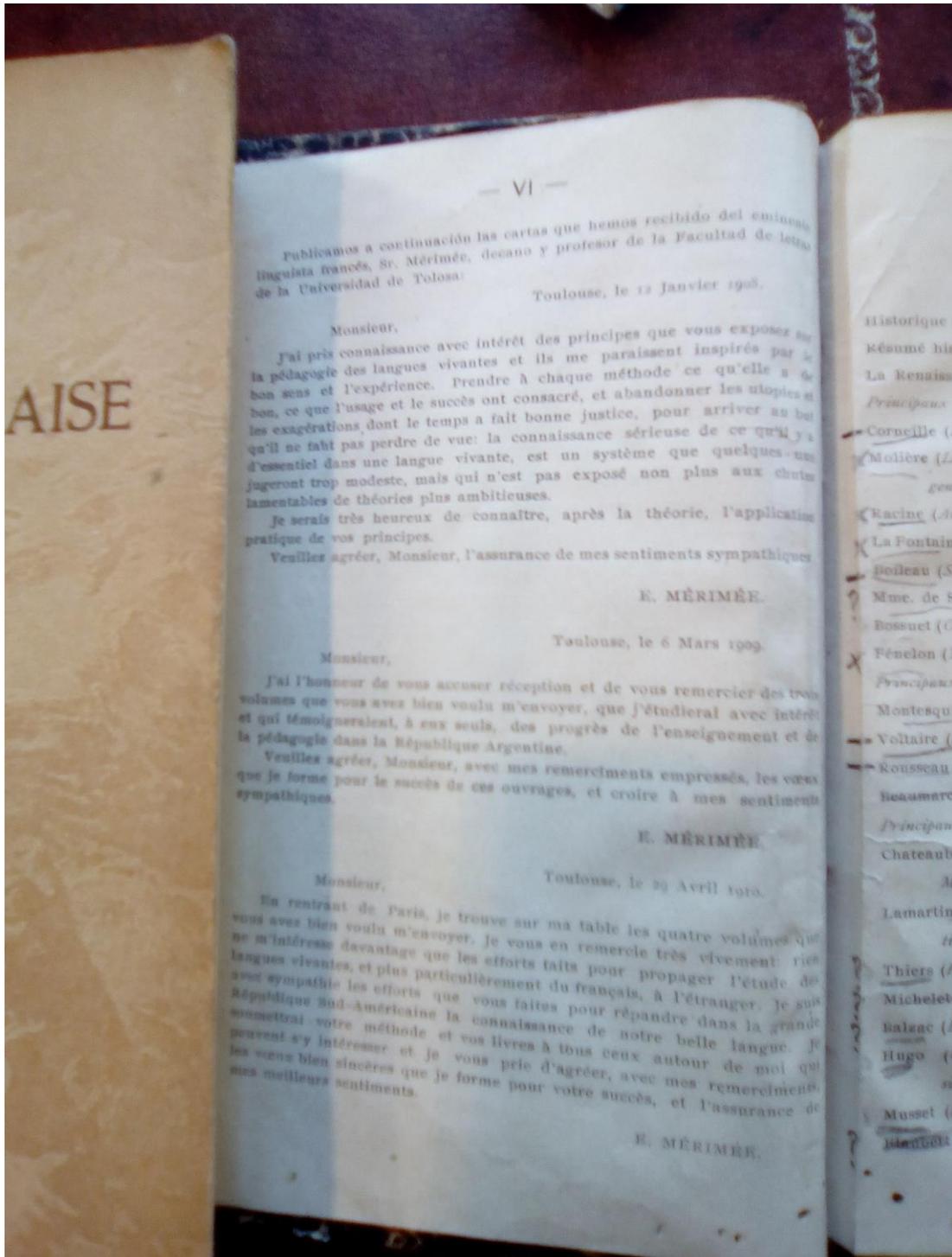
« Prendre à chaque méthode ce qu'elle a de bon, ce que l'usage et le succès ont consacré et abandonner les utopies et les exagérations, dont le temps a fait bonne justice, pour arriver au but qu'il ne faut pas perdre de vue, la connaissance sérieuse de ce qu'il y a d'essentielle dans une langue vivante, est un système que quelques-uns jugeront trop

---

<sup>213</sup> Nous n'avons aucune mention de son prénom, ni dans nos archives, ni sur son manuel.

modestes, mais qui n'est pas exposé non plus aux chutes lamentables de théories plus ambitieuses. »

Figure 13. Préface du manuel de Louis Ardit



Il s'agit donc, de mêler des approches didactiques et de les combiner stratégiquement pour l'enseignement du français en général, et plus particulièrement en Argentine.

Rosana Pasquale analyse le raisonnement qui se trouve aux fondements de la méthodologie expérimentale. Nous allons nous appuyer sur son analyse pour tirer les traits

méthodologiques contre lesquels Louis Ardit s'érige et faire la liste des hypothèses didactiques. Dans l'introduction du cours théorico-pratique de français, Louis Ardit revient sur l'ensemble des outils didactiques dont il dispose.

- Il s'oppose au thème « il fait perdre du temps, avec ses versions et ses thèmes exagérément long » (Ardit, 1905 : p.6)
- Il s'oppose aux pures méthodes orales pour deux raisons : « n'est pas utilisable dans les collèges nationaux car elle refuse le secours de la grammaire et des exercices écrits » (Ardit, 1905 : p.6)
- Il s'oppose aux méthodes maternelles : « Tant que le mot traduction apparaîtra sur les programmes, l'enseignement de la langue vivante ne sera qu'un mythe car ce mot funeste porte en lui-même toute la responsabilité de l'échec scolaire de cet enseignement » (Ardit, 1905 : p.6)

À l'inverse, la configuration méthodologique de la « méthode expérimentale » repose sur l'utilisation de la version : « un exercice très complet mais il doit toujours se borner à une traduction faite à haute voix, au profit de tous, d'abord par le professeur et ensuite, par un ou deux élèves » (Ardit, 1905: p.6). La version permet également d'accéder au sens pour l'apprentissage du vocabulaire, qui est empreint de méthode orale. On constate également la présence de règles explicites de grammaires, illustrées par des exemples, et des exercices d'élocution, à partir des dictées et des lectures.

La méthode expérimentale, repose donc sur une combinaison de principes oraux et grammaticaux. Cependant, on peut également déceler les influences de la méthode d'enseignement de la forme vers le sens du français dans les classes de primaire en Argentine, qui utilise la traduction orale et collective, comme mode d'accession au sens avec un objectif centré sur la reconnaissance auditive de sons étrangers.

La méthode expérimentale s'oppose donc à une série de pratiques pour l'enseignement-apprentissage des langues, tels qu'on peut les trouver dans le manuel de Cristina Beatriz Avila édité en 1898, s'intitulant *Exercices de lectures et de langage à usage des écoles argentines*, également approuvé par le Conseil National de l'Éducation. Ce livre est destiné aux écoles primaires et non aux collèges, et avance dans le prologue, que l'introduction du français a pour but d'introduire à une morale internationale capable de compléter la morale civique et individuelle des élèves. Il s'agit de mettre les élèves en confrontation avec d'autres cultures - pour rappel, le français est introduit dans les classes primaires en 1897 -. Les maîtresses doivent suivre selon le prologue une méthode similaire à celle de la langue

maternelle. L'auteur se fonde pour cela sur P. Girard, avec le *Cours d'éducation de langue française*.

La leçon s'effectue ainsi dans cet ordre :

- 1° El niño por su propia observacion adquiere idea clara de la acción u objeto.
- 2° La maestra pronuncia clara y distintamente, en francés los nuevos términos de la lección
- 3° La maestra escribe las palabras en el pizarrón
- 4° Los niños las ven, las pronuncian, las copian
- 5° Combinando palabras poco complicadas se forman frases sencillas en francés, que el niño lee, inventa y escribe.
- 6° En la misma forma pueden hacerse ejercicios de traducción de uno a otro idioma<sup>214</sup>

On voit en quoi les méthodes destinées à l'enseignement du français sont en lien avec les méthodes destinées à l'enseignement de la lecture et on peut constater l'influence des méthodologies dites maternelles sur les questions éducatives argentines. De fait, Adriana Puiggros met en lumière les liens entre le développement du système éducatif argentin et les théories européennes, notamment pestalozziennes<sup>215</sup>.

Le manuel d'Albert Legrand est divisé en trois parties : les leçons pratiques, les éléments de grammaire et l'étude de la prononciation. Les hypothèses d'apprentissage d'Albert Legrand replacent la grammaire au centre de l'apprentissage et les leçons pratiques sont complétées par la deuxième et troisième partie venant expliciter les points de langue des leçons. On constate que, dans le cas de ce manuel, les principes oraux et grammaticaux sont présents mais que leur organisation diffère sensiblement. En effet, le manuel sépare les approches en trois parties distinctes, alors qu'elles sont mêlées dans le manuel issu de la « méthode expérimentale ». Il est probable que les méthodes rationnelles et expérimentales remettent la langue au centre de l'enseignement-apprentissage quand la « méthode maternelle » trouve

---

<sup>214</sup> « L'enfant par sa propre observation acquiert une idée claire de l'action ou de l'objet. / La maîtresse prononce clairement et distinctement, en français les nouveaux termes de la leçon. / La maîtresse écrit les mots sur le tableau. / Les enfants les voient, les prononcent, les copient. / Combinant des mots peu complexes on forme des phrases simples en français, que l'enfant lit, invente, écrit. / De la même manière les exercices de traduction à l'une ou à l'autre langue se font » (Notre traduction).

<sup>215</sup> « La generación de lo público requería de un espacio y un tiempo específicos. Era necesario institucionalizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje que formaban a los ciudadanos sobre la base de las categorías centrales de la ideología moderna: individuo, razón y progreso. En el continente europeo se multiplicaban las escuelas de formación de maestros inspiradas en las ideas de Pestalozzi, en tanto los ingleses más avanzados admiraban el método inventado por los calvinistas Bell y Lancaster, que tuvo amplia difusión en América Latina. » (Puiggros, 2003 : p. 46) «La génération du public requiert un espace et un temps spécifique. Il était nécessaire d'institutionnaliser les expériences d'enseignement-apprentissage qui formaient les citoyens sur la base des catégories centrales de l'idéologie moderne : individu, raison et progrès. Sur le continent européen se multipliaient les écoles de formation des maîtres inspirés des idées de Pestalozzi, tandis que les anglais les plus avancés admiraient la méthode inventée par les calvinistes Bell et Lancaster, qui eut une ample diffusion en Amérique latine. » (Notre traduction).

sens au vu de la vertu civique et morale que prend l'enseignement du français. Il est probable également que les interrogations soulevées par la remise en question d'une telle « méthode », correspondent au transfert d'enjeux d'enseignement-apprentissage de la langue française, du primaire vers le secondaire. Ce transfert d'enjeux s'accompagne d'une focalisation sur la langue, entendue selon l'appel de l'AF de Paris, comme le véhicule de « l'âme française ».

#### **- Sélection des objets d'enseignement**

Le *Curso de Francés* de Louis Ardit est ainsi divisé en 35 lectures de textes expliquées et le manuel de deuxième année en 30 lectures. Les leçons sont organisées non en leçons pratiques, mais découpées en parties du discours et règles de prononciation, la leçon 3, par exemple, porte sur les accents, le verbe « gagner » et les mots abstraits. Le manuel est organisé autour d'une progression mêlant des leçons de grammaire, puis une lecture, faisant également office de dictée, des exercices oraux et écrits sur cette lecture, suivis par des exercices d'élocution ou des exercices de lecture courante. Les leçons de littératures sont, quant à elles, organisées en siècles, qui recourent les auteurs du programme aux examens de l'AFBA<sup>216</sup>. En effet, il y a une grande cohérence entre les auteurs de l'ouvrage et la liste dressée pour les examens d'août 1916. De plus, le manuel s'ouvre sur les origines du français, ce que nous retrouverons dans la méthode AFBA de 1937. Le manuel poursuit sur une histoire de la littérature française, qui définit la Renaissance comme le début de la littérature française. L'ouvrage contient ensuite des extraits littéraires accompagnés de la biographie des auteurs cités, suivis d'exercices dans le style du *Français par les textes* de Victor Bouillot. Les questions posées par l'ouvrage portent aussi bien sur des détails biographiques des auteurs (« Comment a-t-on appelé le XVII<sup>e</sup> siècle ? », « En quelle année naquit Corneille ? ») que sur la compréhension des extraits littéraires (« Quels sont les sentiments qui sont en lutte chez Chimène ? », « Citez le vers par lequel elle ordonne à Rodrigue d'être victorieux »).

*La Méthode Rationnelle et Pratique pour l'enseignement du français* est organisée en trente leçons pratiques contenant chacune des lectures, du vocabulaire, des conversations, des récitations, des exercices de prononciation, d'orthographe, de conjugaison et de traductions.

---

<sup>216</sup> Corneille, Molière, Racine, Boileau, Mme de Sévigné, Bossuet, La Fontaine, Fénelon, Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Chateaubriand, Lamartine, Thiers, Michelet (Histoire de la révolution française), Balzac, Hugo et Musset, Sully Prudhomme, Daudet, Heredia, Coppé, Loti, Rostand.

Les leçons pratiques affichent une progression thématique et non grammaticale, contrairement au *Curso de Francés*. Le sommaire indique les thématiques suivantes :

le livre, la classe, le collège et le matériel scolaire, le nom, la numération, le temps, l'heure, la vie à l'école, les salutations, la famille, le corps humain, les vêtements, la maison, la vie à la maison, meubles et appartements, les repas, les aliments, les boissons et les desserts, la ville et la campagne, les animaux domestiques, les végétaux, les minéraux, l'atmosphère et le ciel, la lumière et l'éclairage, les principes de la morale, les qualités et les défauts, professions et métiers, périodes de la vie, la République Argentine, la France.

Les lectures et les récitations sont essentiellement tirées de la littérature<sup>217</sup>. La leçon comprend le texte, le vocabulaire avec des explications des mots du texte, une récitation, un exercice de repérage et de conjugaison, des exercices de prononciation, puis des textes pour la traduction. Les règles de grammaire et de phonétique sont également présentes grâce aux renvois vers les deuxième et troisième sections.

On pourrait distinguer deux types de procédures de sélection des objets d'enseignement : une première menée principalement par la littérature pour l'ouvrage destiné à l'AFBA, qui s'oppose à une seconde plus thématique et linguistique pour les autres ouvrages. Cependant, au vu des choix et des organisations décrites ci-dessus, on peut conclure que l'ensemble des méthodes expérimentale et rationnelle/pratique présentent de grandes similitudes entre elles, d'une part, et avec le développement de méthodologies spécifiques pour l'AFBA, d'autre part. On constate que ces configurations méthodologiques répondent à des interrogations situées, qui incluent l'ensemble des acteurs de l'enseignement-apprentissage du français à Buenos Aires. Ces configurations sont donc tout à la fois profondément ancrées dans des traditions éducatives argentines et répondent à des débats sur l'enseignement des langues vivantes, telles qu'ils ont lieu dans les revues françaises de pédagogie. Dans ce cadre, la référence en introduction à des pédagogues français M. Gouin, dans le cas du manuel de Mlle Bonnezeze, et M. Mérimée, dans le cas de Louis Ardit, font office de cautions scientifiques. On constate donc un processus complexe de circulation des idéologies d'enseignement-apprentissage en contact au sein des débats de développement de l'AFBA.

#### **- Synthèse analytique : le développement méthodologique de l'AFBA**

Les développements méthodologiques de l'AFBA sont pleinement liés au processus d'institutionnalisation de l'association, non seulement au sein de la communauté, mais

---

<sup>217</sup> Victor Hugo, Le Bailly, Mme de Pressensé, V. De Laprade, Albert Delpit, Alfred de Musset, Jean de La Fontaine, Ernest Legouvé, René de Chateaubriand, Michelet, Elisée Reclus, Mathilde Alanic et Joseph de Maistre.

également vis-à-vis des Gouvernements français et argentins. L'AFBA s'impose ainsi comme un acteur incontournable de l'enseignement-apprentissage du français. Ce positionnement, lié au rôle tenu par la langue française au sein du paradigme linguistique de l'AF, comme aux enjeux communautaires, se traduit par un renforcement du contrôle à tous les niveaux : contrôle et normalisation linguistique pour les examens, contrôle et normalisation des contenus et des modalités d'enseignement-apprentissage. Dès lors, le contrôle des modalités d'enseignement-apprentissage devient peu à peu central, afin d'imposer le paradigme linguistique faisant du français une nouvelle frontière. Les élaborations de matériel didactique et leur imposition au Conseil National de l'Éducation sont prises dans des enjeux de contrôle des idéologies linguistiques sur la scène porteña. En l'absence d'un matériel propre, nous constatons que les manuels créés pour l'enseignement du français intègrent peu à peu ce paradigme linguistique, tentant, particulièrement dans le cas de Louis Ardit, de concilier les besoins de l'AFBA et les débats didactiques argentins.

## **Synthèse du chapitre 3 :**

La circulation linguistique au cours de la 1<sup>ère</sup> GM trouve une expression particulière dans le développement de l'AFBA : la coïncidence entre les intérêts de l'effort de guerre et de l'enseignement-apprentissage du français. La communauté française, prise dans des rapports de lutte économique contre les autres communautés de la capitale, trouve dans l'effort de guerre une expression particulière de la défense de ses intérêts. À ce titre, l'AFBA dont les membres se situent aussi bien dans les groupements d'intérêts économiques, que dans les groupements d'intérêts patriotiques, s'impose comme un acteur incontournable de la communauté et impose peu à peu son paradigme constitutif : est ami de la France, celui qui parle (bien) français. Il se met donc en place un lien entre l'institutionnalisation de la pratique sociale d'enseignement-apprentissage de la langue, la correction de la langue et un positionnement politique. C'est cette triade qui pousse l'association à questionner l'enseignement-apprentissage du français au-delà des dispositifs, jusque dans les configurations didactiques. Dès lors, l'essor des questionnements didactiques est le produit de la lutte pour le triomphe de la formation mémorielle à laquelle la langue d'enseignement-apprentissage est associée. On mesure l'impact de la 1<sup>ère</sup> GM dans le triomphe du paradigme linguistique au sein de la communauté française, et le positionnement didactique : contrôler le contenu de l'enseignement-apprentissage de la langue revient à contrôler les formations

mémorielles. Face à la neutralité du Gouvernement argentin, se disposent des constructions d'imaginaires nationaux en conflit, véhiculés par les communautés, tablant sur l'institutionnalisation de la pratique sociale d'enseignement-apprentissage de la langue pour dominer le paysage. Nous verrons, lors de l'analyse de l'entre-deux guerres, que le développement particulier des configurations méthodologiques de l'AFBA découle de ce positionnement.

# **Chapitre 4 : Tirer les fruits de la bataille :**

## **l'AFBA dans les alliances communautaires de l'entre-deux guerres.**

« Au plan le plus profond, celui des médiations symboliques de l'action, c'est à travers la fonction narrative que la mémoire est incorporée à la constitution de l'identité. L'idéologisation de la mémoire est rendue possible par les ressources de variation qu'offre le travail de configuration narrative. »

Paul Ricœur, 2000 : p. 103

### *Résumé du chapitre 4 :*

L'objet de ce troisième chapitre est l'étude de la circulation linguistique de 1919 à 1938 à l'AFBA.

Le chapitre s'ouvre sur un récapitulatif donnant à voir la rapide et constante évolution de l'association dans la capitale argentine et l'extension d'un réseau sur le territoire argentin. L'entre-deux guerres est une période d'essor fulgurante pour la pratique sociale d'enseignement-apprentissage du français, tel qu'il est conçu par l'AFBA. Cette conception est le produit, d'une part, du travail particulier de la mémoire de guerre et de la place de l'association au sein de cette mémoire, et, d'autre part, de la mise en place du paradigme de l'Union Latine.

En effet, le chapitre analyse l'essor des relations universitaires franco-argentes et le positionnement particulier que l'AFBA arrive à négocier au sein de ces relations, du fait de la légitimité conquise au cours de la I<sup>ère</sup> GM. Or la mise en place de ces accords est liée à la professionnalisation du métier d'enseignant de français langue vivante / étrangère en France, ce qui place les circulations linguistiques au cœur des circulations de productions intellectuelles. L'organisation d'une formation mémorielle autour de la I<sup>ère</sup> GM et sa traduction dans la pratique de l'enseignement-apprentissage du français est donc prise dans un jeu de circulations intellectuelles internationales entre la France et l'Argentine.

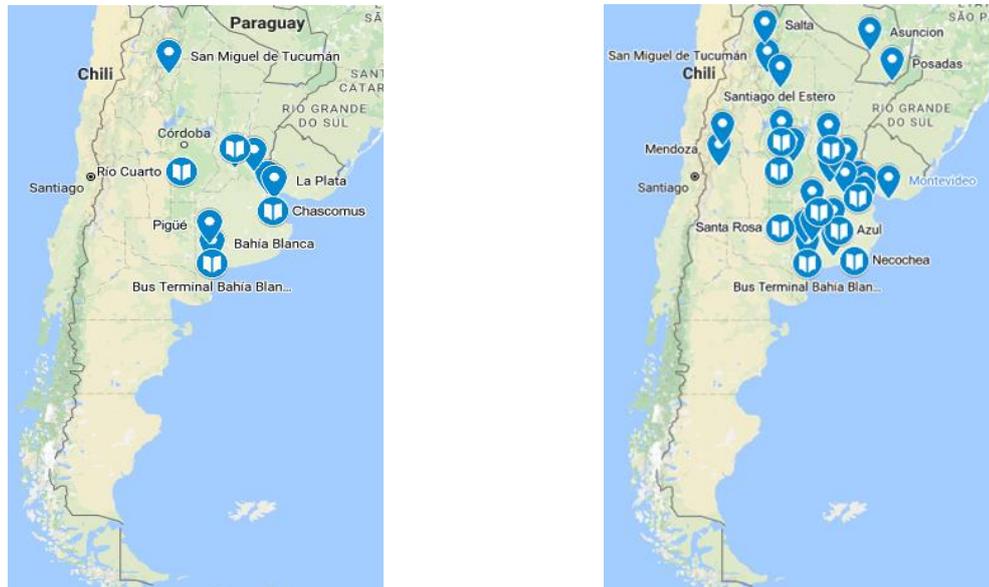
L'analyse précise du rapport entretenu par le Comité de Buenos Aires avec chacune des parties concernées par ces accords, permettra dans un troisième temps d'analyser les particularités du développement méthodologique de l'AFBA. En effet à partir de 1924, l'association débute l'élaboration de configurations méthodologiques propres, à l'appui de l'extension de ses dispositifs didactiques. Ainsi, ces propositions de configurations méthodologiques s'insèrent dans le paysage méthodologique argentin et se construisent en relation avec les débats français concernant l'enseignement-apprentissage du français langue nationale, comme du français langue vivante / étrangère.

## **Introduction du chapitre 4 : état de développement de l'Alliance française en Argentine de 1919 à 1938 :**

### **1- Développement de l'Alliance française dans le pays**

Au sortir de la guerre, l'AFBA a conquis un espace central au sein de la communauté française et a su s'imposer comme un acteur incontournable pour l'enseignement-apprentissage du français, aussi bien du point de vue des autorités argentines que des autorités françaises. Cette conquête de légitimité, intimement liée, on a pu le voir au fil des analyses du troisième chapitre, à l'investissement majeur de l'AFBA dans l'effort de guerre, entraîne une forte expansion institutionnelle de l'association dans la capitale et en dehors de la capitale, au cours de l'entre-deux guerres. Cela se traduit très concrètement par l'ouverture de nombreuses filiales sur tout le territoire argentin : en 1918, à la fin de la I<sup>ère</sup> GM mondiale, on compte six filiales de l'AFBA (Rosario, Bahia Blanca, Tucuman, La Plata, Gualeguay et Pigüe) ainsi que quatre collèges affiliés dans les provinces (l'école française de Santa-Fe, l'école française de Bahia Blanca, le collège de Rio Cuarto et l'école de Chascomus). En 1938, à la fin de l'entre-deux guerres, on compte vingt-neuf filiales de l'AFBA et neuf collèges demandant leur affiliation à l'AFBA.

Figure 14. Le développement du réseau des Alliances françaises sur le territoire argentin en 1919 et en 1939



Légende :



Source : création de l'auteur grâce à l'outil carte de Google maps

La sortie de la guerre se solde par de nombreuses créations de Comité AF sur le territoire qui peinent toutefois à s'établir durablement. Une filiale est ainsi créée à Córdoba dès février 1919, mais rencontre des déboires en termes d'organisation, malgré son établissement officiel par le Consul de la ville, en juin 1925.

Le Comité de Córdoba s'installe définitivement en juillet 1932. À Mendoza, le Comité Patriotique, qui souhaitait établir une AF dès 1918, implante le Comité en janvier 1921. Au demeurant, les activités du Comité de Mendoza ne seront réellement effectives qu'à partir de mai 1925 via l'investissement du Comité dans le collège Maronite. L'AF de Santa-Fe, projetée dès le mois de janvier 1923, est un échec car ses actions entrent en concurrence avec l'école française de Santa-Fe, affiliée à l'AFBA dès 1894. Cette dernière ne se constitue qu'à la fusion entre l'école et l'AF, en mai 1931.

Cependant, à partir de 1922, les AF s'ouvrent massivement sur le territoire, elles sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 26. Ouvertures d'Alliances françaises sur le territoire argentin à partir de 1922

1922	1923	1925	1926	1928	1931	1932	1937	1938
Posadas	Coronel Suarez	Tucuman <sup>218</sup> Mercedes Santiago del Estero <sup>219</sup>	Salta	Tres Arroyos Pergamino	Chascomus Pehuajo	San Juan	San Nicolas	Villa Maria Olavarria

On note également que les AF des pays limitrophes se placent sous la tutelle de l'AFBA, l'AF d'Asunción, au Paraguay, suit le même cheminement que l'AF de Montevideo, fondée en 1918, sous la responsabilité du Comité de Buenos Aires, en demandant son rattachement en décembre 1923.

Les écoles communautaires<sup>220</sup> du pays se lient peu à peu à l'AFBA en demandant leur rattachement au Comité de la capitale. Le collège de Santa Rosa établit des liens avec le Comité de Buenos Aires en 1924, tandis que la congrégation des Sœurs de l'Immaculée Conception demande au Comité que leurs écoles soient affiliées à l'AF partout où elles existent (Azul, Juarez, Necochea, Lomas de Zamorra), en mars 1933. Les écoles de Carlos Casares<sup>221</sup> et Parana suivent la même démarche respectivement en mai 1933 et juillet 1935. Le comité accède à toutes les requêtes, en accordant des subventions pour le fonctionnement des cours de français, sauf lorsqu'une filière établie à proximité de l'école est en mesure de lui venir en aide<sup>222</sup>.

<sup>218</sup> Tucuman, qui avait disparu, ouvre à nouveau son Comité en juin 1925.

<sup>219</sup> L'établissement du Comité de Santiago del Estero, en octobre 1925, s'accompagne d'un décret du Ministre de l'Instruction Publique de la province autorisant les enseignants des collèges à exercer également leur profession à l'AF.

<sup>220</sup> Pour rappel, le terme défini [p.144](#), vient désigner selon Hernan Otero (2011), des écoles fondées par des membres de la communauté française, elles ont pour objectif de défendre la culture française, elles reçoivent des aides de la France et ont une portion significative d'enfants d'origine française.

<sup>221</sup> L'école de Casares est fondée par un ancien élève de l'AFBA

<sup>222</sup> C'est le cas pour un cours à Rosario en mars 1919 et à Quilmes en mai 1924.

Entre 1919 et 1938, un véritable maillage de Comité des AF se met en place sur le territoire, le Comité de Buenos Aires l'organise en centralisant l'ensemble des décisions pédagogiques dans la capitale. Les AF du pays constituent un relais pour la passation des examens, mais les sujets et les programmes sont envoyés par Buenos Aires. Cette tendance se confirme à la fin de la période, lorsqu'après le développement d'une configuration méthodologique propre, le Comité de Buenos Aires décide de rendre uniforme l'enseignement dans les filiales, en janvier 1937.

## 2- Développement de l'Alliance française à Buenos Aires

À l'image du développement exponentiel du réseau de l'AF sur le territoire argentin, le Comité de Buenos Aires déploie son action dans la capitale dans deux directions : d'une part, l'augmentation du nombre de cours ouverts est constante pour la première partie de cette période (jusqu'en 1933), d'autre part, on constate une diversification de l'offre de cours et l'introduction de cours spécialisés (sténographie, cours de français du commerce...). Ainsi nous pouvons constater une croissance constante du nombre de cours ouverts, à partir de la fin de la I<sup>ère</sup> GM jusqu'en 1932 :

Tableau 27. Évolution des ouvertures de cours AFBA de 1917 à 1932

1917	1920	1921	1922	1923	1931	1932
30 cours	40 cours	45 cours	54 cours	57 cours	81 cours	86 cours

À partir de 1933, on constate une baisse du nombre de cours ouverts, puisqu'on en compte 74 en 1934, 75 en 1935 et 63 en 1936. La première période d'expansion est marquée par le surgissement d'acteurs « relais » de l'action éducative de l'AFBA. Ainsi, les ouvertures de cours sous le patronage de l'AFBA sont aussi bien le fait d'enseignants de français, que de directeurs d'établissements. Dans la seconde période, à partir de 1933, le Comité de Buenos Aires recentre son action éducative autour de choix didactiques et de l'élaboration d'une « Méthode Alliance ». Ce recentrement est marqué par une plus grande concentration de l'offre de cours dans des locaux propres et un parcours d'enseignement-apprentissage balisé et protégé, relevant de la « Méthode Alliance ».

S'il y a donc, dans un premier temps, comme résultat de la I<sup>ère</sup> GM, une expansion des cours de français sous le patronage de l'AFBA dans la capitale, le véritable phénomène

d'institutionnalisation que l'association connaît de 1919 à 1938 se traduit par l'implantation d'une offre de cours labellisée « Alliance française de Buenos Aires » au sein même de locaux propres au Comité.

### **3- Processus d'institutionnalisation de l'AFBA dans la capitale argentine**

Maurice Bruézière découpe l'entre-deux guerres en trois moments qu'il intitule « l'œuvre de reconstruction (1918-1924) », « les années folles (1924-1931) » et enfin « les temps difficiles (1932-1939) ».

« Les signes du déclin de l'Alliance, tant en France qu'à l'étranger, s'accumulèrent au début des années trente jusqu'en 1935. L'essoufflement de l'association reflétait plus largement celui de la diplomatie culturelle française. Vieillesse des acteurs mais aussi des difficultés financières et économiques entravaient le bon développement de l'association du Boulevard Raspail et de ses comités étrangers. »

(Bruézière, 1983 : p. 281)

Dans le cas de l'AFBA, ce découpage semble très discutable. Si on a pu analyser que la constante expansion des cours de l'AFBA se réalise jusqu'en 1932 et connaît une forme de récession à partir de 1933, ces chiffres ne sont pas corrélés aux difficultés financières que l'AFBA rencontre dès 1926. Avant la Seconde Guerre mondiale, les cours n'ont pas pour objectif de financer le fonctionnement de l'AFBA, qui vit principalement des dons de la communauté, d'une part, et des subventions gouvernementales, d'autre part. Or les dons de la communauté, très sollicitée au cours de la I<sup>ère</sup> GM, déclinent au cours de l'entre-deux guerres, alors que les dépenses du Comité de Buenos Aires augmentent. Ainsi, malgré des subventions gouvernementales en augmentation tout au long de l'entre-deux guerres, l'association reporte tous les ans un déficit budgétaire chronique.

Au premier poste d'augmentation des dépenses figure le principal outil d'institutionnalisation de l'AF dans la ville de Buenos Aires : la location, puis l'acquisition d'un local propre.

Le Comité de Buenos Aires cherche à acquérir un local dès 1919 et demande un appui pour ce projet auprès de la société des secours mutuels (La Minerve) en avril 1919<sup>223</sup>. Au mois de

---

<sup>223</sup> La Minerve propose alors au Comité de Buenos Aires un local rue Saenz-Peña pour 900 pesos mensuels, mais le projet est abandonné en mai 1919, pour cause d'insalubrité du local.

juillet 1919, l'AFBA apprend que le local occupé par le journal français est sur le point de se libérer et décide de louer le local pour 600 pesos par mois au 875 rue Sarmiento<sup>224</sup>, l'inauguration officielle du local à lieu en janvier 1920.

Dès 1925, les effectifs des classes rendent le local trop petit à cause de l'augmentation exponentielle des cours, de 1922 à 1933, dont nous livrons une synthèse dans le tableau ci-dessous.

*Tableau 28. Évolution des cours dans le local et des cours extérieurs de 1920 à 1931*

Années	1920	1922	1931
<b>Cours dans le local</b>	20	29	69
<b>Cours à l'extérieur</b>	20	25	12

Le Comité de Buenos Aires entreprend donc, en septembre 1925, de trouver un autre local pour la rentrée de 1926, tout en insistant, pour justifier cette dépense, sur les avantages de cours donnés par l'AFBA directement dans le local. La série de démarches entreprises entre octobre 1925 et juin 1927, en vue de la location ou de l'acquisition d'un bâtiment se soldent par des échecs, jusqu'à ce qu'en février 1929, l'AFBA ne fasse l'acquisition de la maison du 936-946 Avenida Córdoba<sup>225</sup> (Annexes, [Section 3, Document N°29, p.41](#)) pour 400 000 pesos en hypothèques<sup>226</sup>. Si ces détails administratifs concernant la vie de l'association sont mentionnés dans cette recherche, c'est qu'ils affectent de manière importante les choix de stratégie didactique à Buenos Aires. Les avantages évoqués par le Conseil d'administration de Buenos Aires en 1925 concernent trois aspects du développement de l'association dans la capitale. Il s'agit de faire tenir à l'AFBA le rôle qu'elle a acquis au sortir de la guerre vis-à-vis de la communauté française, en disposant d'un lieu physique, d'augmenter sa renommée auprès de l'élite argentine, en se dotant d'un centre à partir duquel il devient possible de diversifier les activités culturelles, et enfin d'offrir l'assise physique à une réflexion didactique propre, disposant d'une relative autonomie par rapport au Conseil

<sup>224</sup> Cette première étape se solde par le rachat, en partie au journal français, du mobilier nécessaire pour monter des classes au siège de l'AFBA.

<sup>225</sup> La maison appartient à la famille Castex et est proposée à l'AFBA par le Dr Alberto Eduardo Castex.

<sup>226</sup> Pour financer l'achat, l'AFBA s'adresse à l'Ambassade. Le Ministère des Affaires Étrangères français promet, en février 1929, 100 000 francs par an de subvention, mais le Comité de Buenos Aires tente de renégocier la somme invoquant la faiblesse d'une telle subvention, remise aux dépenses annuelles. L'achat de la maison s'effectue tout de même en septembre 1929 et le déficit chronique de l'AFBA augmente pour n'être rétabli qu'au cours de la Seconde Guerre mondiale, par le biais de restriction de dépenses et d'augmentations importantes des droits d'inscriptions aux activités d'enseignement-apprentissage.

National de l'Éducation. Ces trois aspects du programme se traduisent, de plus, par le développement d'un patrimoine bibliothécaire disponible, dès sa création, aux étudiants de l'AFBA, puis ouvert aux sociétaires et utilisé en renfort de la formation des enseignants, en août 1922, avec l'établissement d'un registre des ouvrages<sup>227</sup>.

L'acquisition des locaux de 1919 et 1929 est donc tout à la fois une conséquence et une voie du processus d'institutionnalisation de l'AFBA. Elle s'accompagne d'une politique de communication constante, reposant sur la publication de tous les événements éducatif et administratifs de l'AFBA au sein de la presse en français de la capitale. Ainsi en janvier 1919, dans l'immédiat après-guerre, un résumé des démarches et des projets de l'AFBA ainsi que la liste des bienfaiteurs est publiée dans les journaux français en Argentine (*Courrier de la Plata*). Dans les bulletins de l'AFBA, que nous avons retrouvés pour la période 1920-1936, chaque numéro, à partir de 1931, porte la mention publique des membres bienfaiteurs et le montant de la donation effectuée à l'AFBA.

S'il est clair, au vu des données citées précédemment, que l'AFBA connaît une période de pleine expansion en nombre de cours et en poids, après la I<sup>ère</sup> GM, il nous semble nécessaire de comprendre le phénomène d'institutionnalisation comme le résultat spécifique d'un tir croisé entre des politiques éducatives argentines, et des politiques linguistiques françaises qui cherchent des voies de développement de l'enseignement-apprentissage du français et par rapport auxquelles l'AFBA construit son périmètre d'action.

Une anecdote de lecture, que nous livrons à l'entrée de ce quatrième chapitre, illustre cette réflexion, elle concerne la place du français en Argentine. La place de l'enseignement-apprentissage du français en Argentine est modifiée à partir de 1941, lorsque la langue cesse d'être obligatoire dans les collèges<sup>228</sup>. Cependant, à ce sujet, Maurice Bruézière et Hebe

<sup>227</sup> À partir de 1922, les fonds sont enrichis régulièrement grâce, principalement, à des dotations budgétaires ponctuelles du gouvernement français. On remarque, pour l'entre-deux guerres, un crédit de 3000 francs alloués à cette fin en avril 1923, 10 000 francs en octobre 1925, puis une donation de 140 000 francs pour les bibliothèques de l'AFBA, en août 1937.

<sup>228</sup> « f) Supresión del estudio simultáneo de idiomas extranjeros: en el nuevo plan se suprime el estudio simultáneo de los idiomas extranjeros que constituye uno de los defectos más criticados del que está en vigencia en los Colegios Nacionales. En este último, como es sabido, figura el Francés desde el primero hasta el cuarto año; en segundo año aparece el Inglés, cuyo estudio se prolonga paralelamente hasta el cuarto y en ese mismo curso se inicia, además, el estudio del Italiano, con las consiguientes dificultades para los alumnos y el explicable rendimiento mediocre de esa enseñanza. En el plan proyectado, se mantienen los tres idiomas extranjeros, pero los alumnos sólo estarán obligados a estudiar dos de ellos, a opción, y en forma sucesiva. En primer año se deberá optar por el Francés o el Inglés, y en cuarto por el Inglés, el Francés o el Italiano. El alumno que opte por el Inglés en primer año del bachillerato, deberá continuar con ese único idioma extranjero en segundo y tercero, mientras que en cuarto y quinto deberá estudiar el Francés o el Italiano, a elección. En cambio, el alumno que opte por el Francés en primer año, continuará con dicho idioma en segundo y tercero, y deberá estudiar obligatoriamente el Inglés en cuarto y quinto. » (Cité et analysé par : Bein, 2013 : p.21).

Carmen Pelosi produisent deux analyses contradictoires. Pour Maurice Bruézière le français devient langue scolaire obligatoire grâce à l'impulsion d'une politique d'influence soutenue par l'AF en Argentine, tandis que pour Hebe Carmen Pelosi, l'AF se développe à cause de l'entrée en vigueur du français dans les programmes en 1897.

Si nous avons trouvé dans les archives des traces d'une volonté de l'AFBA, d'encourager dès 1893 l'étude du français au sein des écoles publiques, l'association n'ouvre des cours du soir dans la capitale qu'à partir de 1900, après le décret de 1897. À l'inverse, le processus d'institutionnalisation de l'AFBA s'effectue via un repli stratégique sur des cours propres, qui inscrit véritablement l'existence de l'association au sein de la ville, plutôt que via une forme de « noyautage » du système d'éducation national argentin.

L'évolution de l'association de 1919 à 1938 est le produit d'une concentration d'enjeux pour l'enseignement-apprentissage des langues en général, et du français en particulier, à l'origine d'un positionnement didactique stratégique.

## **4.1. La mise en place de l' « Union Latine » en Argentine**

La concentration des enjeux pour l'enseignement-apprentissage du français en Argentine est liée à la mise en place, effective à partir de la montée au pouvoir de Marcelo T. Alvear, en 1922, des formes de l'Union latine évoquée avant la I<sup>ère</sup> GM. Pour la France, il s'agit de développer des rapports particuliers avec les pays d'Amérique du Sud au nom de la fraternité des « Peuples Latins », afin de combattre, nous l'avons vu l'influence des « Peuples du Nord » (Annexes, [Section 3, Document 30, p.42](#)) et de réaffirmer sa place sur le continent, en utilisant le levier éducatif. Ainsi Gilles Matthieu, dans son étude de 1991, avance :

« Ainsi, au lendemain de la Première Guerre mondiale, alors que le puissant courant d'anticléricalisme a quelque peu perdu de sa superbe en métropole, et face aux

---

« Suppression de l'étude simultanée des langues étrangères : le nouveau plan supprime l'étude simultanée des langues étrangères qui constitue un des défauts les plus critiqués des Collèges Nationaux. Dans ce dernier figure le français dès la quatrième année, dans la deuxième année apparaît l'anglais, qui se prolonge parallèlement jusqu'en quatrième année, au cours de laquelle l'étude de l'italien débute également avec les difficultés qui en découlent et le rendement moyen explicable de cet enseignement. Dans le plan projeté, on maintient les trois langues étrangères, mais les étudiants ne seront obligés d'étudier que deux d'entre elles, en option de manière successive. En première année, il faudra opter pour le français ou l'anglais, et en quatrième année pour l'anglais, le français ou l'italien. L'étudiant qui opte pour l'anglais en première année de baccalauréat, devra continuer avec cette seule langue étrangère en deuxième et troisième année alors qu'en quatrième et cinquième année il devra étudier le français ou l'italien, au choix. En revanche, l'étudiant qui opte pour le français en première année, continuera avec cette langue en deuxième et troisième année, et devra obligatoirement étudier l'anglais en quatrième et cinquième année. » (Notre traduction).

inquiétantes concurrences allemandes, italiennes et espagnoles sur le continent latino-américain, le Quai d'Orsay assure les écoles religieuses primaires et secondaires de son appui financier- lequel, dans les faits, demeure modeste - et son soutien moral. »

(Matthieu, 1991 : p. 76)

Du côté argentin, Juliette Dumont-Quessard (2014) rapporte que l'Union Latine est marquée, à partir de 1918, par la montée d'une conscience panaméricaine, produisant peu à peu un recentrement de la latinité autour du continent américain :

« L'idée que le continent américain se devait d'être à l'avant-garde de la civilisation puisque l'Europe avait abandonné ce rôle dans les tranchées de la guerre de 1914-1918 traverse toute la période allant de 1918 à 1945 »

(Dumont-Quessard, 2014 : emplacement 665)

Nous constatons donc dans la mise en relation des enjeux sous-tendus par la mise en place de l'Union Latine, une forme de déséquilibre dès la sortie de la Ière GM, qu'Hebe Carmen Pelosi analyse dans un déficit chronique de réciprocité des échanges, lors de la mise en place des mobilités universitaires<sup>229</sup>.

#### **4.1.1. La relation soutenue entre la France et l'Argentine dans l'immédiat après-guerre**

Les relations entretenues par les deux pays connaissent une phase de développement sous la présidence de Marcelo T. Alvear, de 1922 à 1928, et ont des traductions concrètes dans la mise en place d'accords commerciaux et d'accords de collaboration universitaire. Marcelo T. de Alvear, ex-représentant argentin en France, succède à Hippolito Yrigoyen et bien que ces deux candidats soient issus du même parti (le parti radical), ils représentent deux factions assez éloignées. Ces différences sont résumées dans le schéma récapitulatif politique de ce

---

<sup>229</sup> « Al enfocar el Instituto, una vez más tenemos que referirnos a viajes unilaterales, los profesores franceses gracias al Instituto de la Universidad de Paris en Buenos Aires, dictan cursos y conferencias en Buenos Aires en el periodo que va desde su fundación, 1921 hasta el inicio de la segunda guerra mundial, 1940 alcanzan a 62, los argentinos que disertan en la Sorbona apenas si llegan a la decena. La "reciprocidad", muchas veces declamada y proclamada, no se implementa. » (Pelosi, 1999: p. 23). « En nous concentrant sur l'Institut, une fois de plus nous devons nous référer à des voyages unilatéraux, les professeurs français, grâce à l'Institut de Paris à Buenos Aires, 62 enseignants dictent des conférences à Buenos Aires dans la période qui court de sa fondation en 1921, jusqu'au début de la Seconde Guerre mondiale, alors que l'on compte seulement une dizaine d'argentins qui dissertent à la Sorbonne. La "réciprocité", de nombreuses fois déclamée et proclamée, ne s'implémente pas. » (Notre traduction).

volume (*cf. supra, p.14-15*), également reproduit dans le volume d'annexes (Annexes, [Section 1, Document N° 11, p.20](#)).

#### 4.1.1.1. Les relations diplomatiques entre les deux pays

Federico Mauro, dans son étude de 1977, avance les chiffres suivant concernant les investissements français en Amérique latine pour 1938 :

*Tableau 29. Investissements français en Amérique latine en 1938*

Pays	Total	Prêts publics	Entreprises économiques
<b>Argentine</b>	4.000.000	125.000	3.875.000
<b>Brésil</b>	3.557.000	2.357.000	1.000.000
<b>Mexique</b>	2.275.000	2.125.000	150.000

Source : Mauro, 1977 : p.141

On constate donc que les enjeux financiers de la France en Argentine en 1938, sont plus élevés qu'au Brésil ou au Mexique et se traduisent en accord commerciaux, ainsi en 1921 le crédit accordé à la France par l'Argentine pour l'achat de blé en 1918 est renouvelé, avec l'engagement de la France de lui passer d'autres commandes de production (Pelosi, 1999). Ces accords particuliers correspondent à l'exercice de la fonction de Ministre d'Argentine en France, par Marcelo T. Alvear de 1918 à 1922. Le futur président de la République Argentine développe de nombreuses relations en France et possède un domaine en région parisienne (Luna, 1986). Si la décision de neutralité du Gouvernement Yrigoyen irrite les relations diplomatiques franco-argentines au cours de la I<sup>ère</sup> GM, l'arrivée d'Alvear au Gouvernement marque un passage de relations soutenues entre la France et l'Argentine de 1922 à 1928 (Pelosi, 1999). Ainsi les relations diplomatiques entre les deux pays s'améliorent considérablement, au cours de son mandat, la légation de France à Buenos Aires est élevée au rang d'Ambassade, tout comme le devient la légation d'Argentine à Paris. François Georges Picot est ainsi le premier ambassadeur de France en Argentine en 1927<sup>230</sup>. Ces relations diplomatiques se traduisent par un soutien politique plus ouvert aux positions internationales françaises. Robert Potash (1982) indique ainsi qu'en 1923, lorsque le Gouvernement français décide l'occupation de la Ruhr, la statue offerte par la France pour

<sup>230</sup> Voir l'annonce des Annales politiques et littéraires du 1<sup>er</sup> septembre 1927 : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57687022/f48.image.r=fran%C3%A7ois%20georges%20picot%20argentine?rk=42918;4>

le centenaire de l'indépendance de l'Argentine est abîmée et des affiches protestant contre le militarisme français sont apposés par les militants, Marcelo T. de Alvear rend une visite officielle au monument et entreprend de le faire restaurer aux frais du Gouvernement argentin.

Ce climat favorable aux relations franco-argentes se traduit de manière encore plus claire dans la mise en place d'accords bilatéraux favorisant la collaboration universitaire. C'est dans ce domaine précis que l'idéologie de l'Union Latine trouve pleinement satisfaction, avec d'importantes conséquences pour le développement de l'enseignement-apprentissage du français dans le pays.

#### **4.1.1.2. Les relations universitaires**

Le Ministre des affaires étrangères René Viviani effectue une visite en Argentine et est reçu au port, par les membres du Comité de l'AFBA, en août 1920. Il produit, suite à cette visite, un document de recommandation, dont l'étude d'Hebe Carmen Pelosi relève les 5 points suivants (Pelosi, 1999 : 328-329) :

- Assurer un recrutement des étudiants argentins pour qu'ils étudient en France.
- Envoyer des professeurs français.
- Créer une chaire de français à Buenos Aires.
- Envisager la fondation d'un lycée franco-argentin sur le modèle de celui de San Paulo au Brésil.
- Organiser la diffusion du livre français

Ces recommandations sont mises en pratique, dès 1922, par l'action du Comité France-Amériques, fondé à Paris en 1908. Pour sa création, à Buenos Aires en 1921, le Comité France-Amérique se tourne vers le siège de l'organisation des Sociétés françaises<sup>231</sup> afin d'obtenir des informations sur les contacts à établir en Argentine. Le Comité France-Amérique s'oriente également vers Ernesto Bloch (Universitaire argentin) et Enrique Rodriguez Larreta (ex-Ministre d'Argentine en France). L'AFBA investit ainsi le Comité France-Amérique à sa création en Argentine, en la personne de deux membres du Comité : Léon Dreyfus et Henri Papillaud<sup>232</sup>.

---

<sup>231</sup> Organisation chargée de coordonner l'action des associations françaises en Argentine, mise en place en 1902 (Otero, 2009-b).

<sup>232</sup> Léon Dreyfus est président de l'AFBA de 1918 à 1921, et Henri Papillaud en est le secrétaire en 1917, 1921 et 1922, puis de 1924 à 1927, (cf. schéma récapitulatif [supra, p.14-15](#) et annexes, [Section 1, Document N° 11, p.20](#)).

L'introduction de ce nouvel acteur, issu des politiques diplomatiques françaises, sur la scène porteña a pour effet d'approfondir les relations universitaires franco-argentines et génère la création de l'institut de l'Université de Paris à Buenos Aires (dorénavant IUP) en 1922. Cet institut organise, d'une part, l'ouverture d'une chaire permanente d'enseignement et, d'autre part, des échanges d'universitaires français, chargés de dispenser leurs enseignements à Buenos Aires. L'IUP est dirigé par Carlos Ibarguren et dispose du soutien de l'Université de Buenos Aires en la personne de Jose Arce, le recteur de 1922 à 1925, investi dans création de l'institut. Hebe Carmen Pelosi note que l'IUP devient rapidement un allié sûr de la politique française en Argentine :

« Desde su fundación el “Groupement” se convierte en el colaborador del Service des Oeuvres du Ministère des Affaires Etrangères y la experiencia mostro que el nacionalismo muy susceptible de les Republicas latinas de América se acomoda mal con las negociaciones directas- en lo que concierne a nuestra propaganda intelectual- de gobierno a gobierno. Por el contrario, las relaciones universitarias nos suscitan ninguna desconfianza, sobre todo cuando ellas son dirigidas por la Universidad de Paris, cuyo prestigio es enorme en toda América, el Groupement representa entonces la influencia de la Universidad puesta al servicio de las relaciones culturales. »<sup>233</sup>

(Pelosi, 1999 : p. 120)

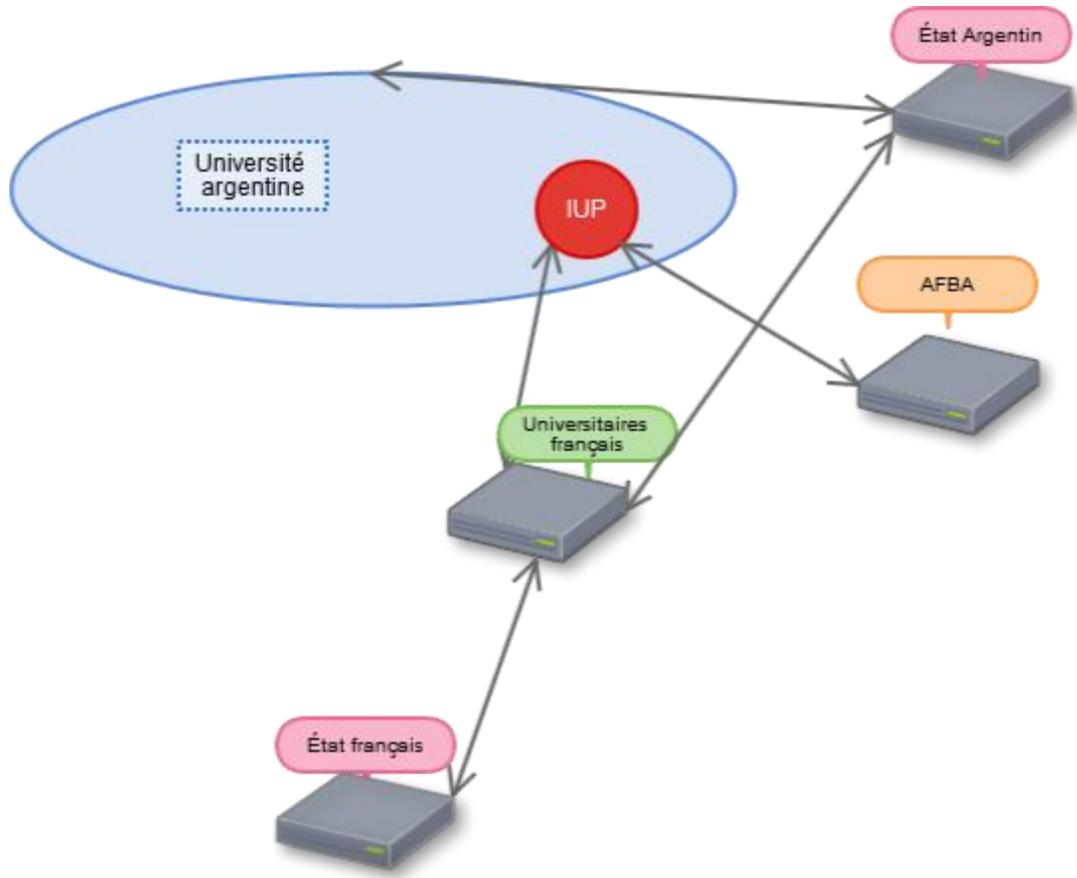
L'IUP se trouve donc au contact entre le milieu universitaire argentin et français et entretient, à ce titre, une relation ambiguë avec l'AFBA, qui tout en lui étant lié par des jeux d'acteurs, s'en distingue clairement.

Ainsi la création de l'IUP entraîne la circulation suivante :

---

<sup>233</sup> « Depuis sa création, le “Groupement” devient un collaborateur du Service des Œuvres du Ministère des Affaires Étrangères et l'expérience “montra que le nationalisme très susceptible des Républiques latines d'Amérique s'accommode mal des négociations directes – en ce qui concerne notre propagande intellectuelle- de gouvernement à gouvernement”. Cependant, les relations universitaires ne suscitent aucune méfiance, surtout quand elles sont dirigées par l'Université de Paris, dont le prestige est énorme dans toute l'Amérique, le Groupement représente donc l'influence de l'Université mise au service des relations culturelles » (Notre traduction).

Figure 15. Circulation des idéologies linguistiques à la mise en place de l'IUP



Comme nous pouvons l'observer sur le schéma, l'IUP est le lieu d'arrivée de nombreux universitaires français à Buenos Aires, qui effectuent des enseignements, mais interviennent également pour des missions auprès de l'État Argentin<sup>234</sup>. De plus, la chaire d'enseignement de culture française à l'université de Buenos Aires est confiée à Raymond Ronze, universitaire français, tandis que Désiré Roustan, pédagogue et universitaire français arrive à Buenos Aires afin d'effectuer une mission pédagogique de six mois pour le Ministère de l'Instruction Publique. Cette mission a pour objectif d'étudier l'organisation du système du secondaire argentin<sup>235</sup>. Cette configuration des relations universitaires franco-argentines a

<sup>234</sup> Ainsi, lors de la première année de vie de l'IUP, l'institut reçoit les visites d'Ernest Martinenche, de Lucien Levy-Bruhl, de Gustave Fougères et de Pierre Abrami.

<sup>235</sup> Cette mission est bien accueillie par le Ministre de l'Enseignement argentin Antonio Sagarna et l'Inspecteur Général Pascual Guaglianone, Désiré Roustan effectue ainsi des conférences sur l'éducation en Argentine (Pelosi, 1999).

un rôle déterminant sur la production de choix didactiques stratégiques propres à l'AFBA, comme nous pourrons l'analyser plus loin dans le chapitre.

L'IUP tient une fonction très particulière dans le développement stratégique et didactique de l'AFBA, lui garantissant tout à la fois une caution scientifique et un appui pour son indépendance, vis-à-vis de la volonté d'intrusion grandissante de l'État français dans son organisation. Hebe Carmen Pelosi avance ainsi qu'Aldofo Bioy, secrétaire de l'IUP et écrivain argentin, crée un poste d'enseignement permanent au sein de l'Université de Buenos Aires pour venir en appui aux AF de Buenos Aires et Montevideo, à la demande du président de l'AFBA. Nous verrons plus loin (cf. *infra*, p.257) qu'il s'agit d'un pis-aller pour l'AFBA sommé, sous peine de sanction financière, de se soumettre à la volonté d'un directeur pédagogique venu de France. Robert Weibel-Richard, attaché culturel de l'ambassade, occupe cette fonction. Cette nomination constitue une réaction aux critiques pédagogiques d'Henri Peyre<sup>236</sup> (relevées par François Chaubet<sup>237</sup>), à l'origine de pressions institutionnelles pour la modification d'une configuration méthodologique propre à l'enseignement du français à l'AFBA. Cette dernière, prise sous les feux des universitaires français, va se servir de ses appuis auprès de l'IUP, du Gouvernement français et du Gouvernement argentin, pour justifier une vision didactique stratégique.

Ainsi, la création des accords universitaires provoque une forme primaire de mise en place de circulation des idées concernant l'enseignement-apprentissage des langues qui touche tout aussi bien l'enseignement public (le Lenguas Vivas), que l'AFBA. À ce titre, il faut noter que cette circulation ne lisse pas les débats pédagogiques, puisque les critiques d'Henri Peyre entrent en contradiction avec les propos élogieux de Raymond Ronze, en 1924 à l'AF de Paris :

« Ce prestige vient de l'excellence de son enseignement, de la parfaite organisation de ses cours et de ses examens, et – j'insiste sur ce point - des excellents rapports qu'elle entretient avec l'enseignement officiel et les institutions privées. »

(*Bulletin de l'Alliance française de Paris*, octobre 1924, p.194)

L'AFBA se trouve alors en contact, via l'IUP, avec les débats pédagogiques, mais également scientifiques, contribuant aux circulations des idées, comme des idéologies linguistiques. La

<sup>236</sup> Le pédagogue, enseignant à New York, visite l'Argentine en 1937 et adresse des recommandations sur l'enseignement du français, suite à sa visite du Lenguas Vivas et de l'AFBA :

<http://fondodocumentallv.com.ar/wp-content/uploads/2014/07/Visita-Henry-Peyre-1.jpg>

<sup>237</sup> « L'Alliance Argentine connut également de sérieux problèmes durant les années trente ; les critiques, récurrentes, portaient sur la qualité de l'enseignement dispensé. » (Chaubet, 2006 : p. 259).

présence de Lucien Levy Bruhl à l'IUP en 1921<sup>238</sup> constitue un exemple de ces circulations : après de nombreux séjours en Amérique latine et un premier passage à l'AFBA en 1917, il développe en 1922 la théorie de la mentalité primitive (Levy Bruhl, 1922) dont s'inspire justement Charles Bally, lors de sa polémique sur la « Crise du français ». François Meizoz note que l'originalité de Bally réside précisément dans sa capacité à s'emparer du concept de mentalité primitive afin de revoir la relation des sociétés francophones avec les langues<sup>239</sup>. Nous pouvons observer, au demeurant, que la mise en place de ces circulations est unilatérale au vu de la place prépondérante des universitaires français, et tardent à inclure un pan argentin au sein de l'Université de Paris<sup>240</sup>. On assiste donc à la mise en place d'une circulation d'idées à deux vitesses : les milieux académiques argentins sont perméables aux milieux académiques français, sans que l'inverse ne se produise véritablement. En effet, la mise en place de ces accords académiques est concomitante à la constitution d'une politique extérieure française à destination de l'Amérique latine de manière générale et en Argentine en particulier (Matthieu, 1991). Dans ce cadre, l'IUP constitue un allié précieux pour une politique d'influence de la France en Argentine.

Si ces accords rejaillissent sur l'enseignement-apprentissage du français en Argentine, par la circulation des pédagogues et des linguistes dans le cadre de l'IUP, ils ont des conséquences très différentes en fonction des organes qui s'emparent des recommandations. Le monde académique français constitue une caution scientifique, on l'a vu dans les prologues des manuels étudiés [p.195](#), mais les débats concernant l'enseignement-apprentissage des langues sur le territoire argentin sont ancrés dans la problématique renouvelée d'une nécessaire argentinisation du pays, à la lumière d'un courant nationaliste particulièrement influencé par les idées de Charles Maurras (Zuleta Alvarez, 1975).

### **4.1.2. La politique éducative argentine**

Hebe Carmen Pelosi lie les grandes avancées des accords franco-argentins à la présidence d'Alvear de 1922 à 1928. En 1928, Hipolito Yrigoyen revient au pouvoir, pour être renversé

---

<sup>238</sup> On ne peut que souscrire alors à la théorie de Christophe Charle (1994), qui met en valeur le rôle des activités internationales des universitaires parisiens dans la circulation des idées.

<sup>239</sup> Le lien entre les deux hommes est par ailleurs attesté par les recherches de Claire Forel (2007).

<sup>240</sup> Hebe Carmen Pelosi souligne ainsi que la fondation de l'Argentine au sein de la Cité Universitaire ne s'effectue qu'au 27 juillet 1938 et que les nombreux envois de professeurs français au sein de l'IUP, ne sont pas, ou très tardivement, compensés par l'envoi de professeurs argentins en France.

en 1930 par le Général Jose F. Uriburu. Jusqu'à l'arrivée de Perón, en 1946, l'Argentine est dirigée successivement par cinq généraux et trois présidents élus (cf. schéma récapitulatif politique [p.14-15](#) ou Annexes, [Section 1 Document N°11, p.20](#)). Adriana Puigros (2003) souligne qu'à partir des années trente, les débats éducatifs se clivent entre des positions libérales et fascistes, ce qui a pour conséquence de renforcer l'éducation au nationalisme, sous l'influence des courants nationalistes maurassiens :

« La obligatoriedad de la enseñanza religiosa fue decretada en 1937 en la provincia de Buenos Aires, siendo gobernador Manuel Fresco y director de Escuelas Roberto J. Noble. La escalada culminaría con el decreto 18.411/43, cuando ocupaba la presidencia provisional de la Nación Pedro P. Ramírez y era ministro de Educación Gustavo Martínez Zuviría, escritor que usaba el seudónimo de Hugo Wast. El escritor mexicano Carlos Fuentes ha relatado que a los quince años vivía en Buenos Aires pero no iba a la escuela para no tener que soportar el sistema fascista impuesto por Martínez Zuviría. Durante su gestión se decretó la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas primarias, postprimarias, secundarias y especiales. »<sup>241</sup>

(Puigros, 2003 : p. 122)

Ces courants éducatifs sont portés, dans les années trente, par un discours politique nationaliste qui fait reposer la responsabilité de la lutte contre l'anarchisme et le communisme sur l'école. En effet, les luttes sociales des années trente, dans le cadre de la crise mondiale, opposent des courants communistes organisés au sein de la CGT, fondée en septembre 1930, au Gouvernement (Diaz, 2010). C'est dans ce contexte que le discours nationaliste fait porter la responsabilité des conflits sur les migrants nouvellement arrivés, soutiens des courants d'extrême-gauche. Dès lors, l'éducation doit « curer » le mal en procédant à la nationalisation des migrants par un programme d'éducation au nationalisme, ainsi Alberto Luis Romero (1994) analyse la montée du nationalisme et son rapport à la migration, pour en montrer l'amalgame politique :

« En una operación muy típica de la época, redujeron todos sus enemigos a uno: las altas finanzas y la explotación internacional se fundían con los comunistas, los extranjeros causantes de la disgregación nacional, y también los judíos, unidos en una siniestra confabulación. Reclamaban por la vuelta a una sociedad jerárquica, como la

---

<sup>241</sup> « Le caractère obligatoire de l'enseignement religieux a été décrété en 1937 dans la province de Buenos Aires, alors que Manuel Fresco est gouverneur et Roberto J. Noble directeur des Écoles. L'escalade culmine avec le décret 18.411/43, quand la présidence provisoire de la nation était occupée par Pedro R. Ramirez et Gustavo Martinez Zuviria était ministre et écrivain sous le pseudonyme d'Hugo Wast. L'écrivain mexicain Carlos Fuentes raconte qu'à 15 ans, il vivait à Buenos Aires, mais il n'allait pas à l'école pour n'avoir pas à supporter le système fasciste imposé par Martinez Zuviria. Au cours de sa gestion, on décréta l'enseignement de la religion catholique dans les écoles publiques primaires, postprimaires, secondaires et spéciales. » (Notre traduction).

colonial, no contaminada por el liberalismo, organizada por un Estado corporativo y cimentada por un catolicismo integral. »<sup>242</sup>

(Romero, 1994 : p.91)

#### **4.1.2.1. L'éducation au nationalisme**

Enrique Zuleta Alvarez (1975) établit l'influence des fascismes européens sur cette montée nationaliste en Argentine, en décrivant le parcours idéologique de l'essayiste argentin Leopoldo Lugones, qui dans les années trente rédige notamment *La Patria Fuerte* :

« Antes de constituir una entidad jurídica, toda nación es un hecho. Este consiste en la realidad geográfica del territorio poseído por los nativos que lo habitan; y la posesión efectiva, que consiste en la capacidad de dichos habitantes para subsistir dentro del territorio y defenderlo, transforma la realidad territorial y gentilicia en la entidad jurídica, cuya administración y representación por un gobierno, establece la categoría política que denominamos nación. Dicha categoría es pues, una expresión de fuerza. »<sup>243</sup>

(Lugones, 1930 : p.44)

Une telle définition de la Nation, au sein d'un chapitre intitulé « le concept de puissance », offre une vision claire de l'importance des théories fascistes sur le territoire argentin dans les années trente, pour la construction du nationalisme. Ces courants nationalistes éducatifs prennent une tournure particulière dans le cadre de la relation de l'État argentin aux communautés migrantes : la lutte contre les propagandes nationalistes. Ainsi, à la lutte contre les actions anarchistes et communistes attribuées aux migrants, s'ajoute la volonté de l'état national de contrer les pratiques d'influences nationales des communautés de peuplement sur le territoire, qui s'incarne, en particulier, dans la lutte contre l'influence du nazisme, au sein des écoles communautaires allemandes.

Selon Mario Rapoport, Andrés Musacchio y Christel Converse (2006), à la fin de la I<sup>ère</sup> GM, l'Allemagne a augmenté significativement son influence en Argentine avec une croissance de son investissement économique de 30 millions or entre 1927 et 1934, et un développement entrepreneurial particulier dans les entreprises métallurgiques et le matériel électrique, cette

---

<sup>242</sup> « Dans une opération typique de l'époque, ils réduisirent tous leurs ennemis à un seul : la haute finance et l'exploitation internationale se mélangeaient aux communistes, les étrangers cause du désagrègement national, et aussi les juifs, unis dans un sinistre complot. Ils réclamaient le retour d'une société hiérarchisée, comme la société coloniale, non contaminée par le libéralisme, organisée par un État corporatiste et cimentée par le catholicisme intégral. » (Notre traduction).

<sup>243</sup> « Avant de constituer une entité juridique, toute nation est un fait. Ce fait réside dans la réalité géographique du territoire possédé par des natifs qui l'habitent ; et la possession effective, qui réside dans la capacité de ces habitants à subsister à l'intérieur du territoire et à le défendre, transforme la réalité territoriale en entité juridique, dont l'administration et la représentation par un gouvernement, établit la catégorie politique que nous dénommons nation. Cette catégorie est donc une expression de force. » (Notre traduction).

influence est également présente dans les milieux universitaires, comme l'analyse Sandra Carreras (2016). Il se crée dès 1897 à Buenos Aires une association scientifique allemande la « Unión Académica Alemana ». Cette association est soutenue à partir de 1920 par la création d'une section spéciale au Ministère des Affaires Étrangères allemand. On trouve trace de cette influence, dans nos archives, par une référence au fait qu'en novembre 1928 la communauté allemande dispense des cours de langue à la faculté de droit de Buenos Aires (Annexes, [Section 3, Document N°31, p.44](#)).

Dans ce cadre, les communautés de peuplement s'affrontent sur le terrain éducatif en entrant en dialogue avec le Conseil National de l'Éducation. Hebe Carmen Pelosi mentionne ainsi, en 1934, un contentieux entre l'Ambassade allemande, l'Ambassade française et le Gouvernement argentin. Le système éducatif argentin inclut encore l'usage d'ouvrages étrangers dans les années trente et l'ambassade allemande demande l'interdiction de circulation pédagogique d'une série d'ouvrages français. Il s'agit des livres de littérature *Los Tiempos Modernos y Contemporaneos* d'Albert Malet et Jules Issac et *Lectures Choisies d'Auteurs Contemporains* de Victor Bouilloy. Le contentieux réside dans la manière dont ces ouvrages présentent le rôle de l'Allemagne dans l'histoire. Le Conseil National de l'Éducation répond favorablement aux exigences de l'Ambassade d'Allemagne, mais tente de contrecarrer l'influence grandissante du nazisme, comme de toutes actions patriotiques étrangères en régulant le rapport des communautés à l'éducation au nationalisme argentin, en particulier dans l'enseignement des langues.

La bataille contre l'influence du nazisme en Argentine, prend la forme d'une lutte institutionnelle contre les influences communautaires, s'incarnant dans les décisions de 1938 (cf. *infra*, [p.249](#)). Au demeurant, cette bataille s'installe également au sein d'une partie de l'élite lettrée académique francophile et constitue un front de résistance au cours de la 2<sup>sd</sup> GM. John King (1986) considère ainsi, que la fondation de la revue littéraire *Sur* en 1931 par Victoria Ocampo, constitue une réponse au nazisme (cf. schéma récapitulatif des revues, Annexes, [Section 1, Document 13, p.23](#)). Cette revue devient effectivement un des bastions de la lutte contre le nazisme en pariant sur un axe littéraire franco-argentin. Victoria Ocampo accueille au sein de la revue, comme dans sa villa de Beccar, de nombreux écrivains français

qui deviendront, pour certains d'entre eux<sup>244</sup>, écrivains de la résistance en Argentine dont le plus célèbre est Roger Caillois (Felgine, 1997).

Le 16 juin 1938, au nom de la lutte contre l'influence du nazisme, le Gouvernement approuve une loi obligeant les écoles privées à demander le droit de fonctionner au Conseil National de l'Éducation dont elles dépendent. De plus, cette loi a pour but d'influer sur les enseignements linguistiques dispensés par les écoles. Elle stipule ainsi que les écoles doivent obligatoirement présenter des drapeaux et des cartes du territoire à la vue des élèves et que les enseignements de langues doivent tirer leurs exemples de l'histoire patriotique argentine. Cette loi influe donc autant sur la disposition des salles de classe et le fonctionnement administratif des écoles que sur la teneur des enseignements.

Le vote de cette loi est précédé d'une réflexion sur l'éducation plus générale qui s'incarne dans la Réforme d'Éducation de la Province de Buenos Aires en 1937 (Romaniuk, 2015), qui tente également de lutter contre les « déviances » de l'anarchisme et du communisme inhérentes, selon le nationalisme argentin d'inspiration maurassienne, aux communautés migrantes. La réforme vise ainsi à orienter l'obligation scolaire vers une moralisation des populations dans un bain d'éducation patriotique. L'ensemble des matières, en particulier la lecture, sont alors mis au service de l'enseignement patriotique, finalité véritable de l'éducation. Pablo Pineau (2002) met en lien ce volontarisme d'état, visant à faire de l'école une machine à moraliser, par le biais du recensement scolaire de 1931, découvrant un taux d'analphabétisme autour de 20%.

« Las formas clásicas y objetivas de construcción de saberes - la ciencia, la lógica, la especulación intelectual- debían subordinarse a los fines preestablecidos y ponerse al servicio de la nacionalidad como criterio de verdad y única forma de evitar los desvíos hacia las ideas disolventes; a las que rápidamente podían orientarse si se perdía el recaudo nacionalista. Esta posición se ejemplifica en la Reforma Educacional de la Provincia de Buenos Aires de 1937. »<sup>245</sup>

(Pineau, 2002 : p. 291)

Dès lors, l'apprentissage de la lecture est le fer de lance de l'argentinisation et donc de la moralisation des populations. Cette mesure débouche sur la mise en place, en 1933, par le

---

<sup>244</sup> Au demeurant la revue ne prend cette position qu'après la reddition de la France face à l'Allemagne et accueille largement les écrivains français avant la guerre dont Céline et Drieu La Rochelle.

<sup>245</sup> « Les formes classiques et objectives de la construction de savoirs – la science, la logique, la spéculation intellectuelle - devaient être subordonnées aux fins préétablies et se mettre au service de la nationalité comme critère de vérité et unique moyen d'éviter les déviances vers les idées dissolues ; auxquelles on pouvait rapidement arriver si on perdait le support nationaliste. Cette position s'illustre dans la réforme éducative de la Province de Buenos Aires en 1937. » (Notre traduction).

Conseil National de l'Éducation d'un corps d'enseignants chargés de faire respecter l'obligation scolaire en allant chercher, au besoin, les enfants dans les familles. Cette politique d'éducation nationaliste conduit également à une seconde réforme concernant l'enseignement-apprentissage des langues en territoire argentin. Le français, qui était langue obligatoire du système scolaire, perd cet avantage et cesse, en 1941, d'être langue obligatoire au profit de l'anglais, sauf dans les collèges nationaux de Córdoba et Buenos Aires, préparant à l'université. Le Conseil National de l'Éducation modifie ainsi le cursus d'apprentissage des langues vivantes : les deux premières années du collège proposent au choix le français ou l'anglais, tandis qu'en troisième année s'ajoute l'italien de manière obligatoire.

Cette réforme des langues conduit nécessairement à un repositionnement du rapport de force entre les langues sur le territoire argentin au profit principalement de l'anglais, dès les années trente. Au demeurant, si cette réforme a une conséquence directe sur les écoles communautaires françaises, qui jouent de moins en moins, le rôle de lieu de socialisation au sein de la communauté française, le taux de fréquentation des cours de l'AFBA ne s'en trouve pas particulièrement affecté.

L'ensemble de ces réformes touchant au cursus des langues, comme au contenu des enseignements linguistiques, s'accompagne de débats sur la configuration méthodologique requise pour les enseignements de la lecture, dont celui des langues vivantes. Comme nous avons pu le développer précédemment (cf. *supra*, p.195), on constate qu'à partir de 1910, la méthodologie dominante pour la lecture repose sur un modèle qui ne vise plus le développement de la pensée, mais l'accès rationnel au sens en s'appuyant sur des principes phonétiques. Berta Bravalavsky (2002) voit dans le manuel *ABC* de Victor Mercante, l'incarnation de ces finalités pédagogiques. L'entrée en vigueur de cette méthodologie « rationnelle » pour l'enseignement de la lecture trouve son pendant, au niveau de l'enseignement-apprentissage des langues par la confortation de la méthodologie directe, comme configuration méthodologique dominante dans l'enseignement officiel des langues vivantes.

Rosana Pasquale relève ainsi les débats didactiques de la période en citant l'ouvrage d'Abraham Razumney (1934) :

« La clase de lenguas vivas será la construcción del vocabulario por el trabajo, para elevarse de allí a la cultura literaria. Toda la clase estará dedicada a la lengua extranjera, sin distraer una parte de ella para dedicarla a la lengua madre (eso sucede en la traducción que es una comparación entre las dos lenguas). Para valerse mejor de

las expresiones extranjeras, el alumno hablará permanentemente en la lengua que estudia. Hablar es el mejor modo de aprender a leer y escribir (...) ¿Qué debemos enseñar a los alumnos? Aquello que sus mentes exijan. Buscar los centros de interés es la norma apropiada (...) El profesor ordenará los conocimientos de manera que adquieran al comienzo el de las cosas de aula que pueden ver y tocar, para luego pasar a lo exterior (...) La adquisición del vocabulario parte, entonces, de la intuición directa de la realidad. Por ello, nuestro método, se llama también Intuitivo (...) »<sup>246</sup>

(Razumney, 1934, cité par Pasquale, 2006 : p.269)

Nous souscrivons à l'analyse de Rosana Pasquale : il s'agit là d'une défense en règle d'une configuration méthodologique permettant un accès direct à la langue, évacuant la traduction. Nous verrons, dans ce cadre, que l'élaboration didactique proposée par l'AFBA entre en contradiction avec ces recommandations et que le rapport d'Henri Peyre sur la configuration méthodologique adoptée, souffre la comparaison avec l'idéologie de configuration méthodologique dominante : la « méthode directe ».

Les politiques nationalistes de l'éducation argentine, conjuguées à la constitution d'une politique culturelle extérieure de la France, ont de lourdes conséquences sur les écoles communautaires qui terminent de périr au cours de l'entre-deux guerres.

#### **4.1.2.2. Les écoles françaises en Argentine**

Jean-Pierre Passicot, directeur du centre basco-français à partir de 1895 et président du Comité des Sociétés françaises durant le 5<sup>ème</sup> congrès des français à l'étranger, signale que les écoles communautaires françaises disparaissent peu à peu en raison des règles établies par le Conseil National de l'Éducation : utilisation obligatoire de l'espagnol pour l'enseignement et contrôle strict sur des programmes, comme des manuels d'enseignement (Otero, 2011). Il insiste ainsi sur le fait que les écoles communautaires, dont il ne subsiste, selon lui, que deux laïques et quelques confessionnelles ne s'occupent, en conséquence, qu'assez peu de l'enseignement du français. Il ajoute qu'en conséquence il existe un grand écart de maîtrise du français entre les élèves des écoles communautaires et les élèves du territoire français.

---

<sup>246</sup> « La classe de langue vivante sera la construction du vocabulaire par le travail, pour s'élever à la culture littéraire. Toute la classe sera dédiée à la langue étrangère, sans en distraire aucun moment pour le dédier à la langue maternelle (ce qui arrive avec la traduction, qui est une comparaison entre les deux langues). Pour apprendre mieux les expressions étrangères, l'élève parlera en permanence la langue qu'il étudie. Parler est le meilleur moyen d'apprendre à lire et à écrire [...] Que devons-nous enseigner aux élèves ? Ce que leurs esprits exigent. Chercher les centres d'intérêts est norme appropriée [...] Le professeur ordonnera les connaissances de manière à ce qu'ils acquièrent au début le lexique des choses de la classe qu'ils peuvent voir et toucher, pour ensuite passer à l'extérieur [...]. L'acquisition du vocabulaire part, donc, de l'intuition directe de la réalité. C'est pour cela que notre méthode s'appelle aussi Intuitive [...] » (Notre traduction).

On a pu remarquer (cf. *supra*, [p.213](#)) l'augmentation des collèges communautaires demandant leur affiliation à l'AFBA, dans la capitale, comme dans tout le pays. Cette augmentation est le signe d'un transfert de compétences dans le domaine de l'enseignement du français. On constate que l'AFBA, face aux contraintes ressenties par les écoles communautaires, est l'alliée principale pour le développement de cours de français. S'il semble, au vu du nombre d'écoles communautaires mentionnées par les archives, que les propos du président du Comité des Sociétés françaises soit à nuancer, l'entre-deux guerres correspond effectivement à une période de fort déclin, que la réforme de 1938 parachève.

Il semble également important de lier ce déclin à la constitution d'une politique culturelle extérieure de la part de l'État français. Nous analyserons la manière dont les accords universitaires bilatéraux et les recommandations contribuent à canaliser les actions communautaires. Les deux écoles communautaires, mentionnées par Hernan Otero à la fin des années trente, sont, selon toute vraisemblance, le Collège français, fondé en 1934 et le collège Pasteur, fondé en 1938.

Enrica Vegezzi (2005) récapitule l'ensemble des fondations scolaires françaises en Argentine des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles et mentionne qu'à la fondation du Collège français en 1934, l'établissement prépare au baccalauréat français, ayant obtenu, par un décret du pouvoir exécutif national, un droit d'équivalence pour les élèves afin qu'ils puissent entrer à l'université argentine. Le Collège français est fondé par Gilbert Hubert Crespin, un des directeurs d'établissement collaborant avec l'AFBA, pour la mise en place des examens dans la capitale. Ainsi, l'objectif, mentionné dans le rapport Viviani, mis en discussion au sein de la communauté française, par Georges Dumas et Raymond Ronze<sup>247</sup>, de fondation d'une école française, préparant au baccalauréat français, issue directement de la volonté de l'État français, achève d'ôter leur raison d'être aux écoles communautaires. Il est intéressant de remarquer, à ce titre, que nombre de sociétés françaises, en premier lieu desquelles, l'AFBA s'opposent à la réalisation de ce projet.

Nous avons pu analyser que l'enseignement-apprentissage des langues se trouve pris entre deux feux : d'une part, l'élaboration d'une politique culturelle d'influence française, ayant pour but de réguler le rapport aux productions culturelles françaises et d'autre part, l'élaboration d'un processus de nationalisation de l'espace argentin, en vue du renforcement

---

<sup>247</sup> Pour rappel Georges Dumas et Raymond Ronze, membres du comité France-Amérique, sont les fondateurs de l'Institut Universitaire de Paris à Buenos Aires (cf. schéma, [p.234](#)).

de l'imaginaire national, via les réformes éducatives. Cette tension, apparemment contradictoire, s'inscrit pourtant dans deux cadres de construction nationale relativement similaire : la construction des imaginaires nationaux français et argentins, tous deux marqués par la montée du fascisme. À la période de fondation de l'IUP, caractérisée par une grande ouverture de l'État argentin envers les productions culturelles françaises, succède une ère de méfiance envers les éléments externes au territoire argentin, au premier titre desquelles les langues étrangères. Au demeurant, si ces politiques accélèrent le déclin des écoles communautaires, elles n'affectent pas directement l'AFBA qui tente de négocier une position conciliant les imaginaires nationaux argentins et français au sein même de ces actions d'enseignement-apprentissage, comme nous pourrions le voir plus loin (cf. *infra*, p.265). L'inscription de l'idéologie linguistique de l'Union Latine effectuée, au sein de l'enseignement-apprentissage, une forme de réconciliation entre les idéologies de crise de la moralité argentine et crise de la langue française, qui fait rage en France et en Suisse dans les années trente. Si les débats sur la crise du français, agitant la France et la Suisse ont toute leur place dans cette recherche, c'est qu'ils sont à lier avec la montée d'une professionnalisation de l'enseignant de langue vivante en général et de l'enseignant de français langue vivante / étrangère en particulier. Cette professionnalisation est corrélée à la mise en place d'une politique culturelle extérieure de la France, post 1<sup>ère</sup> GM. Du fait de la circulation des idées et des idéologies, facilitées par l'IUP, cette corrélation a des conséquences sur les situations d'enseignement-apprentissage du français non négligeables en Argentine.

### **4.1.3. La politique de diffusion du français langue nationale**

La France constitue en 1920 le Service des Œuvres Françaises à l'Étranger (dorénavant SOFE) et Annie Guénard (2002) souligne le rôle du Front Populaire dans la mise en place d'une politique d'action culturelle extérieure. En Argentine, la mise en place de ces politiques culturelles s'effectue en lien avec l'action du Comité France-Amériques par la voie de l'IUP<sup>248</sup>. Ainsi, l'attaché culturel Robert Richard-Weibel est nommé à la chaire d'enseignement permanent de l'IUP, pour renforcer l'enseignement du français auprès des AF de Buenos Aires et Montevideo. L'action de l'AFBA réside alors, grâce à la caution scientifique de l'IUP, dans la formation et l'élaboration didactique. Dès lors, il est évident

---

<sup>248</sup> Pour rappel, l'IUP est l'Institut Universitaire de Paris à Buenos Aires, sa fondation est détaillée p. 216.

que cette circularité des décisions établit un lien entre la montée de la professionnalisation des enseignants de français langue vivante / étrangère, via l'élaboration d'une politique culturelle étrangère de la France et la constitution de voies didactiques spécifiques en Argentine.

#### **4.1.3.1. La crise du français en France et en Suisse**

L'idéologie linguistique de « crise du français » prend une tournure particulière lorsqu'en 1931 paraît la *Crise du français* de Charles Bailly. Jérôme Meizoz (2001) livre le climat idéologique lors de la parution de l'ouvrage de Bailly. Afin de saisir le passage opéré entre ces conditions idéologiques et la professionnalisation des enseignants de français, comme ses conséquences sur le développement de l'enseignement-apprentissage du français langue vivante en Argentine, il semble nécessaire de faire une synthèse de ce climat et de la teneur des discussions portant sur la crise du français. Le climat qui pèse sur l'Éducation Nationale après la I<sup>ère</sup> GM est, à l'instar du climat argentin des années trente, marqué par le nationalisme pédagogique. Ce nationalisme vise, avec l'installation du paradigme de crise du français, particulièrement l'enseignement de la grammaire. Jérôme Meizoz souligne, du côté des décadentistes, la formation du courant populiste mené par André Thérive et Léon Lemonnier en France et Robert De Traz en Suisse. Ces acteurs décadentistes fondent un prix de littérature populiste qui vise à alimenter l'idéologie linguistique de crise par une dénonciation de la perte de repères littéraires à cause de l'explosion du canon de référence linguistique de la langue littéraire. Dans cette optique, le français de référence est ce que Thérive appelle la « langue conventionnelle », par opposition au français courant, appelé « langue instinctive ». Cette vision invite à l'état d'urgence autour de la grammaire en procédant à la mise en parallèle de l'état de la langue normée avec l'état de la France :

« S'ils comprenaient premièrement que le français se détériore, puis que la langue française, c'est la France même, et que lorsque l'une se trouble et s'obscurcit, l'autre est atteinte dans sa vie, s'ils concevaient enfin que la corruption présente de notre langage n'est nullement nécessaire ni même normale ; et que pour tout dire saccager la langue c'est immoral, alors je suis persuadé qu'un grand pas serait fait. »

(Thérive, 1924, cité par Meizoz, 2001 : pp. 139-140)

On assiste donc à une moralisation de la grammaire, par les décadentistes rappelant fortement la loi argentine de 1938 sur l'enseignement des langues et les réformes d'éducation de la Province de Buenos Aires de 1937. Là où le Conseil National de l'Éducation argentin recommande l'emploi d'exemples tirés de l'histoire argentine pour expliquer des faits grammaticaux aux élèves de langue, les décadentistes associent la dislocation des mœurs

familiales à celle de la grammaire en appelant au respect de la morale grammaticale. La polémique est reprise en Suisse par Robert De Traz qui interpelle les Autorités genevoises en 1929 en reprochant aux linguistes et aux pédagogues de saper la grammaire. Nous reproduisons ici un extrait de discours cité par Jérôme Meizoz :

« Théoriciens trop compliqués, vos savants projets de réforme sont en réalité superficiels. Vous cherchez la libération de l'enfant du côté de l'anarchie, alors que vous la trouveriez dans la voie de l'exactitude et de la discipline. Si vraiment vous voulez adapter l'enfant à la vie, doublez, triplez les leçons de français. »

(De Traz, 1929, cité par Meizoz, 2001 : p. 177)

Jérôme Meizoz note qu'Alfred Malche, le chef du département de l'Instruction Publique, prête une oreille attentive à l'interpellation et mandate Charles Bally, titulaire de la chaire de linguistique, pour une étude de la question. Ce dernier développe dans *La crise du français* une critique du décadentisme organisée autour d'un axe central : la légitimation de la langue parlée par une appropriation, comme nous l'avons évoqué plus haut (cf. *supra*, [p.223](#)), de la thèse de Lucien Levy Bruhl sur le primitivisme :

« On m'a reproché de décapiter la grammaire et de la remplacer par un vague instinct grammatical que chacun tirerait de son propre fonds, par une sorte d'intuition spontanée. J'ai dit simplement que nos grammaires scolaires sont souvent en contradiction avec la réalité actuelle et ne sont d'aucun profit pour l'assouplissement de l'expression ; que les notions grammaticales fournies par la pratique de la langue doivent être la base de la formation linguistique ; que la grammaire théorique, enfin codifiée dans des règles rigides, est, non pas le point de départ, mais le couronnement de l'étude. »

(Bally, 1931, ed.2004 : p.65)

Cette légitimation signifie la nécessité d'une réforme de l'enseignement de la langue française, qui doit renoncer « aux prétentions littéraires » (Bally, 1931 : p. 55). Jean-François Halté (1999) indique que l'apprenti scripteur est considéré comme un écrivain en devenir, la langue de référence est donc la langue littéraire et l'objectif d'exercices d'écriture est l'imitation des auteurs définis dans le panthéon scolaire. Ainsi, Sonia Branca Rosoff (2011) souligne que la pratique de la rédaction, étendue après 1923 à tout le primaire, est une méthodologie d'imitation par l'écriture qui oscille entre une volonté de s'inspirer des auteurs pour les imiter ou une volonté d'observer de la nature, comme dans la leçon de choses. Quels que soient les points de vue adoptés dans le débat, la solution à la « crise » est de nature éducative : le propre de ce débat est d'explorer les solutions fournies par les configurations

méthodologiques du français et contribue à ouvrir les voies de l'exploration méthodologique pour le français à l'intérieur et à l'extérieur des frontières.

### **- Le développement d'une pensée de la transmission linguistique**

Dans *La crise du français*, Charles Bally fonde une vision de l'enseignement-apprentissage du français qui repose sur une analyse de la langue. Dan Savatovsky (2006) insiste sur le fait que pour Bally, s'il y a crise de l'enseignement du français, c'est qu'il y a crise du contenu enseignable. En effet, Charles Bally définit trois objectifs à l'apprentissage d'une langue : un objectif pratique (apprendre à communiquer), un apprentissage littéraire (apprendre l'âme d'un peuple par la littérature) et un apprentissage scientifique.

Cette analyse est particulièrement intéressante car elle regroupe des propositions pour l'enseignement-apprentissage des langues en situation de langue nationale, comme de langue vivante / étrangère. L'objectif pratique est différencié du but littéraire dans l'apprentissage, ce vers quoi les configurations méthodologiques directes tendent. L'apprentissage des structures d'une langue permet alors aux individus apprenants de comprendre que la langue n'est pas naturelle mais construite, conscient de son apprentissage, le locuteur peut alors modifier sa langue selon sa volonté. Sophie Stadius (2006) insiste sur le fait que le concept de « volonté », selon lequel un locuteur, grâce à l'aide des linguistes, en renfort de l'enseignement-apprentissage du français, peut modifier sa langue, est la réminiscence de la notion de progrès dans la langue, tombée en disgrâce après la I<sup>ère</sup> GM. C'est dans ce sens que Charles Bally insiste sur le fait que l'essence même du langage est le langage appris. Cette idéologie démocratique de la langue, met dans des positions équivalentes l'apprenant de français langue nationale et l'apprenant de français langue vivante / étrangère, qui peuvent grâce à l'apprentissage des structures, modifier leur langue. L'idée de progrès présage le fait que l'apprentissage linguistique est quantifiable, mesurable, et donc, -c'est ce qui intéresse la didactique- organisable, les trois axes de l'enseignement-apprentissage d'une langue (but pratique, littéraire, scientifique) se rejoignent par l'entremise des linguistes. Dan Savatovsky (2006) met en lumière le lien existant entre les linguistes et les questions d'enseignement-apprentissage : le but scientifique défini par Bally est tendu par le but pratique. Cette configuration lutte contre l'équivalence, établie par les décadentistes entre langue française et état politique national. Elle fait correspondre la découverte de « l'âme nationale » à l'objectif littéraire : c'est au sein de la littérature et non de la langue qu'il faut chercher à accéder à la compréhension culturelle d'autrui.

Dans cette optique, pour Pierre Encrevé et Jean-Claude Chevalier (2006), l'évolution de l'étude de la langue (l'établissement de la linguistique) est à lier, dès sa constitution à son pan applicatif : l'enseignement-apprentissage. Les deux auteurs expliquent ainsi :

« Les lieux les plus vivants sont encore les lieux pédagogiques. En premier l'Alliance française dont Brunot, à partir de 1895, a dirigé les cours de vacances. Et depuis 1920, l'Ecole de préparation des professeurs de français à l'étranger, issue d'une vieille idée de Brunot : former et perfectionner les professeurs de français, conjointement langue maternelle et langue étrangère, pour leur donner une méthode d'ensemble. Aussitôt nommé doyen, Brunot fonde l'Ecole, mais doit la limiter aux enseignants de français, langue étrangère. La formation des professeurs de français, langue maternelle, est réservée aux professeurs de la Sorbonne ; bloc intangible. Et, au reste, ne semblait pas tellement intéresser les dirigeants de l'Alliance. »

(Chevalier et Encrevé, 2006 : p. 18)

La crise du français et ses préoccupations linguistiques entraînent donc des réflexions sur le plan de l'enseignement-apprentissage, qui en tant que productions intellectuelles sont soumises au jeu de circulation des idées et des idéologies. La mise en place d'une circulation des idéologies linguistiques entre la France et l'Argentine, facilitée par la fondation de l'IUP, entraîne une variation de l'idéologie de « crise », qui s'adapte à l'Union Latine. Si la crise du français en Europe est liée à la dégradation de l'enseignement grammatical<sup>249</sup>, l'enseignement de l'espagnol en Argentine est menacé en cas d'abandon de l'enseignement du français, garant de l'Union Latine<sup>250</sup>. Nous constatons donc que, sous cet angle idéologique, l'étude des structures du latin, comme l'étude des structures du français permettent dans leur but pratique -au sens de Bally- un renforcement respectivement du français et de l'espagnol au sein des processus d'enseignement-apprentissage.

L'Union latine constitue donc, au cours de l'entre-deux guerres, une traduction particulière de la crise du français. Au plan scientifique, il s'agit de pratiquer la distinction entre un apprentissage pratique pour renforcer l'espagnol et un apprentissage littéraire réservé aux niveaux élevés en langue française, constitués par l'élite argentine, destiné à la connaissance de l' « âme nationale » (cf. *supra*, p.29). Cette élaboration scientifique correspond, au niveau méthodologique, à l'institution d'un programme permettant une progression linguistique qui se traduit, au niveau mondain, par l'acquisition de diplômes à forte valeur sociale ajoutée.

---

<sup>249</sup> Cet enseignement grammatical n'est plus protégé par le latin à cause des réformes éducatives.

<sup>250</sup> Dans ce sens, au sein de l'idéologie de l'Union Latine, les valeurs attribuées au français sont assez similaires à celles du latin.

Les développements scientifiques autour des notions de crise du français entre 1910 et 1930, en raison de leur orientation en direction de l'enseignement des langues conduisent à l'élaboration de proposition pour la formation des enseignants de français, dont la plus importante en ce qui concerne cette recherche est la fondation de l'EPPFE<sup>251</sup>.

#### **4.1.3.2. La professionnalisation des enseignants de français langue vivante / étrangère en France**

Valérie Spaëth (2010-a) analyse la fin de la I<sup>ère</sup> GM comme un renouveau pour l'expansion du français et une redéfinition des enjeux de la diffusion linguistique :

« Cependant, c'est au cœur de la réorganisation de la mondialisation, occasionnée par la défaite de l'Allemagne et la chute de l'Empire ottoman, la redistribution des mandats et colonies allemandes par la Société des Nations ainsi que la création d'un nouvel État-nation comme la Turquie, qu'il faut saisir les enjeux du redéploiement français, tant du point de vue de l'influence que le pays entend exercer sur le plan linguistique avec les nations alliées que sur le plan de la conquête morale qu'il entend reprendre envers protectorats et colonies. Ces deux plans concourent, même de manière dissociée, à une relance pragmatique des ambitions françaises. Alors que l'échiquier mondial a changé, la partition des objectifs d'expansion du français continue de s'appuyer sur des catégories issues d'une anthropologie largement informée par la colonisation de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle où étrangers et colonisés sont fondamentalement séparés par la question de l'autonomie. D'un côté, les étrangers avec qui les échanges linguistiques sont fondés sur l'émulation et la parité (ils peuvent apprendre le français, on peut apprendre leur langue) ; de l'autre, les colonisés avec qui les échanges linguistiques sont orchestrés par la rentabilité (ils apprennent un type de français destiné à l'auxiliariat et on n'apprend pas leur langue). »

(Spaëth, 2010-a : p.42)

Cette position, mise en évidence dans le Cône sud par les agissements du Comité France-Amérique, fait poindre les nécessités d'enseignants formés pour l'enseignement-apprentissage du français langue vivante / étrangère. Le projet de l'EPPFE s'inscrit dans cette logique, puisqu'il s'agit de former des enseignants représentant la France à l'étranger, ce qui s'oppose significativement au projet initial de Ferdinand Brunot, visant le décloisonnement entre les problématiques du français langue nationale et vivante (Chevalier, 2010).

---

<sup>251</sup> Ferdinand Brunot, investi dans la formation des enseignants de langue dès 1911, au sein de l'AF, crée, en 1920, l'École de préparation des professeurs à l'étranger. Jean-Claude Chevalier (2010) souligne les deux intentions de Ferdinand Brunot à l'ouverture de l'école. Il s'agit, en premier lieu, de donner un aspect scientifique à l'apprentissage de la langue en liant le programme de formation aux découvertes linguistiques, en second lieu, de décloisonner, on l'a vu dans la nature des débats sur la crise du français, la formation des enseignants de français langue nationale et de français langue vivante / étrangère.

Ainsi la fondation d'une école visant la formation des enseignants de français langue vivante / étrangère en France est liée, selon les analyses d'Herbert Christ (1997) à la création du SOFE, comme un instrument de coordination et de contrôle des activités d'enseignement-apprentissage et l'ouverture parallèle d'écoles ou d'instituts dispensant des enseignements de langue française directement par l'état, ainsi que la création de l'Office National des Universités et Écoles Françaises :

« Or déjà avant la création de ce service on a pu constater les débuts d'une politique originale et nouvelle : La France ouvre déjà avant la Première Guerre mondiale les premiers Instituts français [...] Tandis qu'en 1914 il y en avait quatre, leur nombre était monté, en 1933, à 29 pour atteindre, en 1939, 35. »

(Christ, 1997 : p.166)

À partir de 1833, le processus de normalisation de la formation des enseignants, par la création des Écoles Normales, permet l'accompagnement de la scolarisation obligatoire et l'essor du système scolaire. À l'image de ces transformations, le développement d'un réseau gouvernemental d'écoles françaises et la mise en relation des acteurs privés de l'enseignement-apprentissage du français à l'étranger avec une volonté gouvernementale centralisée, après la I<sup>ère</sup> GM, encourage le développement de formations visant l'enseignement-apprentissage du français langue vivante / étrangère. À ce titre, Daniel Coste (2010) souligne la visée certifiante de L'EPPFE, qui la rapproche en ce sens des problématiques des Écoles Normales :

« Pour Ferdinand Brunot, l'institution "école normale", autre que supérieure, a son plein sens ; il s'agit, dans cette III<sup>e</sup> République patriotique et militante de former des enseignants qui seront des propagateurs du français à l'étranger, tout comme le sont en France les maîtres sortis des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. Directeur de la prestigieuse École normale supérieure de la rue d'Ulm, Lanson, partisan pour le projet d'un intitulé "institut" est peut-être soucieux d'éviter les confusions que pourrait entretenir, quelles que soient les différences de statut et de niveau, l'existence d'une "école normale" à l'intérieur de la non moins prestigieuse Sorbonne. »

(Coste, 2010 : p. 33)

On assiste donc, dans les années 1930, à la création embryonnaire d'un système de diffusion centralisé du français, qui, sous l'impulsion politique du Ministère des Affaires Étrangères, pousse à la formation d'un personnel qualifié pour l'enseignement du français à l'étranger. Il est inévitable qu'une telle configuration entraîne des questionnements méthodologiques, induits par l'existence même d'organes de formations des enseignants à l'étranger.

Valérie Spaëth, analyse ainsi que la création de l'EPPFE est concomitante avec une forme de reconnaissance de publics différents et de situations différentes d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, tout en liant cette reconnaissance aux volontés expansionnistes de la France, qui se dote d'une politique pratique de diffusion du français langue étrangère. C'est dans ce cadre que l'auteur situe l'apparition des formes de la contextualisation didactique :

« La contextualisation de l'enseignement, même timide lorsqu'il s'agit de l'EPPFE, avec les cours donnés sur les autres systèmes éducatifs et la psychologie des peuples, laisse la place à une interrogation sur la modalisation et la comparaison des pratiques linguistiques et éducatives. Mais c'est surtout dans la partition entre centre et périphéries – progressivement instaurée par cet ensemble d'institutions de diffusion du français – que se situe le principal moteur de la remise en cause. Les périphéries, en effet, c'est-à-dire l'ensemble des contextes hétéroglottes d'enseignement du et en français que l'AIU, la MLF et l'AF hors de France contribuent chacune à leur manière à structurer, constituent rapidement autant de possibilités de statuts différents pour le français lui-même. De langue étrangère, plus ou moins enseignée par la méthodologie directe, à la ou l'une des langues d'enseignement, on voit déjà se mettre en place un continuum, où coexistent des formes d'enseignement du et en français et autant de possibilités de contact avec d'autres langues. »

(Spaëth, 2010-a : p.48)

La deuxième vague de colonisation amène donc une différenciation des publics qui s'incarne dans la spécialisation de l'EPPFE : la formation des enseignants de français langue vivante / étrangère. En conséquence, le développement de la réflexion en France sur les conditions particulières de l'apprentissage du français à l'étranger repose, d'une part, sur l'essor de la linguistique et, d'autre part, sur l'essor d'une politique gouvernementale volontariste de diffusion du français à l'étranger.

Cette situation crée les conditions d'une forme embryonnaire de professionnalisation du métier d'enseignant de français langue vivante / étrangère depuis la France. Dès lors, il est intéressant d'analyser la manière dont la formation du désormais professeur de français langue étrangère, porteur de configurations méthodologiques françaises dialogue ou entre en concurrence avec les formations et les configurations méthodologiques des différents espaces dans lesquels se jouent l'enseignement-apprentissage du français dans le monde. Nous pouvons donc conclure que les débats autour de la crise du français entraînent deux types de positionnement contradictoires qui transparaissent dans les circulations linguistiques : d'une part, la conscience d'une nécessaire défense organisée de la pureté de

la langue française et, d'autre part, la conscience d'une nécessaire réforme de la formation des enseignants de français.

### - Synthèse analytique : La mise en place de l'Union Latine

La réalisation de l'Union latine, idéologie diplomatique appliquée aux rapports inter-linguistiques, s'inscrit, dans l'entre-deux guerres, dans le cadre d'une double élaboration d'ordre nationaliste. Après une période de florissement des rapports d'influences franco-argents sous la présidence de Marcelo T. de Alvear, cette idéologie linguistique doit s'adapter, d'une part, à la montée d'un nationalisme didactique argentin, imposant des conditions particulières à l'enseignement-apprentissage des langues sur le territoire et, d'autre part, à l'élaboration d'une politique de diffusion du français langue nationale et langue vivante / étrangère, questionnant les pratiques d'enseignement-apprentissage au regard des finalités politiques et linguistiques des situations d'enseignement-apprentissage. En outre, la nature académique des accords franco-argents visant la mise en place de l'Union Latine enveloppe cette double élaboration d'une circulation universitaire offrant un cadre scientifique aux développements méthodologiques de l'enseignement-apprentissage du français sur le territoire argentin. On constate donc que l'affrontement pour l'enseignement des langues, et en particulier pour l'apprentissage de l'espagnol par les populations migrantes questionne la place des langues vivantes dans les paysages imaginaires des migrants récents et des « nationalisés ». Dès lors, la mise en place d'une méthodologie pour l'AFBA est au carrefour de ces constructions mémorielles : il s'agit de tracer une voie nationaliste franco-argentine pour l'enseignement-apprentissage du français.

## 4.2. Les rapports de l'AFBA avec la France et l'Argentine

Nous avons avancé que l'AFBA, au même titre que l'ensemble des associations françaises du territoire argentin, est un produit de la communauté française de Buenos Aires (cf. *supra*, p.147). Or dans un pays dont l'une des idéologies de peuplement dominante est celle du Crisol de Razas<sup>252</sup> (Devoto, Otero, 2003), cela revient à avancer que l'AFBA est avant tout une association argentine. Nous élevons en cela une objection à la remarque d'Albert Salon

---

<sup>252</sup> Pour rappel, le « crisol de razas » a été défini p.43 et désigne la lecture du mode de peuplement par vagues migratoires de l'Argentine proposant une vision harmonieuse de la cohabitation des migrants.

(1981) qui analyse de manière convergente, les objectifs de l'AF et ceux de la politique de diffusion linguistique du Gouvernement français. Pour lui, dans les deux cas, il s'agit moins d'une politique impérialiste que d'échanges humanistes<sup>253</sup>, la thèse de l'auteur, à laquelle nous ne souscrivons pas, étant de lutter contre l'analyse de la politique culturelle française comme une forme d'impérialisme culturel. L'analyse convergente des acteurs pluriels de la diffusion culturelle et linguistique, lui permet de défendre les politiques linguistiques et culturelles de visées impérialistes globales, ainsi l'analyse de l'AF se solde par une recommandation à la bienveillance envers les Comités :

« Les pouvoirs publics peuvent exercer une influence sur les statuts de ces associations - généralement reconnues d'utilité publique -, et sur la composition de leurs organes de direction. Ils exercent un contrôle financier et administratif assez minutieux sur leurs dépenses et leurs investissements. Ils leur fournissent du personnel et des subventions – en quantités certes insuffisantes par rapport aux budgets de ces institutions et aux services qu'elles rendent -. Malgré tout cela ils semblent renoncer en fait à peser réellement sur les choix de ces acteurs privés et se comporter parfois comme si les initiatives de ceux-ci étaient suspectes, voire gênantes. »

(Salon, 1981, p. 823)

On constate qu'au contraire, l'AFBA, si elle est prise au cours de l'entre-deux guerres dans le mouvement naissant d'une politique culturelle extérieure de la France, en est un acteur à la marge qui résiste aux directives françaises et joue entre les instances pour trouver des voies de développement stratégique qui lui sont propres. Ces voies stratégiques s'expriment au cours de l'entre-deux guerres par la nature des relations entretenues avec les Gouvernements argentins et français, ainsi que la place particulière qui lui revient au sein de la communauté française. C'est pris dans ce jeu d'alliances, ayant pour objectif la conservation de l'espace conquis dans l'effort de guerre de la I<sup>ère</sup> GM, que l'AFBA développe sa stratégie didactique.

#### **4.2.1. Les rapports de l'AFBA avec les communautés sur le territoire argentin**

Le Comité de Buenos Aires acquiert une place centrale au sein de la communauté française en Argentine (cf. *supra*, [p.147](#)). L'AFBA impose ainsi son paradigme peu à peu à l'ensemble de la communauté : concentrer les français autour du drapeau commun de la langue

---

<sup>253</sup> Nous recommandons, à ce titre, la lecture de la page 1055.

nationale, devenue, avec le passage des générations, langue vivante. Cette imposition est visible dans l'extension de cours du soir à de nombreuses associations françaises ou de communautés alliées en Argentine, mais également aux entreprises françaises.

#### **4.2.1.1. Les liens de l'AFBA avec les associations argentines**

Le réseau formé par les associations de la communauté française s'organise autour de l'AFBA, un de ces éléments les plus prestigieux. Le comité soutient ainsi l'ensemble du réseau avec une attention particulière envers les associations françaises créées au cours de la I<sup>ère</sup> GM, dans le cadre de l'effort de guerre.

L'AFBA se dote ainsi d'un système de protection des associations de la communauté qui concerne tout particulièrement l'Orphelinat français<sup>254</sup>, la Société des Vétérans des Armées de Terre et de Mer, l'Association des Alsaciens-Lorrains<sup>255</sup> et la Caisse de Rapatriement<sup>256</sup>. Il s'agit, dans tous les cas, de fournir argent, conseils et locaux, afin de soutenir les actions patriotiques de ces associations communautaires, y compris en co-organisant des événements permettant la levée de fonds<sup>257</sup>. Ces actions trouvent leur corollaire dans le rapport que l'AFBA entretient avec la mémoire de 1914-1918 : la protection accordée à la Société Patrie, avatar du Comité Patriotique de la I<sup>ère</sup> GM<sup>258</sup>, s'accompagne de diffusions de souscriptions en vue de l'édification de monuments du souvenir<sup>259</sup>.

Cette politique de protection d'une mémoire de guerre s'étend aux actions internes de l'AFBA, comme à ses interactions privilégiées avec d'autres acteurs de la mémoire de guerre. En interne, trois mesures phares sont ainsi mises en place : un congé de 6 mois est accordé aux sociétaires revenus du front, la gratuité des examens est accordée pour les enfants dont les parents reviennent du front, successivement en avril 1921 et en novembre 1923, et enfin les festivités du 14 juillet 1922 renouent avec la tradition de récitation

---

<sup>254</sup> On voit en effet que si l'AFBA refuse d'adhérer à la Société Philanthropique de Bienfaisance, en février 1919, lorsque cette dernière effectue des démarches pour la constitution d'un comité d'aide pour l'Orphelinat Français, le Conseil d'administration de Buenos Aires, accepte d'y siéger en avril 1919.

<sup>255</sup> L'AFBA, nouvellement doté de locaux, accueille pour un loyer modéré (150 pesos mensuels) la Société des Vétérans des Armées de Terre et de Mer et l'Association des Alsaciens-Lorrains, le trésorier du Conseil d'administration de Buenos Aires est nommé en mars 1921 président de cette dernière association.

<sup>256</sup> En août 1919, la Caisse de Rapatriement s'installe également dans le local de l'AFBA.

<sup>257</sup> L'AFBA organise, en juillet 1919, une représentation dont 30% des bénéfices est reversé à chacune des associations et 10% sont investis pour la construction d'un monument à la mémoire des mobilisés de l'Argentine morts à la guerre.

<sup>258</sup> Le Comité de Buenos Aires alloue des salles à la Société Patrie au sein de ses locaux, qui organise ainsi son Assemblée générale dans le local de l'AFBA, en juillet 1928, et obtient une salle pour des cours de culture physique, en mars 1938.

<sup>259</sup> L'AFBA souscrit, en août 1921, au monument du souvenir et diffuse le rappel de cette liste de souscription en octobre 1921, tandis qu'en avril 1924, le comité s'engage en vue de la souscription au monument pour la victoire et au soldat de Verdun.

historique de la Révolution française<sup>260</sup>. À l'externe, l'AFBA se positionne comme un gardien de la mémoire de guerre : l'Union des Combattants demande ainsi en décembre 1920 à l'AFBA d'effectuer des recherches pour retrouver le nom de tous les soldats de la communauté française d'Argentine, morts au combat. À l'instar de l'Union des Combattants, la Bibliothèque du Musée de la Guerre demande, en juin 1919, un rapport sur les travaux effectués, par le Comité de Buenos Aires pendant la durée de la guerre. Enfin, le Comité des Sociétés Françaises fait part en avril 1922, au Conseil d'administration de Buenos Aires, de la fondation de la Société de la Légion d'Honneur et débute les démarches de création d'une section en Argentine. L'AFBA produit, pour cette création, une liste des personnes décorées par l'ordre en Argentine.

Cette organisation de la mémoire de guerre confère à l'AFBA une place centrale dans la communauté et lui donne la stature suffisante pour aider largement les sociétés de la communauté française. Elle fournit ainsi principalement trois types de support : un renfort de correction linguistique<sup>261</sup>, des locaux et son appui officiel pour les associations qui le nécessitent<sup>262</sup>. Le Comité de Buenos Aires se trouve donc dans une position dominante et offre un point de repère pour la communauté française, pour les associations, comme pour les individus, en appuyant également des individus souhaitant obtenir un poste dans les entreprises de la communauté<sup>263</sup>.

Le rôle de tutelle structurant l'ensemble de la communauté française produit deux conséquences : d'une part, la nomination du Président du Conseil d'administration de Buenos Aires à la tête du Comité des Sociétés Françaises en janvier 1921, et, d'autre part, l'adhésion collective et systématique de toutes les sociétés françaises à l'AFBA. Ainsi, la communauté française en Argentine, nouvellement structurée par l'AFBA, constitue une forme d'organisation propre au territoire argentin, ayant pour objectif de faire valoir les

---

<sup>260</sup> « Ils devront rappeler brièvement aux auditeurs les événements qui provoquèrent la prise de la Bastille et s'attachent particulièrement à faire ressortir les bienfaits de la paix victorieuse signée le 28 juin à Versailles en s'inspirant du discours de Clémenceau que vient de prononcer M. Clémenceau à la chambre des députés en y déposant le traité de paix. » (Rapport de l'AFBA de juin 1922).

<sup>261</sup> En août 1919, un membre du conseil est désigné pour aider la « Revista de Francia » et en décembre 1920, l'AFBA représente la chambre de commerce à l'Instituto Mercantil de Buenos Aires pour y faire passer les examens.

<sup>262</sup> La chambre de commerce demande au Comité de Buenos Aires un soutien via la diffusion et la souscription d'une pétition demandant au Gouvernement français le financement d'un immeuble pour cette association. La chambre de commerce s'adresse à l'AFBA pour en obtenir le soutien, capable d'entraîner celui des autres associations françaises après le refus de la plupart d'entre elles, par peur de devoir avancer les frais de cet achat immobilier. L'AFBA joue un rôle de médiation en séparant la pétition et la demande de souscription, puis en procédant elle-même à la diffusion de la pétition auprès des associations de la communauté.

<sup>263</sup> En décembre 1920, deux ingénieurs chimistes envoient des lettres de candidature à l'AFBA pour obtenir des postes, cette dernière transfère les demandes à la chambre de commerce française.

intérêts de cette communauté, qui ne sont pas entièrement superposables à ceux définis par une politique culturelle extérieure française. Ce positionnement, argentin en définitive, pousse l'ensemble des associations de la communauté française, au premier rang desquelles l'AFBA, à multiplier les liens avec d'autres secteurs associatifs de la société porteña et à participer, de plus en plus activement, à la construction d'une éducation nationaliste argentine, suivant les objectifs que nous avons pu analyser plus haut (cf. *supra*, p.227). Une des traces de cette participation est la présence, à partir de de mai 1922, d'une représentation de l'AFBA sous la bannière du Comité des Sociétés françaises, lors du défilé pour la fête nationale argentine au 25 mai, mais aussi l'ouverture de cours de français, ou le recours ponctuel à des enseignants de l'AFBA dans des associations qui n'appartiennent pas à la communauté française<sup>264</sup>. Le tableau ci-dessous résume, par année, les ouvertures de cours s'effectuant au sein du tissu associatif argentin hors communauté française :

Tableau 30. Ouvertures de cours associatif hors communauté française de 1919 à 1933

1919	1921	1923	1924	1933
- Parti Socialiste de la circonscription 14 - Université des Arts	- Association Juana Manuela Gorriti	- Asile Israélite <sup>265</sup>	- Société Populaire d'Éducation de Lomas de Zamorra - Bibliothèque Sarmiento de Villa Urquiza	- Bibliothèque Argentine pour Aveugles

À l'inverse, l'AFBA s'appuie sur la communauté pour soutenir ses actions. On a vu plus haut (cf. *supra*, p.217), que les démarches effectuées pour l'acquisition d'un local se réalisent, dans un premier temps, par l'entremise des sociétés françaises dès avril 1919 - auprès de la société de secours mutuels, puis auprès du journal français -. Ainsi, l'inauguration du local, en janvier 1920, se réalise en présence des Présidents des Sociétés françaises. À partir de 1926, alors que le Comité de Buenos Aires rencontre ses premières

<sup>264</sup> Ainsi, en décembre 1922, le Circulo de Obreros de Avellaneda demande à l'AFBA de lui envoyer un examinateur de français pour évaluer ses cours de français, tandis que La ligue des Dames Catholiques demande un inspecteur de français, en novembre 1928. C'est également le cas de la English High School qui demande au Conseil d'administration le déroulement d'examens de français sous son contrôle en novembre 1923.

<sup>265</sup> On trouve trace de l'ouverture de cours à partir de 1923, assurés gratuitement par les enseignants de l'AFBA jusqu'en 1928, date à laquelle le Conseil d'administration décide de demander une compensation financière pour un montant de 675 pesos annuels.

difficultés financières, la solution de financement envisagée passe par la sollicitation des associations françaises pour un recueil de souscriptions exceptionnelles<sup>266</sup>.

#### **4.2.1.2. Les liens de l'AFBA avec les entreprises**

Les liens entretenus par l'AFBA avec la communauté s'affirment également entre le Comité de Buenos Aires et les entreprises. Ces dernières participent activement au premier mouvement d'extension des cours du soir dans la capitale.

De nombreux cours sont ainsi organisés à partir de 1920 pour les employés des entreprises de la communauté ou des communautés alliés, au premier titre desquelles, la communauté britannique<sup>267</sup>, et se mettent en place dans des sociétés ou des services publics directement sous la responsabilité de l'État argentin<sup>268</sup>. L'AFBA, devant la recrudescence d'ouverture de cours, ne dispose pas de tous les enseignants nécessaires et décide de demander à l'Union des Anciens Combattants de fournir des enseignants pour les cours du soir de la Préfecture de Police. Si ces cours, mis en fonctionnement au cours de l'année 1921, rencontrent très vite des problèmes de fonctionnement, liés au manque d'assiduité des étudiants<sup>269</sup>, ils témoignent malgré tout de l'effervescence des activités de l'AFBA au sortir de la guerre et de sa forte implantation dans la société porteña.

Enfin le dernier versant de cette relation particulière de l'AFBA avec les milieux entrepreneuriaux, se traduit par l'adhésion de nombreuses entreprises au titre, bien souvent, de membre bienfaiteur, en raison des sommes avancées pour l'adhésion<sup>270</sup>. D'autres entreprises fournissent des aides ponctuelles à l'AFBA, ou cherchent à passer des accords commerciaux<sup>271</sup>.

---

<sup>266</sup> La réunion à ce sujet sera reportée en 1926 en raison de sollicitations venues directement des accords universitaires franco-argentins.

<sup>267</sup> Les cours du soir se mettent en place au sein de la compagnie générale des chemins de fer en décembre 1920, des Tramways Anglo-argentins en 1921, en plus des cours de la Société Saint Hermanos également à partir de 1921.

<sup>268</sup> Des cours du soir sont ainsi organisés au sein des Postes et Télégraphes en juin 1921, à la Préfecture de Police en juin 1921, ou encore au sein de la Ligue Maritime, en février 1920.

<sup>269</sup> Pour les cours des tramways, un seul étudiant se présente, au sein de la Préfecture de police, trois étudiants sur 400 inscrits suivent les cours. Tandis que les cours de la Société des Chemins de Fer et des Postes et Télégraphes, déclinent en termes d'inscriptions dès 1923. L'AFBA après des rendez-vous avec la direction de ces deux entreprises maintient les cours face à l'engagement de la direction pour la recherche d'une solution visant augmenter le nombre d'inscrits dans les cours (en avril 1923 pour la direction des postes et télégraphes), mais le cours est supprimé en décembre 1923 faute d'étudiants.

<sup>270</sup> On compte ainsi le ralliement inédit, pendant l'entre-deux guerres de La Société Nationale des Travaux Publics, en janvier 1921, des Distilleries Cuseniers, de la société Andant et Cie, de la Société Saint Hnos, de la Société Cabaut et Cie, les Grands Magasins du Louvre et du Bon Marché.

<sup>271</sup> En décembre 1921 la Maison Henri et Wormser participe au loyer de la Maison Suisse à hauteur de 100 pesos, et la Compagnie Française des Paquebots offre ses navires au Comité de Buenos Aires pour

L'inventaire détaillé du type de liens entretenus par le Comité de Buenos Aires avec la communauté française, permet de situer clairement la position de l'AFBA au sein de la capitale : au cours de l'entre-deux guerre, elle se constitue comme le point de référence de la défense des intérêts de la communauté. Ce positionnement se retrouve dans le rôle d'interface que l'association joue au contact des autres associations et des entreprises, mais s'illustre également dans l'entretien de la mémoire de guerre. Le noyau dur de la communauté française, associations et entreprises ont tout intérêt à maintenir la mémoire de guerre, afin d'assurer la cohésion déclinante de la communauté et de défendre la version française du récit de la I<sup>ère</sup> GM. L'AFBA étant au cœur de la fabrication de cette mémoire, l'enseignement-apprentissage en constitue un des axes primordiaux et les formes de cet enseignement-apprentissage ont pour objectif de façonner le rapport entre l'espagnol et le français pour le territoire. Dès lors, le dialogue établi, d'une part, avec l'État argentin et, d'autre part, avec l'État français a pour objectif l'affirmation de la défense d'intérêts locaux propres à l'AFBA. Ces intérêts se concrétisent par une recherche d'indépendance et de mise en correspondance des injonctions éducatives argentines et françaises.

#### **4.2.2. Les rapports de l'AFBA avec l'État Argentin et le monde de l'éducation**

Les relations avec l'État argentin se caractérisent par deux objectifs entre 1919 et 1938, marqués par la mise en conformité et la recherche de légitimité. En effet, la mise en correspondance des enseignements de l'AFBA avec les directives éducatives argentines s'accompagne de tentatives de reconnaissance légale des dispositifs didactiques et des configurations méthodologiques internes. Ces tentatives empruntent deux biais complémentaires : les démarches juridiques et les actions d'influence, reposant sur les relations entretenues par le Comité de Buenos Aires avec l'élite sociale de la ville.

##### **4.2.2.1. Les liens juridiques entre l'État argentin et l'AFBA**

De 1919 à 1938, l'AFBA met en place des démarches juridiques officielles afin de faire reconnaître officiellement ses actions éducatives. Le Comité de Buenos Aires effectue les démarches auprès de trois types d'acteurs : Le Conseil National de l'Éducation, les Universités argentines et des personnalités académiques en vue.

---

l'organisation de fêtes françaises au profit de l'association, tandis que la librairie « Palacio del Libro » offre des avantages aux étudiants et sociétaires de l'AFBA dès 1923.

### - Les relations de l'AFBA avec le Conseil National de l'Éducation

Les démarches effectuées auprès du Conseil National de l'Éducation sont de deux ordres : il s'agit, comme de 1914 à 1918, de faire accepter l'ouverture de cours du soir sous le patronage de l'AFBA, mais également de faire reconnaître le « Manuel Alliance », comme un des manuels officiels du Conseil National de l'Éducation.

La première démarche est l'une des conquêtes de l'AFBA de la période précédente (cf. *supra*, [p.177](#)), et ne constitue pas une discussion majeure avec le Conseil National de l'Éducation. Ce dernier autorise ainsi, en août 1923, l'ouverture de cours du soir à Buenos Aires comme dans la Province de Buenos Aires. On compte ainsi l'ouverture de cours du soir au sein de l'école Rodriguez Saenz Peña, au sein de l'école N°17, en mars 1924, au sein de l'école N°1 de San Isidro en mai 1928, autorisation renouvelée en mars 1930 et au sein de l'école N°1 de San Fernando en octobre 1928.

Le débat le plus important entre l'AFBA le Conseil National de l'Éducation concerne la valeur accordée sur le territoire national aux examens. Comme nous avons pu l'analyser précédemment (cf. *supra*, [p.186](#)), les examens de l'AFBA constituent une carte de visite stratégique permettant le développement de l'action éducative dans le pays. L'enjeu des démarches légales est donc d'arriver à obtenir une valeur légale pour les diplômes délivrés par l'AFBA.

Les premières démarches pour la reconnaissance officielle des diplômes sont effectuées dans l'immédiat après-guerre, en octobre 1919. Devant le refus du Conseil National de l'Éducation, la démarche est réitérée uniquement pour le Diplôme Supérieur, mais sans succès, en mai 1925. L'ambition de l'AFBA est alors de faire reconnaître le Diplôme Supérieur comme l'une des voies de la formation des enseignants de français en Argentine, au même titre que les diplômes délivrés par les Profesorados<sup>272</sup>. Lorsque le Comité de Buenos Aires renouvelle une troisième fois sa demande, en mars 1931, le Conseil National de l'Éducation déclare son incompétence à statuer sur une telle question, relevant, comme François Chaubet le souligne du « droit régalien » (Chaubet, 2006 : p.75). Il transmet donc directement la demande au Ministre de l'Instruction Publique. L'AFBA essuie un dernier refus en août 1937, le Ministère de l'Instruction Publique statuant que les finalités de ce

---

<sup>272</sup> Les profesorados sont les formations enseignantes en Argentines développées notamment au sein du Lenguas Vivas, comme nous avons pu le développer plus haut (cf. *supra*, [p. 172](#)).

diplôme ont trop à voir avec la propagande française et pas assez avec la formation des enseignants. Ce dernier ajoute que le programme du diplôme ne convient pas à l'orientation générale des études officielles telles que définies par le Conseil National de l'Éducation (Annexes, [Section 3, Document N°32, p.45](#)).

Si la reconnaissance du Diplôme d'Études Supérieures de l'AFBA s'avère être un échec, les démarches marquent les prémices du projet maintenu jusqu'à l'actualité de formation des enseignants de français langue vivante / étrangère en Argentine. Il est intéressant, de noter que ces démarches débutent dans une période où s'affirme en France une forme de professionnalisation des enseignants de français langue vivante / étrangère.

L'AFBA est en mesure de porter ce genre de demande auprès du Conseil National de l'Éducation, car l'association est devenue un acteur incontournable de l'enseignement-apprentissage du français dans la ville. Cette volonté d'intégration au système national s'accompagne d'une mise en conformité avec les exigences éducatives nationales. Ainsi, l'AFBA collabore avec le Ministère de l'Instruction Publique en suivant régulièrement ces directives, y compris lorsque l'association n'est pas directement visée<sup>273</sup>. La mise en adéquation la plus importante de la période concerne le décret du 4 mai 1938 : le décret, à destination des écoles communautaires, stipule qu'il doit être présenté à la vue des élèves les symboles patriotiques de la nation, le drapeau argentin et les grandes figures historiques de la construction nationale. De plus, l'enseignement linguistique doit reposer sur des exemples patriotiques, des notions d'histoire et de géographie argentines, ainsi que la signification des symboles représentatifs de l'état. L'AFBA, qui ne répond pas directement aux critères des établissements visés par le décret - n'étant pas, à proprement parlé, une école communautaire - se plie pourtant aux exigences en ajoutant le drapeau argentin et les portraits des personnages de l'histoire politique argentine sur les murs des salles de réception des locaux, en juin 1938. Nous verrons que cette mise en cohérence du programme avec le décret a une influence directe sur les contenus du manuel produit par l'AFBA (cf. *infra*, [p.278](#)).

La massification des cours, alliée à l'ambition de l'AFBA de s'imposer comme un acteur majeur de l'enseignement-apprentissage du français en Argentine, et par ce biais de la

---

<sup>273</sup> En novembre 1931, Le Secrétaire de la Présidence de la Nation envoie au Comité de Buenos Aires 360 exemplaires d'un fascicule intitulé *Pour la femme argentine*, qui est distribué au sein des classes et en juillet 1932, le Comité de Buenos Aires, sommé de souscrire à l'Emprunt National Argentin, s'exécute pour la somme de 1000 pesos.

formation des enseignants de français langue vivante / étrangère, pousse le Comité de Buenos Aires dans une réflexion de type méthodologique, qui, sous l'impulsion des accords universitaires franco-argentins, se traduisent par l'élaboration d'une « Méthode Alliance ». Cette « Méthode Alliance » se met en place dans les cours grâce à une série de manuels, réalisés à partir de 1924. Le second axe de légalisation des actions éducatives de l'AFBA passe dès lors, par une tentative de reconnaissance officielle des manuels.

Au demeurant, que le Conseil National de l'Éducation, veille de manière stricte à la validation du matériel officiel de 1884 à 1983 (cf. *supra*, p.193). De plus, si l'on en croit Roberta Paula Spregelburd (2002), la principale action du Conseil National de l'Éducation dans ce sens est une tendance à la préférence des manuels nationaux, s'appuyant sur l'essor de l'imprimerie à Buenos Aires à partir de 1862 (Buonocore, 1944). Les actions de reconnaissance de la « Méthode Alliance », s'effectuent donc « par la bande » et se concentrent principalement dans un partenariat avec l'Université de La Plata.

#### **4.2.2.2. Les relations de l'AFBA avec les Universités**

L'Université de La Plata est l'une des plus anciennes du pays, elle est créée en 1897 et fonde, dès 1906, un centre de Sciences de l'éducation, qui sera reconnu en 1914 comme une faculté officielle de l'université (Manganiello, 1980). L'Université de La Plata est donc l'un des points stratégiques du pays pour l'établissement d'un partenariat didactique, en vue de la reconnaissance d'une « Méthode Alliance ». Le Comité de Buenos Aires voit dans cet accord un moyen de prouver les fondements scientifiques de la Méthode et de l'insérer peu à peu dans les milieux éducatifs privés et publics de la capitale et du pays. Les manuels de l'AFBA sont ainsi introduits dans certaines classes au titre de test en octobre 1926, vraisemblablement sous l'action de Vital Roustan<sup>274</sup>.

Devant des résultats qu'il juge satisfaisant, le Recteur de l'Université de La Plata adopte, en janvier 1927, la « Méthode Alliance », mais demande au Comité de Buenos Aires d'assurer les frais induits par le déroulement des cours. L'AFBA, qui rencontre des difficultés financières dès 1926, choisit d'assumer ce coût à la rentrée de mars 1927<sup>275</sup>, suite à un conseil de Vital Roustan. Ce conseil préconise en effet d'utiliser les cours de La Plata comme une vitrine afin de pousser le Ministère de l'Instruction Publique à reconnaître officiellement le diplôme de l'AFBA, en démontrant l'efficacité de sa « Méthode ». Vital Roustan se propose

<sup>274</sup> Vital Roustan revient du front en août 1919 et est employé prioritairement au sein de l'AFBA, des suites de la politique de préférence communautaire, issu de l'effort de guerre.

<sup>275</sup> Le Conseil d'administration fixe néanmoins un droit d'inscription aux cours de 5 pesos par étudiant, afin d'alléger une partie du financement.

de régler le problème de l'enseignement des langues dans le pays grâce à la « Méthode Alliance » et effectue, tout au long de sa mission, des conférences pour convaincre les acteurs de l'éducation de la pertinence de ces propositions méthodologiques. Il propose, de plus, au Comité de Buenos Aires, en mai 1927, de concevoir un manuel expressément pour le cours de La Plata et d'y adjoindre des conférences gratuites de littérature à l'Université.

La « Méthode Alliance » s'installe durablement au cours de l'entre-deux guerres à l'Université de La Plata et en avril 1935, bien après le départ de Vital Roustan de l'AFBA<sup>276</sup>, l'Université prend en charge la totalité du salaire des deux enseignants de français de l'AFBA exerçant dans ses murs, et décide de leur accorder le statut officiel d'enseignant.

Si la stratégie recommandée par Vital Roustan n'est pas suivie d'effets pour le Conseil National de l'Éducation, la « Méthode » se répand malgré tout dans les cours du soir. Ainsi, la directrice de l'école N°6 contacte le Comité de Buenos Aires, en mai 1931, afin de mettre en place la « Méthode Alliance » pour ses cours de français. De plus, des exemplaires du manuel sont systématiquement distribués aux collèges confessionnels, à partir d'octobre 1931, pour en assurer la promotion et la diffusion dans les écoles privées.

Cette stratégie « légaliste », visant à insérer petit à petit l'AFBA et ses propositions méthodologiques au sein du paysage éducatif argentin, se complète par l'appui de deux personnalités influentes du monde éducatif argentin : le Dr Justo et le Dr Jimenez.

#### **4.2.2.3. Les relations de l'AFBA avec des personnalités influentes du monde de l'éducation argentin**

En avril 1923, Lucien Levy-Bruhl signale au Conseil d'administration de Buenos Aires que Juan B. Justo est en mesure de soutenir l'action de l'AFBA. Juan B. Justo est en effet un parlementaire et journaliste socialiste, fondateur notamment de la Société « Luz ». L'action de Juan B. Justo se concentre principalement auprès des entreprises argentines, en les encourageant à ouvrir des cours de français pour les employés. Il faut corréliser ses démarches avec le maintien de l'engagement des cours de français auprès de la Compagnie des Postes et Télégraphes, comme de la Compagnie des Chemins de fer (en 1923). À l'action de Juan B. Justo, s'ajoute celle d'Angel Mariano Gimenez (le socialiste, co-fondateur de la société Luz), qui s'engage, en 1924, à la diffusion nécessaire pour l'ouverture des cours à la Société Luz.

---

<sup>276</sup> L'enseignant se brouille avec le Comité de Buenos Aires, suite à un litige concernant la rétribution de son travail sur les manuels.

De façon plus large, l'AFBA tente d'approfondir ses liens avec l'élite argentine afin d'asseoir ses actions éducatives sur une renommée mondaine, mais également, plus prosaïquement, de trouver des solutions à son déficit budgétaire chronique.

#### **4.2.2.4. Les liens de l'AFBA avec l'élite argentine**

Le Comité de Buenos Aires cherche, après la I<sup>ère</sup> GM, et particulièrement à la faveur du Gouvernement de Marcelo T. Alvear (cf. schéma récapitulatif politique, [p.14-15](#) ou Annexes, Section 1, [Document N°11, p.20](#)), de maintenir la renommée de ses cours et de ses examens en s'appuyant sur l'élite argentine.

Ces efforts de communication envers la société civile, se ressentent dans l'exposition systématique des résultats des examens, mais également des détails de la vie administrative de l'AFBA au sein de son bulletin et des journaux en français. Comme nous avons pu le signaler (cf. *supra*, [p.189](#)) les résultats des examens sont publiés dans le *Courrier de la Plata* dès le début des activités du Comité de Buenos Aires, mais à partir des examens de décembre 1919, on ajoute la publication du nom des enseignants les ayant préparés. Cette mesure est prolongée, lorsqu'en février 1922, l'AFBA décide de publier également la composition française ayant reçu la note la plus élevée. Une copie de ces compositions est par ailleurs envoyée à l'AF de Paris et la lettre de félicitations de Paul Labbé, secrétaire général du Siège central fait également l'objet de publication. Cet effort de communication et de promotion par voie de presse débouche, en avril 1935, sur une demande du directeur de la Bibliothèque Nationale afin que l'AFBA lui adresse son bulletin.

Les actions de communication débordent hors du cadre de la presse en français, et des contacts établis avec les organes de presse argentins conduisent à la production de deux articles sur l'AFBA, un premier en mai 1934, dans le journal *La Nación*, et un second en 1935, dans le journal *El pueblo*. Nous n'avons malheureusement pas pu les retrouver, mais le thème est révélateur, car les articles devaient traiter du développement de l'AFBA et du point de vue de l'association sur l'état de l'éducation en Argentine.

La cérémonie de remise de prix, vient en renfort de cet appareil de communication : l'implication de personnalités issues de l'élite argentine, dont le Président de la Nation Marcelo T. Alvear, au sein des cérémonies termine d'achever le processus d'institutionnalisation ébauché au cours de la I<sup>ère</sup> GM<sup>277</sup>. De plus, l'AFBA entretient des

---

<sup>277</sup> Dès 1921, la Salle du théâtre Colon est attribuée pour la remise de prix par l'Intendant Municipal, par ailleurs nommé officier de la légion d'honneur en octobre 1921. La fanfare militaire ou municipale concourt à l'événement tous les ans à partir de 1924 et pour la remise de prix de 1924, à laquelle le Ministre de l'Instruction

relations avec des associations issues de l'élite argentine, avec lesquelles le Comité de Buenos Aires accepte de collaborer<sup>278</sup> telles que la Sociedad de Madres de Buenos Aires<sup>279</sup>, la Ligue Patriotique Argentine<sup>280</sup>, ou encore l'association des anciens élèves, soutenue dans sa création à partir de 1927. À ces liens de type associatif, s'ajoutent des rapports directs avec des membres de l'élite, tel que le doyen de la faculté de médecine, qui sollicite l'AFBA, en novembre 1934, pour la traduction d'articles de médecine qu'il souhaite diffuser en Europe.

Ces liens avec l'élite argentine, sont mis à profit, afin de financer les projets de l'AFBA dans un premier temps, puis, dans un deuxième temps, afin de trouver une solution au déficit budgétaire. La communauté française en Argentine, à cours de migrations neuves et passablement appauvrie par l'effort de guerre, ne peut plus constituer l'unique ressource de dons pour l'AFBA qui cherche à approfondir sa base de sociétaires en dehors du cercle communautaire. À partir de 1919, plusieurs pistes sont envisagées afin d'élargir la base de sociétaires du Comité de Buenos Aires : envoi systématique des lettres et circulaires à la communauté (1920), mais également envoi de devoirs littéraires (1925), organisation de conférences (1925) et enfin publication de la liste des membres bienfaiteurs (1920). Cette politique d'insertion dans la vie mondaine de la capitale argentine est particulièrement rentable : elle permet non seulement d'accroître sensiblement le montant des dons<sup>281</sup>, mais également de constituer un Comité d'Honneur de dames présidé par Mme Alvear, ayant pour mission l'organisation de fêtes, destinées prioritairement aux argentins<sup>282</sup>, afin de financer l'AFBA<sup>283</sup>. Cette entreprise s'accompagne de nombreuses initiatives de financement de la

---

Publique assiste, le Président de la Nation Marcelo T. Alvear, offre une médaille d'or pour le premier prix. Enfin en mai 1933, le Dr Noberto offre une médaille d'or au premier élève du cours élémentaire.

<sup>278</sup> La Sociedad de Madres de Buenos Aires demande un concours financier au Conseil d'administration, en octobre 1922, ce qui lui est accordé à titre exceptionnel pour la somme de 25 pesos, tandis que la Ligue Patriotique Argentine demande en avril 1923, de pouvoir procéder à la distribution de brochure auprès des étudiants des cours de l'AFBA.

<sup>279</sup> Cette association est analysée par Marcela Nari (2005) pour son rôle au côté de la Ligue des Dames catholiques dans la « maternelisation » de l'identité féminine particulièrement frappante dans une période de montée du nationalisme fasciste.

<sup>280</sup> Groupe fascisant créé en 1918, intégrant des groupes paramilitaires, intervenant dans le conflit social de 1920 (McGee Deutsch, 2003).

<sup>281</sup> En mai 1924, les bienfaiteurs donnent au Comité de Buenos Aires la somme totale de 24937 pesos.

<sup>282</sup> Au demeurant, certains membres de l'élite argentine entrent directement au Conseil d'administration de l'AFBA comme Montes de Oca en 1923.

<sup>283</sup> L'AFBA espère tirer de cette action la somme de 350 000 pesos.

part de l'élite argentine, des représentations théâtrales à but caritatif<sup>284</sup> aux loteries<sup>285</sup>, thés et kermesses<sup>286</sup>. La systématisation des liens entre l'élite argentine et l'AFBA se concrétise, en juin 1938, alors que l'institutionnalisation est totalement actée dans la capitale, par la création d'un tableau d'honneur exposant dans les salons, les membres d'honneur décédés.

Nous pouvons observer une politique d'intégration de l'AFBA au moyen de trois stratégies : une démarche légaliste, une stratégie d'intégration universitaire et enfin une stratégie d'intégration mondaine. Il est à noter que les démarches légales entreprises juste après la 1<sup>ère</sup> GM, sont considérablement facilitées de 1922 à 1928. Il ressort également de l'analyse que les trois aspects concourant à la formation de l'idéologie linguistique sont présents au sein de la stratégie didactique de l'AFBA de 1919 à 1938. À ce titre, il est intéressant de noter la manière dont l'insertion des activités éducatives au sein de la sphère mondaine de la ville contribue à appuyer des configurations méthodologiques particulières, via la renommée des diplômes, comme de l'effort de communication par voie de presse. Il semblerait donc que l'AFBA tente de faire reconnaître ses configurations méthodologiques de l'enseignement-apprentissage du français en incluant les exigences de la construction de l'imaginaire national, grâce à l'inclusion des réformes nationalistes au sein de son programme. Cependant les liens que l'AFBA, représentant la communauté française en Argentine, entretient avec l'élite, comme avec le Gouvernement argentin, se doublent d'un rapport croissant avec les représentations de l'État français, comprenant également un horizon d'attente nationaliste vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage du français.

### 4.2.3. Les rapports de l'AFBA avec l'État français

Les liens de l'AFBA avec l'État français, au moment où se constitue une politique extérieure française, sont complexes. Nous avons avancé que les intérêts de la politique extérieure de la France ne se confondent pas avec ceux de la communauté française en Argentine, au premier titre desquels ceux de l'AFBA (cf. *supra*, [p.223](#)). Au demeurant, cette dernière s'impose dans toutes les actions gouvernementales à portée linguistique et joue des liens noués à cette occasion pour avancer sa propre stratégie didactique. Le Comité de Buenos

---

<sup>284</sup> Les représentations théâtrales au profit de l'AFBA se multiplient, au théâtre de l'Odéon (1919, 1931), au théâtre San Martin (1920), avec la troupe du Vaudeville (en août 1922), au théâtre de l'Opéra (1923, 1926), et enfin au théâtre Cervantès.

<sup>285</sup> En 1931, afin de financer les traites de l'édifice de l'Avenida Córdoba, le Ministre de l'Intérieur autorise le Comité de Buenos Aires à procéder à l'organisation d'une loterie nationale pour un total de 200 000 billets.

<sup>286</sup> L'association des Amies de l'Alliance française, organise un thé dansant en mai 1924 et en juin 1929 une kermesse sous la responsabilité de Mlle Bullrich.

Aires s'impose comme un acteur majeur, bien que parfois indésirable, auprès des représentations directes du Gouvernement français, comme auprès des acteurs des accords universitaires franco-argentins.

#### **4.2.3.1. Les liens juridiques entre l'AFBA et l'État français**

L'État français, comme nous avons pu le voir au début du chapitre, développe via les actions du Comité France-Amérique une politique d'influence, à la faveur du Gouvernement Alvear. Georges Dumas entreprend, à partir de 1921, au nom du Comité France-Amérique, la mise en place de projets ayant tous pour objectif la mise en convergence de l'enseignement argentin secondaire et universitaire avec un modèle français. Cette entreprise se concrétise au sein de trois projets : une chaire de l'université de Paris à Buenos Aires, une école française ayant pour objectif de faire passer le baccalauréat français et enfin un Institut français à Buenos Aires sur le modèle de celui de Rome<sup>287</sup>. Ces projets viennent directement d'une volonté de diffusion française et heurtent le processus d'institutionnalisation de l'AFBA, dont le développement n'est pas inclus dans le plan initial de Georges Dumas. Il s'agit dès lors pour l'AFBA de défendre ses acquis stratégiques en tablant sur l'échec des réalisations du Comité France-Amériques à Buenos Aires, ce qui entraîne l'opposition de l'AFBA, puis sa collaboration partielle à tous les projets entrepris dans ce cadre.

Ainsi pour s'opposer à la création de chaire de l'Université de Paris à Buenos Aires, l'argument principal du Conseil d'administration, repose sur une analyse de la situation du système éducatif argentin : pour l'AFBA une convergence des systèmes éducatifs français et argentin au niveau du secondaire n'est pas adaptée aux nécessités éducatives de la population scolaire argentine. Pour l'AFBA, les propositions du Comité France-Amériques sont le fruit d'une mauvaise lecture de la situation du français et de la France en Argentine : elles surestiment ou méprennent la nature de la francophilie argentine (Annexes, [Section 3, Document N°33, p.46](#)). Si cette analyse est particulièrement intéressante, c'est qu'elle recoupe les confusions du Gouvernement français sur l'analyse de la francophilie argentine lors de la I<sup>ère</sup> GM, la conduisant à une totale incompréhension des décisions stratégiques d'Hipolito Yrigoyen. La seconde proposition, issue cette fois de la Légation Militaire, visant le rapprochement intellectuel franco-argentin, demande à l'AFBA d'appuyer son projet et d'ouvrir la salle de lecture à ses adhérents. La proposition est repoussée à l'unanimité car le

---

<sup>287</sup> La réunion avec l'ambassade à ce sujet se tient en janvier 1921 et comprend Georges Dumas, le Ministre de France, le député Guernier, et les directeurs des établissements communautaires.

Conseil d'administration, refuse d'engager des fonds de sa bibliothèque pour un projet qui lui est étranger.

Cependant, le Comité de Buenos Aires intervient directement dans les débats lors du retour de Georges Dumas en Argentine en août 1921. Le second projet des accords interuniversitaires vise la fondation d'un établissement d'enseignement secondaire préparatoire au baccalauréat<sup>288</sup>. L'AFBA est sollicitée afin de fournir un appui financier au projet<sup>289</sup>, qui accepte<sup>290</sup> avant de se rétracter en octobre 1921, lorsqu'elle apprend la mise en route du troisième projet du Comité France-Amériques : la création d'un Institut Français<sup>291</sup>. L'AFBA juge alors que les deux projets font double emploi, sont inadaptés à la situation de l'enseignement-apprentissage du français en Argentine, et qu'ils demandent un trop lourd tribut financier à la communauté française<sup>292</sup>. Le Conseil décide d'abandonner le projet d'école secondaire lancé par Georges Dumas et se prononce contre des levées de souscription dans la communauté française, le fonctionnement de l'AFBA reposant lui-même en grande partie sur les dons et les cotisations des membres. Le désaccord est donc tout autant stratégique, financier, que didactique : l'AFBA met en avant l'utilité d'études pragmatiques de la langue française à Buenos Aires, contre un alignement sur le système éducatif français<sup>293</sup>.

---

<sup>288</sup> Le projet inclut des études en quatre ans : seconde, première, philosophie et une année préparatoire à cet enseignement.

<sup>289</sup> L'état français débloquerait 20 000 francs et l'AFBA 10 000.

<sup>290</sup> L'AFBA accepte sous deux conditions : l'envoi d'une circulaire pour recueillir les inscriptions avant ouverture et un droit d'entrée de 200 pesos par années par élève. Le ministère des affaires étrangères, lui, serait chargé de choisir les enseignants sur les indications du groupement des Hautes écoles, 4000 circulaires sont ainsi envoyées dans la ville en octobre 1921. Ces circulaires visent essentiellement les garçons Les cours du soir sont mixtes, mais les cours de l'après-midi qui visent un public essentiellement féminin. Le Comité de Buenos Aires émet des réticences sur la capacité de mobilisation de ce public tout à l'étude du programme scolaire argentin.

<sup>291</sup> Le rapport de cette lettre, figurant dans la réunion du 19 octobre 1921, rapporte les événements d'une réunion qui se déroule au 14 octobre, sans avis de l'AFBA. Cette réunion se déroule à la chambre de commerce française de Buenos Aires en présence de personnalités de l'Université de Buenos Aires. Elle vise l'établissement d'un Institut français à Buenos Aires pour dicter quatre cours de littérature, qui seraient dispensés par quatre enseignants venant de France et un enseignant argentin pour un cours de littérature comparée.

<sup>292</sup> Le financement de cet Institut proviendrait de trois sources : d'une part le gouvernement français, d'autre part l'université de Buenos Aires et enfin de la collectivité française à Buenos Aires, via des levées de fonds. D'après le calcul de Louis Nicol la levée envisagée pour ce projet serait, au total de 30 000 francs annuels et L'AFBA, financée en grande partie par des dons en provenance de la communauté française ou de l'élite francophile s'y oppose, y décelant un danger pour sa propre survie.

<sup>293</sup> Le Conseil fonde cette position sur l'analyse de l'enquête menée auprès des potentiels inscrits de cette école secondaire en février 1922 : il y a peu d'étudiants inscrits et ils ont une connaissance insuffisante de la langue française pour suivre les cours prévus dans le projet, le petit nombre d'inscriptions entraîne de plus, la non-viabilité au plan financier.

Cette rupture marque l'essor d'une voie stratégique indépendante pour l'enseignement-apprentissage du français de la part de l'AFBA, qui refuse d'appliquer strictement les plans de la diffusion linguistique, tout en cherchant les formes de sa reconnaissance auprès de l'élite argentine. À ce titre, la mise en place du troisième projet de Georges Dumas montre la réussite de la stratégie de l'AFBA. En effet, la réalisation de l'Institut Français est compromise par la rétractation des promesses de dons<sup>294</sup>, et en février 1922, le projet est mis sous tutelle de l'AFBA, seule association disposant du crédit suffisant auprès de l'élite argentine pour mener à bien la levée de fonds<sup>295</sup>. Si cette mise sous tutelle s'interrompt trois mois plus tard, sous la pression de l'Université de Buenos Aires<sup>296</sup>, l'épisode montre du moins un rapport de force dans lequel l'enjeu global, celui des associations de la communauté française de la capitale, s'oppose autant aux politiques de diffusion linguistique françaises qu'argentines. Il est notable que cet épisode offre des lectures différentes des enjeux stratégiques sur la scène argentine et des politiques d'enseignement-apprentissage du français qui doivent en découler.

Au sein d'une politique culturelle extérieure française en constitution, l'AFBA négocie une position de défense de ses intérêts et de ceux de la communauté française dans la ville. Il est frappant que l'AFBA, par exemple, s'oppose au projet de constitution d'une école secondaire française, y discernant, somme toute, un projet élitiste et hors de propos pour le territoire. Ce positionnement fait écho aux travaux de Valérie Spaëth (2010-a), concernant la distinction des publics pour l'enseignement-apprentissage du français. On remarque deux positions au travers des événements de 1921-1922 : une position, celle de l'académie, consistant à avancer un enseignement du français convergent entre français langue nationale et français langue vivante / étrangère et une position, celle de l'AFBA, consistant en une volonté d'élaboration d'un enseignement spécifique, pour des nécessités propres à un public spécifique. Au demeurant, ces deux positions au départ de Georges Dumas, se fondent dans

---

<sup>294</sup> Les promesses proviennent du Jockey Club, de la Ligue Patriotique Argentine et de l'Université de La Plata (pour un montant de 22 000 pesos).

<sup>295</sup> Dans ces conditions, le Comité de Buenos Aires accepte d'appuyer le projet et place l'Institut Français sous son patronage. Il ouvre ainsi une liste de souscription, en direction, essentiellement, de l'élite argentine de la ville, pour lever des fonds sur laquelle il s'inscrit en tête (pour la somme de 2000 pesos).

<sup>296</sup> Il est question de ne laisser à l'AFBA que le rôle de gestion administrative, la gestion effective de l'Institut serait, elle, effectuée en totale autonomie par l'Université de Buenos Aires. Le Comité de Buenos Aires refuse cette configuration et retire sa liste de levée de fond, comme sa proposition de tutelle, pour ne maintenir que les 2000 pesos de don. D'après Hebe Carmen Pelosi, l'IUP est cofinancé par le gouvernement argentin et le gouvernement français (Pelosi, 1999 : p. 244).

une collaboration entre Raymond Ronze et l'AFBA, puis entre Robert Richard-Weibel et le Comité de Buenos Aires.

La constitution d'une politique culturelle extérieure française produit une volonté grandissante des autorités gouvernementales de contrôle des actions culturelles<sup>297</sup>. Or nous avons pu constater, grâce l'analyse des débats de 1921-1922 (cf. *supra*, p.257), que l'AFBA accorde un soin particulier à la préservation de son autonomie, comme nous avons pu constater que le développement constant de ces activités et de son importance dans la capitale entraîne une augmentation importante de ses dépenses. Dès lors, la subvention gouvernementale perçue par l'AFBA fait l'objet de négociation pour le maintien de l'autonomie didactique de l'association. Nous présentons ci-dessous les évolutions de cette subvention :

Tableau 31. Évolution de la subvention gouvernementale à l'AFBA de 1920 à 1929

Années	1920	1922 <sup>298</sup>	1923	1924	1925-1928	1929
<b>Promis</b>	20 000	30 000	50 000	50 000	40 000	40 000 + 250 000 (aide à l'hypothèque)
<b>Reçus</b>	20 000	30 000	30 000	40 000 et 16000 AF Paris	40 000	40 000 + 90 000

Nous pouvons constater, au vu du tableau ci-dessus, que le Comité de Buenos Aires adresse régulièrement des demandes d'augmentation de la subvention accordées jusqu'en 1929, année à partir de laquelle l'AFBA s'enfonce dans des problèmes financiers, marquant le début d'une longue période de contentieux avec le Ministère des Affaires Étrangères. Il s'agit pour le Ministère des Affaires Étrangères, de contrôler de plus près les dépenses de l'AFBA et de lui faire accepter une tutelle pédagogique<sup>299</sup>. Le contentieux porte sur la

<sup>297</sup> À ce stade de l'histoire, nous ne distinguons pas action culturelle et action linguistique. L'action culturelle comprend, de fait, l'action linguistique.

<sup>298</sup> La subvention doit financer à hauteur de 3000 francs le collège Victor Hugo et l'école française de Santa-Fe.

<sup>299</sup> Après avoir exprimé son refus d'augmentation en 1934. Le Comité de Buenos Aires, tente alors de négocier le fait que le Ministère rembourse les frais des cours ouverts à sa demande au sein des universités, en juillet 1932, par l'intermédiaire de l'ambassade, le Ministère des Affaires Étrangères demande à l'AFBA de créer des cours spéciaux à destination des étudiants car il lui semble que les étudiants délaissent l'apprentissage du français. Le Ministère des Affaires Étrangères tente de reprendre le contrôle du développement de l'AFBA en proposant au Conseil d'administration, en avril 1935, le financement d'un poste de directeur technique (à l'instar des AF de Sao Paulo et Rio). L'AFBA refuse ce poste, assurant l'efficacité de sa direction pédagogique en faisant valoir son épaisseur historique dans la ville et son soin apporté à la question didactique, par l'engagement, dès 1934, d'un directeur des cours n'appartenant pas au Conseil d'administration, chargé d'assurer la bonne marche de l'ensemble des cours (Ariel Maudet).

création d'un poste de directeur technique, permettant au Gouvernement français de contrôler le développement de l'association. L'AFBA repousse cette mise sous tutelle mais cède devant un rapport de force monétaire en 1938<sup>300</sup>. Cette mesure débouche sur la création d'un comité technique, par la médiation de l'IUP qui, en la personne de Robert Weibel-Richard (attaché culturel de l'Ambassade), nommé à un poste permanent à l'IUP, intervenant au côté du directeur des cours local Ariel Maudet, permet le maintien d'une certaine autonomie de l'AFBA<sup>301</sup>.

L'ensemble de ces litiges témoignent d'une insertion difficile des actions éducatives de l'AFBA au sein d'un plan de diffusion culturelle, pensé depuis Paris. De fait, les élaborations didactiques prenant en compte une spécificité argentine ne survivent que par le jeu particulier du Comité de Buenos Aires, avec les accords universitaires franco-argentins. Si cette volonté d'alignement pédagogique culmine en 1938, on en trouve les traces dans une insertion de plus en plus importante des Ministères français dans la vie de l'association et dans des contacts renouvelés et fréquents du Comité de Buenos Aires avec des membres du Gouvernement français.

En juin 1922, dans un entretien avec le Ministre de la Propagande, le Gouvernement français indique à l'AFBA que la France veut étendre la propagande française à toute l'Argentine et enjoint le Comité de Buenos Aires à encourager l'ouverture de filiales sur tout le territoire. De ce fait, les consuls de France, présents sur le territoire argentin, deviennent des agents actifs dans la création de nouvelles filiales<sup>302</sup>. À ces rapprochements, s'ajoutent les visites de plusieurs membres du Gouvernement, qui ont pour objectif d'analyser la situation des populations françaises en Argentine, et d'en tirer des lignes stratégiques pour une politique extérieure de la France<sup>303</sup>. Ainsi, en juillet 1929, l'Ambassadeur demande à l'AFBA, un rapport sur la situation des collèges allemands en Argentine. On constate ainsi que dès 1919,

---

<sup>300</sup> Le Ministère des Affaires Étrangères conditionne l'augmentation de la subvention annuelle accordée à l'AFBA, à son acceptation d'un directeur technique venu de France et d'une révision du programme calqué sur le programme d'études français, selon les recommandations d'Henri Peyre.

<sup>301</sup> Cet accord est validé par le Ministère des Affaires Étrangères en novembre 1938, qui finance les appointements de Robert Weibel-Richard.

<sup>302</sup> Ainsi, lors de la mise en œuvre du Comité de Córdoba en 1919, l'Agent Consulaire est chargé de former le Conseil d'administration. Le consul de France à Coronel Suarez est chargé des cours de français en octobre 1922. Le consul de Mendoza demande à l'AFBA d'aider le Collège Maronite en décembre 1924, à l'origine du Comité de la ville.

<sup>303</sup> On compte ainsi en sus de la visite de Raymond Poincaré en Argentine en 1921, du Président du Conseil Edouard Herriot, en 1928, la visite du Général Charles Mangin chargé de récupérer des informations sur les associations françaises à l'étranger et leurs besoins. L'AFBA reçoit le Général Charles Mangin, en décembre 1921, qui ouvre une réception par un discours particulièrement révélateur de l'interprétation française de l'Union Latine.

la politique culturelle extérieure de la France en constitution, montre une volonté d'inclusion des actions d'enseignement-apprentissage de l'AFBA.

On observe une forme de tripartition des forces sur le territoire argentin, le Gouvernement français via les actions des ambassades et l'octroi de subventions tente d'orienter une politique culturelle pensant l'enseignement-apprentissage du français sur un modèle de français langue nationale. À l'opposé, l'AFBA via la défense de son autonomie didactique, porte le projet d'un enseignement-apprentissage du français tourné vers la reconnaissance d'un public argentin spécifique, aux besoins distincts. Ces deux positions sont médiées par l'action des acteurs de l'IUP, dans un jeu d'alliances stratégiques, mené par le Comité de Buenos Aires. Dès lors, le défi pour l'AFBA, consiste à faire reconnaître les fondements scientifiques de sa « Méthode » (cf. *infra*, [p.278](#)), afin d'assurer la défense de son positionnement didactique.

#### **4.2.3.2. Les liens de l'AFBA avec des personnalités françaises**

Dans cette lutte pour l'autonomie didactique, le lien avec des personnalités françaises joue un rôle important. Le Comité de Buenos Aires cherche donc le dialogue didactique, aussi bien avec les cours pour étrangers en France qu'avec des personnalités académiques françaises.

En sus des liens que le Comité de Buenos Aires entretient avec Lucien Lévy-Bruhl<sup>304</sup>, s'ajoute, en avril 1923, un rapport avec Lucien Lamy recteur en droit de l'Université de Paris, lors des prémices des débats sur une stratégie didactique, afin qu'il visite les cours du soir. De plus, l'AFBA s'appuie, comme nous avons pu le signaler (cf. *supra*, [p.149](#)), sur sa relation avec l'ex-Ministre de France Henri Jullemier afin de défendre ses intérêts auprès du Siège central de Paris, comme dans les Ministères.

Ces liens personnels se doublent d'un contact avec les instances d'enseignement-apprentissage du français langue vivante / étrangère sur le territoire français. Ces contacts sont d'autant plus intéressants qu'ils interviennent précisément à une période de professionnalisation de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en France.

---

<sup>304</sup> Il assiste à une des séances du Conseil d'administration en octobre 1922 et promet d'aider le Comité en insistant pour que le gouvernement envoie des revues à la bibliothèque de l'AFBA.

Aux liens entretenus avec les cours d'été de l'Alliance française de Paris, s'ajoute la mise en contact avec des écoles ouvrant des cours pour étrangers sur le territoire français<sup>305</sup>. La trace la plus frappante est celle de la mention de l'École Pratique en 1924. En août 1924, en plein dans les débats pour la constitution d'une « Méthode locale », le Comité de Buenos Aires indique la nécessité d'une validation après la création par deux instances : le Comité central de Paris et « l'école de langue vivante de Paris ». Or une telle mention en 1924 désigne l'école pratique montée en 1919, pour laquelle nous avons déjà montré les liens avec l'EPPFE et les linguistes de la Sorbonne (cf. *supra*, p.240). Il est donc frappant que la constitution d'une méthode propre, entraînant la formation d'un corps enseignant pour l'institution, soit lié aux mouvements de professionnalisation des enseignants de français langue vivante / étrangère que nous avons décrit au cours de ce chapitre.

Enfin, le développement de l'activité de l'AFBA entraîne l'établissement croissant de liens avec les milieux éditoriaux français et argentins, concentrés respectivement à Paris et Buenos Aires. On trouve ainsi trace, parmi les maisons d'éditions les plus importantes, de contacts établis avec Larousse, en mars 1921, Hatier, en août 1921, Hachette et Henri Gauthier en août 1921.

À l'ensemble de ces rapports avec le territoire français s'ajoutent enfin les liens entretenus avec le Siège central de Paris. Ces liens vont dans deux directions : d'une part, ils visent à confirmer le statut de Buenos Aires, comme Comité Régional en orientant la communication entretenue par le Siège central avec les filiales du territoire et, d'autre part, ils cherchent à trouver un appui méthodologique auprès du Siège central.

#### **4.2.3.3. Les liens de l'AFBA avec l'Alliance française de Paris**

Alors que le Gouvernement français tente de recadrer les activités de l'AFBA, il faut souligner que le Siège central de Paris poursuit le chemin inverse. Les rapports de type didactique entre l'AFBA et l'AF de Paris sont très peu directifs.

Afin de légitimer le contenu de ses examens, l'AFBA compte sur l'aval de Paris, censé en valider le contenu et l'organisation<sup>306</sup>, qui refuse de s'occuper des affaires pédagogiques,

---

<sup>305</sup> On trouve ainsi la trace, au 6 mai 1921, d'une lettre de l'école des Hautes études Commerciale pour annoncer l'ouverture d'un cours pour les étudiants étrangers, et d'un contact avec l'Université de Grenoble envoyant un prospectus pour les cours de vacances du Comité de patronage des étudiants étrangers en mai 1921. À ces traces s'ajoute l'envoi d'un document promotionnel de la faculté de Strasbourg en août 1921.

<sup>306</sup> L'AFBA demande dans un premier temps au Siège central de Paris, en août 1919, de faire parvenir des examens de type « examens supérieurs » sous pli scellé. Le Siège central refuse, en novembre 1919, au nom de l'autonomie des AF dans le monde. En janvier 1922, l'AFBA demande l'envoi de programmes des examens

renvoyant le Conseil d'administration de Buenos Aires à son autonomie. Cette autonomie pour les examens s'étend à l'organisation des cours : l'envoi des « méthodes Alliances » en France, en 1924, obtient une réponse lacunaire de félicitations<sup>307</sup>. Les relations entre le Siège central et le Comité de Buenos Aires, sont donc avant tout des relations administratives.

Dès lors, les démarches administratives visent à faire reconnaître l'AFBA comme une force régionale et à pousser le Siège central à fournir une aide de fonctionnement<sup>308</sup>. On compte ainsi à cette fin les envois de documents réguliers, témoins du développement de l'association<sup>309</sup>. En conséquence, le statut de l'AFBA, en tant que Comité Régional est définitivement établi et les subventions à destination du territoire argentin passent par Buenos Aires, chargé de l'attribution de la somme aux filiales<sup>310</sup>. En tant que Comité Régional, l'AFBA bénéficie alors de représentations dans tous les événements organisés par le Siège central<sup>311</sup>.

Par conséquent, les rapports entre la France et l'AFBA sont avant tout marqués par des rapports avec l'État français, pris dans une logique de déploiement de son influence. Dans ce cadre, nous avons pu analyser les dissensions entre les intérêts communautaires, ayant pour objectif l'intégration dans le contexte argentin et les intérêts français, visant l'exercice de l'influence. Dès lors, il s'agit pour l'AFBA de négocier un espace d'indépendance pour le développement de configurations méthodologiques, produits d'interprétations des idéologies linguistiques sur le français au contact du territoire argentin

---

du brevet et du baccalauréat au Siège central afin de pouvoir comparer ces examens supérieurs avec les examens français.

<sup>307</sup> Malheureusement, aucune réponse n'est mentionnée dans les rapports de réunion et malgré une fouille minutieuse du fonds parisien, il nous a été impossible de retrouver trace de cet envoi.

<sup>308</sup> En ce qui concerne cette aide, les rapports de réunion mentionnent les sommes versées, en complément de la subvention gouvernementale pour les années 1920 (20 000 francs), 1921 (24 000 francs) et 1928 (20 000 francs). De plus, en novembre 1924, l'AFBA se voit refuser une augmentation au nom des frais engagés par l'AF de Paris dans les comités des Alliances en Europe Centrale.

<sup>309</sup> Afin d'augmenter la visibilité des actions du Comité de Buenos Aires à Paris, le Conseil d'administration décide d'envoyer son bulletin au siège, à partir de décembre 1920 - bulletin dont nous n'avons pu trouver aucune trace à Paris- ainsi qu'un rapport trimestriel, à partir de décembre 1924.

<sup>310</sup> En mai 1921, survient un litige comparable à celui d'octobre 1916. Suite à l'envoi de subventions du Siège central directement dans les filiales du territoire, le Conseil d'administration demande que toutes les subventions à destination du territoire argentin passent par Buenos Aires, chargé ensuite d'attribuer les sommes aux filiales.

<sup>311</sup> Ainsi, lors des 40 ans de l'Alliance française (en 1923), le Comité de Paris demande à Buenos Aires d'envoyer des lots de tombola. Cette demande sera renouvelée en août 1930, tandis qu'en 1931, Paul Labbé demande à l'AFBA d'envoyer des représentants pour l'exposition coloniale de Paris. Le Siège central de Paris remet également la médaille Vermeil de l'Alliance au Comité de Buenos Aires en juin 1923 et en juillet 1930, l'AFBA reçoit le grand prix de l'Alliance française.

### **- Synthèse analytique : les rapports de l'AFBA avec la France et l'Argentine**

On remarque qu'à la lumière d'une politique française culturelle extérieure naissante, les enjeux d'enseignement-apprentissage se complexifient avec l'entrée de nouveaux acteurs porteurs de visions méthodologiques distinctes. L'AFBA, en raison de son triple contact entre communauté française, Gouvernement argentin et Gouvernement français, élabore une configuration méthodologique du contact. La « Méthode Alliance », parce qu'elle est validée par Raymond Ronze, s'occupe des débats sur l'enseignement-apprentissage du français tels qu'ils sont menés en France, mais marque également une volonté importante de répondre à des besoins langagiers locaux et à des difficultés propres au public fréquentant les classes de l'AFBA. La réponse méthodologique apportée par l'AFBA tente donc de faire œuvre d'une double nécessité : répondre aux velléités des politiques d'influence française, tout en œuvrant à la construction d'une identité nationale argentine. En conséquence, les objectifs sous-tendus par l'apprentissage du français du point de vue de l'Union Latine, offrent une justification binationale : tout en préservant la pureté de la langue espagnole par une étude de la langue française, cette idéologie préserve le statut dominant de la France sur le restant de la latinité, dans cette optique, le français devient une langue ressource du territoire argentin, constitutif de l'imaginaire national. Au demeurant, cette voie échoue partiellement auprès de l'État français, puisqu'il montre la volonté de remettre la main sur les activités d'enseignement-apprentissage de l'AFBA, comme auprès de l'État argentin qui refuse de reconnaître les développements méthodologiques de l'AFBA. Dès lors, le développement méthodologique glocal de l'AFBA cherche dans son succès commercial les voies de sa reconnaissance officielle.

## **4.3. Le développement méthodologique de l'AFBA**

L'étude du développement méthodologique de l'AFBA de 1918 à 1930, parce qu'il est le fruit d'un questionnement local, au contact de problématiques didactiques internationales, doit tout à la fois prendre en compte les conditions effectives matérielles de déroulement des cours et des examens, comme des débats didactiques français et argentins.

### 4.3.1. Le développement des cours

Comme nous avons pu le constater (cf. *supra*, [p.216](#)), l'AFBA connaît un développement de ses cours en deux temps, un premier temps contribue à la multiplication des cours dans la capitale, tandis qu'un second concentre et structure l'ensemble de ses cours. On analysera donc ce développement au sein des désormais « collèges affiliés », des universités et du local propre de l'AFBA.

#### 4.3.1.1. Le développement dans les collèges affiliés

Au 29 février 1919, les cours du soir se déroulent dans les 21 établissements suivants :

Tableau 32. Cours du soir de l'Alliance française ouverts dans les collèges affiliés en 1919

Ecoles privées communautaires	Ecoles privées	Ecoles Publiques	Autres
Collège Las Heras-Lamartine	Collège Rivadavia	Ecole Normale N°4	Ecoles et Instituts philanthropiques argentins
Collège français	Collège Pte Sarmiento	Collège Nacional Bartolomé Mitre	Société Luz
Collège Rollin	Collège central de Flores Pedernera	Ecole N°1 Belgrano	Bibliothèque Antonio Devoto
	Ecole commerciale de femmes	Ecole Supérieure N°1	Société Minerve
	Ecole Wenceslas Passe	Ecole N°14	
	Ecole General San Martin		
	Ecole Monteagudo		
	Collège Alberdi		
	Collège Esteban Luca		

On remarque, en comparaison avec la période précédente, que les écoles communautaires sont minoritaires. Or si l'on compare ces données avec les années suivantes (1921 et 1922), on constate que ce phénomène s'amplifie : il ne reste plus que deux écoles communautaires françaises laïques : le collège Lamartine et le collège français.

Tableau 33. Cours du soir de l'Alliance française ouverts dans les collèges affiliés en 1921

Ecoles privées communautaires	Ecoles privées	Ecoles Publiques	Autres
Collège Lamartine	Collège Bartolomé Mitre	Ecole N°1	Bibliothèque Antonio Devoto
Collège français	Collège Monteagudo	Ecole Normale 4	Société Luz
Ecole Notre Dame de Lourdes	Collège Salvador	Ecole N° 10	

Tableau 34. Cours du soir de l'Alliance française ouverts dans les collèges affiliés en 1922

Ecoles privées communautaires	Ecoles privées	Ecoles Publiques	Autres
Collège Français	Ecole Monteagudo	Collège national Bartolomé Mitre	Bibliothèque Devoto
Collège Lamartine	Ecole Curapaligüe	Ecole Normale N°4	Maison Saint Hnos
Collège ND de Lourdes		Ecole N°1	Biblioteca Urquiza
Collège ND de la Compassion		Ecole N°10	

Au demeurant, les cours du soir se développent de manière importante dans la capitale, sous l'impulsion d'enseignants et de directeurs d'écoles qui sollicitent l'AFBA. Les directeurs d'établissements sont très actifs dans ce processus de développement, ils sont en grande partie responsables du premier mouvement d'expansion des cours dans la capitale. Le tableau ci-dessous résume l'ensemble des nouvelles demandes d'ouverture, rapportées par les réunions du Conseil d'administration, pour la période courant de 1919 à 1938.

Tableau 35. Demandes d'ouvertures de cours par les établissements de 1920-1929

Établissement	Année
École N°1 d'Avellaneda	1920
Collège San Martin	1920
ND de Lourdes	1921
Collège San Salvador	1921
Association Juana Manuela Gorriti	1921
École N° 10	1921
Université Populaire de San Carlos	1922
École N° 18	1922
École Curapaligüe	1922
Bibliothèque Urquiza	1922
ND de la Compassion	1923
Collège confessionnel Villa Ballester	1923
Collège Victor Hugo	1923
École N° 6 <sup>312</sup>	1924
ND de la Misericordia	1924
Euskal Echea	1924
Collège Lacordaire	1925
Collège Lassalle	1925
Collège Mallinckrodt	1928
Collège San Martin	1929

Ces demandes, en provenance d'établissements très divers, expliquent en grande partie le développement de l'AFBA de 1919 à 1929. Or si à partir de 1925, on remarque un essoufflement de ces demandes de création de cours, en 1929, date d'achat de l'immeuble de l'Avenida Córdoba, les ouvertures de cours tarissent complètement. On voit ici l'illustration des deux mouvements de développement de cours de français à Buenos Aires, que nous décrivions à l'entrée de ce chapitre (cf. *supra*, p.216). À partir de 1924, le Comité de Buenos Aires décide d'exercer un contrôle plus sévère sur l'ouverture de cours du soir, en effectuant des visites systématiques avant d'accéder à la requête des directeurs d'établissements. De plus, avec la mise en place d'inspections régulières, le Comité de Buenos Aires assume un rôle régulateur, en proposant aux institutions de fermer les cours qui ne suivraient pas les conditions décrites par le règlement de février 1916<sup>313</sup>.

Les requêtes des directeurs d'établissements sont complétées par des demandes d'ouverture de cours provenant des enseignants ou des étudiants eux-mêmes<sup>314</sup>. Les étudiants utilisent

<sup>312</sup> En 1924, des cours sont ouverts à l'école N°6 pour rapatrier ceux du Collège Bartolomé Mitre, mais en 1931, la directrice désireuse d'implanter la « Méthode Alliance » dans ses classes, sous réserve d'acceptation de l'AFBA, se charge de contacter le Ministère de l'Instruction Publique, afin de faire accepter la mise en place de la « Méthode ».

<sup>313</sup> En octobre 1923, Albert Legrand, Inspecteur Général des cours, propose de supprimer toutes les classes de moins de 15 élèves.

<sup>314</sup> Ainsi le cours de l'école N°1 d'Avellaneda est ouvert suite à une demande enseignante formulée dès mai 1919.

eux des pétitions adressées au Conseil d'administration afin d'encourager l'ouverture de cours<sup>315</sup>. À partir de 1928, sous l'injonction du Gouvernement français et alors que les ouvertures de nouveaux cours de français dans les collèges affiliés se tarissent<sup>316</sup>, le Conseil d'administration produit un effort particulier vers les Universités.

#### **4.3.1.2. Le développement dans les Universités**

En novembre 1928, le Recteur de la Faculté de droit demande à l'AFBA d'assurer des cours de français. Il motive cette demande en exposant le fait que la faculté dispose déjà de cours d'italien - sur proposition de la très nombreuse communauté italienne - et de cours d'allemand, en place dans l'université depuis 3 mois. En juin 1933, l'AFBA ouvre également des cours à la Faculté de sciences économiques, politiques et sociales, les cours sont assurés par Robert Weibel-Richard, qu'Alfredo Bioy (secrétaire général de l'IUP), propose alors au Comité de Buenos Aires. Enfin, en octobre 1936, le centre des étudiants de la Faculté de médecine demande l'ouverture d'un cours de français. Il faut ajouter à ces cours donnés au sein de la capitale, les cours de l'Université de La Plata, à partir d'octobre 1926.

De 1919 à 1938, l'AFBA étend donc son réseau de cours au sein du système éducatif argentin. Au demeurant, à partir de l'acquisition du local, en 1929, le Comité de Buenos Aires structure peu à peu ses cours dans un véritable programme de formation, sanctionné par des parcours d'examens.

#### **4.3.1.3. L'ouverture de cours propres**

Il est notable que la mise en place de cours au sein d'un local propre, soit concomitante avec l'élaboration de la « Méthode Alliance ». L'élaboration d'une configuration méthodologique propre est en lien avec la possibilité de développer des cours regroupés dans un même local. De plus, ces conditions permettent la structuration d'un programme d'étude de français sur plusieurs années. En effet, on note que, jusqu'en 1920 au moins, le Comité de Buenos Aires ne dispense que des cours de première et de deuxième année. À partir de 1921, le programme s'étend progressivement en nombre d'années et en types de cours proposés.

Dans un premier temps, le local sert avant tout à l'ouverture de cours non assurés dans les écoles et collèges de la capitale. Ces cours innovants sont créés principalement à la demande

---

<sup>315</sup> L'ouverture du cours de l'école N°1 d'Avellaneda est également soutenue par une pétition en avril 1919. De plus l'ouverture d'un cours de deuxième année au sein de la Société Luz en mai 1919, de troisième année au collège français en mars 1924 ou en mai 1923 l'ouverture d'un cours de troisième année dans l'école N°4 sont tous étudiés par le Conseil d'administration de Buenos Aires au moyen de pétitions.

<sup>316</sup> Ce qui signifie que le nombre de cours, assurés par l'AFBA à l'extérieur de ses locaux tend à se stabiliser, ce que les chiffres mentionnés dans la partie introductive tend à confirmer.

des enseignants qui souhaitent les assurer, mais peuvent être également appuyés par les étudiants<sup>317</sup>. Les innovations du programme sont soutenues par de nombreuses pétitions des étudiants du local, elles visent l'organisation du cours de diction, l'organisation d'un cours de préparation aux examens supérieurs, le maintien du cours de sténographie et l'ouverture d'un cours de quatrième, puis de septième année<sup>318</sup>. Les pétitions servent également l'innovation des programmes de cours offerts par l'AFBA<sup>319</sup>, et ont pour objectif d'influer sur l'accès aux cours<sup>320</sup>.

Ces données permettent d'éclairer les réticences du Conseil d'administration lors de l'installation d'institutions d'inspiration française. Aux prises avec les acteurs du système éducatif - les directeurs, les étudiants et les enseignants -, le Comité de Buenos Aires fait une lecture de la situation incluant le point de vue de la société argentine et confronte les exigences de l'idéologie de l'Union Latine aux expériences d'une co-construction programmatique.

La comparaison du tableau d'ouvertures de cours dans les collèges affiliés avec celui de l'ouverture de cours dans le local met clairement en lumière le phénomène de centralisation que nous avons avancé. Les cours du local sont de plus en plus nombreux et de plus en plus

---

<sup>317</sup> En août et octobre 1919, s'installent des cours de sténographie, complétés, en mars 1921, par des cours de dactylographie. Un enseignant demande également, en septembre 1920, l'ouverture d'une classe de préparation aux examens de l'AFBA. En septembre 1920, une enseignante propose d'ouvrir un cours de vacances dans le local de l'AFBA. Cette demande est réitérée en octobre 1920, par un autre enseignant et est très certainement liée au fait que les enseignants ne disposent pas d'un salaire annualisé pour les cours à cette époque. Quoiqu'il en soit, cette proposition impulse la tradition des cours d'été à l'AFBA à partir de 1920. Si les cours n'auront pas lieu en 1920, en raison du nombre trop faible d'inscrits, les cours se déroulent en 1921 et 1922 pour s'implanter totalement à partir de 1923 avec 4 cours et 240 inscrits. Mme Condamine propose, en août 1921, la création de cours d'art dramatique, tandis qu'un autre enseignant propose, en janvier 1928, un cours de lecture et de conversation. Ces cours rencontrent un important succès pendant l'entre-deux guerres au point qu'en janvier 1937, le Conseil d'administration décide de former 6 cours de conversation d'une heure et demie chacun (2 cours élémentaires, 2 cours moyens et 2 cours supérieurs).

<sup>318</sup> Les étudiants du cours de diction demandent ainsi, en octobre 1921, la division de leur cours en deux niveaux, puis en décembre 1921, une réduction du droit d'inscription. En mai 1922, l'augmentation de la tranche horaire du cours et en août 1924, la démission de l'enseignante chargée du cours. Les étudiants du cours de sténographie, présentent une pétition, en janvier 1921, contre la fermeture du cours, renouvelée en mars 1925 pour les mêmes raisons.

<sup>319</sup> Ainsi, en novembre 1928, une pétition est envoyée de la part d'un groupe de jeunes filles, pour demander l'ouverture d'un cours de 7<sup>ème</sup> année, destiné à compléter leurs études littéraires. Ces étudiantes proposent de financer entièrement le cours. Les étudiants du cours de 4<sup>ème</sup> année, en décembre 1924, font parvenir une pétition au Conseil d'administration pour la création d'un cours de préparation au Diplôme Supérieur. Enfin, suite à de fréquentes demandes de familles d'élèves, le 22 février 1935, le Comité de Buenos Aires procède à l'ouverture d'un cours préparatoire à la prononciation, à la lecture et à la conversation.

<sup>320</sup> Alors que les cours de l'après-midi étaient réservés aux jeunes filles, et les cours du soir avaient été créés spécialement pour un public de jeunes garçons, une pétition réclame, en mars 1924, l'ouverture des créneaux de l'après-midi aux jeunes gens.

fréquentés (cf. *supra*, p.216). Ainsi de 1920 à 1934 les cours se déroulant au sein du local passent de 20 à 67.

Tableau 36. Nombre de cours organisés dans le local de 1920 à 1934

Année	Nombre de cours organisés
1920	20
1922	29
1927	53
1931	69
1935	67

Cette centralisation permet donc la structuration d'un programme de cours allant de la première à la septième année d'étude de français, auquel sont adjoint des cours à visée professionnelles - les cours de sténographie et de dactylographie -, ainsi que des cours tournés vers la compétence orale- les cours de diction, de conversation et lecture, ainsi que les cours préparatoires à la diction et la lecture -.

Le développement de cours au sein du local permet enfin deux autres innovations : la réduction du nombre d'étudiants à 60 dans toutes les salles de classe, à partir de janvier 1924, et l'organisation de conférences culturelles le samedi, à partir de juin 1925. Ces conférences ont pour objectif de préparer les étudiants au Diplôme Supérieur et d'offrir des conférences gratuites aux sociétaires. Elles sont organisées grâce aux renforts fournis par les enseignants en visite de l'IUP, d'une part, et aux inspecteurs des cours, d'autre part.

Les conditions matérielles de développement des cours à l'intérieur comme à l'extérieur des murs du local, illustrent de manière claire les tensions dans lesquelles le Conseil d'administration de Buenos Aires est pris face à la montée d'une politique culturelle extérieure française qui souhaite l'inclure dans ses plans. En effet, l'AFBA, en sus des relations entretenues avec l'État français et l'État argentin doit prendre en compte ses collaborations et interactions avec les acteurs directs du système éducatif argentin. Ainsi, l'étude du développement de l'offre de cours montre clairement la collaboration des acteurs du système éducatif à différents niveaux - directeurs d'écoles, enseignants et étudiants -. Dès lors, il semble évident que la voie d'une stratégie didactique convergente, tendant à calquer les propositions éducatives françaises sur les situations argentines va contre la nature même du développement effectif de l'association dans la capitale. On commence alors à entrevoir les raisons du développement méthodologique propre de l'AFBA. Mais avant d'en étudier les circonstances et les résultats, il semble nécessaire de mesurer l'aboutissement du

processus d'institutionnalisation de l'AFBA, par une étude du développement des examens dans la capitale.

### 4.3.2. Le développement des examens

Les examens de l'AFBA parachèvent le processus d'institutionnalisation enclenché au cours de la I<sup>ère</sup> GM. Ils connaissent un développement administratif qui suit le développement du programme d'étude des cours de français, permettant le développement de la renommée des épreuves à Buenos Aires.

#### 4.3.2.1. Le développement administratif

Le développement administratif des épreuves s'effectue de deux manières : par le développement de nouvelles épreuves, d'une part, et par la mise en place de dispositifs de passations des examens, d'autre part.

Afin de constater l'ampleur des transformations, observons la description des épreuves telles qu'elles ont lieu en 1921, puis en 1923.

Tableau 37. Liste des types d'examens et du nombre d'inscrits en 1921

Type d'examen	Nombre d'inscrits
<b>Diplôme Supérieur</b>	53
<b>Diplôme de Capacité</b>	189
<b>Certificat d'Études Élémentaires</b>	301
<b>Diction</b>	7

Tableau 38. Liste des types d'examens et du nombre d'inscrits en 1923

Type d'examen	Nombre d'inscrits
<b>Diplôme Supérieur</b>	61
<b>Diplôme de Capacité</b>	197
<b>Certificat d'Études Élémentaires Série A</b>	154
<b>Certificat d'Études Élémentaires Série B</b>	153
<b>Lecture et Diction Supérieur</b>	7
<b>Lecture et Diction Capacité</b>	9
<b>Lecture et Diction Élémentaire</b>	45

On remarque trois différences entre les examens de 1921 et les examens de 1923 : une augmentation du nombre d'épreuves, une augmentation du nombre d'inscrits ainsi que la division du Certificat d'Études Élémentaires. Ces trois modifications sont concomitantes :

le nombre d'inscrits, en constante augmentation, pousse la mise au point d'un protocole de passation plus précis (Séries A et B), tout comme la déclinaison de l'offre d'examens.

Le Conseil d'administration de Buenos Aires débute donc l'élaboration d'un protocole de passation, précisant le règlement des examens. En janvier 1921, l'Inspecteur Général des cours met en place une passation alternée, en proposant un examen consécutif des trois niveaux. À cette proposition s'ajoute un nouveau découpage temporel<sup>321</sup>, une nouvelle organisation des conditions de correction<sup>322</sup>, et la répartition des candidats du Certificat d'Études Élémentaires, de plus en plus nombreux, en deux séries avec deux sujets différents<sup>323</sup>.

Le jury est donc constitué, à partir de 1922, de huit bureaux de corrections, là où il n'y en avait qu'un seul en 1921. Ces modifications administratives sont renforcées par une attention accrue portée à la constitution du jury. Les jurys sont traditionnellement constitués des membres du conseil, des enseignants libres, des enseignants du Gouvernement et des inspecteurs de l'AFBA. À partir de novembre 1924, le Conseil d'administration fixe l'obligation de mixité des provenances institutionnelles du jury.

Enfin, la dernière modification concerne la notation des examens. En effet, les réformes de l'entre-deux guerres posent l'échelle de note de 0 à 20 points<sup>324</sup> avec une moyenne à 10, tout en séparant les notes de chacune des épreuves et en leur attribuant des coefficients<sup>325</sup> permettant d'augmenter le poids de l'analyse grammaticale.

L'ensemble de ce processus de normalisation de la passation et de la correction des examens est tendu par deux nécessités : d'une part l'augmentation significative des inscrits aux examens, du fait de leur implantation et leur renommée dans la capitale et d'autre part le rôle attribué à la correction linguistique dans la version panlantine de « crise du français ». Il

---

<sup>321</sup> Les candidats passent d'abord les écrits puis ensuite les oraux. À cette fin, une commission des examens se forme pour optimiser le format des épreuves.

<sup>322</sup> En octobre 1921, deux bureaux sont constitués pour corriger séparément l'épreuve orale de l'épreuve écrite. En novembre 1922, les deux bureaux institués pour la correction séparée de l'épreuve orale d'une part et écrite de l'autre sont divisés par diplômes.

<sup>323</sup> En octobre 1922.

<sup>324</sup> En avril 1925, un projet vise à rendre éliminatoire la note de dictée inférieure à 4, mais cette règle est abandonnée car elle s'oppose aux principes de notation de l'éducation argentine qui considère que seul 0 est une note éliminatoire.

<sup>325</sup> En décembre 1927, les analyses logiques et les analyses grammaticales reçoivent une note dont la moyenne sera la note finale pour l'épreuve. La note de la composition littéraire est quant à elle amplifiée et divisée en deux notes : une pour le fond et une pour la forme. Chacune de ces deux épreuves, l'analyse et la composition disposent d'un coefficient deux. De plus, les erreurs de ponctuation sont portées à 1/8ème de faute.

s'agit de s'assurer la maîtrise de la langue française afin de concourir au processus d'argentinisation par la langue espagnole, dans l'idéologie linguistique de l'Union Latine, le français étant considéré comme un outil de maîtrise de l'espagnol au même titre que le latin. L'augmentation constante des effectifs inscrits aux examens tend à concentrer ces enjeux de correction linguistiques, en augmentant la visibilité au sein de la Capitale, tout comme cela permet à l'AFBA de considérer peu à peu les examens comme une source de financement de ses activités.

*Tableau 39. Évolution du nombre d'inscrits aux examens de l'Alliance française de Buenos Aires de 1923 à 1935*

Année	Nombre de candidats inscrits
1923	570
1926	905
1927	857
1928	947
1930	1041
1931	1050
1932	1015
1934	888
1935	819

On constate un bond dans le nombre d'inscrits de 1923 à 1926. En effet, le Conseil d'administration après avoir procédé à une augmentation substantielle des frais d'inscription (5 pesos pour chaque degré) décide, en septembre 1925, de rendre obligatoire la passation de l'examen de la deuxième à la troisième année. Cette augmentation, si elle constitue une source de financement, représente, dans le même temps un poids conséquent pour le budget de l'association<sup>326</sup>. L'insertion des examens au sein du cercle mondain de Buenos Aires, qui constituait une couteuse vitrine de l'association au cours de la I<sup>ère</sup> GM, se mue en une possibilité d'autofinancement de l'événement. On constate donc que l'avance stratégique du Comité de Buenos Aires au sein des cercles mondains de la capitale prend un tournant au cours de l'entre-deux guerres : il s'agit à présent de faire reposer les actions éducatives non

<sup>326</sup> Plus de lauréats, entraîne une augmentation du nombre de prix à distribuer et grève le budget global. Or on a pu soulever qu'à partir de 1921, la cérémonie de remise de prix est sponsorisée par de grandes figures de l'élite argentine, y compris le Président de la République.

seulement sur la communauté française, mais sur l'ensemble des milieux influents de Buenos Aires<sup>327</sup>.

#### **4.3.2.2. Le développement de la renommée des examens dans la capitale**

L'institutionnalisation des examens à Buenos Aires procède donc de plusieurs efforts conjoints : l'augmentation des populations étudiantes concernées et l'inclusion croissante de l'élite de la capitale dans le financement des cérémonies de remise de prix<sup>328</sup>.

La renommée des examens et en particulier le décorum qui en résulte constitue donc un des événements vitaux de l'association, mais au fur et à mesure de l'augmentation du nombre de candidats les difficultés financières s'accumulent<sup>329</sup>. Au demeurant, et en dépit des coupes budgétaires, la cérémonie de remise de prix n'est pas supprimée. En effet, la pénétration des milieux mondains, nécessaire aussi bien aux levées de fonds, qu'à la reconnaissance de la valeur méthodologique des actions éducatives de l'AFBA, repose en grande partie sur le déroulement de la cérémonie de remise de prix.

Il est intéressant de constater que devant les multiples refus du Conseil National de l'Éducation de la reconnaissance d'une valeur légale aux diplômes de l'AFBA, le Comité de Buenos Aires opte pour une reconnaissance civile. Or si cette reconnaissance prend une telle importance, c'est que les examens sanctionnent à partir de 1923, le programme de formation en français, mis en place au sein des locaux. Derrière la reconnaissance officielle du Diplôme Supérieur, se cache la volonté de l'AFBA, de s'instaurer comme une des écoles de formation des enseignants de français de la capitale.

En conséquence, les épreuves proposées aux examens s'amplifient tout au long de l'entre-deux guerres et s'alignent sur le développement méthodologique du contenu des cours de français assurés par l'AFBA.

---

<sup>327</sup> C'est par ailleurs la logique à l'œuvre dans la constitution de toutes les levées de fonds à partir de 1922, comme dans la constitution du Comité d'Honneur argentin.

<sup>328</sup> À ces mesures s'ajoute la création, en janvier 1923, d'un concours pour les meilleurs candidats du Diplôme Supérieur, dans lequel les candidats doivent produire une composition littéraire autour de quelques auteurs au programme. Les prix à la clé sont réservés aux 4 meilleures compositions dont une médaille d'or pour la première. A partir de mars 1924, le premier prix est subventionné par le Dr Gregorio Araoz Alfaro, qui venant de perdre sa fille, émet le désir que le prix prenne tous les ans le nom de cette dernière.

<sup>329</sup> En mars 1930, le déficit annuel du budget prévisionnel s'élève à 20 870 pesos, et cette somme est en constante augmentation. Devant l'impossibilité de rembourser l'hypothèque contractée pour l'immeuble et la position du gouvernement français quant à la subvention annuelle, le Conseil d'administration de Buenos Aires décide de procéder à des réductions de frais de fonctionnement. Ces réductions comprennent notamment après négociation avec le gouvernement argentin, les taxes et des frais d'électricité en octobre 1933.

#### 4.3.2.3. Le développement des épreuves des examens de l'AFBA

Les contenu des épreuves fait l'objet, tout comme le contenu du programme d'études de français, de réflexions méthodologiques ayant pour objectif la constitution d'épreuves adaptées au public fréquentant les cours de l'AFBA.

Le programme des examens est ainsi allégé, en mars 1921, car après une comparaison entre le Diplôme Supérieur et le baccalauréat français, le conseil constate que le programme de l'AFBA est plus chargé que celui du diplôme français. Les modifications apportées sont soumises à la validation de Raymond Ronze, en octobre 1921, qui souligne l'adaptation de la proposition au contexte argentin. Cette réflexion est poursuivie en avril 1925, alors que le Comité de Buenos Aires remet en cause le poids du programme d'histoire. En mai 1925, lors d'une réunion du Conseil d'administration, la critique se précise : le programme d'histoire tel qu'il est conçu est pertinent en France, mais pas en Argentine<sup>330</sup>. Le Comité de Buenos Aires formule alors le souhait d'un enseignement de l'histoire patriotique ayant pour objectif de mettre en valeur le rôle de la France dans l'histoire, en passant sous silence « les moments sombres » de l'histoire de France, l'idée est donc d'étendre le principe littéraire des morceaux choisis à l'étude de l'histoire. Le conseil ajoute, par ailleurs, que le programme de littérature doit opérer de la même manière. À la connaissance encyclopédique proposée par l'ancienne configuration du programme, le Conseil d'administration oppose le concept des « plus belles pages de notre littérature » (Annexes, [Section 3, Document N°34, p.47](#)). Ce débat didactique est le produit du contact entre une analyse particulière de la situation d'enseignement-apprentissage du français en Argentine et le débat éducatif français pour la constitution de canons littéraires à l'école (Chervel, 2006). Il s'agit de concilier la constitution de canons littéraires avec une analyse du public de l'AFBA, avançant que ce dernier ne serait pas prêt pour une étude encyclopédique du français. Dans ce sens, Gaston Cazeirgues, Vice-président de l'AFBA à partir de 1934, explique que l'objectif d'une telle réforme du programme des examens est de donner une idée complète de l'histoire de France en s'inspirant du plan du Petit Lavis. Le résultat de cette réforme, prenant position par rapport aux champs éducatifs du français national et du français langue vivante / étrangère est un produit local original, à tel point que les autorités françaises, au sein des réclamations de la fin des années 30, affirment n'accepter d'augmenter la subvention qu'à la condition d'une double mise sous tutelle : celle d'un directeur pédagogique venu de France et la

---

<sup>330</sup> Le programme propose de balayer toute l'histoire de France depuis les temps féodaux jusqu'à l'époque contemporaine.

réforme du programme selon les recommandations d'Henri Peyre (Annexes, [Section 5, Document N°64, pp.89-90](#)).

Le programme littéraire est revu dès 1925, tandis que le programme d'histoire est modifié en 1928. Les auteurs proposés pour le programme de 1925 sont donc au départ Sainte-Beuve, Hugo et Daudet, mais Sainte-Beuve est finalement éliminé car trop peu adapté aux « jeunes filles argentines » et remplacé par Bossuet. Parallèlement à ces réformes du programme supérieur, le Conseil d'administration décide de modifier les épreuves de langues respectivement en 1923 et 1925, en relevant le coefficient de la dictée et déplaçant l'objet des questions de grammaire, pour éviter de les faire porter sur des points de détails de la langue.

Les examens se font donc le reflet du programme des cours de l'AFBA et l'institutionnalisation de nouveaux types de cours passe par la mise en place d'un examen officiel concernant la matière enseignée dans le cours. Ainsi, en 1920, le Comité de Buenos Aires teste la mise en place d'examens en diction et en sténographie. Les réflexions concernant le programme des examens<sup>331</sup>, préfigurent et accompagnent les débats concernant l'élaboration de la « Méthode Alliance », proprement dite. On remarque par ailleurs, qu'à partir de 1923, le Conseil d'administration de Buenos Aires prend la décision d'éditer tous les ans le programme et de le mettre à la vente dans les librairies, avant le 1<sup>er</sup> novembre.

Ce détour par l'évolution des conditions matérielles de développement des examens et de leur renommée à Buenos Aires est nécessaire à la compréhension des enjeux régissant l'élaboration d'une méthode propre. En effet, la concentration des cours dans un local AFBA, accompagné de la généralisation des certifications du cursus d'études permet de faire le lien entre l'organisation des examens et une certaine conception des finalités de l'enseignement-apprentissage du français dans la capitale. La conscientisation de ces finalités dans les discours de l'AFBA est le produit des intentions de diffusion françaises et argentines au contact des conditions et intentions de réception de la communauté française porteña et des acteurs directs du système éducatif. C'est ce contact qui crée les conditions nécessaires à l'élaboration de configurations méthodologiques propres, appuyant le dispositif d'enseignement-apprentissage de l'AFBA. Il s'agit pour l'association de mettre en

---

<sup>331</sup> Ces réflexions visent la mise en correspondance de problématiques éducatives argentines avec la nature des épreuves proposées de 1921 à 1925.

cohérence les finalités d'enseignement-apprentissage avec des hypothèses didactiques, afin de faire valoir ses intérêts au sein de la capitale.

### **4.3.3. Le développement des configurations méthodologiques de l'AFBA**

Les débats méthodologiques s'ouvrent à partir de 1924, et sont immédiatement relayés auprès des membres de la mission universitaire française. La commission technique qui se met en place en 1938, suite aux exigences du Gouvernement français, existe de fait dès l'élaboration des premiers manuels. Lorsque Maurice Bruézière avance en 1983 :

« Ce débat des relations entre les comités de l'Alliance et les universitaires français se posait aussi en Argentine. Après le dur jugement porté par Henri Peyre en 1937 sur ses cours, il semble que la critique ait été entendue car le programmes furent jugés l'année suivante moins livresques, bien qu'il eut fallu un universitaire qui supervisât le tout. »

(Bruézière, 1983 : p. 292)

Il méconnaît la nature même des débats didactiques, il ne s'agit pas en 1937, d'un réveil méthodologique supervisé par l'académie, afin de corriger des méthodes erronées. L'instauration de la « Méthode Alliance » est le produit éclectique et évolutif du contact constant entre le Conseil National de l'Éducation, l'IUP et les acteurs de l'enseignement-apprentissage, participant activement de l'évolution des actions éducatives de l'AFBA.

#### **4.3.3.1. Les débats pour le développement d'une méthodologie propre à l'AFBA**

Le développement d'une configuration méthodologique au contact de plusieurs systèmes éducatifs est nécessairement le produit de débats et de négociations. On trouve trace de ces débats dans les rapports de réunion du Conseil d'administration.

##### **- L'élaboration d'un manuel *ad hoc* à Buenos Aires**

Jusqu'en 1921, les enseignants des cours du soir, membres actifs du développement des actions éducatives de l'AFBA (cf. *supra*, [p.266](#)), soumettent leurs ouvrages au Comité de Buenos Aires, qui en évalue ponctuellement le contenu, au moyen de commissions pédagogiques chargées d'étudier l'ouvrage, c'est le cas du manuel Milhé-Mesplé en mars 1895, par exemple. Les manuels validés par la commission peuvent faire alors l'objet de promotion (le « Milhé-Mesplé » est envoyé à Paris au Siège central) mais aucun manuel n'est imposé dans les cours du soir sous le patronage de l'AFBA.

Cependant, à partir de décembre 1921, l'AFBA étend et structure son offre de cours sous l'impulsion des demandes d'étudiants souhaitant poursuivre leurs études en français. Le programme se divise alors en trois années d'études et une année préparatoire, ce qui nécessite une organisation de la répartition des étudiants. En conséquence, les inscriptions sont désormais prises en charges par les inspecteurs des cours, afin qu'ils procèdent à une répartition logique des étudiants dans les classes. De plus, pour pallier le mélange des âges dans les classes, l'AFBA instaure des classes à destination des enfants, en décembre 1923.

L'idée d'une structuration méthodologique commune de ces années d'études débute autour d'un problème matériel d'organisation des cours : l'absentéisme enseignant. L'inspecteur des cours, fonction supprimée en octobre 1923 faute de fonds suffisants, mais rétablie dès janvier 1924, a la charge de procéder aux remplacements en cas d'absence de l'enseignant. Le Conseil d'administration évoque à l'occasion de l'attribution de cette fonction, les avantages que présenteraient, à cet égard, l'adoption d'un manuel unique pour structurer les cours. Les avis du conseil sont partagés et Albert Legrand, le principal inspecteur, propose de laisser les enseignants libres, le programme des examens faisant déjà office de normalisation du programme des cours. La conclusion de la réunion du Conseil d'administration s'oppose à cet avis et propose l'élaboration d'un texte unique pour toutes les classes. Cependant, cette proposition n'est pas suivie d'effets car trop coûteuse à mettre en place.

Le Comité de Buenos Aires envisage alors, en janvier 1922, de procéder à l'élaboration de recommandations concernant l'utilisation de manuels, avec une liste restreinte de 10 manuels envisagés. Raymond Ronze est sollicité pour accompagner le Comité de Buenos Aires dans une prise de décision concernant les possibilités d'élaboration pédagogique, ce dernier met au point, en janvier 1923, un programme d'histoire, adopté par le Conseil. On constate donc, que dès 1922, les prémices de la réflexion didactique incluent l'IUP.

Ce n'est qu'à partir du mois d'août 1924, qu'est évoquée l'idée d'un manuel appartenant en propre à l'AFBA pour l'enseignement au sein de ses classes (Annexes, [Section 3, Document N°35, p.48](#)). Cette idée ne fait pas l'unanimité, notamment au sein des enseignants, dont certains, on l'a vu, sont eux-mêmes auteurs de manuel de français (Louis Ardit, Albert Legrand). Vital Roustan est entré en fonction à l'AFBA en 1919 et est promu inspecteur en mars 1924. Il propose, au 14 octobre 1924, un programme de formation de français, plan d'étude à l'origine de l'élaboration des manuels rédigés au cours des années suivantes. Ce

programme prévoit un plan d'études en 4 ans, et est soumis à l'approbation de Raymond Ronze qui fournit une validation officielle au programme. Le rapport de réunion spécifie que cette validation est à attribuer à la conformité du plan d'études de Vital Roustan, avec celui que Raymond Ronze a lui-même soumis au Président de la Nation argentine et qui a reçu l'approbation du Ministère de l'Instruction Publique. L'élaboration d'un plan d'études en lien avec l'IUP permet donc paradoxalement le contact entre les débats pédagogiques du Comité de Buenos Aires et les exigences du Conseil National de l'Éducation. Le Conseil d'administration envisage de plus, dès août 1924, l'envoi des manuels la « Méthode Alliance » en France afin d'obtenir une validation auprès du Siège central de Paris et des acteurs de la jeune EPPFE. Enfin, pour assoir la scientificité de la « Méthode », l'AFBA publie un article de Vital Roustan sur l'analyse grammaticale dans le bulletin. L'élaboration d'une méthode propre est concomitante avec le processus binational de légitimation officielle de cette méthode. Pour ce faire, tous les acteurs institutionnels sont convoqués : l'IUP, le Siège central, l'EPPFE, le Conseil National de l'Éducation. C'est dans un aller-retour constant entre inscription de la méthode dans le paysage officiel argentin et réflexions méthodologiques, que se met en place de la moitié des années 1920 aux années 1930, le cursus d'études AFBA, à partir des hypothèses didactiques de l'Union Latine.

En effet, Vital Roustan soumet le premier manuel, en octobre 1924, et le Comité de Buenos Aires forme une commission pédagogique afin d'en étudier les caractéristiques. Au 3 février 1925, la commission rend son verdict en session du Conseil et demande des modifications dans le premier chapitre de l'ouvrage. Ce retour de la commission pédagogique remet en question l'intérêt de l'élaboration d'un manuel propre pour l'AFBA. Un débat s'élève au sein du Conseil entre les tenants de la mise en fonctionnement systématique des manuels de français de Gabrielle Jeanne Camerlynck-Guernier et Gustave Henri Camerlynck ou des manuels de Victor Bouillot, contre le manuel élaboré par Vital Roustan. Le conseil se prononce en dernier lieu sur le maintien du projet d'élaboration d'un manuel interne les membres du conseil avançant que

« La majorité du Conseil considérant que ces méthodes présentent de graves défauts l'enseignement du français dans les pays de langue espagnole, décide de publier la nouvelle méthode qui s'adapte mieux aux nécessités de l'enseignement de notre langue en Argentine. »

(Rapport de l'AFBA du 3 février 1925, Annexes, [Section 3, Document N°36, p.49](#))

Le conseil décide donc de conserver le manuel en procédant aux adaptations nécessaires. Il est intéressant que le débat se déroule entre des manuels utilisés pour l'enseignement-

apprentissage du français langue nationale, auxquels on oppose un manuel présentant la caractéristique d'être adapté tout à la fois aux problèmes cognitifs spécifiques des locuteurs de l'espagnol et aux réalités de l'enseignement-apprentissage du français sur le sol argentin. Le débat se renouvelle lorsqu'au 1<sup>er</sup> septembre 1925, Vital Roustan présente deux autres manuels, pour la deuxième et troisième année. À cette occasion, Vital Roustan annonce qu'il prévoit l'élaboration d'un manuel de 4<sup>ème</sup> année au cours de l'année 1926. Une partie du Conseil d'administration objecte l'inutilité de manuels propres à l'AFBA pour la troisième et la quatrième année, étant donné l'état d'avancement du français des élèves de ces années d'études. Il s'agirait alors d'utiliser pour la 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année, un manuel venu directement de France (le rapport mentionne le *Larive et Fleury*). En conclusion du débat, le conseil statue sur l'adoption d'un manuel propre, et invoque cette fois-ci non plus l'inadéquation de la « Méthode » au public étudiant, mais son inadéquation au niveau de formation des enseignants de l'AFBA<sup>332</sup>.

L'exposition de ces débats permet donc de relever deux nécessités, l'inadéquation du matériel venu de France aux finalités de l'enseignement-apprentissage du français en Argentine, mais également le souci du Conseil d'administration de créer une équipe d'enseignants formés aux conditions spécifiques de l'enseignement-apprentissage du français à Buenos Aires.

#### **- L'élaboration d'une formation continue de l'équipe enseignante**

Les débats concernant l'élaboration d'une méthode propre s'accompagnent d'un processus de sélection, puis de formation, en vue de la professionnalisation de l'équipe enseignante de l'AFBA. Comme nous avons pu l'analyser au cours du chapitre (cf. *supra*, p.266), en 1919 le recrutement des enseignants s'effectue sur une base de volontariat rémunéré, partiellement ou totalement. Cependant, la mise en place d'un poste d'Inspection Générale, au cours de la I<sup>ère</sup> GM, épisodiquement à partir de 1919, puis de manière définitive en janvier 1924, entraîne l'augmentation de la fréquence des visites de classes<sup>333</sup>. Cette politique de contrôles accrus, est corroborée par la mise en place, à partir de janvier 1921, d'un Diplôme

---

<sup>332</sup> « M. Nicol répond à ces objections en affirmant qu'il serait d'accord si nos enseignants sortaient des écoles normales de professeur de France et savaient appliquer les méthodes françaises pour l'enseignement de notre langue en pays étrangers, mais comme nous avons constaté le contraire, il était nécessaire de les utiliser pour la première année, comme pour la quatrième. » (Rapport de l'Alliance française au 1<sup>er</sup> septembre 1925).

<sup>333</sup> Les visites d'inspections sont fixées à 1 par mois, voire 2 à 3 par mois pour les cours dont les capacités des enseignants seraient plus discutées en janvier 1922.

d'Aptitude pour l'enseignement à l'embauche de nouveaux enseignants<sup>334</sup> et de la réduction drastique de l'équipe enseignante<sup>335</sup>.

L'examen d'aptitude devient donc un moyen d'écartier des enseignants dont les capacités sont jugées trop faibles<sup>336</sup>, il permet également à l'AFBA de contrôler les détails biographiques des enseignants et d'effectuer une sélection patriotique. Ainsi un enseignant est écarté de l'examen d'aptitude, en novembre 1923 car, suite aux renseignements de l'ambassade, il s'avère être insoumis militaire. Cet examen s'étend également aux enseignants disposant de diplômes français, ce qui met en lumière la volonté de constitution d'une équipe formé aux conditions de l'enseignement-apprentissage du français à Buenos Aires. Ainsi, en septembre 1933, la commission fait passer l'examen à une enseignante disposant d'un diplôme français. Il se constitue donc peu à peu, au cours de l'entre-deux guerres, une équipe enseignante des cours de l'AFBA, ce que la mise en place d'une carte d'identité valable un an pour chaque enseignant matérialise, en avril 1923.

Cette politique de sélection des enseignants s'accompagne de la mise en place d'un système de formation, individuel puis collectif. Les rapports des inspecteurs au Conseil d'administration entraînent la formulation de recommandations individualisées pour la conduite de cours des enseignants. Une série de dispositifs viennent renforcer cette mesure de « conseil personnalisé », incarnés par les règles d'attribution des classes<sup>337</sup> et le cahier des cours<sup>338</sup>. Enfin la formation effective de l'équipe enseignante s'organise peu à peu, à partir de janvier 1922, à travers les conférences pédagogiques<sup>339</sup> et les étagères spécialisées pour les enseignants au sein de la bibliothèque.

---

<sup>334</sup> Le jury de ce diplôme d'aptitude est composé des inspecteurs de l'AFBA, des membres du conseil également enseignants et de deux enseignants de français.

<sup>335</sup> En octobre 1921, Raymond Ronze, à la demande du Comité de Buenos Aires, remet au Conseil d'administration un rapport sur l'enseignement dans ses classes, suite auquel l'AFBA, après une tournée d'inspection, en décembre 1921, décide d'effectuer une sélection et de réduire l'équipe à une poignée d'enseignants dont l'enseignement aurait été validé par la commission pédagogique. Ainsi en janvier 1922, la commission détermine 13 enseignants à conserver à son service et évacue les autres enseignants lors de la rentrée en mars 1922 (Hayon, Baudrier, Braulard, Lacaze, Champy Alvear, Demasur, Guérault, Catullo, Pierson, Orrechia, Durand, Artuño, Pujol).

<sup>336</sup> En avril 1923, une des enseignantes écartées par le processus de sélection de 1921, est à nouveau examinée.

<sup>337</sup> Le Comité de Buenos Aires décide d'assigner aux enseignants une même classe deux années consécutives afin de pouvoir mieux suivre la progression.

<sup>338</sup> En mars 1921, les inspecteurs mettent en place un cahier de cours, contenant un relevé de présences, pour que le Conseil d'administration puisse également suivre la progression des cours, qui est rendu obligatoire en mai 1923, sous peine de sanction.

<sup>339</sup> En 1922, le Comité de Buenos Aires demande à Raymond Ronze de faire une conférence aux enseignants pour leur exposer les conclusions de son rapport, cette conférence est réitérée en janvier 1923.

Les procédures de contrôles, associées à la mise en place d'un début de plan de formation contribuent à créer la vision d'une équipe enseignante professionnalisée et dès lors en mesure d'obtenir les résultats attendus par le Conseil d'administration, aussi bien au niveau des modalités d'enseignement-apprentissage mis en place dans les classes, qu'au niveau des résultats de la classe. Cette vision se matérialise par la décision du Conseil d'administration, en janvier 1937, d'augmenter les exigences de rendement auprès des enseignants, il est ainsi établi que 75% des étudiants des cours doivent s'inscrire aux examens et que 75% de ces inscrits doivent réussir les examens.

Le développement méthodologique de l'AFBA acte donc l'institutionnalisation des actions d'enseignement-apprentissage du français de l'association et la constitution d'une professionnalisation des enseignants de français langue vivante, formés aux hypothèses d'enseignement-apprentissage de l'association. Dès lors, la méthode devient le cheval de bataille de l'institutionnalisation de l'AFBA, l'outil de normalisation des cours et le véhicule des idéologies linguistiques de l'association.

#### **4.3.3.2. Un manuel propre pour des problèmes spécifiques**

Nous nous concentrerons à présent sur l'étude du contenu des manuels, après avoir brossé à grand traits l'évolution de la configuration méthodologique, de sa création à la fin de l'entre-deux guerres.

Les manuels de la « Méthode Alliance » constituent, à partir de 1925, la base du programme d'étude de tous les cours effectués au sein du local de l'AFBA. C'est l'élaboration de la « Méthode Alliance », par les différents directeurs et bureaux pédagogiques qui concentrent l'ensemble des orientations didactiques pour les cours. Dès lors, les manuels extérieurs, même lorsqu'ils sont produits par des enseignants de l'AFBA sont repoussés<sup>340</sup>. Toutes les expérimentations pédagogiques hors manuels se font dans le cadre de cours spéciaux, ouverts en marge du programme de cours central. On compte par exemple, à titre de test, à partir de février 1935, un cours se déroulant pour toute la période d'enseignement uniquement en français, sans passage par la traduction. En conséquence, toute réforme du programme d'études passe par une réforme de la « Méthode » et les manuels de Vital Roustan constituent le socle du programme jusqu'en 1936, date de la première grosse réforme d'ampleur du programme d'études deux ans après l'engagement du premier directeur des cours (Ariel Maudet). Ariel Maudet appartient à la communauté française

---

<sup>340</sup> Lorsqu'en septembre 1933, l'AFBA reçoit un rapport sur un manuel réalisé par M. Loria, le Conseil d'administration décide de l'écarter immédiatement.

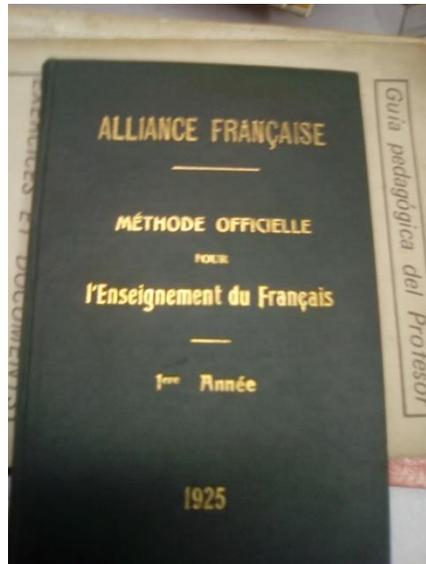
d'Argentine, ce détail est d'importance, car les réformes proposées les années suivantes de son entrée en poste tendent à rapprocher la « Méthode Alliance » des instructions officielles pour l'enseignement-apprentissage des langues sur le territoire argentin. Il insiste auprès du Conseil d'administration sur la nécessité de réformer la première année d'études trop centrée, selon lui, sur l'étude de la grammaire, alors que l'année d'études préparatoires se concentre sur la lecture et la conversation. Ariel Maudet propose donc des réformes du programme afin d'établir une plus grande cohérence entre l'année préparatoire et les années suivantes. Ainsi il prend l'initiative de simplifier le contenu grammatical de la première année en la déchargeant sur la deuxième année. De plus, il augmente le coefficient accordé à la note de lecture dans l'examen de fin d'année et crée une nouvelle matière aux examens : la conversation.

Ce processus de simplification est renouvelé en 1937, en effet en janvier 1937, Ariel Maudet propose à nouveau une simplification du programme de grammaire, d'histoire et d'histoire de l'Art au moyen d'une révision des manuels. Cette simplification du programme lui est refusée, par manque de moyens. Les critiques émises par Henri Peyre en 1937 et transmises à l'AFBA par le Ministère des Affaires Étrangères en 1938, sont donc déjà formulées en interne à partir de 1936. Au demeurant, la deuxième vague de recommandations de 1937, ne sera mise en place qu'à partir d'octobre 1937, suite à un rapport du même Ariel Maudet sur le déroulement des cours. Le rapport constate le retard pris lors de la première année en grammaire et propose la création d'un cours de préparation à la deuxième année, intitulé dorénavant premier supérieur. De plus, il soumet une nouvelle simplification du programme de grammaire, d'histoire de France et d'histoire de l'Art. Enfin, en octobre 1936, l'AFBA se dote d'un manuel sur l'histoire de France, élaboré en propre pour ses classes par Ariel Maudet.

Répondre aux besoins et aux problèmes spécifiques de l'enseignement-apprentissage du français en Argentine, d'une part, et prendre en compte le niveau de formation des enseignants, d'autre part, implique pour le Comité de Buenos Aires tout à la fois l'élaboration d'une configuration méthodologique, adossée aux enseignements conçus par le Conseil National de l'Éducation, et la formation du personnel enseignant à cette configuration méthodologique. C'est dans cette optique de circulation des idéologies linguistiques que nous allons analyser les deux manuels que nous avons pu retrouver de la « Méthode Alliance » datant respectivement de 1925 (Annexes, [Section 4, Document N°51, p.69](#)) pour le manuel de première année et 1937 pour le manuel de troisième année (Annexes,

Section 4, Document N°52, p.71). Selon nos sources d'archives, bien que ces deux manuels ne soient pas signés, le premier est de la main de Vital Roustan, et le second est l'œuvre d'Ariel Maudet.

Figure 16. Manuel de l'Alliance française 1925



Le premier manuel, datant de 1925, est intitulé *Méthode Officielle de l'Alliance française à usage de ses cours gratuits*. L'avant-propos mentionne les principes que Vital Roustan souhaite faire appliquer pour l'ensemble de l'enseignement des langues vivantes, dont l'adaptation spécifique aux pays de langue espagnole.

Le manuel choisit une méthodologie mixte, reposant sur des entrées de prononciation, ces éléments de prononciation devant faciliter les compétences orales et l'acquisition de l'orthographe d'usage.

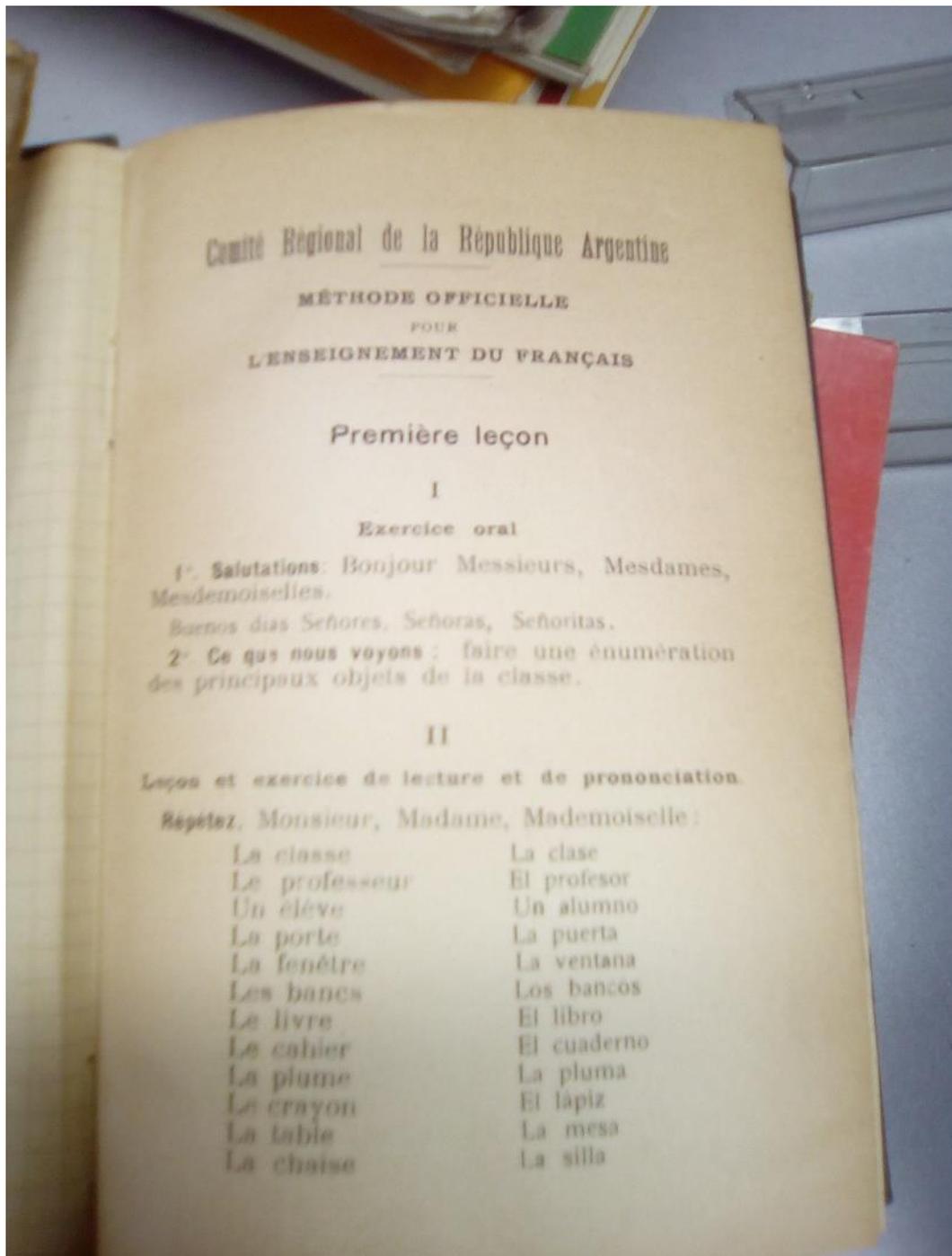
Les leçons suivent l'organisation suivante :

- Un exercice oral
- Des lectures courtes, fabriquées pour le manuel avec un objectif grammatical
- Les règles expliquées
- Des questionnaires sur les formes et le vocabulaire pour que les étudiants déduisent des règles, destinées à « habituer les élèves à penser en français »
- Des traductions destinées à la comparaison syntaxique

Nous étudierons à présent les procédures de sélection des éléments de progression, de contenus, ainsi que les hypothèses d'enseignement-apprentissage, et les finalités pour les manuels de 1925 et 1936.

**- Les procédures de progression :**

Figure 17. Leçon introductive manuel de 1925



Comme nous pouvons le constater, la première leçon débute par un exercice oral de salutation, comprenant la traduction des mots exposés. Il est suivi par un exercice de lecture et de prononciation autour de mots, qui sont traduits en espagnol sur la colonne de droite, la prononciation étant alors expliquée avec des règles en français. Cet intermède de prononciation est suivi par un autre exercice oral comprenant des formules de politesse. On assiste, dans les leçons suivantes, à de petits ajouts qui complètent peu à peu la gamme d'exercices de la leçon. Nous récapitulons ces ajouts dans le tableau suivant :

Tableau 40. Progression du manuel par type d'exercice

Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 6	Leçon 13
Application de prononciation (formation de phrases)	Conversation sur les membres de la famille	Petit dialogue entre les étudiants et les enseignants autour de questions que doit poser l'enseignant	Débute par une règle de grammaire comparant le verbe « être » et les formes « ser » et « estar »	Débute par un objectif plutôt pragmatique puisqu'elle s'intitule « pour interroger », puis « pour indiquer le lieu ».

On constate que la progression du manuel commence par des exercices oraux, centrés sur la prononciation, tandis que la grammaire n'est introduite qu'à partir de la sixième leçon et occupe la place centrale jusqu'à la treizième leçon. Cette treizième leçon s'intitule « pour interroger » et introduit des éléments linguistiques de manière pragmatique, sous une forme récapitulative. Il s'agit donc d'une configuration méthodologique qui rappelle les étapes cumulatives de l'apprentissage de la langue française dans les écoles primaires argentines, faisant particulièrement usage de la traduction. Cependant, elle s'oppose aux ouvrages validés par le Conseil National de l'Éducation pour les langues, car elle s'éloigne sensiblement des traits définitoires d'une configuration « directe » de l'enseignement-apprentissage des langues. La traduction est utilisée tout au long de l'ouvrage, aussi bien pour l'apprentissage du lexique, que pour celui de la grammaire et le dialogue mis en place dans la classe ne vise pas la répétition en vue de l'apprentissage du vocabulaire, mais la compréhension de la règle de grammaire. Ce sont en effet les règles qui font l'objet de questionnaires, après leur exposition par l'enseignant, dans une forme de conceptualisation grammaticale *a posteriori*.

Si l'on compare ce manuel à un ouvrage de la même période ayant reçu la validation officielle du Conseil National de l'Éducation, comme celui de Germaine de Cadours pour

l'année 1938 (Annexes, [Section 4, Document N°53, p.73](#)), on mesure les divergences entre la « Méthode Alliance » et les recommandations officielles.



Figure 18. *Leçons de français*, Germaine de cadours

Le manuel propose un parcours d'apprentissage linguistique direct, sans passage par la traduction<sup>341</sup>, et un enseignement de la grammaire intuitif. Les leçons sont ainsi constituées autour des éléments suivants : une poésie à apprendre, des exercices de vocabulaire, des exercices de conjugaison ou de grammaire, des exercices de composition, un thème, des exercices de prononciation. À la lecture de la première leçon du manuel on constate que le texte principal, sur les objets de l'écolier, réside en un dialogue entre le maître et l'élève, suivi des formes grammaticales exposées avec des exemples sans règles, viennent enfin des séries d'exercices oraux et écrits et des exercices de prononciation. Les principales différences entre la « Méthode Alliance » et celles du Gouvernement argentin résident donc dans l'enseignement grammatical et la place de la traduction. La seconde divergence est l'absence de références patriotiques à la France dans le manuel. Les thèmes évoqués par Germaine de Cadours correspondent à une liste relativement similaire à celle exposée par Albert Legrand dans son introduction analysée au chapitre 3 (cf. *supra*, [p.201](#)).

Le manuel de 1925 propose donc un parcours d'apprentissage qui s'éloigne d'une configuration méthodologique strictement « directe », mais emprunte aux traditions d'apprentissage des langues sur le territoire argentin, tout en visant l'insertion de l'enseignement-apprentissage du français dans l'idéologie linguistique de l'Union Latine, au service de la construction de l'imaginaire national argentin, et des velléités nationalistes de l'expansion de l'influence française.

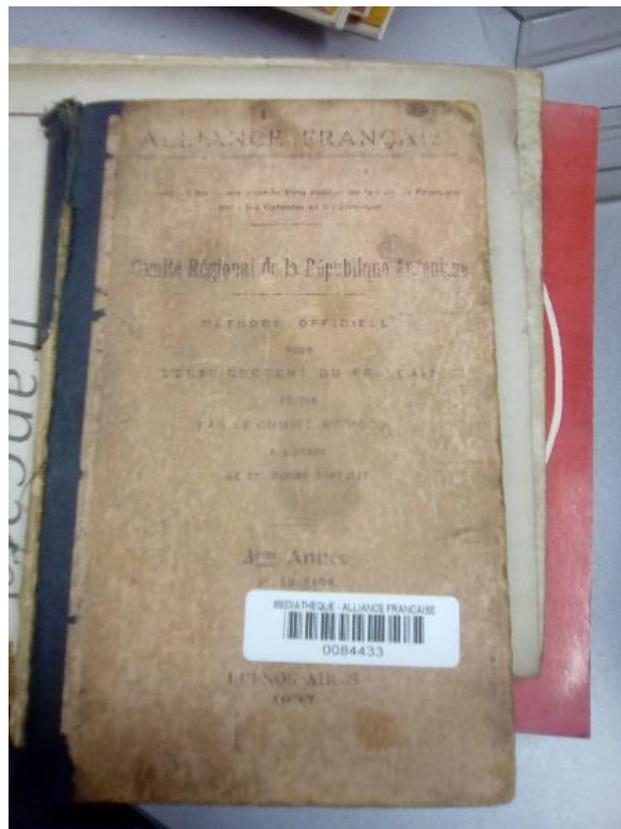
#### **- Les hypothèses d'apprentissage et les finalités d'enseignement**

La « Méthode Alliance » est prise dans un double processus nationaliste, qui se traduit par l'introduction de la grammaire et l'utilisation spécifique de la traduction dans la progression du manuel. Cette tendance est confirmée par l'analyse des hypothèses d'apprentissage exposées dans le manuel de 1937, destiné à la troisième année d'études de français.

---

<sup>341</sup> On note néanmoins la présence du thème, qui doit être maintenu, selon les recommandations de Louis Ardit, comme nous avons pu l'analyser lors du troisième chapitre (cf. *supra*, [p.201](#)).

Figure 19. Manuel de l'AFBA, 1937



L'avant-propos du manuel précise que si les ouvrages de la première et de la deuxième année sont pratiques et ont pour objectif d'adapter la grammaire aux spécificités des pays à langue espagnole, le manuel de troisième année ajoute une fonction supplémentaire à la traduction, en en faisant un outil, non plus pratique, mais réflexif. Ce trait méthodologique se situe dans une configuration méthodologique totalement sous-tendue par l'idéologie linguistique de l'Union Latine. Le français prend la place du latin car, au sein de l'Union Latine, le français est la langue mère et les autres langues latines sont des dérivés :

« Nous insistons davantage sur la comparaison entre la syntaxe des deux langues, dans le but que le français rende à l'espagnol les services que le latin rend, en général, aux langues qui en sont dérivées ; en un mot, nous ne faisons pas appel, pour l'étude du français, uniquement à la mémoire, mais encore et surtout à la réflexion, à la méthode. »

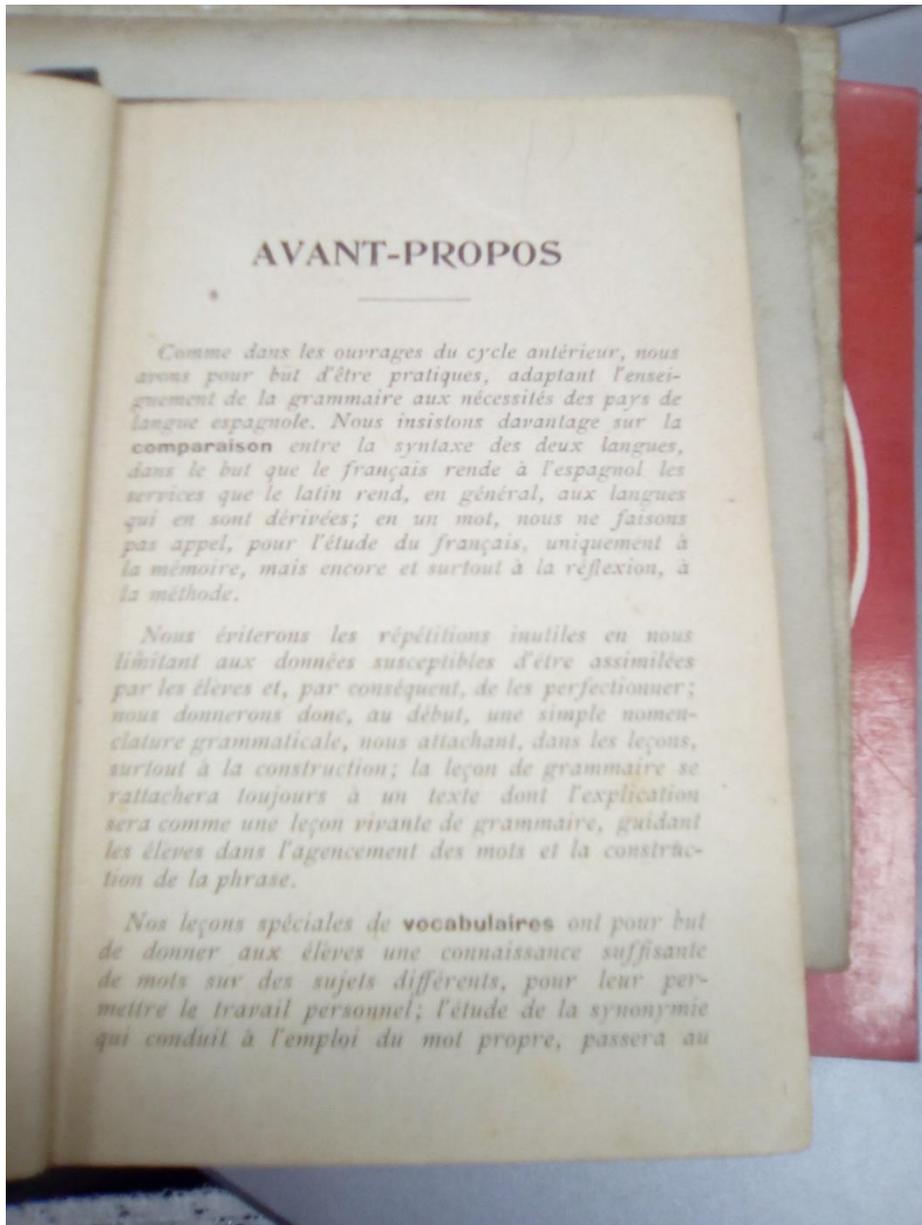
(Introduction *Langue française année 3*, Annexes, [Section 4, Document N°52, p.71](#))

L'idéologie linguistique de l'Union Latine permet de véhiculer également un discours de justification sur les nécessités de l'enseignement-apprentissage du français : le français est utile car il sert également de repère dans l'apprentissage de l'espagnol. Ce type de discours se fait le miroir des arguments avancés par les défenseurs du latin, contre l'évolution de l'enseignement secondaire, tel que le résume Antoine Prost (2006). Par ailleurs, cet avant-

propos est édité un an avant le processus de suppression progressive de l'obligation d'inclusion du français dans les cursus scolaires argentins en 1941.

En conséquence, le livre mêle les structures de la langue française aux structures de la langue espagnole et travaille explicitement la comparaison entre les deux langues.

Figure 20. Avant-propos du manuel de l'AFBA, 1937



L'écrit est abordé par la traduction de morceaux littéraires espagnols en français avec une analyse littéraire de l'extrait espagnol en préparation de la traduction. La prononciation disparaît et ne réapparaît que ponctuellement, lorsqu'un mot nécessite des corrections particulières au fur et à mesure de l'ouvrage. Les avant-propos exposent donc les hypothèses de l'Union Latine, que nous retrouvons au sein même de la progression cumulative des

manuels de la « Méthode Alliance ». Ces hypothèses sont renforcées par l'analyse des objets d'enseignements retenus dans les manuels et en particulier les thèmes des textes.

**- La sélection des objets d'enseignement**

Les objets d'enseignements sont tournés vers la construction d'un imaginaire national franco-argentin, toutes les leçons s'ouvrent donc sur des explications de grammaire (un texte rédigé pour la lecture), suivies d'une lecture auxquels sont adjoints des exercices, un questionnaire sur le sens de la leçon et des questions de grammaire.

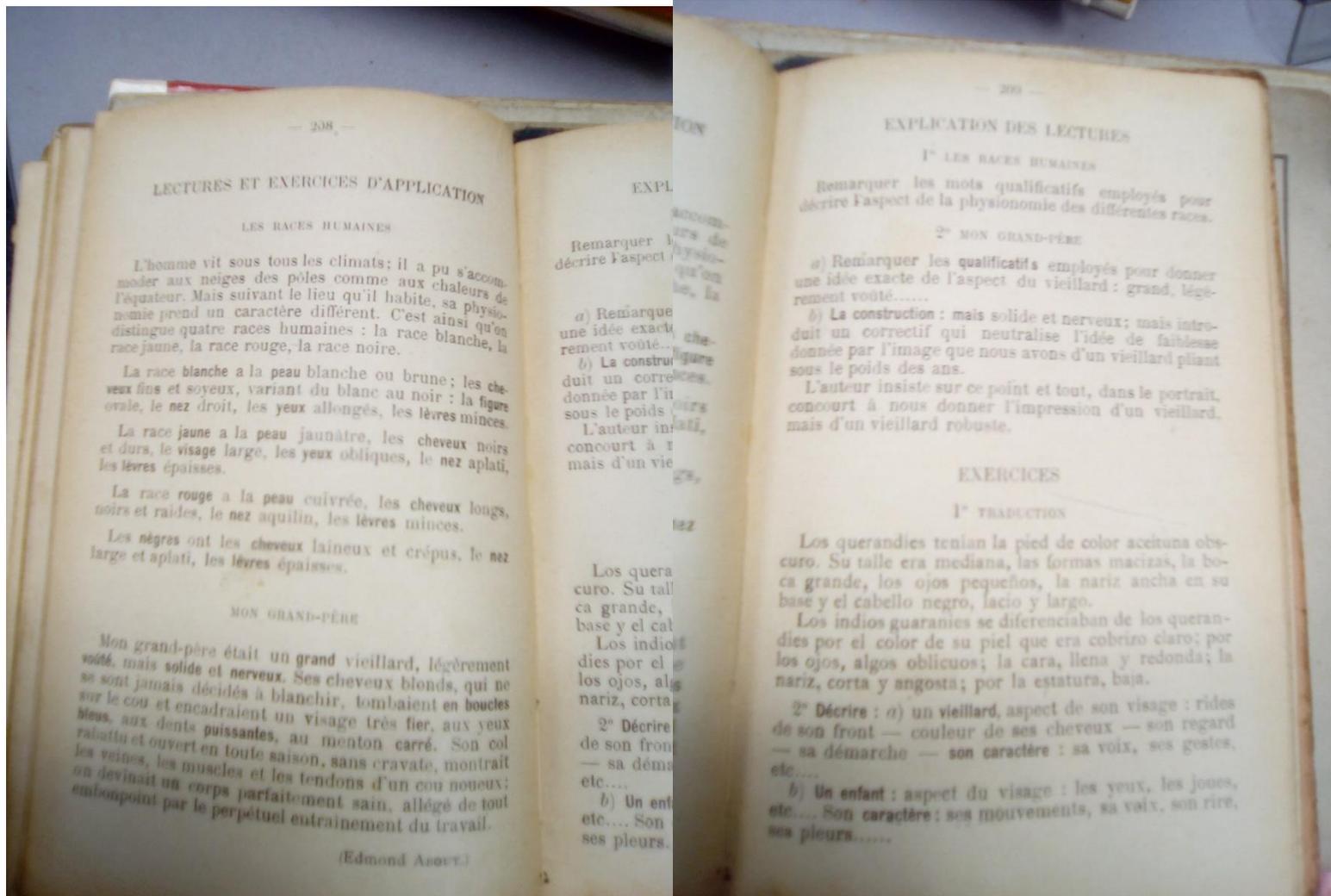


Figure 21. Lectures et exercices, manuel de l'AFBA, 1937

Le sujet des lectures est alternativement historique ou stylistique. Les lectures abordent des thèmes nationaux, principalement issus de l'histoire de France, que nous résumons ci-dessous :

L'origine du français, les vertus et les qualités, l'histoire de France, qui met en avant le fait que la Gaule soit le berceau du christianisme (les Croisés, Sainte-Geneviève, Blanche de Castille, Jeanne d'Arc, puis les batailles de la France pour les démocraties), les croisades et l'engagement de la couronne de France aux Etats-Unis lors de l'indépendance ou dans la lutte en Grèce.

La France est donc, d'après le manuel, le défenseur traditionnel des Chrétiens d'Orient d'où l'influence actuelle du pays sur ces territoires, justifiant ainsi les processus de colonisation. Jeanne D'arc, est selon l'ouvrage une flamboyante figure du patriotisme

« Jeanne d'Arc a sauvé la France ; elle a réveillé les énergies et elle incarne l'âme de la Patrie. Elle, morte, le patriotisme fut plus vivant que jamais ; les Anglais furent partout vaincus et finalement expulsés. ».

(Introduction *Langue française année 3*, Annexes, [Section 4, Document N°52, p.71](#))

Cet épisode prend un tour particulier en Argentine, au vu de la lutte pour la maîtrise du capital argentin contre le monopole commercial de la Grande-Bretagne. De plus, on remarque l'amalgame entre un épisode monarchique et une valeur républicaine<sup>342</sup>, nous pouvons ainsi établir un parallèle entre l'inspiration thématique de l'idéologie républicaine telle qu'elle est pratiquée dans les ouvrages de français langue nationale et les textes proposés ici. La lecture que nous présentons dans l'image ci-dessous est raciale, selon les critères de l'entre-deux guerres. En effet, la leçon propose de faire le détail des races humaines, pour les comparer avec une « Description d'un grand père » par Edmond L. About. Cette description nous paraît représentative de l'Union Latine, permettant de faire une distinction entre les races, tout en préservant les imaginaires nationaux français et argentins - au moyen du texte proposé à la traduction abordant les indiens querandis et guaranis -.

---

<sup>342</sup> C'est exactement ce que Dominique Maingueneau constate dans son ouvrage *Les livres d'École de la République 1870-1914* : « Cette comparaison, toutefois, fait bien ressortir la contradiction qui mine en profondeur cette historiographie : comment concilier la notion de "progrès" de la France (aboutissant au stade de la "conscience de soi", c'est-à-dire à l'écriture historiographique républicaine elle-même) et le fait que Vercingétorix, dès l'aube de l'histoire, incarne dans sa perfection le patriotisme ? De toute façon, la pratique pédagogique fait que cette difficulté ne peut pas apparaître puisqu'il n'y a pas de discours qui ne servent qu'à intégrer l'enfant à une formation sociale, qui, elle, se situe dans le seul présent. » (Maingueneau, 1979 : p. 133)

### **- L'analyse synthétique des configurations didactiques :**

Les manuels tirent plus de configurations méthodologiques de l'enseignement-apprentissage du français langue nationale, l'accent porté sur la place de la grammaire et de la traduction, tout en s'inscrivant dans une vision à mi-chemin entre l'enseignement du latin et des langues vivantes. On comprend, au vu des analyses de contenu de la « Méthode Alliance », la nécessité du processus de légitimation de ces manuels. La configuration méthodologique s'éloigne considérablement des recommandations du Conseil National de l'Éducation. Au demeurant, la configuration méthodologique est parfaitement en adéquation avec l'idéologie de l'Union Latine et l'idéologie patriotique d'inspiration maurassienne. La traduction, outil didactique positionnant l'utilité du français par rapport à l'espagnol au sein de l'Union Latine, fait écho aux textes nationalistes, raciaux et patriotes.

On constate un échelonnement idéologique entre le manuel de première et de troisième année. Si la configuration méthodologique du contact se traduit par une continuité entre des pratiques traditionnelles de l'enseignement des langues en Argentine et les manuels de l'AFBA, la configuration de la troisième année met en œuvre les principes de l'idéologie linguistique de l'Union Latine. Cet échelonnement correspond également aux différents objectifs de la création de manuels propres pour les premières et les dernières années d'études du français. Lors des premières années d'études, l'objectif est d'arriver à faire correspondre les techniques d'enseignement avec les besoins et les problèmes d'enseignement-apprentissage des étudiants, tandis que l'objectif poursuivi par l'élaboration d'un manuel à partir de la troisième année est de pallier le manque de formation des enseignants. La configuration méthodologique mise en œuvre dans les manuels pousse les enseignants de langue vivante / étrangère à emprunter des thématiques au français langue nationale, en vue de la réalisation d'une idéologie linguistique tentant de négocier la place du français dans le contact entre la langue française et la langue espagnole.

## **Synthèse du chapitre 4 :**

La circulation linguistique au cours de l'entre-deux guerre se trouve portée par un jeu de relations très complexes, qui influe directement sur l'élaboration des configurations méthodologiques, pour l'enseignement-apprentissage du français dans le système scolaire argentin, comme pour l'enseignement-apprentissage du français à l'AFBA. À ce titre, il est

nécessaire de relever le lien entre la préservation d'une mémoire de guerre pour la communauté française et la circulation des configurations méthodologiques, via l'extension des dispositifs. Dans ce cadre, l'implantation de l'idéologie de l'Union Latine constitue tout à la fois une finalité à l'enseignement-apprentissage du français, comme l'organisation d'une mémoire sélective de la I<sup>re</sup> GM permettant le choix des supports et les types d'activités réalisées en classe, par exemple dans le cas de la traduction. Dès lors, le développement spécifique de l'enseignement-apprentissage du français pour l'AFBA et la quête de reconnaissance officielle auprès du Conseil National de l'Éducation, comme auprès des instances éducatives françaises témoigne d'une resémantisation particulière des politiques de diffusion du français et leur traduction glocale.

On peut clairement établir une forme de continuité de 1914 à 1938 dans les actions d'enseignement-apprentissage du français du Comité de Buenos Aires. Ces actions sont marquées, non seulement par un type de rapport particulier avec la communauté française en Argentine, mais également par une croissance constante des activités, débouchant sur l'élaboration des manuels de l'AFBA. Si l'année 1939 marque la fin de cette deuxième partie de notre étude, c'est que les ruptures impliquées par la montée des fascismes en Europe, et en définitive la 2<sup>sd</sup> GM, ont de profondes conséquences sur l'évolution de l'enseignement-apprentissage du français à l'AFBA, et plus largement sur le territoire argentin.

### **Partie 3 : De l'argentinisaiton des programmes d'études de l'AFBA aux circulations idéologiques du champ français du français langue étrangère (1939-1945/ 1976-1983)**

Cette troisième et dernière partie de la recherche regroupe les deux derniers découpages temporels effectués : la 2<sup>sd</sup> GM (1939-1945) et la dernière période de dictature argentine (1976-1983). Ces deux dernières périodes ont été analysées ensemble, car elles correspondent à la mise en conformité des configurations méthodologiques avec les ambitions politiques pour la pratique sociale de l'enseignement-apprentissage du français, issues tour à tour de l'espace français ou de l'espace argentin.

Le cinquième chapitre analyse le positionnement de l'AFBA au cours de la 2<sup>sd</sup> GM, non seulement par rapport à la montée des fascismes européens, mais également vis-à-vis de la réception de ces fascismes sur la scène politique argentine. Les circulations linguistiques ne s'effectuent plus simplement entre des espaces géographiques, mais se heurtent aux dissensions entre des membres opposés au sein de la communauté française, tentant de s'appropriier la pratique sociale d'enseignement-apprentissage du français comme son contenu. En conséquence, la configuration méthodologique revêt un enjeu particulier marqueur de l'adhésion ou du rejet du fascisme.

Le sixième chapitre analyse les effets de la fondation du champ français du français langue étrangère et la manière dont son insertion au sein de la vie éducative argentine contribue à rendre caduque l'importance des configurations méthodologiques pour l'AFBA, tout en offrant une place inédite à l'association au sein du système de formation des enseignants de français.

# Chapitre 5 : L'AFBA entre collaboration et résistance : le développement didactique aux prises avec les expressions du nationalisme en guerre (1939-1945)

« “Penser global”, dès lors, consiste à rompre avec le “nationalisme méthodologique” pour ne pas inscrire toute analyse dans l'espace unique de la nation, et de l'État et de la société qui lui correspondent. Un tel choix a une implication immédiate, il impose en effet de rompre avec les démarches qui prolongent le “nationalisme méthodologique” pour promouvoir exclusivement les “relations inter-nationales”. Ce choix ne dit évidemment pas que la nation n'existe pas, ou que le cadre qu'elle constitue n'est pas pertinent. »

Wieviorka, 2017 : p. 15

## *Résumé du chapitre 5 :*

L'objet de ce cinquième chapitre est l'étude de la circulation linguistique de 1939 à 1945 à l'AFBA.

Le chapitre s'ouvre sur un récapitulatif visant principalement à comprendre la situation matérielle de l'AFBA et ainsi, à déconstruire les assertions sur l'état de l'ensemble du réseau des AF au cours de la 2<sup>sd</sup> GM.

Il s'agit, au cours de ce chapitre, de comprendre les resémantisations de la montée des fascismes en Argentine, d'une part, et, d'autre part, d'envisager les conséquences particulières de ces resémantisations sur l'évolution du système éducatif en général et de l'enseignement-apprentissage des langues en particulier.

La communauté française, en perte de vitesse du point de vue migratoire, et profondément divisée quant à un possible ralliement à l'appel du Général de Gaulle, constitue de moins en moins le socle sur lequel s'appuient les actions de l'AFBA, qui se tourne alors pleinement vers la société argentine. Or la montée des fascismes en Europe, trouvent leur pendant dans les régimes militaires précédant l'arrivée au pouvoir de Perón, ce qui se traduit très concrètement dans le système éducatif, par la mise en place de l'éducation au nationalisme.

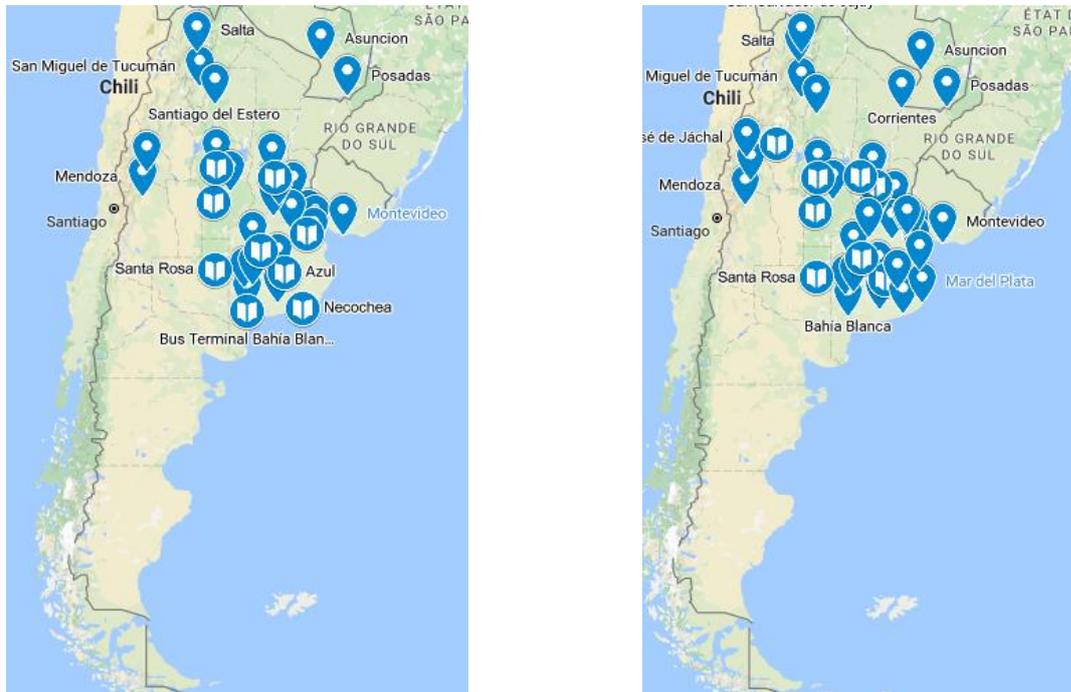
L'analyse du développement méthodologique de l'AFBA nous permet de comprendre le phénomène d'inscription grandissante de l'association dans la société argentine, dont la conséquence immédiate réside dans l'incorporation des principes du nationalisme pédagogique à la « Méthode Alliance ». Ces incorporations poussent alors l'AFBA à un repositionnement des idéologies linguistiques au fondement de son essor dans la capitale, dont l'idéologie de l'Union Latine et avec elle la place de la traduction et de l'étude de la syntaxe.

## **Introduction du chapitre 5 : l'état de l'AFBA de 1939 à 1945**

### **1- Développement de l'Alliance française dans le pays**

Si de 1919 à 1938, l'AF connaît, comme nous avons déjà pu l'analyser, un essor très important, passant de 6 à 29 filiales en Argentine (cf. *supra*, [p.213](#)), la 2<sup>sd</sup> GM ne correspond pas à une régression totale de cette progression sur le territoire. Le bilan effectué en avril 1941 compte 18 filiales, 15 collèges affiliés et 2 cours incorporés. Or au cours de l'entre-deux guerres, suite à une injonction du Ministère de la Propagande et sous l'influence des consuls présents sur le territoire argentin, les collèges effectuant des demandes d'affiliation sont poussés à constituer des Comités de l'AF. Si une partie de ces Comités ne se fondent pas de manière pérenne, les cours sous le patronage de l'AFBA, eux, subsistent. Ainsi alors qu'en 1938, on compte 38 villes sous le patronage de l'AFBA (29 filiales et 9 collèges affiliés), on en compte 35 en 1941 (18 filiales, 15 collèges affiliés et 2 cours incorporés) et en 44 en 1945 (24 filiales pour 20 collèges affiliés). Au cours de la 2<sup>sd</sup> GM, l'AF s'étend à 6 nouvelles villes, ce qui contredit un hypothétique déclin des activités de l'association au cours de la période.

Figure 22. Évolution du réseau des Alliances françaises en 1938 et en 1945



Légende :



: AF



: École affiliée

Source : création de l'auteur grâce à l'outil carte de Google maps

Ce dynamisme est confirmé grâce à l'extension des examens, confectionnés par l'AFBA, à une bonne partie des cours se déroulant dans les filiales ou les cours sous son patronage. On relève ainsi le bilan des examens de l'AF sur le territoire argentin en 1941.

Tableau 41. Passation des examens de l'Alliance française de Buenos Aires dans le réseau des collèges affiliés argentins en 1941

Ville	Total	DS	DC	DEE
Colegio de Nuestra Señora de la Misericordia (Mercedes)	14	2	5	7
Colegio de la Inmaculada concepcion (Juarez)	9	1	0	8
Colegio de la Inmaculada concepcion (Azul)	7	0	1	6
Curso Fenelon (Rafaela)	7	0	3	3 et 1
Curso de la Señora Augusta Augé (Olavarria)	5	1	1	3
Liceo pensionado del sagrado corazón de Jesús (Parana)	5	1	1	3

Tableau 42. Passation des examens de l'Alliance française de Buenos Aires dans le réseau des Alliances argentines en 1941

Ville	Total	DS	DC	DEE
Rosario	63	6	17	40
Santa-Fe	41	9	12	20
Salta	30	7	6	17
Cordoba	25	3	8	14
Bahia Blanca	22	0	7	15
Tucuman	21	0	4	17
Pehuajo	20	3	3	14
Junin	16	0	0	16
La Plata	16	3	7	6
San Juan	11	0	0	7 et 4
Santiago del Estero	11	1	3	7
San Nicolas	7	0	3	4
Tandil	6	2	3	1
Lomas de Zamorra	5	0	2	3
Jujuy	5	0	2	1 et 2
Villa Maria	3	0	0	3
Mendoza	2	0	0	2

Ce bilan des examens donne un aperçu de l'ampleur des actions d'enseignement-apprentissage du français de l'AFBA sur le territoire argentin : sur les 35 villes comptant des représentations de l'AFBA, sous quelque forme qu'elle se présente, 23 sont centres d'examens des épreuves réalisées à Buenos Aires en 1941.

De plus, de nouveaux Comités de l'AF se forment au cours de la 2<sup>sd</sup> GM. On dénombre ainsi les créations de 10 nouveaux Comités de 1939 à 1945, dont les dates d'ouvertures sont résumées sur la carte ci-dessous :

Figure 23. Ouvertures de Comité AF sur le territoire argentin de 1940 à 1945



Source : création de l'auteur grâce à l'outil carte de Google maps

À ces créations de filiales, il faut ajouter des demandes d'affiliation de la part d'établissements argentins. On note ainsi les affiliations d'un cours de français à Rio Cuarto en décembre 1943, de l'Institut de Culture Intégrale de la Rioja, du collège du Sacré Cœur et du collège Notre Dame du Miracle, en juillet 1945.

La 2<sup>sd</sup> GM ne constitue donc ni la fin des activités pour les AF déjà en place, ni l'arrêt du développement de l'AFBA sur le territoire. On ne peut parler de déclin du fonctionnement pédagogique de l'AFBA sur cette période comme le laisse supposer Maurice Bruézière.

## 2- Développement de l'AFBA dans la capitale

À l'instar du développement de l'AF dans les provinces argentines, le Comité de Buenos Aires poursuit son développement de 1939 à 1945. Au demeurant, l'association se trouve dans une situation particulière de dépendance à la déclaration de la 2<sup>sd</sup> GM : nous avons pu analyser l'augmentation significative des dépenses de l'AFBA au cours de l'entre-deux guerres et ses sources de financement. L'association a donc développé au cours de l'entre-deux guerres une forte dépendance à l'État français. Le maintien d'une partie au moins de la subvention gouvernementale au cours de la 2<sup>sd</sup> GM permet d'assurer la continuité des activités d'enseignement-apprentissage du français de l'AFBA.

### - La nature du budget de l'AFBA

En juin 1940, le Comité de Buenos Aires envisage, comme à l'entrée dans la I<sup>ère</sup> GM, les conséquences de la suppression pour son fonctionnement d'une partie de la subvention gouvernementale.

En effet en 1938 et 1939 l'AFBA reçoit d'importantes subventions gouvernementales pour son fonctionnement (98.000 en 1938 et 100.000 en 1939). Le rapport de réunion de juin 1940 indique que l'association connaît une baisse de cette subvention. On trouve néanmoins la trace du maintien d'une partie de cette subvention par le Gouvernement de Vichy<sup>343</sup>. S'il est donc avéré que l'AFBA reçoit un support financier officiel, alors que l'IUP, nous le verrons plus loin (cf. *infra*, [p.312](#)), voit sa subvention totalement supprimée, il semble difficile d'avancer qu'elle permet à l'association de maintenir totalement ses activités (Annexes, [Section 5, Document N°65, p.91](#)).

Des bilans financiers, très réguliers dans les rapports de réunion de 1939 à 1945, indiquent les mesures prises par le Comité de Buenos Aires pour assurer son financement. La principale mesure consiste en une recherche croissante d'autofinancement de ses activités. Il semble que l'appel au mercenariat dans la communauté française ou au sein des élites argentines, largement utilisé au cours de l'entre-deux guerres, soit une voie relativement délaissée à partir de 1939, au profit d'une augmentation généralisée des tarifs d'inscription, pour les examens, comme pour les cours de l'AFBA. De plus, cette augmentation est pratiquée en parallèle de baisse des coûts de fonctionnement.

---

<sup>343</sup> Le montant exact de la subvention annuelle n'est pas spécifié par les rapports, mais une indication du rapport de réunion, en date du 17 mars 1943, signale un litige à ce sujet avec le chargé des affaires françaises.

On détecte une tendance à l'augmentation des activités d'enseignement-apprentissage du français de l'AFBA, avant même les baisses de subventions gouvernementales. En effet, on a pu voir lors des analyses du chapitre 4 (cf. *supra*, [p.275](#)), qu'à partir de 1925, le Comité de Buenos Aires augmente les frais d'inscription des examens, ce qui le conduit petit à petit à envisager les inscriptions comme des sources potentielles de financement.

Ainsi, pour les examens, l'augmentation la plus notable se produit dès le mois de septembre 1939, elle prévoit un tarif « préférentiel » pour les étudiants de l'AFBA et un tarif « plein » pour les étudiants extérieurs.

Tableau 43. Tarif des examens de l'Alliance française de Buenos Aires en septembre 1939

Examen	Tarif préférentiel	Tarif plein
Certificat enfantin	5 pesos	5 pesos
Certificat préparatoire	5 pesos	5 pesos
Certificat d'étude 1 <sup>er</sup> A	10 pesos	15 pesos
Certificat d'étude 2 <sup>ème</sup> A	15 pesos	20 pesos ou 25 pesos
Certificat d'étude 3 <sup>ème</sup> A	20 pesos	25 pesos
Certificat d'étude 4 <sup>ème</sup> A	25 pesos	30 ou 40 pesos
Certificat d'étude 5 <sup>ème</sup> A	25 pesos	30 pesos
Certificat d'étude 6 <sup>ème</sup> A	30 pesos	40 ou 50 pesos

Si l'on compare le tableau ci-dessous au schéma de référence sur la valeur de la monnaie (cf. schéma récapitulatif, Annexes, [Section 1, Document N°13, p.23](#)), on constate que les tarifs pour les examens les plus avancés augmentent considérablement. Les examens avancés concernent traditionnellement deux types de publics : la partie la plus fortunée des élèves de l'AFBA, le 7<sup>ème</sup> niveau d'étude, on l'a vu est créé suite à la demande d'un groupe d'étudiantes fortunées (cf. *supra*, [p.269](#)), ou les aspirants au poste d'enseignant de français, d'où les démarches de l'AFBA pour la reconnaissance du Diplôme Supérieur auprès du Conseil National de l'Éducation. Le choix de cette grille tarifaire se calque ainsi sur les possibilités financières des publics fréquentant les cours et les examens de l'AFBA<sup>344</sup>. Ces augmentations s'accompagnent de réduction des frais de fonctionnement de l'AFBA<sup>345</sup>, qui ne retrouve un

<sup>344</sup> Face aux difficultés économiques, le Comité de Buenos Aires envisage également le recours général aux droits d'inscription comme des sources de financement. Ainsi, en janvier 1943, le conseil décide d'augmenter les frais d'inscription aux cours et en juillet 1944 d'augmenter également le tarif des conférences. Ces réductions budgétaires visent également les cérémonies de remises de prix et en janvier 1941, le Conseil d'administration décide de réduire le nombre de lauréats à qui l'on accorde des prix.

<sup>345</sup> Le principal poste de dépense, visé par ces réductions, est le montant des revenus des employés (personnel administratif et équipe enseignante). Ce dernier est réduit dès juin 1940 : le Conseil d'administration décide une réduction de 5% des salaires pour le personnel administratif et une interruption du salaire à la mi-novembre pour les enseignants. Cette mesure vise à combler le déficit produit par l'organisation de la session d'examens de 1940 (déficit estimé à 4000 pesos).

bilan financier positif qu'en septembre 1944, au moyen d'une augmentation de la subvention gouvernementale accordée par Raymond Warnier, à l'occasion de sa visite à Buenos Aires.

Au demeurant, le tournant est pris, le Comité de Buenos Aires cesse définitivement de considérer ses activités comme des actions caritatives et pratiques, et applique, à partir de la 2<sup>sd</sup> GM, de régulières augmentations destinées à financer l'ensemble de ses activités. Ainsi les droits d'inscriptions pour les cours de la capitale sont à nouveau augmentés de 0,50 pesos mensuels, en janvier 1945, malgré le relèvement de la subvention, pour faire face aux coûts occasionnés par la loi sur les retraites.

Si ce bilan financier trouve sa place à l'ouverture du 5<sup>ème</sup> chapitre, c'est qu'il offre deux indications sur le développement méthodologique de l'AFBA au cours de la 2<sup>sd</sup> GM. Tout d'abord une indication propre à éclairer le positionnement du Comité de Buenos Aires au cours de la 2<sup>sd</sup> GM. La dépendance financière envers le Gouvernement de Vichy entraîne, nous le verrons (cf. *infra*, [p.321](#)), un positionnement très particulier de l'AFBA à l'égard des réseaux de résistance. Ensuite, l'utilisation des droits d'inscription comme une véritable source de financement a des conséquences irréversibles sur la conduite des activités de l'association, et les populations auxquelles elles sont destinées. En effet, jusqu'à l'entre-deux guerres, l'AFBA continue à offrir de nombreuses exemptions de frais d'inscriptions qui lui font prétendre, notamment en août 1937, au statut d'association caritative. Or, l'augmentation constante des frais d'inscriptions et la tendance à l'autofinancement des activités de l'AFBA achèvent définitivement la rupture avec cet aspect de l'association. Dès lors, on voit poindre l'apparition de certains thèmes au sein des manuels de l'AFBA révélateurs du type de public fréquentant les classes<sup>346</sup>.

L'esquisse de ce bilan financier permet de mieux appréhender le développement général des activités de l'AFBA dans la capitale. Là encore, il est impossible de conclure au déclin de l'association, des conséquences de la 2<sup>sd</sup> GM. Bien au contraire, on remarque que l'augmentation constante de la participation aux cours de l'AFBA se double d'un développement de ses champs d'activités.

---

<sup>346</sup> L'apparition dans le manuel de 1948 d'un texte sur les domestiques par exemple.

### - Le Développement des activités de l'AFBA dans la capitale

Les cours ouverts dans la capitale de 1939 à 1945 le sont principalement dans le bâtiment de l'AFBA qui a effectué un travail de regroupement des cours au sein de son centre depuis la première location, travail amplifié lors de la construction de l'édifice avenue Córdoba (cf. *supra*, p.269). Les cours qui s'effectuent encore en dehors du local dépendent soit d'universités, soit de collèges affiliés et les taux de fréquentation des cours est en constante augmentation pendant la 2<sup>sd</sup> GM. Nous présentons le bilan dans le tableau ci-dessous :

Tableau 44. Nombre d'inscrits au cours de l'AFBA par années de 1941 à 1944

Année	1941	1942	1943	1944
Inscrits	2292	2453	2402	2505

L'augmentation des effectifs étudiants s'accompagne enfin de la diversification des champs d'activités de l'AFBA. À partir de mars 1941, le Conseil d'administration créé une commission chargée d'étudier les possibilités d'amplification d'activité de la bibliothèque. En conséquence, le personnel attaché à la bibliothèque se démultiplie<sup>347</sup>. Enfin, comme corollaire à l'augmentation du prix d'inscription, la fonction mondaine de l'AFBA s'accroît avec l'installation, en mars 1943, d'un salon de thé pour les élèves et leur famille au sein des locaux.

Cet état des lieux des activités de l'AFBA et de ses filiales au cours de la 2<sup>sd</sup> GM est nécessaire afin de mesurer le poids des événements internationaux sur son développement. En effet, il existe deux discours contradictoires au sujet du rôle de l'AF au cours de cette période. Un premier discours tend à survaloriser la propension des AF à s'effacer, victimes du régime de Vichy et à entrer en résistance grâce à l'AF de Londres (Maurice Bruézière, François Chaubet). Un second discours tend à mettre les AF dans le réseau de collaboration du régime de Vichy (Hebe Carmen Pelosi, Robert Belot). S'il semble que le bilan dressé, écarte pour Buenos Aires le premier discours, reste à déterminer ce qu'il advient du second.

<sup>347</sup> On compte deux bibliothécaires (licenciées en lettres) à partir d'avril 1942, et deux autres employés à partir d'avril 1945, chargés de la réorganisation de la Bibliothèque et d'aide aux heures d'affluences.

## 5.1. Les résistances et les collaborations en Argentine

On a pu constater, lors de l'analyse du développement méthodologique de l'AFBA au cours de la 1<sup>ère</sup> GM (cf. *supra*, p.186), l'impact de la guerre sur les activités d'enseignement-apprentissage du français, en quantité, comme en qualité. Il est donc désormais clair que les moments de crise influent de manière cruciale sur les développements méthodologiques. Or si la 1<sup>ère</sup> GM a abouti à la construction d'un appareil méthodologique propre à l'AFBA, la 2<sup>sd</sup> GM creuse ses traces au sein même de cet appareil méthodologique. Dès lors il est primordial de comprendre le positionnement du Comité de Buenos Aires et les enjeux au sein duquel il se trouve pris.

Juliette Dumont-Quessard (2014) avance que la défaite de 1940 entraîne une modification substantielle de la relation entre l'Europe et l'Amérique latine. Cette observation, fondée sur l'hypothèse d'une forme d'influence française sur le continent, questionne la mise en place de l'idéologie de l'Union Latine, telle que nous l'avions analysée précédemment (cf. *supra*, p.220). L'auteur montre ainsi la manière dont la reprise en main de l'IICI<sup>348</sup> par les commissions d'Amérique latine à la Havane, en novembre 1941, constitue un recentrement des questions de développement culturel autour du panaméricanisme.

« Notre étude montre que si les circulations entre l'Europe et l'Amérique Latine existent toujours en dépit des déceptions que suscite le Vieux Monde, elles cohabitent avec d'autres circulations, internes à la région et non moins importantes pour comprendre la réalité latino-américaine. Ces échanges, par ailleurs, dépassent le cadre des relations bilatérales, notamment grâce aux organisations multilatérales que sont l'IICI et l'Union panaméricaine. »

(Dumont-Quessard, 2014 : emplacement 657)

Si une telle reconfiguration des forces se met en place à Buenos Aires, il faut en étudier les conséquences sur les différents acteurs de l'enseignement-apprentissage du français dans la ville : la communauté française, le Gouvernement argentin, ses institutions, et enfin l'AFBA.

---

<sup>348</sup> Institut International de Coopération Intellectuelle, fondé en 1925 à Paris (Renoliet, 1999).

### 5.1.1. L'état de la communauté française en Argentine

Lors de l'éclatement du conflit de la I<sup>ère</sup> GM, la communauté française sort d'une période importante de migration et son dynamisme est assuré par un tissu associatif de solidarité important. La I<sup>ère</sup> GM constitue un motif de regroupement de cette communauté autour de l'effort de guerre. À l'inverse, la 2<sup>sd</sup> GM, puis la défaite des alliés en 1940, constituent des motifs de division de la communauté française en Argentine. Michel Anfrol (2014) relève la note du secrétaire d'ambassade à la légation de France de Montevideo, qui suite à de nombreux voyages dans le Cône Sud décompose les communautés françaises selon leur sentiment vis-à-vis du Gouvernement de Vichy et précise l'existence de :

« 10% de partisans de Vichy, 15% d'attentistes, 50% de Français libres mous et 25% de Français libres actifs. »

(Anfrol, 2014 : emplacement 1148)

Cet article fournit une autre donnée importante, plus particulièrement centrée sur l'Argentine. Michel Anfrol cite une note d'Albert Ledoux<sup>349</sup>, précisant qu'au sein de la communauté française, les éléments qui ne répondent pas à l'appel du Général De Gaulle correspondent aux secteurs entrepreneuriaux - les directeurs des entreprises françaises et plus particulièrement les directeurs de banque -. Or l'analyse de la communauté française d'Hernan Otero en noyaux durs, fait précisément du centre communautaire ces secteurs entrepreneuriaux. De fait, notre analyse de la constitution du Comité Patriotique au cours de la I<sup>ère</sup> GM s'inscrit dans la logique d'une communauté structurée par les secteurs économiques. Les associations françaises structurant la communauté, au premier titre desquelles l'AFBA, sont dirigées par les directeurs des principales entreprises sur le sol argentin, dont certaines entreprises françaises. Le Comité de Buenos Aires est dirigé au cours de la 2<sup>sd</sup> GM par Paul Paissaud, directeur de la société des chemins de fer argentin. À l'inverse, les responsables des trois principales associations de la communauté française, la Société de Secours Mutuels (la Minerve), l'Union des Anciens Combattants, et la Chambre Française de Commerce, organisent des comités de résistance. En Argentine, Albert Guérin, ancien président de la Chambre de Commerce à la tête du Comité de Gaulle pour la libération de la France, enregistre, selon Michel Anfrol, 48 comités et 30 000 adhérents pour 400 départs, de 1940 à 1944.

---

<sup>349</sup> Albert Ledoux est diplomate à Montevideo en 1940 et se rallie très tôt à Charles de Gaulle, il dirige le réseau des Comités de Gaulle dans la région.

On assiste donc à une division importante de la communauté française dont certains secteurs s'engagent, suite à l'appel du Général De Gaulle, dans un réseau de Comité structurant l'effort de guerre, à l'image de ceux formés au cours de la I<sup>ère</sup> GM. Ces comités se constituent sans le concours traditionnel des « noyaux durs » de la communauté, creusant ainsi la division. La brèche est d'autant plus brutale, qu'on a pu analyser au cours de l'entre-deux guerres le positionnement de l'AFBA, se constituant comme la gardienne de la mémoire de guerre et de ce fait, une aide pour les associations de vétérans et d'anciens combattants. Nous avons vu que cette protection se concrétise notamment par l'accueil de la Société Patrie au sein du local de l'AFBA, en 1928. Mais, en mars 1943, alors que la société des Alsaciano-Lorrains demande leur installation dans le local du Comité de Buenos Aires, cela ne leur est accordé, après débat au sein du Conseil d'administration, qu'à condition d'un engagement à ne pas réaliser de manifestation à caractère politique.

Si nous avons insisté, lors de l'introduction du chapitre, sur la dépendance grandissante de l'AFBA vis-à-vis du Gouvernement français, il faut lui ajouter une dépendance, elle aussi, grandissante vis-à-vis de l'élite argentine et du Conseil National de l'Éducation. On a pu analyser précédemment (cf. *supra*, [p.254](#)), que les projets ayant trait à l'enseignement-apprentissage du français ont recours à des listes de souscriptions destinées en grande partie, non plus à la communauté française, mais à l'élite argentine. Cette mesure s'incarne pour le Comité de Buenos Aires, à partir de 1925, dans la création du Comité d'Honneur Argentin, chargé notamment de l'organisation d'événements mondains, afin de subvenir aux besoins de l'association. Or, si une partie de l'élite argentine lettrée et francophone s'engage contre le nazisme, les divisions communautaires françaises ne sont que le reflet du sentiment partagé à l'encontre des partis belligérants au cours de la 2<sup>sd</sup> GM. Ainsi Hebe Carmen Pelosi note :

« La situación internacional se convierte en la preocupación de todos, hasta el punto que se entremezcla con los problemas internos, en algunos casos lo subordina, los partidarios de los fascismos se apasionan y aplauden las victorias de la Wehrmacht. Los nostálgicos del corporativismo uriburista son en su mayoría partidarios del Eje, así como con anterioridad lo habían sido de Franco y a partir de 1940 lo serán del régimen de Vichy. Proclaman la "Revolución Conservadora" que es a su vez restauración romana, latina, inspirados en

Charles Maurras, quien aporta el esquema interpretativo de los últimos ciento cincuenta años de historia europea. »<sup>350</sup>

(Pelosi, 1999 : p.366)

Pour une partie de l'élite porteña, notamment les secteurs proches des militaires qui prennent le pouvoir dès 1930, les fascismes européens constituent une référence. La « proclamation de la Révolution conservatrice », se caractérise donc par un retour des courants nationalistes maurassiens, que nous avons vus à l'œuvre au cours de l'entre-deux guerres. Or ce nationalisme maurassien a une influence sur les politiques éducatives, et en particuliers sur l'enseignement-apprentissage des langues (la loi de juin 1938, cf. *supra*, [p.229](#)). L'AFBA, se montre favorable à la mise en place de telles mesures au sein de ces cours, par des réformes méthodologiques visant à l'introduction des symboles patriotes au sein des classes (Annexes, [Section 3, Document N°37, p.50](#)).

Le Comité de Buenos Aires est donc pris à la fois dans une forte dépendance financière au Gouvernement français et une forte dépendance méthodologique et sociale aux Gouvernements élus de Roberto Marcelino Ortiz et de Ramón S. Castillo (cf. récapitulatif politique, Annexes, [Section 1, Document N° 11, p.20](#)), comme aux Gouvernements militaires, à partir du coup d'état de 1943. La division de la communauté française n'est que le reflet de la division de la société argentine au sujet de la 2<sup>sd</sup> GM. En effet, la communauté française est marquée par un déclin de dynamisme au fur et à mesure de l'entre-deux guerres. Le taux de nouvelles migrations après la I<sup>ère</sup> GM s'amenuise et la communauté française s'intègre de plus en plus dans la société argentine. Ce phénomène se traduit notamment par la disparition progressive des écoles communautaires, décrite par Hernan Otero (2011). À Buenos Aires on compte la disparition progressive des collèges français : la mission Pasteur Vallery-Radot en Argentine en 1945 ne rapporte l'existence que de deux écoles communautaires dans la capitale : « le Collège Pasteur et le Collège français » (Pelosi, 1999 : p.89).

La division communautaire s'installe au sein des acteurs de l'enseignement-apprentissage du français dans les années de guerre à partir de l'appel du Général de Gaulle, la division se dessine

---

<sup>350</sup> « La situation internationale devient la préoccupation de tous, au point qu'elle se mêle aux problèmes internes, et dans quelques cas la dépasse, les partisans du fascisme se passionnent et applaudissent les victoires de la Wehrmacht. Les nostalgiques du corporatisme uriburiste sont en majorité des partisans de l'Axe, comme ils l'avaient été antérieurement de Franco et à partir des années 40 le seront du régime de Vichy. Ils proclament la "Révolution Conservatrice", une restauration romaine, latine, inspirée de Charles Maurras, qui apporte le schéma interprétatif des dernières cent cinquante années de l'histoire européenne. » (Notre traduction).

entre les acteurs issus des accords universitaires et l'AFBA, par un jeu de dépendances contraires.

#### **5.1.1.1. Les accords interuniversitaires et leurs avatars dans la résistance**

L'ambassadeur français à Buenos Aires, Marcel Peyrouton, comme beaucoup de diplomates français, se rallie au Gouvernement de Vichy à la mi-juillet 1940 (Quattrochi-Woisson, 1999 et Annexes, [Section 5, Document N°66, p.93](#)). Michel Anfrol (2014) note que les appels du Général De Gaulle, diffusés en Argentine par le Comité de Gaulle pour la France Libre, font l'objet d'une tentative d'embargo par les services diplomatiques. L'Ambassadeur, statutairement Président d'Honneur du Conseil d'administration de l'AFBA, entraîne ainsi le Comité dans un jeu d'alliances qui l'oppose alors aux mouvements de résistances, se formant sur le territoire argentin.

On distingue trois types de manifestations s'identifiant, pour certaines, à la lutte contre le nazisme et, pour d'autres, au soutien des actions du Général de Gaulle. Hebe Carmen Pelosi (1999) note qu'aux prémices de la guerre, avant la défaite de 1940, une commission Argentine Pro-française est créée à l'initiative de femmes de fonctionnaires diplomatiques (« Jovita M. de Bemberg et Susana P. Del Carril »).

À la défaite des alliés en 1940, comme nous l'avons vu (cf. *supra*, [p.309](#)), Albert Guérin, président de la Chambre de Commerce française, Pierre Robertie, président de la Fédération des Secours Mutuels et Maurice Bruel, président de l'Association des Anciens Combattants fondent le Comité de Gaulle pour la Libération de la France, doté de deux organes de presse : *la Voix de l'Argentine* et *la France libre* (cf. schéma récapitulatif des revues, Annexes, [Section 1, Document N° 12, p.20](#)). Enfin l'action de ce Comité est complétée par une action d'ordre politico-culturel, portée principalement par des écrivains et des universitaires : le mouvement Acción Argentina de Gonzalez Rouro et sa revue titre, d'une part, et l'Institut français d'Études Supérieures et la revue *Lettres françaises*, d'autre part. Diana Quattrochi-Woisson (1999) précise les circonstances de naissance du mouvement Acción Argentina, en 1940, en réaction contre l'invasion des Pays-Bas et la Belgique par l'armée allemande. Gonzalez Rouro est alors le directeur de la seule revue argentine publiée en français à Paris : *la Revue Argentine*. Cette revue a pour objectif, selon l'auteur, de concilier les principes du nationalisme argentin avec ceux de la francophilie, dans un mouvement traditionnel, tel que nous avons pu l'analyser au chapitre 3 (cf. *supra*, [p.166](#)). Diana Quattrochi-Woisson note ainsi que la francophilie de *La*

*Revue Argentine*, loin d'être servile a pour objectif d'entrer en discussion avec les figures littéraires et universitaires françaises. Ainsi, l'étude relève la polémique entre Drieu La Rochelle et Gonzalez Rouro :

« Así aparece, por ejemplo, la polémica que con la firma de su director La *Revue Argentine* inicia con el escritor Drieu La Rochelle, calificándolo de irresponsable por las opiniones que publico sobre la Argentina en un diario francés de gran tirada, l'intransigent. El famoso escritor francés acababa de pasar cuatro meses en Buenos Aires, invitado por Victoria Ocampo, y parecía seriamente abrumado por la chatura de Buenos Aires - "chatura vertiginosa, que no termina nunca, que siempre vuelve a empezar"- . Con una pluma llena de picardía, el director -ex periodista de *Critica*- le aconseja a Drieu que si quería ver montañas hubiese ido a Rio de Janeiro y que si quería ver monumentos antiguos se hubiese quedado en Europa o hubiese viajado a Egipto; "se puede también ir a Perú o México para ello, pero irse a Buenos Aires a buscar montañas y antigüedades es querer reírse de todo el mundo." »<sup>351</sup>

(Quattrochi-Woisson, 1999 : p. 247)

La ligne politique de la *Revue Argentine* est donc aux antipodes du nationalisme maurassien naissant, et correspond à un positionnement traditionnel de l'élite argentine européo-centrée, cherchant la construction d'un nationalisme dans ses racines européennes, et plus particulièrement latines. C'est ainsi que le mouvement Acción Argentina, fondé en 1940, devant l'impossibilité de continuer à publier la *Revue Argentine* en France, fonde à Buenos Aires l'*Argentine Libre*, revue littéraire adoptant le même positionnement politique que la *Revue Argentine* en mai 1940. La revue manifeste son positionnement en plaçant le bonnet phrygien sur la couverture.

Enfin, la circulation des lettrés et des universitaires français, qui choisissent de s'exiler à partir de 1940, provoquent un quatrième mouvement de résistance, qui impacte directement les activités d'enseignement-apprentissage de l'AFBA. Hebe Carmen Pelosi (1999) note que la défaite de 1940 a pour conséquence de couper les vivres à l'IUP, qui exprime malgré tout le souhait de poursuivre son action. Or la création de l'École libre des Hautes Études aux États-Unis (Duranton-Cabrol, 2000) entraîne la création conséquente d'un Centre d'Études et

---

<sup>351</sup> « Ainsi apparaît par exemple la polémique, qui, sous la plume du directeur de la *Revue Argentine*, est initiée avec l'écrivain Drieu La Rochelle, le qualifiant d'irresponsable pour les opinions qu'il publia sur l'Argentine dans un journal français à grands tirages, *L'intransigent*. Le fameux écrivain français venait de passer 4 mois à Buenos Aires, invité par Victoria Ocampo, et il paraissait sérieusement ennuyé par l'austérité de Buenos Aires - "l'austérité vertigineuse, qui ne finit pas, qui toujours recommence" -. Avec une plume pleine d'ironie, le directeur - ex journaliste de *Critique* - conseille à Drieu de se rendre à Rio de Janeiro s'il veut voir des montagnes, et de rester en Europe ou aller en Égypte pour voir des monuments antiques ; "on peut également aller au Pérou ou au Mexique, mais aller à Buenos Aires et y chercher des montagnes ou des antiquités c'est vouloir se moquer du monde." » (Notre traduction).

d'Information pour les Relations avec l'Amérique Centrale et l'Amérique du Sud, dirigé par Henri Focillon<sup>352</sup>. La création de ce Centre d'Études entre en correspondance avec l'exil de Roger Caillois et sa collaboration avec Victoria Ocampo et Robert Weibel-Richard. En effet, selon Odile Felgine (1997), Roger Caillois rencontre Victoria Ocampo chez Jules Supervielle en 1938, qui l'invite à Buenos Aires pour une série de conférences sociologiques, en juillet 1939. Roger Caillois, bloqué sur le territoire argentin jusque 1940, choisit l'exil argentin à partir de l'armistice. Il adhère au Comité de Gaulle, issu de la communauté française, et demande le soutien de la revue *Sur*<sup>353</sup> à Victoria Ocampo pour la fondation d'une revue littéraire de résistance : *Lettres françaises*, dont le premier numéro paraît en juillet 1941<sup>354</sup>.

À ce premier rapprochement, s'ajoute la fondation du Comité Argentin de Rapports Culturels Franco-Américains en 1942, constitué des membres de l'IUP et des membres de *Sur*, rapportée par l'étude d'Hebe Carmen Pelosi (1999). Or c'est précisément ce Comité qui devient le correspondant du Centre d'Études dirigé par Henri Focillon, en la personne de Roger Caillois et Robert Weibel-Richard, quittant ses fonctions d'attaché culturel à l'Ambassade, lors du ralliement de cette dernière au Gouvernement de Vichy. Roger Caillois et Robert Weibel-Richard proposent alors la fondation de l'IFES, en août 1942, comme une branche de l'École Libre des Hautes Études. Les enseignants de l'IFES sont des universitaires ou des lettrés en exil<sup>355</sup>. L'ambition de l'IFES est la création d'un institut qui correspond d'assez près au programme d'étude du Diplôme Supérieur de l'AFBA. Ainsi, les matières suivantes sont proposées au programme :

---

<sup>352</sup> Ce dernier est invité par l'IUP en 1940.

<sup>353</sup> Revue, organisée sur un axe littéraire franco-argentin, qui se positionne à partir du N° 61 contre le nazisme (King, 1986).

<sup>354</sup> La revue fait paraître 20 numéros dont le dernier en 1947 (Louis, 2013).

<sup>355</sup> On compte avant 1943 : Robert Weibel-Richard, Roger Caillois, Yvette Caillois, Simone Garma, Jeanne Bathori, auxquels on ajoute, à partir de 1943, Paul Bénichou, Mme Luesma-Lagoubie, Désiré Patt, Mme Icard, Fides Castro, Ada Poliakowa.

Tableau 45. Programme de l'IFES

- Littérature classique et contemporaine
- Histoire de la pensée française
- Sociologie
- Perfectionnement de langue française
- Prononciation et diction
- Style français
- Explication et commentaires de textes
- Langue latine
- Langue grecque

Source : Programme de l'IFES, Annexes, [Section 5, Document N°67, p.94](#)

Il faut noter, de plus, que la collaboration avec Simone Garma entraîne la création d'une troupe de théâtre étudiante intitulée le « Théâtre Universitaire ». Cette création est d'importance car elle implique à la fois les étudiants de l'IFES, les étudiants du Collège français et du *Lenguas Vivas*. Cette participation déplace donc considérablement le rapport de forces entre les acteurs de l'enseignement-apprentissage du français sur la scène porteña : l'IFES occupe une place que l'AFBA brigue tout au long de l'entre-deux guerres. Les liens que l'IFES établit avec le *Lenguas Vivas*, même de manière informelle et le programme d'enseignement, font concurrence aux programmes d'études de sixième et septième année de l'AFBA, en vue notamment de la formation des enseignants de français en Argentine. Le programme de l'IFES ne revendique à aucun moment cette formation enseignante et nous n'avons pas connaissance de démarches entreprises auprès du Conseil National de l'Éducation dans ce sens. Au demeurant, à partir de 1947, Hebe Carmen Pelosi souligne que l'IFES demande aux autorités françaises de délivrer des diplômes d'histoire de la civilisation française avec une valeur équivalente aux titres de la Sorbonne. De plus, à partir de 1954, sous l'autorité des universités de Paris et de Bordeaux, l'IFES délivre plusieurs diplômes : un Diplôme Supérieur de littérature française, un Diplôme de Traduction littéraire et un Diplôme d'Interprétation. Ce n'est qu'à la disparition de l'institut, à la fin des années 1950, que l'AFBA récupère une partie de ces formations diplômantes, comme nous pourrons l'analyser plus loin (cf. *infra*, [p.382](#)).

Les acteurs impliqués dans la création de l'IFES, comme les buts servis par l'Institut sont bien trop proches de ceux de l'AFBA pour que cette création n'affecte pas l'organisation même des études de l'association, rappelons que Robert Weibel-Richard est désigné à partir de 1938, directeur pédagogique de l'AFBA. Dès lors, le Comité de Buenos Aires se trouve dans une situation paradoxale dans laquelle, tout en restant à l'écart des actions de l'IFES et se solidarisant avec Vichy, l'association puise dans ses membres, des recours pour enrichir son propre programme culturel.

La communauté française en Argentine est donc divisée entre un ralliement à l'Ambassade et, par conséquent, au Gouvernement de Vichy et une participation aux Comités de Résistance. Cette division n'est pas, loin de là, le seul fait de la communauté française sur le territoire argentin, mais, se diffuse dans la société argentine et révèle les fondements idéologiques des factions politiques qui se disputent le pouvoir. En effet la montée du nationalisme intégral, que nous avons décrit précédemment (cf. *supra*, [p.229](#)), développe des courants proches du Gouvernement de Vichy, tandis que les milieux lettrés traditionnellement francophiles s'engagent dans les Comités De Gaulle. Ainsi, Luis Alberto Romero analyse :

« Las raíces de ese sentimiento nacional eran antiguas, pero en tiempos más recientes las habían abonado las corrientes europeas antiliberales, de Maurras a Mussolini, y con ellas había empalmado una Iglesia Católica fortalecida en el integrismo. Sobre esta base había operado el nuevo nacionalismo, antibritánico. »<sup>356</sup>

(Romero, 1994: p.125)

Les répercussions de cette montée du fascisme se ressentent dans la classe moyenne de la communauté allemande, révélée par le procès de l'assassinat d'un des leaders nazis en Argentine en 1937, Joseph Riedel, mais également par les montées antisémites des années 30, sous la pression des ligues nationalistes (Potash, 1982). Au demeurant, Haim Avni (2005) indique que la 2<sup>sd</sup> GM correspond à une période d'entrée clandestine d'un grand nombre de juifs sur le territoire argentin en lien avec la Jewish Colonization Association, chargée de créer un réseau de solidarité sur le sol argentin (cf. Annexes, [Section 5, Document N°68, p.96](#))<sup>357</sup>. La communauté juive en Argentine connaît une augmentation, à partir de l'accord signé par le

---

<sup>356</sup>« Les racines de ce sentiment national étaient vieilles, mais de manière plus récente, il fallait y ajouter les courants européens antilibéraux, de Maurras à Mussolini, et avec eux une Église renforcée dans son intégrisme. C'est sur cette base qu'avait opéré le nouveau nationalisme antibritannique. » (Notre traduction).

<sup>357</sup> Les Archives du Ministère au sujet de l'antisémitisme allemand en Argentine nous apprennent également la mise en place de sanctions économiques de la communauté juive envers les produits allemands. Nous pouvons, à première vue, tracer le parallèle entre ces sanctions économiques et la guerre globale de 14-18, mais cela nécessiterait une recherche approfondie, que nous n'avons pas pu mener dans le cadre de cette étude.

baron Maurice de Hirsch avec l'État argentin, visant à faciliter l'installation des juifs sur le territoire, et suit en cela la courbe générale du taux de migration des Européens. Ce taux de migration, nous l'avons vu, s'épuise au cours de l'entre-deux guerres, pour s'interrompre brutalement pendant la 2<sup>sd</sup> GM. Le pays ferme ses portes aux réfugiés de la guerre civile espagnole, appliquant une politique de restriction à l'accès du territoire pour les communistes et les juifs (Oliveira-César, 2014 et cf. Annexes, [Section 5, Document N°69, p.98](#)), tandis que les politiques des ambassades argentines en Europe concentrent leur protection sur les ressortissants non-juifs (Oliveira-César, 2016). Cette politique antisémite, dans le pays et en dehors du pays, marque la traduction des enjeux internationaux sur le territoire argentin et s'incarne, pour l'AFBA, dans la rupture de sa collaboration avec la communauté juive via l'Asile Israélite.

L'investissement du conflit mondial sur des terrains neutres provoque, non un renforcement de la communauté, comme lors de la I<sup>ère</sup> GM, mais son éclatement autour de factions politiques argentines. Aux mouvements de résistance canalisés par les Comités De Gaulle, s'opposent une forme de léthargie d'une grande partie du noyau dur communautaire. Cette léthargie maintient ainsi un statut quo en raison, non seulement de ces liens avec l'Ambassade de France, mais surtout avec les Gouvernements argentins. Ces deux positions s'incarnent notamment à travers l'IFES et l'AFBA et sont le reflet des débats intestins à la société argentine. Alors que la neutralité de la I<sup>ère</sup> GM permet aux communautés de migration de s'affronter pour faire valoir leurs intérêts locaux, la glocalité des enjeux portés par la 2<sup>sd</sup> GM se trouve au sein même de la construction politique argentine. Il ne s'agit en effet plus tellement d'un affrontement entre communautés, par ailleurs passablement intégrées et affaiblies, mais d'un positionnement politique argentin, questionnant la place du nationalisme intégral. La resémantisation du conflit mondial se fait donc dans le cadre de la politique argentine et il semble nécessaire, avant d'aller plus avant dans l'analyse des conséquences de la 2<sup>sd</sup> GM sur le développement méthodologique de l'AFBA, de procéder à une analyse du positionnement argentin vis-à-vis du conflit.

## **5.1.2. Les politiques éducatives argentines et le positionnement argentin face à la Seconde Guerre mondiale**

Le positionnement du Gouvernement argentin lors de la 2<sup>sd</sup> GM a des conséquences très concrètes sur le statut accordé à l'enseignement-apprentissage du français. De plus, la tolérance parfois limitée des actions et des publications entreprises par les comités d'opposition aux régimes fascistes, place les associations communautaires fidèles au régime de Vichy dans un rapport privilégié avec l'État argentin. Il semble donc nécessaire d'analyser brièvement le positionnement officiel du Gouvernement argentin de 1939 à 1945 et d'en tirer les conséquences pour l'état de l'enseignement-apprentissage des langues dans le pays.

### **5.1.2.1. Le positionnement politique face à la Seconde Guerre mondiale**

De 1940 à 1942, les États-Unis font pression sur les Gouvernements de Roberto Maria Ortiz et Ramon Castillo afin de les pousser à la participation à la défense du continent Sud-Américain, autorisant l'armée américaine à installer des bases militaires sur le territoire, et de rompre avec les forces de l'Axe (Diéguez Morales, 1989). Ces pressions sont régulièrement repoussées et l'Argentine demeure neutre, tout en fournissant, comme au cours de la I<sup>ère</sup> GM, des vivres aux armées britanniques. Cependant, en juin 1943, le coup d'état mené par le Général Rawson change le rapport de forces envers les pays de l'Axe (cf. schéma récapitulatif politique, Annexes, [Section 1, Document N° 11, p.20](#)). En effet à partir du coup d'état de 1943, le pouvoir se rapproche des mouvements nationalistes incarnés par le GOU (Grupo de Oficiales Unidos), une organisation militaire secrète reposant sur une conception fasciste de la nation (Devoto, 2002, 2014). Ainsi sous le Gouvernement de Pedro Pablo Ramirez, la plupart des Ministères sont aux mains de membres du GOU. Cette situation exceptionnelle débouche, en 1946, sur l'élection d'un des membres du GOU : Juan Domingo Perón (Potash, 1984). Il est évident que si la neutralité de l'Argentine est officiellement maintenue au cours de la 2<sup>sd</sup> GM, comme au cours de la I<sup>ère</sup> GM, la neutralité maintenue par Irigoyen, n'est pas de la même teneur que celle maintenue par les officiers du GOU, à partir de 1943.

La « révolution conservatrice », mise en place à partir de 1943, signifie un retour à la patrie et aux valeurs catholiques d'inspiration fascistes et maurassiennes. Dans ce cadre, les accords traditionnels avec la Grande-Bretagne sont perçus comme des menaces impérialistes. Si l'on reprend les critiques adressées par Drieu La Rochelle à la société europeo-centrée, représentée

par Victoria Ocampo, on constate qu'elles font écho avec les positions du GOU. Par ailleurs, une bonne partie des généraux argentins est formée en Allemagne ou en Italie, à l'instar de Juan Domingo Perón (Ruiz Moreno, 1997).

Dès lors, le Gouvernement argentin à partir de 1943 oriente le pays vers une politique éducative ayant pour objectif de former des patriotes catholiques et contribue à redéfinir largement les relations privilégiées entretenues au cours de l'entre-deux guerres avec la communauté française notamment.

### **5.1.2.2. Le positionnement de la politique éducative et linguistique en Argentine**

Les modifications profondes du système éducatif sont introduites principalement sous la première présidence de Perón (1946 à 1952). Hector Ruben Cucuzza (2002) avance qu'à partir de 1951, le Gouvernement réforme en profondeur les contenus d'apprentissage afin de présenter « la Nouvelle Argentine ». La réforme phare, dans le domaine de la lecture, correspond à l'introduction de l'écrit d'Eva Perón « La razon de mi vida », comme texte scolaire à partir de 1952 (Colotta, Cucuzza & Somoza, 2002). Au demeurant, l'ensemble des réformes « patriotiques » de l'éducation se déroulant à partir de la prise du pouvoir par le Général Uriburu, se poursuit au cours de la 2<sup>sd</sup> GM. En effet, l'action du Conseil National de l'Éducation concernant la restriction sur les ouvrages approuvés officiellement en vue de l'enseignement dans le système scolaire national se resserre. De 1939 à 1941, le débat sur le nombre d'ouvrages autorisés aboutit à la création d'une liste restreinte de 12 ouvrages approuvés par matière (Linares, 2002). Se renforce ainsi les volontés d'emploi exclusif des manuels nationaux, contre les manuels étrangers encore employés en 1934, comme nous avons pu l'analyser précédemment, lors de la querelle entre l'ambassade allemande et l'ambassade française (cf. *supra*, [p.229](#)).

Dans le domaine spécifique de l'enseignement-apprentissage du français, paraît, en septembre 1941, le décret sur l'enseignement des langues, faisant disparaître l'enseignement du français des collèges nationaux. Alors que l'AFBA établit des demandes régulières au Conseil National de l'Éducation, au cours de l'entre-deux guerres, la réunion du Conseil d'administration de mars 1942, décide de la non-intervention du Comité de Buenos Aires à ce sujet (Annexes, [Section 3, Document N°38, p.51](#)). Le Comité de Buenos Aires décide en effet de laisser la gestion du litige entre les mains du comité France-Amérique (cf. Annexes, [Section 5, Document N°70, p.100](#)). Cette décision est le signe d'un nouveau positionnement de l'AFBA, qui s'est opéré au cours de l'entre-deux guerres. Les oppositions régulières aux projets éducatifs

conçus par la diplomatie culturelle française poussent l'AFBA hors du rôle de représentation d'une diplomatie linguistique, tenu désormais par l'IUP et les avatars du Comité France-Amériques. Au contraire, l'AFBA, produit de la communauté française, s'argentinise au fur et à mesure que la communauté française elle-même s'intègre dans la société argentine.

L'AFBA se trouve donc, lors de la défaite de 1940, prise par ses liens avec une communauté française, divisée entre adhésion et résistance au Gouvernement de Vichy, et une société argentine divisée entre adhésion et résistance aux mouvements nationaux d'inspiration maurassienne. De plus, l'AFBA est tenue par des réglementations sur les injonctions nationalistes de la formation linguistique, comme par une subvention délivrée par le Gouvernement de Vichy.

### **5.1.3. Les Alliances françaises dans le monde : entre résistances et collaborations**

Comme nous avons pu l'évoquer à l'entrée de ce chapitre (cf. *supra*, [p.307](#)), l'action du réseau des Alliances françaises au cours de la 2<sup>sd</sup> GM est présentée soit sous le jour de sa participation à la résistance, soit sous le jour de sa participation au régime de Vichy. L'étude micro des décisions émaillant la vie de l'AFBA et ses actions d'enseignement-apprentissage du français, nous montre à ce sujet une réalité complexe et contradictoire.

#### **5.1.3.1. Le positionnement des Alliances françaises dans le monde au cours de la Seconde Guerre mondiale**

Maurice Bruézière intitule son neuvième chapitre, courant de 1940 à 1944 « les saisons amères ». Il insiste particulièrement sur l'action de la Fédération des AF de Londres et cite, pour la période, les AF de Mendoza et Montevideo. En effet, à partir de 1940, l'AF de Paris, interdite sur le territoire français, ne peut plus servir de siège organisé au réseau des AF du monde. C'est alors que l'AF de Londres prend le relais en invitant les AF du Monde à se joindre à la Fédération des Alliances de Londres.

Cet appel trouve un écho au sein des AF du territoire sous la responsabilité de l'AFBA. Ainsi en décembre 1942, la filiale de Mendoza, annonce dans un communiqué, son rattachement à la Fédération Britanniques des AF, tandis que Montevideo envoie la même information en juin 1942. Il n'est pas absolument étonnant que l'appel britannique n'ait pas eu plus d'impact au sein des filiales. Tout d'abord la plupart des Comités se comportent véritablement comme des

filiales et dépendent en grande partie des décisions prises par Buenos Aires, comme de la subvention qu'elle leur accorde. Ensuite, nous avons pu voir qu'une bonne partie de ces comités est liée aux réseaux consulaires, sous la double tutelle donc, de l'AFBA et de l'ambassade de France en Argentine, ralliée au Gouvernement de Vichy.

### **5.1.3.2. Le positionnement de l'AFBA**

L'AFBA suit la consigne de l'Ambassade de France, comme elle suit les consignes du Conseil National de l'Éducation pour l'introduction du nationalisme méthodologique. Ainsi l'AFBA se garde de répondre à l'appel des AF Britanniques et n'entre officiellement dans aucune représentation du Comité de Gaule.

Le maintien de la subvention et ce positionnement font avancer à Hebe Carmen Pelosi la rivalité entre l'IFES et l'AFBA adoptant des positions antagonistes :

« De acuerdo a las noticias proporcionadas por Rodolfo Kaiser-Lenoir, director de la biblioteca y profesor de la Alliance Française hasta mayo de 1940, en esta institución se producen manifestaciones, discursos y hasta agresiones verbales de tono fascista, pro-nazi y anti-semiticas por el entonces director docente Ariel Maudet. »<sup>358</sup>

(Pelosi, 1999 : p. 393)

Il faut ajouter que les Archives du Ministère des Affaires Étrangères contiennent les traces d'un conflit entre ce même Rodolfo Kaiser-Lenoir, responsable de la bibliothèque et la direction de l'AFBA (Paul Paissaud et Ariel Maudet). Ces traces indiquent que le conflit, concernant initialement la gestion de la censure pour le lectorat de la bibliothèque, se solde par une lettre anonyme visant à dénoncer l'appartenance à la communauté juive de Rodolfo Kaiser-Lenoir. Cette dénonciation est accompagnée d'une note de l'Ambassade semblant attribuer le document à Paul Paissaud (cf. Annexes, [Section 5, Document N°71, p.101](#)). Ces éléments semblent converger vers une lecture clairement collaborationniste de l'AFBA au cours de la 2<sup>sd</sup> GM, mais ils se heurtent à d'autres données complexifiant la situation. Cette complexité a plusieurs sources, tout d'abord l'Union des Anciens Combattants, dont le président est un des fondateurs des Comité de Gaule, est une alliée traditionnelle de l'AFBA<sup>359</sup>. Ensuite, Pierre Robertie, président de la Société de Secours Mutuels et membre du Comité de Gaule, est également

---

<sup>358</sup> « En accord avec les nouvelles fournies par Rodolfo Kaiser-Lenoir, directeur de la bibliothèque et professeur de l'Alliance française jusqu'en mai 1940, dans cette institution se produisent des manifestations, discours et même des agressions verbales de ton fascistes, pro-nazi et antisémites de la part du directeur de l'époque Ariel Maudet. » (Notre traduction).

<sup>359</sup> Elle lui avait fourni des enseignants lors de l'ouverture des cours de français à la préfecture de police de Buenos Aires.

membre du Conseil d'administration de l'AFBA au cours de la 2<sup>sd</sup> GM, puisqu'on a trace de sa présence et de ses interventions dans les rapports de réunion. Enfin, le positionnement de l'AFBA est complexe car, en sus de toutes les dépendances mentionnées, elle développe au cours de l'entre-deux guerres une importante dépendance à l'IUP, qui lui fournit des enseignants pour les cycles de conférences, offerts aux enseignants et aux sociétaires.

On pourrait donc conclure que le ralliement au Gouvernement de Vichy, via la subvention et l'Ambassade est contrebalancé par le mot d'ordre que le Conseil d'administration adresse à l'Association des Alsaciens-Lorrains en mai 1943 : pas de politique. À ce titre, le dernier engagement public du Comité de Buenos Aires date de juin 1940, lors d'un conflit qui oppose l'Ambassade à la famille Bunge, participant pourtant régulièrement au financement de l'AFBA (Annexes, [Section 3, Document N° 39, p.52](#) et [Section 5, Document N°72, p.102](#))<sup>360</sup>.

L'AFBA, dirigée par des secteurs de la communauté française non engagés dans les Comités De Gaulle, et dotée d'une subvention étatique, se rallie au Gouvernement de Vichy. D'autre part, sa dépendance à l'IUP pousse paradoxalement l'association à maintenir des liens avec les individus investis dans les Comités de Gaulle ou les diverses actions de résistance. Enfin, l'ensemble de ces liens contradictoires sont tenus par une politique de nationalisme méthodologique conçue par le Conseil National de l'Éducation et suivie par les développements de la « Méthode Alliance » au cours de la 2<sup>sd</sup> GM.

### **- Synthèse Analytique : les résistances et les collaborations en Argentine**

Les débats agitant la communauté française en Argentine s'insèrent dans les débats politiques argentins opposant les courants libéraux aux courants pro-fascistes. Dès lors, la resémantisation de la 2<sup>sd</sup> GM n'est plus proprement le fait des communautés organisées pour la défense de leurs intérêts<sup>361</sup>, mais des factions politiques disposant de visions contradictoires pour le développement du pays. Les œuvres de collaboration ou de résistances avec le régime de Vichy s'inscrivent donc dans un double positionnement : un positionnement par rapport à l'Ambassade française et donc au Gouvernement français, mais surtout un positionnement par rapport au Gouvernement argentin. L'AFBA, constitué du noyau dur entrepreneurial de la communauté française, intègre au sein de son développement méthodologique ces

---

<sup>360</sup> En juin 1940, une élève de français de troisième année de la famille Bunge est renvoyée du cours de français, sur demande de l'ambassade et après audition de l'enseignante concernée, pour avoir tenu des propos anti-français.

<sup>361</sup> À l'exception notable de la communauté juive.

contradictions et entretient une relation ambivalente à l'IFES, tout en incorporant des éléments fascistes au sein des manuels.

## **5.2. Le développement méthodologique de l'AFBA**

De 1939 à 1945, d'importants développements méthodologiques s'effectuent autour de rééditions des manuels transfigurés, mais également autour des cycles de conférences, innovation mise en place grâce à la collaboration avec l'IUP. On constate une tension entre ces deux pôles d'activités : au sein des développements de la « Méthode Alliance » s'expriment toutes les conséquences du nationalisme à tendance fasciste, tandis que les conférences et les cours innovants, ouverts au long de la 2<sup>sd</sup> GM, impliquent un lien étroit entre les acteurs de l'IUP, de l'IFES et de L'AFBA.

### **5.2.1. Les cycles de conférence de l'AFBA au cours de la Seconde Guerre mondiale**

Le premier développement méthodologique caractérisant les activités de l'AFBA au cours de la 2<sup>sd</sup> GM, réside dans la mise en place de cycles de conférences. L'objectif initial vise trois types de publics différents : les sociétaires, à qui l'AFBA veut offrir des services supplémentaires, dans le but d'attirer une plus large adhésion, et les enseignants, pour lesquels les conférences constituent une sorte de programme de formation. Enfin, à partir de mars 1939, les conférences s'adressent aux étudiants du 6<sup>ème</sup> supérieur, pour lesquels des cycles de conférences, en particulier sur la littérature constituent une continuation du cours qu'ils reçoivent. Ainsi en mars 1939, le directeur des cours élabore un programme de cycles de conférences consacré à la littérature du XX<sup>e</sup> siècle.

À partir de 1940, le programme de conférences s'institutionnalise et les conférences sont programmées sur un rythme hebdomadaire. Le bilan annuel effectué pour l'année 1940, liste les sujets de ces conférences portant principalement sur l'histoire de France, l'art et la littérature. Ariel Maudet, le directeur des cours, est chargé d'assurer une partie de ces conférences, mais il n'est pas le seul. En effet, les membres du futur IFES participent aux cycles de conférences, les archives révèlent ainsi les conférences de Robert Weibel-Richard, Simone Garma, mais aussi Yvette Caillois en 1945 ou encore Paul Bénichou. Un espace de conférence

est également laissé à Roger Caillois, dont le thème fait l'objet de négociation entre l'AFBA et l'écrivain. Ces collaborations, qui se poursuivent tout au long de la 2<sup>sd</sup> GM<sup>362</sup>, sont renforcées par l'invitation de conférenciers clairement gaullistes, qui maillent la communauté des universitaires en exil de 1939 à 1945.

Le programme de 1940 est renforcé par les conférences de Jehan Vellard et d'Henri Focillon. Henri Focillon est encore membre du Collège de France en 1940, car s'il s'engage auprès du Général de Gaulle dès 1940, il n'est déchu de ses fonctions qu'en 1942. De plus, nous avons pu relever qu'Henri Focillon est une figure de proue du réseau de résistance universitaire, puisqu'il est le représentant de l'École Libre des Hautes Études pour l'Amérique latine. Les conférences de Jehan Vellard se poursuivent également sur le cycle de 1942 et 1943.

Les conférences de 1941 convient nombre de conférenciers spéciaux en lien avec le réseau des intellectuels gaullistes à l'étranger<sup>363</sup>. À côté de ces conférences, on compte d'autres types de participations, de la part de personnages non engagés ou clairement ralliés au régime de Vichy. Ainsi, à partir de 1941, Henri Gil Marchex, employé par l'ambassade, s'associe aux cycles de conférences annuelles en assurant des conférences sur la musique jusqu'en 1945, tout en participant, paradoxalement par ailleurs, à la tenue de la revue *Sur* - il publie en juillet 1944 un article intitulé « Les idées de Rameau sur le rôle de l'harmonie dans la création musicale » -.

Enfin les cycles de conférences s'ouvrent, à partir de 1942, au genre théâtral avec l'inclusion de conférences données par le futur prix Nobel Colombien, Adolfo Costa de Rels ambassadeur de Colombie en Argentine. Ces conférences sont renforcées par une mission officielle de propagande du régime de Vichy : la tournée de Louis Jouvet, en 1942. En effet Denis Rolland (2000) souligne que Louis Jouvet, alors qu'il dirige l'Athénée se voit refuser la représentation de Jules Romain et Jean Giraudoux et attribuer une mission de propagande culturelle pour le régime de Vichy de 1941 à 1942. Si Louis Jouvet se conforme à la mission qui lui est attribuée dans un premier temps, il demeure par la suite en exil en Amérique du Sud, avant de rejoindre Jules Romain à Mexico, en 1945. À la fin de la guerre, les cycles de conférences font intervenir l'historien de l'art, François Gilles de la Tourette (1943 et 1944), l'historien René Cruchet (1943), et l'organiste René Nizan, en 1944, quelques mois avant sa mort.

---

<sup>362</sup> On retrouve ainsi mention des conférences de Robert Weibel-Richard et de Simone Garma en 1940 et 1941.

<sup>363</sup> On compte une conférence de Bertrand Flornoy, qui devient député Gaulliste en 1962 et de Jean Tripier, ex-ambassadeur de France en Argentine, qui poursuit par ailleurs ses conférences au sein des cycles de 1942 et 1943.

On remarque que si l'ensemble de ces contributions est dans la droite continuité des programmes de l'AFBA pour les classes supérieures : littérature, histoire de l'art et histoire, comme de celles de l'IFES, par ailleurs, la provenance des intervenants et leur démarcation politique forme un tout hétéroclite. Les conférences sont ainsi nourries par un réseau disponible d'universitaires, parfois engagés dans l'effort de guerre au sein des Comités de résistance. À ce titre, il est remarquable que les conférences de Robert Richard-Weibel côtoient celles d'Ariel Maudet, comme celles de Louis Jouvét côtoient celles d'Aldolfo Costa de Rels. On peut conclure de ces cycles de conférence, qu'ils constituent une zone de contact entre différentes parties de la communauté française par ailleurs opposées, dont le plus marquant est réalisé entre l'IFES et l'AFBA.

L'analyse du développement des cours durant cette période confirme la tendance à la collaboration entre institutions de factions politiques opposées, au moins jusque 1941, puis à partir de 1945.

### **5.2.2. Le développement des cours de l'AFBA au cours de la Seconde Guerre mondiale**

L'activité d'enseignement-apprentissage du français, comme nous avons pu le constater lors du récapitulatif (cf. *supra*, [p.307](#)), se poursuit durant toute la 2<sup>sd</sup> GM, sans que la guerre en affecte le déroulement.

L'activité d'enseignement-apprentissage du français se développe notablement par la création de nouveaux types de cours, destinés à un public de niveau élevé en langue. Ces cours sont ouverts suite à des initiatives enseignantes. Ainsi, trois nouveaux types de cours sont proposés à la création au cours de la 2<sup>sd</sup> GM : un cours de philosophie, un cours d'art dramatique et un cours de chant. En mars 1941, Robert Richard-Weibel propose l'ouverture d'un cours de philosophie pour étudier les auteurs français. Rachel Berendt<sup>364</sup>, qui pendant la 2<sup>sd</sup> GM fait partie d'une troupe argentine, demande l'ouverture d'un cours d'art dramatique en avril 1942, et enfin, en juillet 1945, Mme Poliakova, enseignante de l'IFES propose d'ouvrir des cours de chant. Ces propositions sont d'autant plus remarquables, qu'elles interviennent alors que le système d'ouverture de cours participatifs, dont nous avons décrit la mise en place durant

---

<sup>364</sup> La comédienne, ex-épouse de Pierre Fresnay et étudiante de Sarah Bernarhdt publie un ouvrage en 1945 en espagnol avant de rentrer en France en 1950.

l'entre-deux guerres se tarit, comme la part active de création de cours de la part des étudiants et des enseignants s'efface au profit de la définition d'un programme réglé par la Commission Pédagogique (Ariel Maudet/ Robert Richard-Weibel). Les traces du système de pétitions disparaissent totalement des rapports d'activités et la participation des étudiants à la vie de l'AFBA est canalisée par la relance, en mars 1939, de l'association des anciens élèves, autour de la personne de Mlle Mac Kinley, qui en assume la présidence.

Pour autant l'association ne s'isole pas complètement des acteurs du système éducatif argentin privé et public. Si le nombre de collèges affiliés tend à se réduire dans la capitale, d'autres cours sont fondés dans de nouvelles institutions, participant ainsi à l'ouverture du programme de l'AFBA. Parmi ces nouvelles institutions, on compte l'Academia de Bellas Artes à Belgrano, Obras Sanitarias de la Nación et la Bibliothèque Argentine des aveugles, tandis que les cours se poursuivent à l'Université de Médecine. À l'exception de l'ouverture du cours au sein de l'Académie de Bellas Artes<sup>365</sup>, les autres cours sont ouverts à la demande des institutions elles-mêmes. Ainsi les cours qui se déroulent à Obras Sanitarias de la Nación, à partir de 1943, comme les cours de l'Université de Médecine ou encore les cours de Bibliothèque des Aveugles à partir de 1939, sont le fruit d'accords entre le Comité de Buenos Aires et les institutions nommées.

Comme nous avons pu le constater (cf. *supra*, [p.307](#)), la mise en place d'un programme fixé par la Commission Pédagogique a pour effet de recentrer les activités d'enseignement-apprentissage du français au sein de cours maintenus dans le local et donc la réduction conséquente du nombre de cours ouverts directement au sein des écoles de la capitale. Ce mouvement se poursuit au cours de la 2<sup>sd</sup> GM et dans un rapport de réunion datant d'avril 1941, le Conseil d'administration tire le bilan des cours en fonctionnement dans les collèges affiliés, en 1939. Le bilan relève une baisse sensible puisque de 67 en 1935, il ne reste que 11 cours en 1939, dont, fait remarquable, autant de cours pour débutant, que de cours avancés ou spéciaux. En effet, pour 7 cours débutants et intermédiaires ouverts, 6 cours sont destinés à un public plus avancé.

---

<sup>365</sup> Cours pour lequel une enseignante, en mars 1939, se met en contact avec le Directeur afin d'envisager la création d'un ou deux cours dans le quartier de Belgrano.

Tableau 46. Cours de l'Alliance française de Buenos Aires ouverts dans les collèges affiliés en 1939

Niveau du cours de français	Nombre de cours ouverts dans les collèges affiliés en 1939
Cours préparatoires	2
Cours de première année	3
Cours de 2 <sup>ème</sup> année	2
Cours de quatrième année	1
Cours de conversation élémentaire	1
Cours de conversation moyen	1
Cours de conversation supérieur	1
Cours dans la bibliothèque argentine pour les aveugles	1

Si ces chiffres remontent légèrement à partir de 1941, sous l'effet, peut-être, de la suppression du caractère obligatoire de l'enseignement du français dans les collèges, ils restent bien en-dessous du nombre de cours ouverts pendant l'entre-deux guerres et conservent la caractéristique de mêler des cours débutants, intermédiaires et avancés ou spécifiques. On compte ainsi des ouvertures de 1941 à 1943 qui varient assez peu : il n'y a pas de progression constante, mais plutôt une forme de stabilisation du nombre de cours ouverts et l'écart ne se creuse pas significativement d'un type de cours à un autre (cf. diagramme général : évolution de l'AFBA par type de cours, Annexes, [Section 1, Document N°5, p.14](#)).

Tableau 47. Évolution des ouvertures de cours de l'Alliance française de Buenos Aires de 1941 à 1943

Année	Total	Débutants	Intermédiaires	Avancés	Spécifiques
1941	15	7	3	2	3
1942	20	10	4	5	1
1943	19	10	4	3	2

Cette répartition inédite montre un nouveau rôle pour l'AFBA dans la capitale, en termes de publics visés, comme en termes de positionnement au sein de l'enseignement-apprentissage du français. La fondation de cours de français au sein des écoles publiques de la capitale avait avant tout, en 1913, une visée de propagande, l'objectif était d'encourager les études gratuites de français. Dans cette optique, les cours ouverts étaient principalement des cours de première et deuxième année, les cours des années suivantes ne s'ouvrant d'ailleurs que tardivement. Or on voit ici le rôle de l'association se transformer : il ne s'agit plus d'agir principalement dans le système éducatif, mais de fournir un appui parascolaire aux études de français dans la

capitale, en proposant un parcours prolongé de français et des cours correspondant à des besoins spécifiques (la conversation, la littérature). L'ouverture de ces cours aux besoins spécifiques, confirment ce que les traces des augmentations successives des droits d'inscriptions laissent poindre : un changement global de nature du public des cours de l'AFBA, qui semblent définitivement investis par les classes fortunées de la société argentine. Enfin le positionnement de l'AFBA dans un rôle parascolaire accompagne la désertion du Comité de Buenos Aires du terrain politique et de la propagande, en vue de l'enseignement-apprentissage du français. Il est notable que ce positionnement s'effectue justement au confluent de la division d'une communauté française vieillissante, en cours d'intégration et de la montée de nouvelles institutions très politisées (l'IFES).

Pour autant, ce repositionnement, s'il éloigne l'AFBA du rôle fédérateur que les statuts de 1883 à Paris et de 1893 à Buenos Aires avait fixé, participe à un enracinement plus profond de l'association dans la vie éducative de la capitale. Cet enracinement se traduit par le développement d'une « Méthode Alliance » plus proche des attentes du Conseil National de l'Éducation, d'une part, et le développement, d'autre part, d'un programme de formation en français capable de rivaliser avec les programmes du Lenguas Vivas pour la formation des enseignants.

Enfin la dernière caractéristique de ce repositionnement, là encore, très certainement marquée par le décret de 1941, est la fin de l'ouverture de cours dans des établissements publics. Plus aucun cours de français général n'est assuré par l'AFBA au sein de collèges publics. Ainsi le cours encore assuré en 1941 à l'école N°4 dans le quartier de Caballito est déplacé dans une école privée : l'Institut Suzini<sup>366</sup>. À l'inverse, lorsqu'en juin 1945 à la fin de la guerre, l'école N°2 propose au Comité de Buenos Aires d'ouvrir des cours sous son patronage, il ne s'agit plus de cours de français généraux, mais de cours commerciaux. Les nouveaux collèges demandant leur affiliation en vue de l'ouverture de cours de français généraux sont désormais avant tout des collèges confessionnels (le Collège du Sacré Cœur et le Collège Notre Dame du Miracle, en septembre 1945).

Parallèlement, l'installation de l'AFBA dans un positionnement, que nous avons pu qualifier de parascolaire, entraîne la mise au point d'un programme de formation, en vue de l'enseignement-apprentissage du français allant jusqu'à la 6<sup>ème</sup> année. Ce programme d'étude

---

<sup>366</sup> Cette institution déménage en mars 1922 dans la rue Rivadavia, non loin de l'école N°4. <http://institutosusini.edu.ar/wp/historia-del-colegio/>.

est complété, à partir de la sixième année, par des séminaires spécifiques visant aussi bien les sociétaires, les étudiants avancés, que les enseignants de l'AFBA. Le programme de formation en français général est en place dès l'entre-deux guerres et l'action particulière de développement de ce programme se concentre, au cours de la 2<sup>sd</sup> GM, sur les niveaux les plus élevés. Il s'agit d'élargir l'offre d'enseignement-apprentissage pour les étudiants ayant atteint le niveau requis sur la sixième année d'étude. On comprend alors l'effort fourni pour l'organisation des cycles de conférences et les nécessaires collaborations avec les acteurs universitaires, quand bien même seraient-ils gaullistes. Dans cette optique, à partir de décembre 1945, le Conseil d'administration décide d'augmenter l'horaire d'étude attribué à la sixième année, qui passe ainsi d'une heure trente à deux heures.

Nous constatons ainsi dans les tableaux suivants, résumés dans le diagramme, l'évolution de l'offre de cours en 1941, 1942 et 1943. Cette offre de cours se développe considérablement à partir de la sixième année, autour d'études littéraires et les anciens cours spécifiques de diction se transforment en cours de phonétique. Nous remarquons également le nombre important de cours débutants ouverts dans le centre, ce qui constitue la conséquence immédiate de la fermeture des cours de français dans les écoles publiques.

Tableau 48. Cours ouverts dans le local de l'Alliance française en 1941

Type de cours	Cours
Cours préparatoire pour enfants	3
Cours de première année	7
Cours préparatoires pour adultes	8
Cours de première année	12
Cours de deuxième année	9
Cours de troisième année	8
Cours de quatrième année	4
Cours de cinquième année	4
Cours de sixième année	4
Introduction à l'étude de la littérature	1
Cours de conversations	7
Cours commerciaux <sup>367</sup>	3
Cours de littérature française contemporaine (1850-1914)	1
Cours de littérature française contemporaine (1914-1940)	1

<sup>367</sup> Les cours commerciaux débutent en janvier 1939, à l'initiative d'un enseignant de français, recommandé par le Ministre de France du Paraguay, qui se propose d'établir un cours de français technique.

Tableau 50. Cours ouverts dans le local de l'Alliance française en 1942

Type de cours	Cours
Cours tout-petits	1
Cours pour enfant	1
Cours préparatoires mixtes	3
Cours préparatoires adultes	10
Cours première année enfants	3
Cours première année adultes	9
Cours de deuxième année enfants	3
Cours de deuxième année adulte	10
Cours de troisième année	8
Cours de quatrième année	5
Cours de cinquième année	4
Cours de sixième année	4
Cours commerciaux	3
Cours de conversation	4
Introduction à l'histoire de la littérature	1
Cours de littérature française contemporaine (1850-1914)	1
Cours de littérature française contemporaine (1914-1940)	1
Cours de phonétique et de prononciation	1
Cours d'art dramatique	1

Tableau 49. Cours ouverts dans le local de l'Alliance française en 1943

Type de cours	Cours
Cours pour enfant	1
Cours préparatoires mixtes	4
Cours préparatoires adultes	9
Cours première année enfants	3
Cours première année adultes	9
Cours de deuxième année enfants	3
Cours de deuxième année adulte	10
Cours de troisième année	11
Cours de quatrième année	5
Cours de cinquième année	4
Cours de sixième année	4
Cours commerciaux	1
Cours de conversation	7
Introduction à l'histoire de la littérature	2
Cours de littérature française contemporaine (1850-1914)	1
Cours de littérature française contemporaine (1914-1940)	1
Cours de phonétique et de prononciation	1
Cours d'art dramatique	1

À partir de 1945, on observe un investissement grandissant des enseignants de l'IFES dans les cours de l'AFBA, au fur et à mesure que l'Institut décline<sup>368</sup>. Cet investissement renforce le mouvement décrit d'élargissement de l'offre de cours pour les niveaux avancés et provoque le basculement d'une partie du public de l'IFES sur cette offre nouvelle de l'AFBA.

Enfin l'observation de l'évolution du programme de 1941 à 1943 nous pousse à formuler une dernière observation, si l'AFBA situe ses activités d'enseignement du français dans le domaine parascolaire, on trouve néanmoins trace d'une population de jeunes salariés, fréquentant les cours du soir (de 19h à 20h), en effet le rapport de réunion du 11 mars 1942, insiste sur la nécessité de développer également l'ouverture de cours sur ces créneaux :

<sup>368</sup> L'IFES disparaît totalement suite au retour progressif des acteurs principaux de sa création : le couple Caillois, Simone Garma, Robert Weibel-Richard et Paul Benichou à la fin des années 1950.

« El Sr Paissaud agrega que en su opinión, es un deber de la Alianza francesa, otorgar facilidades a esta categoría de alumnos que en general tienen más mérito que los demás. »<sup>369</sup>

(Rapport de l'AFBA du 11 mars 1942, Annexes, [Section 3, Document N° 38, p.51](#))

L'étude du développement des cours confirme donc l'excroissance particulière des activités de l'AFBA, lors de la mise en place du cycle de conférences. Si l'on peut distinguer dans ces cycles de conférences l'ancêtre du programme d'activités culturelles de l'association, elles prennent toutefois un aspect particulier au cours de la 2<sup>sd</sup> GM : le détachement progressif des activités d'enseignement-apprentissage d'un strict programme de propagande. La collaboration entre des acteurs majeurs de l'IFES, des membres investis dans les Comités De Gaulle et l'AFBA augure une nouvelle étape de développement du Comité de Buenos Aires à partir de laquelle la scène politique argentine devient le filtre de lecture des événements français. L'association, installée dans la ville, trouve sa place en tant qu'institution parascolaire, liée aux milieux enseignants et se détache peu à peu d'une ambition de représentation de la communauté française au fur et à mesure que la communauté française se délite et s'intègre dans la société argentine.

Ces modifications ont un fort impact sur le développement méthodologique, comme nous pourrions l'analyser plus loin (cf. *infra*, [p.338](#)), mais constituent également une forme de renversement de la relation que l'AFBA entretenait avec Paris. On a pu analyser, durant toute la période précédente, que la validation d'une « Méthode Alliance » se réalisait à grand renfort d'autorité universitaire parisienne. Les modifications de la « Méthode Alliance » qui ont lieu au cours de la 2<sup>sd</sup> GM tendent à conformer les manuels aux attentes du Conseil National de l'Éducation, établissant ainsi un pont entre les configurations méthodologiques scolaires et celles de l'AFBA.

Ce recentrement sur les activités d'enseignement-apprentissage partiellement déconnectée des activités de propagande se traduit par un autre fait au cours de la 2<sup>sd</sup> GM : les restrictions apportées au faste des cérémonies de remise de diplômes.

### **5.2.3. Le développement des examens de l'AFBA au cours de la Seconde Guerre mondiale**

Les examens de l'AFBA se divisent, au cours de la 2<sup>sd</sup> GM, entre les trois diplômes habituels (Diplôme Supérieur, Diplôme de Capacité et Diplôme Élémentaire) auxquels s'ajoutent des diplômes de fin d'année, certifiant la validation d'une année d'étude de français. Des suites de

---

<sup>369</sup> « Monsieur Paissaud ajoute qu'à son avis, c'est un devoir de l'Alliance française de faciliter les études pour cette catégorie d'élève qui en général a plus de mérite que les autres. » (Notre traduction).

l'amplification du programme de cours, les types de certificats fournis par l'AFBA se diversifient et les effectifs d'inscrits aux examens augmentent en conséquence. Au demeurant si l'on compare strictement le nombre d'inscrits aux diplômes de l'AFBA de 1942 à 1945, sans compter les certificats, on observe que le nombre de candidats stagne. Ainsi, la progression constante observée lors de l'entre-deux guerres se poursuit bien pour la participation aux cours de l'AFBA, mais dans une proportion mineure pour le nombre de candidats aux diplômes.

*Tableau 51. Évolution des inscriptions aux examens de l'Alliance française de Buenos Aires de 1942 à 1945*

Années	Nombre de candidats
1942	762 candidats
1943	750 candidats
1944	778 candidats
1945	766 candidats

Ainsi si l'on prend le total des diplômes et certificats remis tous les ans au cours de la 2<sup>sd</sup> GM par le Comité de Buenos Aires on constate que le nombre total de diplômes remis est très supérieur à ceux de la période de l'entre-deux guerres, mais que la progression relative est nulle.

*Tableau 52. Évolution du nombre de diplômes délivrés par l'Alliance française de Buenos Aires entre 1941 et 1944*

Année	Nombre de diplômes délivrés
1941	2104
1943	2019
1944	2050

Ces chiffres accompagnent le problème majeur posé par les examens au Comité de Buenos Aires au cours de la 2<sup>sd</sup> GM : la cérémonie de remise de prix et le faste à accorder à cette fête. Dès janvier 1941, le conseil rencontre des difficultés pour trouver des livres de prix et décide de réduire le nombre de prix distribués<sup>370</sup>. À partir de 1943, les cérémonies de remises de prix s'effectuent au local de l'AFBA et ne retrouveront plus jamais le faste qui leur est accordé par

<sup>370</sup> Au demeurant son faste est maintenu pour 1941, puisqu'elle a lieu au théâtre Politeama sous la présidence de l'Ambassadeur, le Ministre de Belgique, la Légation de Pologne, le Président du Comité de Secours de Guerre, le Président du Foyer des Poilu et les médailles distribuées aux meilleurs candidats sont offertes par Roberto Marcelino Ortiz, le Président de la Nation.

la municipalité dans l'entre-deux guerres. En septembre 1942<sup>371</sup> et en avril 1943<sup>372</sup>, les désormais « distribution de prix » s'effectuent en comité restreint, qui perdent de leur éclat pour devenir une affaire interne à l'AFBA et aux sociétés qui lui sont associées. L'examen des présences à la remise de prix confirme donc deux choses, le repositionnement de la remise de prix, qui cesse d'être un événement mondain de grande ampleur, et la collaboration entre des associations ralliées et non ralliées au Gouvernement de Vichy<sup>373</sup>. Si à partir de 1945, la remise de prix se déroule sous la Présidence d'honneur du Secrétaire de Légation, et dispose d'un programme plus fourni que celui des années 1942 et 1943 (danses, chant et récitations) elle est désormais fixée au local et ne dispose plus de représentations de la Présidence de la Nation<sup>374</sup>. La triade portée par l'idéologie linguistique s'érode au contact de la guerre et l'aspect mondain qui permet la reconnaissance de la valeur des diplômés par la société civile, à défaut de reconnaissance légale, perd de sa puissance. Or cette perte de vitesse se conjugue avec un alignement des configurations méthodologiques portées par l'AFBA avec les exigences des programmes officiels d'enseignement des langues.

Nous constatons donc que l'activité centrale de l'AFBA passe des examens aux cours, tandis que les examens épousent la forme et les nécessités des cours dispensés dans le local. Ainsi, le nombre de certificat remis varie, de 1939 à 1945, en fonction du nombre de cours dispensés dans chaque niveau. Par conséquent, si on compare l'évolution du type de certificat remis avec l'ouverture de classes pour 1941 et 1942, on remarque la cohérence entre les effectifs des cours et le nombre de certificats ainsi que le nombre croissant d'étudiants concernés par les examens de la cinquième année. Ce fait constitue un signe supplémentaire de la modification progressive du public des cours de l'AFBA, comme nous avons pu le signaler plus haut.

---

<sup>371</sup> N'y participent que le Président du Comité des Sociétés françaises, le Vice-Président de la Chambre de Commerce française, le Président du Cercle Français Saint Louis et le Secrétaire du Comité du Secours de Guerre.

<sup>372</sup> La remise de prix de 1943, s'effectue, quant à elle, en présence de l'Association Philanthropique Française et de l'Association Française des Ancien Combattants. La médaille d'or est offerte, cette fois, par le *Courrier de la Plata*, et les autres prix proviennent principalement de dons.

<sup>373</sup> Rappelons que Pierre Robertie est au Conseil d'administration de l'AFBA et que l'Union des Anciens Combattants offre une représentation officielle à la cérémonie de remise de prix de l'AFBA.

<sup>374</sup> Les médailles distribuées sont offertes en 1945 par le *Courrier de la Plata* et Norberto Lainez. De plus, les sociétés qui assistent à l'événement sont sensiblement les mêmes que durant les années de guerre (le Président du Comité des Sociétés françaises, le Président de l'Association française des Ancien Combattants).

Tableau 53. Type et quantité de diplômes remis par l'Alliance française de Buenos Aires entre 1942 et 1945

Type de cours	Nombre de diplômes remis en 1942	Nombre de diplômes remis en 1943	Nombre de diplômes remis en 1944	Nombre de diplômes remis en 1945
Cinquième année	81	97	79	144
Troisième année	175	216	222	279
Deuxième année	87	73	93	96
Première année	480	392	412	423
Etudes préparatoires	265	557	513	473
Etudes commerciales	17	8	1	0
Phonétique	3	5	0	0

Nous avons pu analyser, qu'au cours de l'entre-deux guerres, la participation aux diplômes de l'AFBA fait l'objet d'une politique de préférence nationale, en lien avec le souvenir de guerre. Cette politique de préférence nationale constitue, de 1919 à 1938, le dernier vestige de l'aspect caritatif des actions éducatives de l'AFBA et s'incarne dans l'investissement des Présidents de l'AFBA au sein du Conseil d'administration de l'Orphelinat français. Or en décembre 1941, un litige éclate entre le Comité de Buenos Aires et l'Orphelinat français au sujet de la préparation des candidats de cette institution aux examens. Le Conseil d'administration juge, à cette occasion, que les examens ne sont pas assez pris au sérieux par les étudiants. Ce litige achève la séparation de l'AFBA d'avec son rôle traditionnel envers la communauté française et la diffusion du français comme élément de propagande y compris dans son activité la plus traditionnelle à Buenos Aires : l'organisation des examens de français.

Au demeurant, l'abandon de cet aspect est corrélé avec l'extension et la diversification de l'offre de certification de l'AFBA, à l'origine de la professionnalisation des examens pour les niveaux supérieurs. En effet, la multiplication des certificats, conséquence de l'implantation du programme long d'études de français, entraîne une réforme des programmes d'examens au cours de la 2<sup>sd</sup> GM. Ainsi, le contenu des épreuves est modifié une première fois en mai 1941, mais nous n'avons pu trouver trace de la teneur de ces modifications. Néanmoins, les rapports de réunions annoncent une nouvelle édition du manuel questionnaire en décembre 1944 et les fonds de la Bibliothèque Nationale de Buenos Aires nous ont permis de retrouver le manuel questionnaire de 1945. Il est probable que la réédition de 1944 soit assez proche du manuel questionnaire de 1945, qui en constitue sa 16<sup>ème</sup> version (Annexes, [Section 4, Document N°54, p.74](#)).

Le manuel questionnaire décrit ainsi la nature des épreuves par type de cours donné au sein du local, dont les plus représentatives pour tous les niveaux sont la conversation et la dictée. La

présence de ces deux exercices d'évaluation révèle deux éléments de la configuration méthodologique qui peuvent sembler contradictoires. D'une part, la présence de la conversation atteste l'importance de l'apprentissage direct dans les premiers niveaux, par la mise en place de dialogues entre la classe et l'enseignant, d'autre part, la capacité du public à tenir des conversations mondaines en français sur l'histoire, l'histoire de l'art et la littérature française. Cependant, la présence de la dictée fait, quant à elle, écho aux épreuves d'explication grammaticale (« Verbes » et « Application grammaticale ») qui témoignent de l'importance, dès le deuxième cours pour les enfants et les adultes, des explications grammaticales et de la maîtrise des éléments grammaticaux en pratique (l'épreuve « Verbe » et « Application grammaticale »). Ce programme d'examen illustre bien l'idéal visé par la progression : l'écrit est au service de la littérature et le scripteur idéal est lettré, tandis que l'oral est au service de la conversation mondaine cultivée.

Si l'on se penche sur les jalons qui permettent de faire basculer les examens d'un niveau à l'autre, on constate que c'est l'exercice de rédaction qui permet de situer la progression entre le deuxième et le quatrième degré pour les enfants et entre le premier et le deuxième degré pour les adultes. C'est à nouveau l'exercice de rédaction qui permet de distinguer la progression entre le deuxième et le troisième niveau pour les adultes, grâce à l'application d'un barème prenant en compte la langue et le contenu de la rédaction, auquel s'ajoute la connaissance de l'histoire de France. Enfin, le Diplôme Supérieur évalue, en sus de l'histoire de France, la capacité des étudiants à mener une conversation sur l'histoire de l'art et la littérature en général, tandis que l'exercice de rédaction se mue en composition littéraire. Il semble donc que si le moteur de progression est la langue jusqu'au troisième niveau, la distinction entre le troisième niveau et les niveaux supérieurs s'effectue à partir du niveau de culture générale du candidat. Cette progression renvoie évidemment à une distinction de niveau social, mais également à un format d'épreuves littéraires se rapprochant des canons d'études universitaires. Ce modèle est tout à la fois celui du programme d'études de l'IFES (cf. *supra*, [p.312](#)) et celui d'une possible formation d'enseignant de français.

Tableau 54. Programme des certificats d'études pour enfant

<b>Premier degré inférieur</b>	<b>Lecture/ Conversation/ Verbes</b>
<b>Premier degré supérieur</b>	Dictée/ 5 questions sur la dictée/ Verbes/ application grammaticale/ Lecture/ Résumé de la lecture/ Conversation
<b>Deuxième degré</b>	Dictée/ 5 questions sur la dictée/ Verbes/ Application grammaticale/ Lecture/ Résumé de la lecture/ Conversation
<b>Quatrième degré</b>	Dictée/ 5 questions sur la dictée/ Verbes/ application grammaticale/ Exercice de Rédaction/ Lecture/ Résumé de la lecture/ Conversation
<b>Cinquième degré</b>	Dictée/ 5 questions sur la dictée/ Verbes/ application grammaticale/ Exercice de Rédaction/ Lecture/ Résumé de la lecture/ Conversation

On constate, de plus, en comparant le programme des examens pour adultes avec celui des examens pour enfants, que l'approche adoptée est sensiblement la même pour les premiers niveaux et que la progression se situe également dans les deux programmes d'examens autour d'une entrée dans l'écrit en français. Il semble donc que la ligne de démarcation entre les compétences attendues des enfants et les compétences attendues des adultes se situent au niveau des connaissances culturelles.

Les examens, tels que le manuel programme de 1945 nous les présentent, constituent une importante évolution méthodologique quant à la nature des épreuves proposées. Les premiers certificats, mis en place en 1915, ne proposent en effet que l'élaboration d'une dictée, seul témoignage de la progression pour les cours sous le patronage de l'AFBA des première et deuxième années. Ces épreuves accordent en effet une place importante à l'oral, en organisant trois à quatre épreuves orales pour tous les niveaux dont l'exercice de Conversation. On peut voir l'effet d'évolutions de la « Méthode Alliance » sur le format de ces épreuves. En effet, les manuels tendent à un plus grand alignement, non seulement des thèmes, mais aussi des types d'exercices, sur les recommandations du Conseil National de l'Éducation, comme nous aurons l'occasion de l'analyser plus loin (cf. *infra*, [p.341](#)).

Tableau 55. Programme des certificats des cours pour adultes

Etudes préparatoires	Lectures/ Conversation/ Verbes
<b>Première année</b>	Dictée/ 5 questions sur la dictée/ Verbes/ Application grammaticale/ Lecture/ Résumé de la lecture/ Courte conversation
<b>Deuxième année</b>	Dictée/ 5 questions sur la dictée/ Verbes/ Application grammaticale/ Exercice de rédaction/ Lecture/ Résumé de la lecture/ courte conversation
<b>Troisième année</b>	Dictée/ 5 questions sur la dictée/ Verbes/ Application grammaticale/ Exercice de rédaction sur un sujet indiqué avec critères de fonds et de formes/ Lecture/ Résumé de la lecture/ Courte conversation/ Histoire de la civilisation française
<b>Diplôme Supérieur</b>	Dictée/ Questions portant sur les mots de la dictée/ Composition littéraire/ Lecture/ Explication du texte/ Conversation sur la littérature française/ Conversation sur l'Histoire de France/ Conversation sur l'histoire de l'Art

L'évolution décrite par les examens de l'AFBA témoigne d'une double modification : d'une part un équilibrage entre l'activité de cours et les activités des examens et d'autre part un renversement complet du moteur méthodologique. En effet, l'élaboration d'un manuel questionnaire pour les examens préexiste à celui d'un manuel pour les cours (cf. *supra*, p.331), dans cette configuration ce sont les examens qui sont au centre de l'élaboration méthodologique et qui permettent un alignement des programmes de cours. On constate ici qu'à l'inverse, les contenus de cours et les configurations méthodologiques qu'elles portent déterminent le format des examens. On peut y voir l'effet de l'élaboration méthodologique grâce au travail de la Commission pédagogique, mais également l'effet du recentrement de l'AFBA sur une position parascolaire. L'élaboration de la première « Méthode Alliance » se fixe pour objectif, selon Vital Roustan de « régler les problèmes d'enseignement du français en Argentine » et donc de s'imposer au sein des écoles. Cette ambition n'a plus lieu d'être à partir de la suppression du français comme langue obligatoire dans les écoles, et le Comité de Buenos Aires concentre son action d'enseignement-apprentissage du français sur le seul public concerné à Buenos Aires : la bourgeoisie lettrée.

### 5.2.4. Le développement de la « Méthode Alliance »

Les modifications appliquées à la « Méthode Alliance » au cours de la 2<sup>sd</sup> GM se trouvent donc au cœur de trois problématiques : la montée du nationalisme pédagogique argentin, la modification du public de destination des cours et les pénuries d'ouvrages littéraires français.

L'AFBA se plie au décret sur le patriotisme dans l'enseignement des langues dès 1938, mais à partir de la 2<sup>sd</sup> GM, les réformes du manuel appliquent ce décret au sein même de la « Méthode Alliance ». La modification du public de destination et le positionnement parascolaire influent sur les thèmes abordés par le manuel, comme sur les types d'exercices destinés à l'apprentissage des langues. De plus, les pénuries d'ouvrages littéraires, par tarissement de la mise en circulation d'ouvrages provenant de sources éditoriales françaises, entraînent la mise en place d'une politique de morceaux choisis de littérature et d'histoire au sein des manuels. L'ensemble de ces facteurs impactent l'idéologie linguistique à l'œuvre dans la configuration méthodologique du manuel.

#### 5.2.4.1. L'association des anciens étudiants de l'Alliance et la montée du nationalisme méthodologique

Le décret sur l'enseignement des langues dans les écoles privées, poussant les établissements à encourager la formation nationaliste, est renforcé par le mouvement de « restauration conservatrice », porté par la révolution de 1943. Adriana Puiggros (2003) met en lumière les procédures de la montée du nationalisme au sein de l'éducation par une symbiose entre militarisation, symboles patriotiques et symboles ecclésiastiques, portée par le Conseil National de l'Éducation. Pour l'auteur, ce processus débute sous la deuxième présidence d'Hypolito Yrigoyen (1928-1930), est poursuivi sous les Gouvernements de la « decada infame » (cf. schéma récapitulatif politique, Annexes, [Section 1, Document N°11, p.20](#)) et trouve son point culminant sous les régimes militaires, suite au coup d'état de 1943. Les démonstrations nationalistes au sein de l'éducation débouchent sur un retour massif du patriotisme en 1940, incarné par l'hommage aux drapeaux du président devant 80 000 élèves, en 1939, combinant patriotisme, armée et religion<sup>375</sup>.

« En 1940 el Consejo Nacional de Educación aprueba un dictamen de su Comisión de Didáctica que expresa la necesidad de reforzar el patriotismo, dados los peligros que acechan a la libertad, la independencia y la justicia, que deben ser defendidas con la vida y por la fuerza. Indica retomar la “sana orientación” que tenían los programas sancionados en 1910, cuando ejercía la presidencia del Consejo Nacional de Educación el positivista

---

<sup>375</sup> L'hommage au drapeau se déroule en présence du vicaire des armées qui effectue des prières.

José María Ramos Mejía, y recalca la importancia de los rituales; concluye con instrucciones para libros de lectura y una cartilla patriótica. El nacionalismo impregna los contenidos. En 1940 se establece un nuevo programa para la promoción de la enseñanza de la agricultura y ganadería en las escuelas nacionales de provincias y territorios nacionales. Se designa una comisión de folklore, se establece un plan de recopilación cultural regional y de revalorización de la memoria popular. La incorporación de los militares y lo militar a la vida escolar es notable en los actos, los textos y los programas. El nacionalismo es considerado como el antídoto contra el peligro de disolución nacional por docentes como Juan Carlos Astolfi y Rosario Vera Penaloza. »<sup>376</sup>

(Puiggros, 2003 : pp.123-124)

Cette tendance prépare les réformes éducatives instaurées à partir de 1943, la restauration conservatrice achève d'installer le catholicisme national à tendance militariste au sein des programmes de l'éducation nationale. Cette tendance se solde par la purge en 1944 de 238 acteurs de l'éducation en raison de : « actividades contrarias a la Nación, inmoralidad, delitos, inconducta »<sup>377</sup> (Puiggros, 2003 : p. 125). De plus la loi du 24 avril 1944 (Annexes, [Section 6, Document N°78, p.113](#)), établit la valeur des symboles nationaux, et leur importance dans le cadre de la nation, tout en définissant une ligne de démarcation pour les acteurs dignes de s'en revendiquer. Seuls les pouvoirs officiels nationaux sont les garants de ces symboles et la tradition revendiquée par le décret est révélatrice. En effet le décret déclare :

« [...] que estos colores están vinculados a la mejor tradición de España que nos dio su religión, su genio y su lengua »<sup>378</sup>

(Annexes, [Section 6, Document N°78, p.113](#))

La référence à une filiation espagnole est particulièrement frappante pour deux raisons : la distance avec les milieux traditionnellement francophiles (cf. *supra*, [p.166](#)), qui ont pu se servir d'une référence francophone pour s'éloigner précisément de la tradition espagnole, d'une part,

---

<sup>376</sup> « En 1940 le Conseil National de l'Éducation approuve une décision de sa commission de didactique qui exprime la nécessité de renforcer le patriotisme, étant donné les dangers que rencontrent la liberté, l'indépendance et la justice, qui doivent être défendues avec la vie et par la force. Elle indique de reprendre la "saine orientation" qu'avait sanctionné les programmes de 1910, quand le positiviste Jose Maria Ramos Mejia exerçait la présidence du Conseil National de l'Éducation, et souligne l'importance des rituels ; la commission conclut avec des instructions pour les livres de lecture et un livret patriotique. Le nationalisme imprègne les contenus. En 1940 il s'établit un nouveau programme pour la promotion de l'enseignement de l'agriculture et l'élevage dans les écoles nationales de province et des territoires nationaux. On désigne une commission de folklore, on établit un plan de compilation culturelle régionale et de revalorisation de la mémoire populaire. L'incorporation des militaires et du fait militaire à la vie scolaire est notable dans les faits, les textes et les programmes. Le nationalisme est considéré comme un antidote contre le danger de la dissolution nationale par des enseignants comme Juan Carlos Astolfi et Rosario Vera Penaloza. » (Notre traduction).

<sup>377</sup> « [...] activités contraires à la Nation, immoralités, délits, inconduite » (Notre traduction).

<sup>378</sup> « [...] que ces couleurs sont liées à la meilleure tradition espagnole qui nous donna sa religion, son génie et sa langue » (Notre traduction).

et, d'autre part, son insertion dans le contexte fasciste. En effet, la tradition revendiquée ici est celle que Franco incarne : fasciste et catholique. Dès lors, l'insertion des symboles patriotiques au sein de l'éducation est sans équivoque : l'éducation du citoyen argentin se réalise par la moralisation catholique et patriote. Le modèle éducatif dominant pour le Comité de Buenos Aires est au fascisme : alors qu'en France le fascisme est porté par le Gouvernement de Vichy, en Argentine le fascisme est porté par les Gouvernements militaires.

On comprend à présent l'importance de la description des liens précis que le Comité de Buenos Aires entretient avec l'ensemble des forces politiques afin de comprendre le développement méthodologique. À ce titre, la montée des fascismes modifie substantiellement l'idéologie linguistique de l'Union Latine : il n'est plus question d'ignorer l'importance des « Peuples du Nord », par rapport auxquels le français doit être repositionné pour pouvoir continuer à développer son enseignement-apprentissage en Argentine.

Un exemplaire de la publication mensuelle de l'A.E.A.F., l'Association des Étudiants de l'Alliance française, datant de juin 1947, livre des traces du repositionnement d'une Union Latine (Annexes, [Section 3, Document N°40, p.53](#)). Le Comité de rédaction est constitué de Michel Raux Deledieque, Gaston L. Huysmans, Robert Couture de Troismonts et la revue est généralement composée de sections littéraires et artistiques<sup>379</sup>. Le numéro de juin 1947 propose un plan de dissertation dans la rubrique « Causerie » tentant de répondre à la question : « Pourquoi étudiez-vous le français ? ». Le plan de dissertation est organisé en trois parties et les arguments avancés par la troisième partie du plan ont de quoi retenir notre attention. En effet, la troisième partie spécifie que si l'étude des langues est en soi profitable, l'étude du français est encore plus pertinente. Cette pertinence réside dans le fait que le français est une langue universelle. L'argument n'est pas neuf, mais la justification de cette universalité, elle, contraste nettement avec la position pré-Seconde Guerre mondiale, portée par l'Union Latine. La dissertation avance que le français s'est constitué par la fusion des peuples celtes, latins et germaniques et que, de cette fusion, elle tire sa clarté, sa précision qui la fait tendre à l'universalité. Le restant de l'argumentation suit les conclusions plus traditionnelles de l'Union Latine :

« Le français devenu spécifiquement national par la parfaite fusion des peuples celtes, latins et germaniques, s'adapte le plus facilement à toutes les mentalités étrangères, les grandes qualités du style : la clarté, la précision l'efforcent aussi vers l'universalité. Cette

---

<sup>379</sup> Les rubriques correspondent aux enseignements de l'AFBA dispensés au sein des conférences : poésie, lettres, cinéma, conférence, causeries et musiques.

universalité provient de ce que l'esprit français par son réalisme, sa morale pratique et son sentiment de liberté est humain avant d'être français »

(*Bulletin des Amis de l'AFBA*, juin 1947, Annexes, [Section 3, Document N°40, p.53](#))

On passe donc d'une argumentation autour de l'enseignement-apprentissage du français dans la lignée des langues latines, qui doivent se défendre contre l'influence des « Peuples du Nord » pour ne pas perdre leur nature profonde, à une argumentation qui avance l'universalité du français comme la somme de l'ensemble des peuples européens. Il s'agit là d'une interprétation de l'idéologie linguistique de l'Union Latine adaptée à la situation particulière de l'AFBA vis-à-vis des courants fascistes et de leur influence dans l'éducation. Le même numéro révèle une autre information intéressante sur l'insertion du Comité de Buenos Aires dans la vie patriotique argentine : en 1947, la fête nationale argentine est célébrée dans les salons de l'AFBA. Ce fait, dont nous ne saurions dater ni le début ni la fin, n'ayant pas d'autres sources que la revue à ce sujet, constitue néanmoins un indicateur intéressant sur le positionnement de l'AFBA au sein de la vie politique et publique de Buenos Aires.

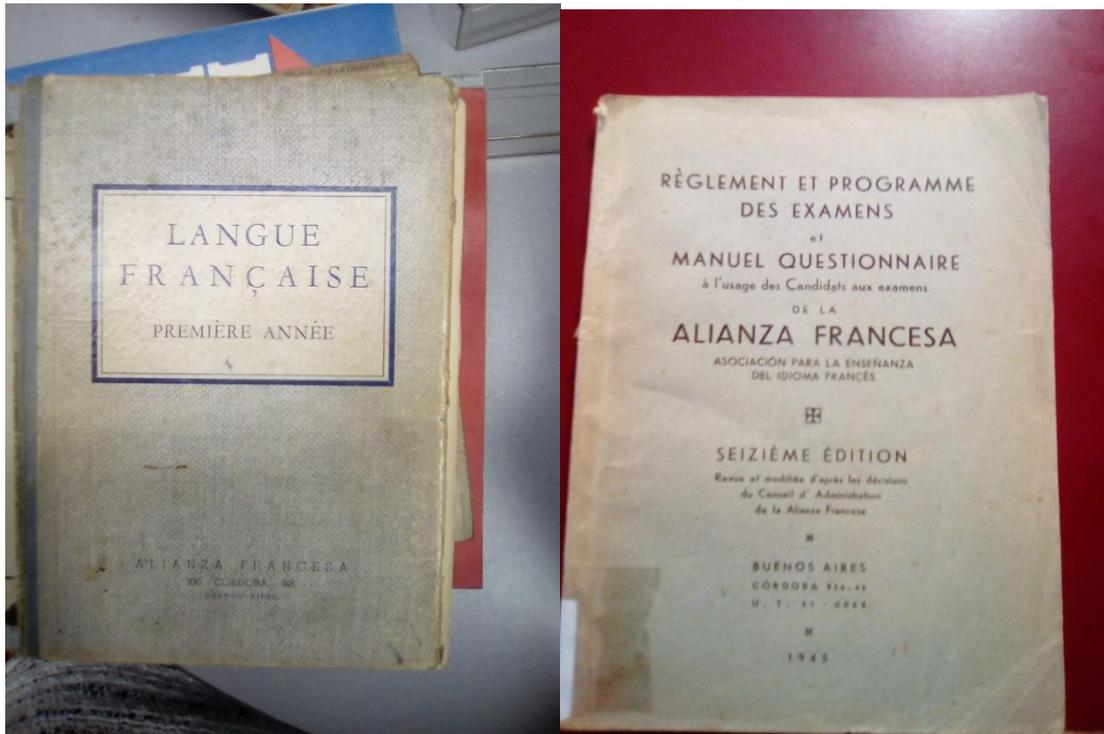
#### **5.2.4.2. La « Méthode Alliance » et le nationalisme**

Il semble évident que l'ensemble de ces mutations influencent la désormais constituée « Méthode Alliance ». Pour la période, nous avons trouvé trace en plus du manuel questionnaire de 1945, de quatre autres manuels de la « Méthode Alliance ». Le manuel du cours préparatoire dans une réédition de 1942 (Annexes, [Section 4, Document N°55, p.75](#)), deux manuels de première année datant respectivement de 1943 (Annexes, [Section 4, Document N°56, p.77](#)) et 1948<sup>380</sup> (Annexes, [Section 4, Document N°57, p.79](#)) et le manuel du cours pour enfants datant de 1946 (Annexes, [Section 4, Document N°58, p.81](#)).

---

<sup>380</sup> Certes, 1948 se trouve déjà en dehors de la période que nous venons de baliser, mais il nous semble intéressant d'avoir trace d'un manuel édité sous le régime militaire proprement dit, pendant la Seconde Guerre mondiale et un autre sous le premier gouvernement de Perón, situé dans l'immédiat après-guerre.

Figure 24. Manuel de l'AFBA, 1943 et manuel questionnaire, 1942



Ce nombre relativement important de manuels du programme conservés au sein de la bibliothèque de l'AFBA, comme au sein de la Bibliothèque Nationale de Buenos Aires, est le témoin d'une production fournie accompagnant l'élaboration du programme de formation de français. Seuls les manuels de 1946 et 1948 portent la signature spécifique d'Ariel Maudet sur la couverture, néanmoins on peut supposer qu'en tant que directeur pédagogique il est le principal responsable des modifications des rééditions de 1942 et 1943.

La lecture des thématiques abordées par les manuels mettent clairement au jour l'influence patriotico-religieuse, caractéristique du fascisme, qu'Adriana Puigros (2003) analyse. Le premier constat à tenir dans ce sens est la grande influence des thématiques patriotiques au sein des manuels. On constate, à la lecture des sommaires, qu'à partir du manuel de 1942, les thèmes patriotes entrent massivement dans les manuels.

Tableau 56. Évolution des thèmes patriotiques dans les manuels de l'Alliance française de Buenos Aires de 1942 à 1948

Manuel de 1942	Manuel de 1943	Manuel de 1948
Le drapeau argentin	La création du drapeau argentin	La rue Florida
Les armoiries argentines	L'indépendance argentine	Buenos Aires
	L'amour de la patrie	La création du drapeau argentin
	Le symbole des armoiries argentines	L'hymne national
	Buenos Aires	
	La flore argentine à Tucuman	
	Le paysan argentin	
	Cordoba et son université	
	Buenos Aires	

On constate une recrudescence particulière de ces thèmes pour le manuel de première année édité sous le Gouvernement militaire. De plus, ces thèmes incluent non plus uniquement Buenos Aires, mais également l'ensemble du pays dans l'esprit du programme de 1940, prônant un retour à l'éducation valorisant la terre et le folklore. Dans cette optique, l'apparition de l'expression « L'amour de la Patrie », élevé au rang de thématique dans le manuel est particulièrement révélateur de l'influence grandissante de l'éducation nationaliste, pour laquelle il s'agit d'encourager la formation de l'esprit national. Le passage du manuel de 1943 à 1948 est très intéressant - rappelons qu'il s'agit du même manuel -, car les thématiques rurales patriotiques sont supprimées au profit de thématiques urbaines et les thématiques patriotiques sont réduites par rapport à 1943. Adriana Puiggros (2003) analyse les effets du premier Gouvernement péroniste sur l'éducation, comme une période d'opposition au positivisme caractéristique des années de Gouvernement militaire. L'auteur avance que les réformes d'éducation péronistes sont de caractère nationaliste et démocratique. On remarque que les allusions à la terre et à l'amour de la patrie disparaissent des manuels sous le Gouvernement de Perón.

A côté de ces thèmes qui relèvent du nationalisme argentin, on remarque la présence de thèmes associés au nationalisme français.

Tableau 57. *Évolution des thèmes nationalistes français dans les manuels de l'Alliance française de Buenos Aires de 1942 à 1948*

Manuel de 1942	Manuel de 1943	Manuel de 1948
Le drapeau tricolore	La France et l'humanité	
Les armoiries françaises	À la France	
	La sentinelle endormie	
	La fondation de Marseille	

Les thématiques nationalistes françaises sont équivalentes des thématiques nationalistes argentines en 1942, leur présence augmente dans le manuel de 1943, sans toutefois atteindre la quantité des thématiques argentines, et elles disparaissent du manuel de 1948. Si l'on observe le schéma récapitulatif politique (Annexes, [Section 1, Document N°11, p.20](#)), on constate donc que la mise en place des Gouvernements militaires et le Gouvernement de Vichy coïncident avec une recrudescence de thèmes patriotiques et militaires aussi bien français qu'argentins, qui disparaissent peu à peu avec l'arrivée de Perón et la chute du régime de Vichy.

Cette évolution est attestée si l'on compare terme à terme les thématiques des manuels. Les éléments introduits en 1942 sont strictement équivalents aux éléments argentins, tandis que le manuel de 1943 reproduit la volonté d'une éducation au nationalisme reposant sur l'assimilation du patriotisme et du militarisme, la lecture intitulée La sentinelle endormie est, à ce titre, édifiante. De plus, le manuel ajoute deux lectures religieuses : « Saint Martin » et « Sainte Geneviève ». On dispose alors de tous les éléments qui font la spécificité des réformes éducatives voulues par les militaires d'inspiration fasciste : la construction d'une éducation nationaliste édifiante, conjuguant histoire de la nation, symboles patriotes, militarisme et catholicisme. La comparaison des deux tableaux nous indique, de plus, que la « Méthode Alliance » applique cette formule aussi bien à l'éducation du patriote argentin dans ses classes, qu'à l'éducation du patriote français. Nous percevons ici aussi bien l'influence du Gouvernement militaire que celle de Vichy, dans une sorte de méthodologie binationale fascisante. Enfin la disparition de ces éléments sous le Gouvernement de Perón (cf. schéma récapitulatif politique, Annexes, [Section 1, Document N°11, p.20](#)) est elle aussi significative, il faut mettre en lien l'absence de ces éléments avec le retour à une éducation nationaliste à caractère démocratique. De plus, à la suppression de ces éléments répond la suppression des extraits choisis d'histoire française. En effet, le manuel de 1943 introduit des éléments d'histoire de France sur le principe des morceaux choisis. Ce manuel dispose ainsi de pages illustrées sur l'histoire de France dont nous présentons les thèmes ci-dessous :

La Gaule, la France Gallo-romaine, la France chrétienne, la France médiévale, la renaissance française, le siècle de Louis XIV, l'Europe française, Napoléon.

Figure 25. Page illustrée du manuel AFBA de 1943



Là encore, la présentation met en parallèle l'histoire de France avec des éléments proprement argentins, dès que les sujets s'y prêtent. Ainsi la leçon sur la France chrétienne avance « Plus tard, saint Martin de Tours, le patron de Buenos Aires exerça une influence considérable sur l'Église des Gaules », mais, à l'inverse, s'abstient de mentionner l'influence de la constitution napoléonienne sur la constitution argentine.

L'étude des thématiques révèle ainsi une forme de mise en correspondance des nationalismes convenant aussi bien à la forme du Gouvernement argentin qu'à la forme du Gouvernement français. Si l'on compare, cette fois terme à terme, les lectures de ces manuels, on constate que les deux textes évoquent le respect de la patrie, auquel s'ajoute, dans le cas du drapeau français, l'attachement à la terre.

La lecture du drapeau argentin :

« Le drapeau est un symbole de la patrie. Tous les bons patriotes sentent une profonde émotion quand ils voient défiler un régiment, drapeau en tête. Les hommes se découvrent. Les femmes et les enfants observent une attitude respectueuse devant les couleurs qui représentent leur pays. Le drapeau argentin est un des plus beaux. Créé par Manuel Belgrano, il paraît fait d'un morceau de ciel : l'azur infini, le blanc de la neige éternelle, le soleil resplendissant dans une atmosphère calme et sereine. C'est un drapeau qui inspire à tous les argentins l'amour sacré de leur belle patrie. »

Manuel de l'AFBA 1942 : p.229

La lecture du drapeau français :

« Le rouge et le bleu, couleurs de la ville de Paris, alliés au blanc du drapeau de l'ancienne monarchie française ont formé le drapeau tricolore de la République. Au milieu des épis de blés, emblème d'abondance obtenue par le travail on voit briller les trois couleurs françaises comme un hommage de la terre fertile aux citoyens qui conservent et savent faire respecter l'intégrité du sol. Le coquelicot aux rouges pétales, le délicat bleuet, la simple marguerite s'unissent harmonieusement pour évoquer dans le cœur des français le symbole de la patrie. »

Manuel de l'AFBA, 1942 : p.230

Par rapport à ces deux textes de 1942, le manuel de 1943 semble marquer un cran supérieur dans l'éducation nationaliste. Dans cet ouvrage, la leçon qui fait figurer une carte de l'Argentine suivie de photographies de lieux symboliques du pays (Comodoro Rivadavia, les puits de pétrole dans la mer, la cathédrale de Salta, les chutes de l'Iguazu, le défilé de Humahuaca, la Pampa, la Cordillère des Andes : le tronador), produit un exercice de conjugaison demandant aux étudiants de conjuguer « Aimer sa patrie », « Aimer se promener » et « Aimer les fruits ». On constate que la consigne du Conseil National de l'Éducation, consistant à demander aux institutions que les exemples grammaticaux soient patriotes, est ici parfaitement respectée.

La leçon sur l'amour de la patrie propose à la lecture un texte particulièrement significatif de cette montée en puissance du nationalisme.

« Honorons notre drapeau. C'est le plus pur emblème de notre patrie, c'est le symbole de notre liberté. Partout et à tout moment, il se présente à nos yeux, pour nous rappeler sans cesse que nous sommes Argentins, que nous devons aimer notre beau pays et être prêts à tout sacrifier pour lui. Les jours de fête nationale, tous les édifices publics déploient nos couleurs ; les maisons de tous les bons patriotes sont pavoisées de bleu ciel et de blanc. En parcourant les rues, entre cette double rangée de drapeaux qui ondulent doucement au vent, on ne peut pas s'empêcher d'éprouver une douce émotion, à se sentir tous unis dans un sentiment commun : l'amour de la patrie. »

Manuel de l'AFBA, 1943 : p.72

En effet si l'on compare les contenus des deux textes, on constate que le second texte utilise le pronom personnel incluant « nous ». Au sentiment du bon patriote évoqué en 1942 sont associées les actions du bon patriote en 1943 (il doit afficher le drapeau argentin). Enfin le texte de 1943 introduit l'affirmation de la nationalité comme identité commune impliquant des devoirs patriotiques.

À ce texte fait écho une série de lectures sur le patriotisme français, dont la plus caractéristique est la présence d'un poème de Phileas Lebesque, intitulé le plus beau pays, que nous reproduisons ci-dessous :

Le plus beau pays du monde  
C'est la terre où je naquis ;  
Au printemps la rose abonde  
Aux abords de ses courtils ;  
D'elle émane dans la brise,  
Un arôme sans pareil ;  
Au clocher de ses églises  
Le coq guette le soleil !  
On y parle un doux langage  
Le plus beau qu'on ait formé ;  
L'étranger devient plus sage quand il se met à l'aimer.  
Heureux qui reçut la chance  
De l'ouïr dès son berceau ;  
Car la langue de la France  
Est un chant toujours nouveau

Manuel de l'AFBA, 1943 : p.335

Au-delà du pont dressé entre apprentissage de la langue française et qualités de l'âme, flanqué des références essentialistes, mêlant la beauté d'un paysage avec la mélodie de la langue, la présence de l'auteur lui-même est significative. Phileas Lebesque est un auteur ésotérique et adhère en 1911 à la ligue celtique française qui s'oppose au fait que la France ait une origine latine (Beauvy, 2004), pour lui substituer une origine celte. La présence d'un tel auteur dans le manuel de première année de l'AFBA marque le tournant idéologique que nous avons déjà souligné dans le plan de dissertation de 1947. L'idéologie de l'Union Latine est interprétée au prisme nouveau des idéologies fascistes, visant la formation du patriote avant tout argentin, mais aussi français, en raison du caractère universel de la France.

Une comparaison de ces contenus avec le texte présenté en 1948 nous fait mesurer l'écart entre les manuels utilisés au cours de la 2<sup>sd</sup> GM et l'éducation nationaliste « démocratique » en vigueur sous le Gouvernement de Juan Domingo Perón (cf. *supra*, [p.338](#)).

On a vu que le manuel de 1948 ne comporte plus d'éléments nationalistes français et ne présente que deux éléments nationalistes argentins : le drapeau et l'hymne national. La leçon sur le drapeau argentin fait figurer la représentation de Manuel Belgrano et le texte est de nature historique.

« Afin d'éviter les fréquentes incursions des royalistes de Montevideo, le Triumvirat décida de les empêcher de pénétrer sur notre territoire en élevant des défenses militaires sur le fleuve Paraná. Le Général Belgrano fut chargé de cette mission et organisa deux batteries qu'il plaça sur les berges du fleuve, près de Rosario. Il appela ces deux batteries « Liberté » et « Indépendance ». C'est là que Belgrano eut l'idée de donner à la révolution un symbole visible et il proposa au Gouvernement d'adopter une cocarde nationale. La veille de l'inauguration des batteries, Belgrano rappela au Triumvirat que le drapeau des armées patriotes était le même que celui de l'ennemi et il indiquait qu'il semblait nécessaire d'en adopter un autre. Sans attendre la réponse, le 27 février 1812, jour de l'inauguration des batteries, Belgrano créa notre drapeau bleu ciel et blanc. Il déclara à ses troupes : « Soldats de la patrie : ici nous avons eu la gloire d'adopter la cocarde nationale, là, dit-il en montrant nos batteries, nos armes augmenteront sa gloire. Jurons de vaincre nos ennemis intérieurs et extérieurs, et l'Amérique du Sud sera le temple de l'indépendance et de la liberté. Dites avec moi : Vive la patrie ! La première apparition de notre drapeau fut saluée par une salve d'artillerie et par les cris enthousiastes des soldats et des habitants de la région qui assistaient à cette émouvante cérémonie. »

Manuel de l'AFBA, 1948 : pp.307-308

Si les principes patriotiques et l'inclusion du lecteur au sein de l'histoire par le maintien du pronom « nous » est sans équivoque quant à l'objectif de formation nationaliste, il ne s'agit plus de désigner les mauvais des bons patriotes, en décrivant les actions et les sentiments de ces derniers. On repère donc un changement de ton révélateur de l'influence, tout à la fois de la chute du Gouvernement de Vichy et du virage opéré par le premier Gouvernement de Perón dans les politiques éducatives.

L'appareil idéologique mis en place dans les manuels se double de modifications importantes de l'organisation de la « Méthode Alliance », qui ont pour vocation de répondre aux transformations institutionnelles des cours de l'AFBA.

#### **5.2.4.3. La mise en place d'une configuration méthodologique adaptée au nouveau positionnement parascolaire de l'AFBA**

On a pu qualifier le positionnement de l'AFBA au sein des institutions éducatives comme une forme de complémentarité, un positionnement parascolaire (cf. *supra*, [p.325](#)).

Ce positionnement entraîne des modifications internes aux manuels dans deux sens : d'une part, les thèmes évoqués sont en rapport avec les thèmes qui figurent au décret de 1912<sup>381</sup>, reproduits

<sup>381</sup> Ces thèmes sont présents dans la préface du manuel d'Albert Legrand (figure notamment les thèmes de classe des objets scolaires, du corps humain, de l'hygiène, des animaux...).

au chapitre 3 (cf. *supra*, [p.201](#)), d'autre part, certains thèmes évoquent directement le train de vie bourgeois que sont censés vivre les élèves assistant aux cours de l'AFBA. Le tableau ci-dessous donne la liste, par année, des thèmes abordés par les manuels, hors thèmes patriotiques, listés plus haut.

Tableau 58. Évolution des thèmes correspondant aux recommandations du Conseil National d'Éducation pour les langues (Méthode directe)

Années	1942	1943	1948
<b>Type de thèmes abordés</b>			
<b>L'école, les écoliers/ les professions</b>	Les objets scolaires/ La classe/ Les couleurs/ Les positions des objets/ Les formes/ L'amie d'Aline/ Le petit Paul/ Robert va en classe/ Hélène	Le premier jour de classe/ Les métiers/ les professions/ Souvenir d'enfance	La rentrée des classes/ Mon ami Jean/ Le bon et le mauvais élève/ Nous assistons à la classe/ Les métiers de l'habillement/ Les métiers/ Matières premières et produits manufacturés/ Les professions libérales/ Le malin coiffeur
<b>La sphère familiale</b>	La maison/ Les meubles/ Les poids et mesures/ Les jouets	La famille/ La maison et les meubles/ Les nouveaux propriétaires/ Les marchands de meubles/ une belle propriété/ Jeux et sports/ Une belle pelouse	La maison neuve/ L'ameublement/ La famille/ les domestiques/ Les fournisseurs
<b>L'hygiène</b>	Les vêtements/ La toilette/ Les matières	Les vêtements/ Les métiers de l'habillement	Les vêtements
<b>L'être humain</b>	Le corps humain/ Les sens/ Les qualités/ Les défauts/ Les formules de politesse	Le corps humain/ La maladie	La maladie/
<b>Le temps</b>	L'heure/ Les montres/ La semaine/ Les divisions du temps/ Le temps/ La date/ Les mois/ Le printemps/ L'été/ L'automne/ L'hivers	La division du temps/ L'heure- la date/ Une journée de printemps/ Les saisons/ Le printemps/ L'été, L'automne/ L'hiver	La division du temps/ L'heure- la date/ Les saisons
<b>La nourriture</b>	Les aliments/ Les boissons/ Les repas/ Les provisions	Les repas/ Le marché	Au marché/ Les repas/ Un repas de mariage à la campagne
<b>La nature/ La ville</b>	La ferme/ Un repas sur l'herbe/ Les fruits/ Les fleurs-le jardin/ Un jour de fête	Le goûter à la ferme/ Les magasins/ Dans les magasins/ Dans un grand magasin/ Chez le coiffeur/ Les promenades/ Une grande ville/ Les achats/ Les spectacles/ Un grand bureau de poste/ une ferme modèle/ Les animaux domestiques/ La campagne pittoresque/ La vie du paysan/ Travaux agricoles/ Le bois les arbres/ Les insectes/ Une promenade au jardin zoologique/ Matières premières et produits manufacturés/ La campagne/ Les animaux-un beau livre de fables/ Le témoignage d'une pierre/ Un orage dans la montagne/ L'ouragan/ Une tempête en mer	Les jardins/ Chez le coiffeur/ Un grand magasin/ Un grand bureau de poste/ Une ferme modèle/ Les travaux agricoles/ Les animaux domestiques/ Un beau club/ Les spectacles/ Les insectes/ Les premières fleurs/ La campagne/ Un bois/ Une ascension/ L'océan/ Une promenade au jardin zoologique/ Le témoignage d'une pierre/ Au jardin zoologique/ L'ourson
<b>Les voyages</b>		Les moyens de transport/ Le transatlantique/ Les voyages/ Les routes/ La gare/ Le port/ En voyage/ Comment on fait sa malle/ Vacances à la mer/ Vacances en montagne	les moyens de transports/ Les routes/ La gare/ Le port/ Les voyages

On remarque que les thèmes introduisant les manuels concernent le domaine scolaire. Au demeurant, le manuel de 1943 met en scène un enfant qui se rend en classe alors que le manuel de 1948 décrit le souvenir d'un adulte au sujet de sa salle de classe. L'évolution thématique de 1943 à 1948 répond à une modification de public fréquentant les classes de l'AFBA en 1943, le manuel s'adresse aux élèves de la ville et décrit la rentrée des classes.

Ces élèves présentent également la caractéristique de partir en voyage, et ce dès 1943. On constate que le thème est largement abordé par le manuel de première année (vacances à la mer, vacances en montagne), or la loi instaurant les vacances dans le droit du travail, date de la première présidence de Perón, qui arrive au pouvoir en 1946. Ce thème est renforcé en 1948 par l'apparition du thème des domestiques. On constate donc que les manuels s'adressent à un public dont les habitudes sociales traduisent l'appartenance à la bourgeoisie porteña.

En ce qui concerne les types d'exercices proposés par la « Méthode Alliance » réformée, il est nécessaire d'établir une distinction entre le manuel de 1942, destiné au cours préparatoire, et les deux livres de première année.

Le manuel du cours préparatoire est centré sur l'oral, par la répétition de mots et la réponse aux questions de l'enseignant. Le manuel est donc constitué d'exercices oraux dans lesquels les élèves répètent après le professeur une série de mots, qui sont suivis de petits dialogues, puis d'exercices de prononciation. La dernière partie de la leçon propose des formes conjuguées avec des exemples tirés des dialogues et un petit texte réemployant le vocabulaire. La traduction est utilisée en appui de l'apprentissage, dans un encadré intitulé syntaxe, ainsi que dans des exercices de traduction de l'espagnol vers le français. Ce manuel correspond à d'autres manuels validés par le Conseil National de l'Éducation que nous avons pu décrire dans le chapitre précédent, comme celui de Germaine de Cadours (cf. *supra*, [p.286](#)). Le manuel enfantin de 1946 suit une construction et des principes similaires. On peut voir dans l'adoption d'une telle progression un effort de mise en concordance des techniques employées dans les cours de l'AFBA avec celles des cours de langue du système scolaire argentin, ce qui est parfaitement en cohérence avec le positionnement parascolaire de l'institution.

Le livre de première année, quant à lui, diffère de la progression mise en place dans le manuel de 1925, mais suit la même organisation dans sa version de 1943 et de 1948. Dans le manuel datant de 1948, Ariel Maudet livre aux enseignants des conseils assez proches des étapes employées pour la lecture en Argentine jusqu'en 1910. Il recommande l'écoute, puis la répétition, la lecture et enfin l'écriture du mot en cours d'apprentissage. Le restant de la leçon

est proche des recommandations de Lucien Abeille, au sens où il s'agit de faire écouter les mots de la leçon et de procéder à une explication de ces mots avec un parcours de questionnement et des gestes. La traduction, procédé caractéristique de la « Méthode Alliance » en 1925, est rejeté au rang de solution de secours derrière la répétition des explications. Le manuel n'opère pas, pour autant, une rupture avec la « Méthode de 1925 », qui employait la règle de grammaire et de petits exercices de traduction pour travailler la syntaxe. Ces exercices figurent à la fin des leçons des manuels de première année. Enfin, l'écart majeur entre la Méthode de 1925 et celle de la 2<sup>sd</sup> GM, réside dans l'abandon des techniques cumulatives (cf. *supra*, [p.286](#)).

Le manuel de première année, même s'il propose un parcours d'apprentissage propre à l'AFBA, tend à se conformer aux recommandations du Conseil National de l'Éducation qui selon Rosana Pasquale, revendique la méthode directe jusqu'en 1965, comme nous avons pu l'analyser précédemment (cf. *supra*, [p.172](#)).

#### **5.2.4.4. Les cours spécifiques et les pénuries d'ouvrages français**

Nous avons pu constater, lors de l'analyse du développement du programme de formation de l'AFBA que la Commission Pédagogique produit un effort particulier en direction des cours les plus avancés. La constitution d'un programme d'études avancé se réalise autour de l'histoire, l'histoire de l'art et la littérature. Or, le Comité de Buenos Aires fait face à une importante pénurie d'œuvres littéraires pour les auteurs au programme à partir de décembre 1941, et fait appel aux anciens élèves pour leur racheter des ouvrages. L'AFBA envisage donc une réimpression locale de 14 auteurs français et se met en contact avec Hachette à cette fin, en décembre 1941. Le Comité de Buenos Aires poursuit cette entreprise après la 2<sup>sd</sup> GM en produisant notamment des manuels d'histoire française destinés aux enseignements de quatrième et cinquième année.

#### **-Synthèse analytique : développement méthodologique de l'AFBA**

L'analyse du développement des cours et des examens permettent ainsi de comprendre l'évolution de la « Méthode Alliance » durant la 2<sup>sd</sup> GM. Le positionnement de l'association sur le marché parascolaire, grâce au développement d'un programme structuré au sein de son local, pousse la Commission Pédagogique de l'AFBA à des modifications méthodologiques visant l'adéquation des thèmes et de la progression aux recommandations du Conseil National de l'Éducation. Ces modifications sont visibles dans les procédures de progression comme dans les procédures de choix des contenus, en témoignent les choix de lecture nationalistes faisant valoir la construction d'une identité nationaliste française comme argentine. Ce

positionnement, qui pourrait faire pencher totalement l'association du côté des partisans de Vichy entre pourtant en contradiction avec les liens effectifs, entretenus tout au long de la 2<sup>sd</sup> GM, auprès du réseau des intellectuels français en exil. Nous pouvons conclure que la resémantisation des enjeux de la 2<sup>sd</sup> GM pour l'AFBA participe d'un processus complexe qui tend à inscrire au sein du matériel de son parcours d'étude une position proche de celle du Conseil National de l'Éducation et des courants fascistes, tout en tolérant l'intervention d'acteurs pro-gaullistes au sein des programmes destinés à la formation supérieure.

## **Synthèse du chapitre 5 :**

La 2<sup>sd</sup> GM marque donc une rupture dans les configurations méthodologiques élaborées par l'AFBA pour deux raisons : d'une part, à cause du tournant opéré par ses dispositifs didactiques - augmentation des frais d'inscription, développement d'une offre très avancée de cours de français -, d'autre part, en raison de son adhésion aux principes pédagogiques du Conseil National de l'Éducation. Dès lors, les modifications introduites dans le manuel, en particulier les modifications fascistes concernant la nation sont particulièrement caractéristiques des phénomènes de circulation linguistique : ces modifications sont interprétables dans le cadre du Gouvernement de Vichy, mais elles le sont également et surtout dans le cadre de la montée du nationalisme pédagogique argentin, en lien lui-même avec la montée des fascismes européens. Les enjeux locaux se situent dans un tout autre cadre que celui de la I<sup>ère</sup> GM : il ne s'agit plus de batailles entre communautés de migration pour la victoire d'une formation mémorielle sur une autre, mais d'une resémantisation entre le Gouvernement argentin et les Gouvernements fascistes d'Europe. L'AFBA opère alors, au sein de son développement didactique, une forme de traduction locale des impératifs nationalistes et militaristes provenant des cadres gouvernementaux français et argentins. À ce titre, la modification du contenu de l'idéologie linguistique de l'Union Latine est particulièrement remarquable. La 2<sup>sd</sup> GM marque donc un tournant complexe pour l'association, ponctué par l'effacement de son aspect communautaire, tout comme son institutionnalisation en tant qu'acteur pleinement argentin de l'enseignement-apprentissage du français dans la capitale. Nous verrons, dans l'étude du dernier chapitre, la manière dont ce positionnement se combine avec l'essor du champ du français langue étrangère en France.

## **Chapitre 6 : L'AFBA et l'essor du champ du français langue étrangère en France et de la linguistique (1976-1983)**

« Les connexions entre les mondes peuvent devenir si intenses et si fécondes qu'elles engendrent des situations imprévues et sans précédent, des réalités nouvelles, voire des œuvres d'art. »

Serge Gruzinski, 2004 : p. 155

### *Résumé du chapitre 6 :*

L'objet de ce sixième et dernier chapitre est l'étude de la circulation linguistique de 1976 à 1983 à l'AFBA, au cours de la dernière période de dictature militaire.

Le chapitre s'ouvre sur un récapitulatif centré cette fois sur l'AFBA car l'expansion territoriale la plus notable au cours de la période s'effectue au sein même de la capitale argentine, via les processus d'achats immobiliers de l'institution. Ce récapitulatif vise donc à donner la mesure de l'ampleur prise par l'institution à la fin des années 60, et au début des années 70.

Le développement particulier de l'AFBA au cours de la dictature est le produit d'une situation contradictoire. On a pu analyser son intégration à la société porteña au cours de la 2<sup>sd</sup> GM et ses positionnements par rapport aux mouvements de résistance et de collaboration.

Au demeurant, cette grande intégration renforce sa légitimité en tant qu'acteur incontournable de l'enseignement-apprentissage du français à Buenos Aires et conduit l'association à établir des liens particuliers avec les institutions du champ français, émergeant du français langue étrangère. L'association se trouve donc dans une situation de grande intégration sur le territoire argentin, tout en développant des liens privilégiés avec les institutions du champ français du français langue étrangère, au premier titre desquelles le CREDIF.

Ce positionnement particulier fait de l'AFBA un acteur majeur de la réflexion méthodologique sur l'enseignement-apprentissage du français de 1976 à 1983. Cette situation s'incarne notamment par la création de formations professorales propres à l'AFBA, continues et initiales pour l'enseignement du français aux étrangers.

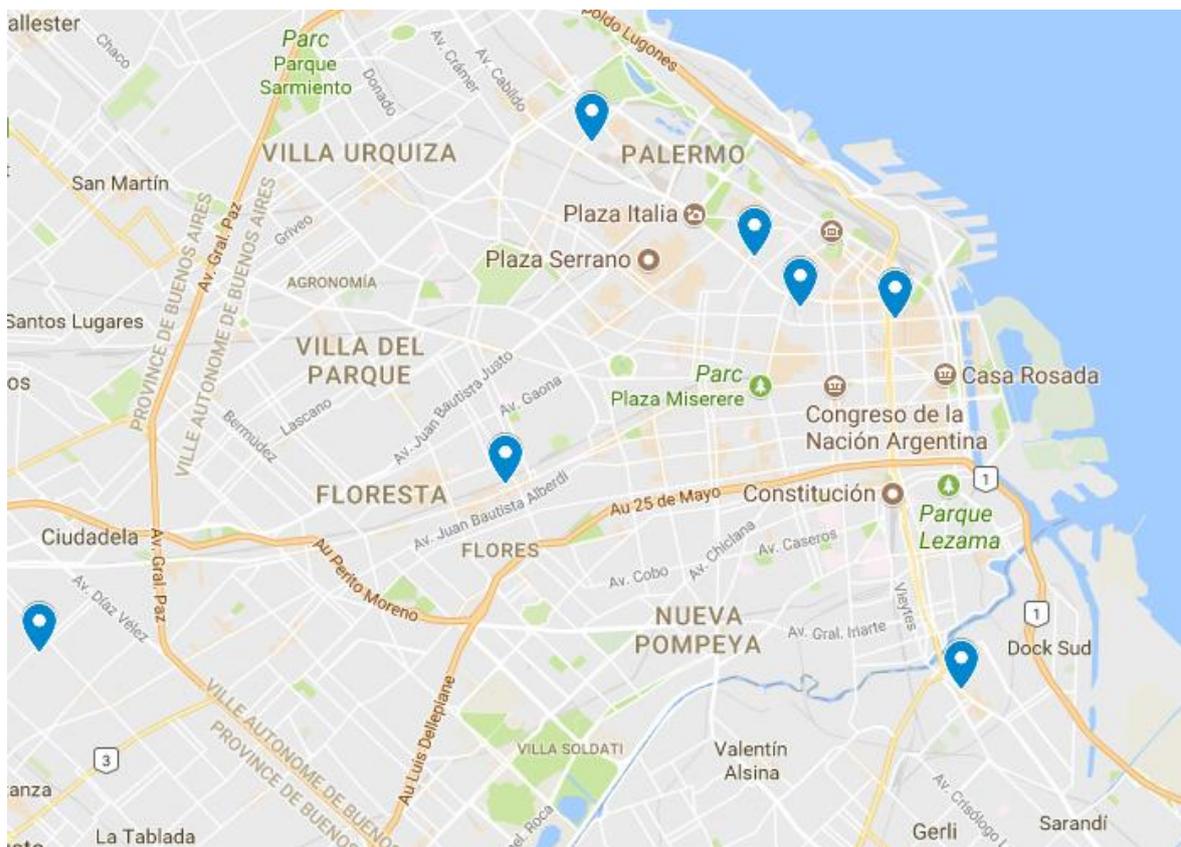
L'objet de ce chapitre sera donc d'étudier la manière dont le positionnement particulier de l'AFBA favorise la circulation linguistique et connecte les développements méthodologiques du français langue vivante en Argentine avec l'essor du champ français du français langue étrangère.

## Introduction du chapitre 6 : état de l'Alliance française de Buenos Aires de 1976 à 1983

### 1- État administratif de l'AFBA

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'AFBA poursuit son développement dans la capitale, dont le trait caractéristique est l'acquisition de locaux dans la ville. On compte jusqu'à sept centres ouverts sur la capitale dans les années 80 : le Centre principal Avenida Córdoba, le Centre Alvear, le Centre Avellaneda (ouvert en mars 1979), le Centre Fortabat, le Centre Belgrano, le Centre Flores et le Centre Ramos Mejia.

Figure 26. Succursales de l'Alliance française à Buenos Aires dans les années 1980



Source : création de l'auteur grâce à l'outil carte de Google maps

L'ouverture de ces centres a notamment pour objectif de désengorger les cours du local principal, saturé par un grand nombre de cours en fonctionnement. Les centres annexes du siège principal sont au départ organisés dans des immeubles mis en location, mais l'AFBA procède peu à peu à des acquisitions immobilières, en ce qui concerne le Centre Fortabat, le Centre Belgrano et le Centre Flores. Belgrano est acheté en 1964, suite à l'impulsion de la politique de décentralisation, tandis qu'à partir de septembre 1977, le Conseil d'administration cherche à faire l'acquisition de bâtiments pour les Centres de Palermo et Flores. Les cours de Palermo s'effectuent dans un institut cédé par l'entreprise Bemberg et les cours de Flores se déroulent à l'Instituto Flores. Ces acquisitions s'effectuent en octobre 1983 pour le Centre Fortabat<sup>382</sup> de Palermo et en 1979 pour le centre Flores.

Ces développements au sein de la capitale méritent notre attention pour deux raisons : d'une part, ils révèlent l'ampleur du développement des activités de l'AFBA, d'autre part, ils mettent en lumière l'intégration du Comité de Buenos Aires à l'élite de la capitale. Nous aurons l'occasion d'analyser plus loin dans le chapitre (cf. *infra*, [p.360](#)), les modalités de cette intégration, mais il est nécessaire de signaler, d'ores et déjà, qu'en 1992 Amalia Lacroze de Fortabat prend la présidence du Comité de Buenos Aires après Jean-Pierre Ingrand, et constitue en cela la première argentine d'origine non française à diriger le Comité de Buenos Aires. Comme le rappelle Jean-Pierre Ingrand<sup>383</sup> à l'Ambassade de France, au 15 mars 1979, jusqu'ici tous les Conseils d'Administration de Buenos Aires ont été dirigés par des franco-argents. L'intégration du Comité de Buenos Aires par l'élite argentine est marquée, de plus, par l'entrée des membres de l'IUP au Conseil d'administration à partir de 1979<sup>384</sup>. En outre, si l'on se penche sur le montant des frais engagés par les Sociétaires de l'AFBA, on mesure l'écart entre l'engagement des premiers sociétaires communautaires, en 1893, et les moyens des sociétaires des années 70. En 1977, les frais pour les sociétaires sont de 200 pesos par mois, tandis que le premier système d'association propose une cotisation annuelle de 6 pesos par an (cf. tableau récapitulatif de la monnaie, Annexes, [Section 1, Document N°13, p.23](#)). Cette situation s'accompagne d'un vieillissement des sociétaires contre lequel le Conseil d'administration tente de lutter en lançant, en septembre 1979, une campagne pour recruter de nouveaux et de plus jeunes sociétaires.

---

<sup>382</sup> Cette acquisition immobilière est entièrement financée par Amalia Lacroze de Fortabat.

<sup>383</sup> Nous aurons l'occasion de revenir sur la présence de Jean-Pierre Ingrand, à partir des années 60, à la tête du Comité de Buenos Aires, mais il convient de signaler que ce dernier est naturalisé argentin après la chute du régime de Vichy.

<sup>384</sup> La mission universitaire est hébergée dans les locaux de l'AFBA, ce qui produit une plus grande corrélation entre les actions pédagogiques de l'AFBA et les actions de la mission universitaire.

À cette intégration croissante des élites argentines au sein du fonctionnement de l'AFBA à partir de la 2<sup>sd</sup> GM s'ajoute un lien particulier avec des acteurs importants du développement du français langue étrangère en France. La création de postes de détachés pour l'AFBA, dont le poste de Directeur Délégué Général renforce les liens de l'association avec les institutions naissantes du français langue étrangère en France (CREDIF/ CIEP). À ce titre, le phénomène le plus remarquable est l'arrivée, en août 1978, de Marc Blancpain<sup>385</sup> à la tête de l'AFBA, alors que Philippe Greffet est ambassadeur de France en Argentine. Quelques années plus tard, le même couple se retrouve à l'AF de Paris, Marc Blancpain secrétaire général et Philippe Greffet président. Or Philippe Greffet, en tant qu'ambassadeur, est lié à la circulation des conceptions universitaires du français langue étrangère, mais porte également un intérêt pour le réseau des AF. Marc Blancpain, quant à lui, développe sa carrière au sein du réseau des AF, mais est également en rapport avec le champ français du français langue étrangère, car il est lié à l'École de Saint-Cloud, comme ancien élève de l'École Normale Supérieure.

Le développement des activités s'accompagne également d'une part plus importante de l'AFBA dans la circulation des ouvrages français. On peut en voir les prémices au cours de la 2<sup>sd</sup> GM, lorsque le Comité de Buenos Aires se montre désireux de procéder à la réimpression des œuvres littéraires au programme. Le rôle particulier de l'AFBA se matérialise par l'installation d'une librairie Hachette au sein du siège social dans les années 60. En mars 1980, le local Hachette est rendu indépendant du restant du bâtiment par des travaux d'aménagement dans le local principal, à l'initiative du Conseil d'administration. Au même moment, le Conseil d'administration décide de l'installation d'une cafétéria dans le salon d'hiver. Enfin, le taux de fréquentation de la Bibliothèque de l'AFBA et la richesse de ses fonds augmente considérablement, comme on peut le constater à la lecture du tableau suivant.

*Tableau 59. Évolution du fonds de la bibliothèque de Buenos Aires et de ses lecteurs entre 1976 et 1980*

1976	1977	1978	1980
45.727 volumes	46.502 volumes	<i>N.I.</i>	<i>N.I.</i>
4831 lecteurs	5078 lecteurs	5377 lecteurs	5915 lecteurs

Au demeurant, cette période de grand développement tend au déclin à partir du début des années 80 et l'AFBA rencontre de grandes difficultés financières qu'Amalia Lacroze de Fortabat,

<sup>385</sup> Marc Blancpain est Directeur de l'AF de Paris et Jean-Pierre Ingrand en est le Président, les Alliances françaises fonctionnant avec un Conseil d'administration et des employés, chargés de leur fonctionnement.

comme en son temps Henri Saint, comble en investissant d'importantes sommes dans la rénovation des locaux et du fonctionnement administratif. Ainsi en octobre 1983, l'informatisation du système de gestion de l'AFBA s'effectue grâce au matériel fourni par la Présidence du Comité de Buenos Aires. Ces mesures sont appuyées par l'ensemble du personnel qui accepte, en 1983, de geler leur salaire afin de permettre le maintien des coûts de fonctionnement, dans une période d'importante inflation.

## 2- L'état des cours de l'AFBA

À partir de la 2<sup>sd</sup> GM, nous l'avons vu (cf. *supra*, p.275), les augmentations constantes des frais d'inscriptions pour les activités de l'AFBA, font des cours une ressource budgétaire et permettent le financement de l'association. Nous résumons dans le tableau ci-dessous les augmentations de frais les plus importantes<sup>386</sup> :

Tableau 60. Augmentation des frais d'inscription de l'AFBA de 1976 à 1981

Avril 1976	Septembre 1977	Août 1978 <sup>387</sup>	Mars 1981
250%	25%	35% cours classiques 45% cours Audiovisuels	55% cours classiques 42% cours Audiovisuels

On a pu voir, au cours de la 2<sup>sd</sup> GM, alors que le nombre de cours pour débutants est en constante augmentation, que l'AFBA procède à la mise en place d'un programme allant jusqu'à la sixième année et proposant des prolongations au-delà de cette sixième année. Les développements du programme se prolongent pour s'institutionnaliser dans des parcours de spécialité professionnalisant, comme nous allons l'étudier plus loin (cf. *infra*, p.392). De plus, le parcours de cours se dédouble : un parcours d'apprentissage fondé sur les méthodes audiovisuelles du CREDIF<sup>388</sup> coexiste avec un parcours d'apprentissage fondé sur le Mauger Rouge, à partir des années 70<sup>389</sup>. Les inscriptions étudiantes au sein du parcours audiovisuel rencontrent un grand succès lors de son installation (213 élèves la première année et 1428 étudiants dans 78 cours 8

<sup>386</sup> Cet état des frais d'inscriptions pousse le Comité de Buenos Aires à fonder, en mai 1980, des bourses d'études gratuites afin de compenser l'effet des augmentations pour certains étudiants méritants.

<sup>387</sup> Cette augmentation est mise en place afin de financer une augmentation des salaires enseignants de 50% et s'aligner sur les rémunérations du Conseil de l'Enseignement Privé.

<sup>388</sup> On voit ainsi la mise en place en 1962 d'un laboratoire de langue.

<sup>389</sup> Le Mauger Rouge remplace ainsi le parcours fondé sur les méthodes locales en place jusqu'en 1962 au moins, 1962 étant la date à laquelle nous avons trouvé la réimpression la plus tardive du manuel « Alliance Française » signé par Ariel Maudet.

ans plus tard, en 1970), pour décliner au début des années 80, ce qui pousse le Conseil d'administration à repositionner des enseignants au service du programme audiovisuel au sein du parcours d'apprentissage « traditionnel », puis à procéder à une réorganisation du centre audiovisuel en septembre 1981.

Les inscriptions au cours de l'AFBA rendent compte de la très grande santé des activités d'enseignement-apprentissage jusqu'aux années 80, puis de leur déclin soudain, au début des années 80.

*Tableau 61. Évolution des inscriptions aux cours de l'Alliance française de Buenos Aires de 1975 à 1983*

1975	1976	1977	1978	1980	1981	1982	1983
12360	10450	11412	12831	11204	10714	8165	8725

Cet état des lieux traduit un bon en avant de l'association qui, de 1945 à 1973, a doublé son nombre d'inscrits, s'est développée dans la capitale et a diversifié ses activités. Cette explosion décrite de 1945 à 1980, s'inscrit dans un contexte d'essor de la définition du champ du français langue étrangère en France, qui trouve d'importantes répercussions en Argentine. L'étude de l'AFBA au cours de la dernière période de dictature argentine permet de comprendre la manière dont les circulations des produits universitaires, comme des universitaires eux-mêmes, produisent une redéfinition du champ professionnel des langues vivantes en particulier, et de l'enseignement et de la pédagogie en général. L'étude de cette période particulièrement complexe permet également d'analyser le lien entre ce développement et une politique étrangère volontariste de la France en Amérique latine, à partir de l'indépendance algérienne.

## **6.1. L'essor du champ du français langue étrangère en France et ses répercussions en Argentine**

Les études sur l'essor du français langue étrangère et ses liens avec la linguistique appliquée ont été relevés dans plusieurs études majeures (Chevalier & Encrevé, 2006 ; Coste, 1987 ; Chiss & Puech, 2005). L'étude de Daniel Coste, comme les entretiens menés par Jean-Claude Chevalier et Pierre Encrevé, plus particulièrement, mettent en lumière les liens entre des

volontés gouvernementales d'expansion linguistique et les développements d'outils de linguistique appliquée dans la constitution du champ du français langue étrangère. À ce titre, la constitution d'un champ de français langue étrangère en France, porté par une volonté expansionniste du Ministère des Affaires Étrangères, entre en relation avec les développements des langues vivantes dans les pays concernés par les politiques de diffusion françaises. Dans le cas argentin, l'étude du contact entre le développement des politiques linguistiques et éducatives et les politiques de diffusion françaises, révèle la formation d'un corps professionnel et l'introduction de nouvelles configurations d'enseignement-apprentissage pour les langues.

### **6.1.1. Les relations diplomatiques entre la France et l'Argentine et le développement des entreprises françaises**

Afin de mener l'étude de ce contact, il est nécessaire d'encadrer l'essor de la linguistique en Argentine et la pénétration du champ français du français langue étrangère par une analyse des relations diplomatiques entretenues par la France et l'Argentine, comme par l'analyse particulière des conditions politiques dans lesquelles s'effectuent les développements didactiques des langues vivantes dans les années 70.

#### **6.1.1.1. Le rapport Pasteur-Valéry-Radot et la visite de Charles De Gaulle**

Les rapports entre l'Amérique latine et la France sont marqués, après la 2<sup>sd</sup> GM, par deux visites diplomatiques permettant la mise en place d'accords : la Mission Pasteur-Vallery-Radot en 1945 et la tournée de Charles De Gaulle en 1964.

Ces deux missions visent l'établissement d'accords qui influencent particulièrement l'enseignement-apprentissage du français. En effet, la mission Pasteur-Vallery-Radot qui, comme l'avance Diana Quattrochi-Woisson (1999), avait exclu l'Argentine du plan de voyage initial jusqu'à l'arrivée au Brésil, en mai 1945, en raison de sa position durant la 2<sup>sd</sup> GM, a pour objectif le rétablissement des relations diplomatiques françaises avec l'Amérique latine. La mission est dirigée par Louis Joseph Pasteur-Vallery-Radot et on remarque la présence, importante pour cette étude, au sein de la mission, de Raymond Ronze, ex-titulaire de la chaire d'enseignement de l'Université de Paris à Buenos aires, (cf. *supra*, [p.223](#)). Hebe Carmen Pelosi (1999) liste ainsi les objectifs de la mission :

- « 1. Agradecer, en nombre del gobierno de Francia, la simpatía demostrada desde 1940 y la ayuda moral y material.
2. Mostrar, por medio de las conferencias y las entrevistas, la acción de la Resistencia en el exterior (capitán Garbad) y en el interior (Vallery-Radot y Ronze).
3. Enseñar lo que fue el espíritu de la resistencia y lo que encarna la Francia nueva (Vallery-Radot y Ronze).
4. Establecer contactos con comités de Francia Libre (Ledoux)
5. Intercambiar sugerencias económicas (Sieyes)
6. Visitar las obras sociales que trabajan por Francia (Sra de Vallery-Radot)
7. Trabajar por el acercamiento intelectual y el desarrollo de los lazos culturales. »<sup>390</sup>

(Pelosi, 1999 : p.412)

Le point sept retient particulièrement notre attention : il s'agit d'assurer le maintien de la politique du GUGEF et des institutions universitaires franco-argentine. En effet, Mona Huerta (2013) avance que les moyens annoncés pour la réalisation de ce septième point de rapprochement tablent sur l'enseignement du français, les échanges d'enseignants et les bourses, le développement des circulations du livre français et le développement des circulations des produits culturels (films, expositions).

« À Paris, l'Institut travaillait très étroitement avec le Centre de recherche et de documentation sur l'Amérique latine créé au Centre national de la recherche scientifique en 1968 ; l'Institut pluridisciplinaire des études sur l'Amérique latine à Toulouse, fondé en 1985 et le Groupe de recherche sur l'Amérique latine, laboratoire du CNRS, dirigé par Claude Bataillon depuis sa création en 1977, essayaient de mettre sur pied les études sur l'Amérique latine dans leur université, en regroupant un petit noyau d'enseignants et de chercheurs prêts à défendre leurs positions contre les forteresses disciplinaires. Pendant quelques années une coopération documentaire entre ces structures de Toulouse et de Paris fortifia le travail latino-américaniste. »

(Huerta, 2013 : p.50)

---

<sup>390</sup> « 1. Remercier, au nom du gouvernement français, la sympathie démontrée depuis 1940 et l'aide morale et matérielle. 2. Montrer, au moyen de conférences et d'entretiens, l'action de la Résistance à l'extérieur (capitaine Garbad) et à l'intérieur (Vallery-Radot et Ronze). 3. Enseigner ce que fut l'esprit de la résistance et ce qu'incarne la France nouvelle (Vallery-Radot et Ronze). 4. Établir des contacts avec les comités de la France libre (Ledoux). 5. Échanger des suggestions économiques (Sieyes). 6. Rendre visite aux œuvres sociales qui travaillent pour la France (Mme Vallery-Radot). 7. Travailler au rapprochement intellectuel et au développement des liens culturels. » (Notre traduction).

On remarque déjà que l'ensemble de ces mesures se trouvent portées par l'état d'activité de l'AFBA, tel que dressé ci-dessus.

La seconde visite diplomatique, prise en charge par Charles de Gaulle en 1964, est intéressante en raison, non tellement de la portée des retombées effectives d'accords franco-argentins, mais surtout des arguments portés par le message présidentiel. Michel Anfrol (2014) analyse les motifs discursifs présents dans le discours. Au sein de ces motifs, il en relève un particulièrement intéressant pour le positionnement de l'AFBA. L'auteur avance que l'originalité du discours de Charles De Gaulle réside dans ses appels à l'Union Latine, en citant un extrait de discours.

« Intellectuellement parlant, un Latin d'Amérique est chez lui sur les terres françaises, un Français n'est nullement dépaysé sur votre sol. »

(Anfrol, 2014 : emplacement 922)

Or nous avons pu analyser l'évolution du motif de l'Union Latine au cours des différents chapitres et en particulier son adaptation par l'AFBA aux conditions politiques de la 2<sup>sd</sup> GM. La résurgence de ce motif diplomatique en 1964, comme la présence de Raymond Ronze dans la mission Vallery-Radot, constituent des traces d'une volonté de retour à un état des relations diplomatiques d'avant la 2<sup>sd</sup> GM. De plus, l'axe argumentatif choisi pour la défense de cette Union Latine, selon Michel Anfrol, réside dans la lutte contre l'impérialisme américain. On voit les similitudes argumentatives du thème de la défense contre les « Peuples du Nord » et l'impérialisme américain. S'il s'agit, pour le Gouvernement français, d'un discours dans la continuité de la politique de résistance à l'influence Nord-Américaine, elle s'inscrit sur un territoire dont les relations diplomatiques avec la France sont marquées par cette notion.

Les deux visites diplomatiques de 1945 et de 1964, tentent donc de procéder à des redéploiements diplomatiques français sur des canaux établis principalement entre la Première Guerre mondiale et la Seconde. L'Union Latine, comme idéologie linguistique, sert donc dans cette optique des visées anti-impérialistes qui se traduisent par la mise en place d'une politique de soutien aux acteurs de l'enseignement-apprentissage des langues en Argentine. On note, parmi ces moyens mis en place, le soutien à l'IUP obtenu par la mission Pasteur-Vallery-Radot ou encore la fondation du lycée français Jean Mermoz en 1964 (cf. Annexes, [Section 5, Document N°73, p.103](#)).

### **6.1.1.2. Les entreprises françaises sur le territoire argentin**

Le dernier aspect de cette politique de rapprochement diplomatique se traduit par un investissement économique de certains secteurs des entreprises françaises, sur le territoire argentin. On relève notamment l'implantation des industries du secteur automobile, en particulier Renault, qui fonde l'institut technique Renault, en 1962 à Córdoba, ou encore Total et Veolia pour les industries de l'énergie, en 1978 à Neuquen et Santa Cruz. Au demeurant, il est important de noter que ces intérêts économiques ne sont pas de même nature que les investissements des capitaux français au début du XX<sup>e</sup> siècle. En effet, il ne s'agit plus de capitaux introduits et portés par le biais d'une communauté de peuplement, mais d'investissements directs venus de France. Cette différence est de taille, car si Total et Renault constituent des mécènes pour l'AFBA, les directeurs des entreprises locales sont bien souvent des Argentins. Cette vague d'investissements, loin de procéder à un renouvellement de la communauté française s'articule avec une intégration des entreprises françaises sur le territoire. Or nous avons pu constater que les entrepreneurs français constituent le noyau dur de la communauté, investie dans les associations communautaires, au premier titre desquelles l'AFBA. La configuration des implantations de ces capitaux français des années 60 ne contrecarre donc pas l'investissement grandissant des argentins dans la vie du Comité de Buenos Aires.

La politique volontariste de la France en Amérique latine, particulièrement dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français, repose sur le développement des moyens nécessaires à sa production en France. Cette politique rencontre à son tour, sur le territoire argentin, une tradition de développement de didactique des langues vivantes. L'AFBA constitue alors l'un des lieux où le contact entre les développements didactiques s'opère.

### **6.1.2. L'essor de la linguistique et du français langue étrangère en Argentine et en France**

Daniel Coste (1987) analyse la constitution du champ français du français langue étrangère et ses relations particulières à la linguistique appliquée. Afin de comprendre la manière dont ce champ entre en relation avec les développements traditionnels des langues vivantes en Argentine, il semble nécessaire de dresser un rapide panorama de la constitution du champ français et des développements de la linguistique appliquée en Argentine.

### 6.1.2.1. L'essor du champ du français langue étrangère en France

La politique volontariste de diffusion linguistique s'appuie sur la création d'institutions pédagogiques et linguistiques chargées de réfléchir la production d'outils pour la diffusion. C'est ce que Louis Porcher avance dans *Champs de signes*.

« La dépendance à l'égard des spécialistes. La pédagogie comme technologie, c'est-à-dire comme pratique technique (faire la classe) et comme enjeu social (qui fait la classe? Qui désigne qui fait la classe ? Qui prescrit comment faire la classe? ? Etc.), a été prise dans cette évolution du champ de la diffusion culturelle. Elle fait partie, en particulier, des moyens que se donne l'instance bureaucratique pour remplir certaines de ses fonctions de diffusion culturelle. »

(Porcher, 1987 : p. 58)

Les spécialistes mentionnés ici sont l'ensemble des acteurs qui outillent la diffusion, après la 2<sup>sd</sup> GM. On compte parmi ces acteurs institutionnels, le CIEP (1945), le BELC (1959 pour le BEL et 1965 pour le BELC) et le CREDIF (1959).

Le CIEP, fondé en 1945 dans l'École Normale Supérieure de Sèvres, dépend lors de son ouverture, du Ministère de l'Éducation<sup>391</sup> et dispose d'une fonction intra-nationale et internationale. Il s'agit tout à la fois de rénover l'enseignement secondaire, comme d'organiser les échanges universitaires pour initier les étrangers aux méthodes françaises. Le CIEP voit son rôle international particulièrement renforcé lorsqu'en 1965 lui est associé le BEL (créé par en 1959), devenu BELC (Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger), lié à la revue le français dans le monde à partir de 1961. Le BELC vise en effet la formation d'un corps enseignant constitutif du champ français du français langue étrangère par la promotion et l'organisation de « stages » de formation dès 1960. Enfin le CREDIF (Centre d'Études du Français Élémentaire), créé en 1959 à l'École de Saint-Cloud, vise la promotion et la mise en place de configurations méthodologiques élaborées par ce centre de recherche. À ces acteurs institutionnels, il faut ajouter le CLA (le Centre de Linguistique Appliquée) de Besançon à partir de 1958<sup>392</sup>.

---

<sup>391</sup> Pour la période, qui nous occupe, le CIEP est rattaché à l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP depuis 1970).

<sup>392</sup> « L'embryon s'appelait Institut de langue et civilisation françaises. Il s'agissait d'un organisme autonome étroitement associé à la faculté des lettres. Je parlais de mon expérience à l'École des professeurs à l'étranger de la Sorbonne et des cours de civilisation française, dont Matoré était devenu directeur en 1952 ; il m'avait demandé de l'assister pour monter de nouveaux programmes, parallèlement à mon assistantat à Besançon. L'institut de langue

Ces acteurs institutionnels, de par la nature des travaux diffusés, comme des chercheurs s'y investissant, se trouvent appartenir au champ de la linguistique appliquée, mais leur développement particulier est lié à la politique volontariste du Gouvernement français, en vue de la diffusion du français. Ainsi Jean-Claude Chevalier et Pierre Encrevé, rendent compte du phénomène au cours de leur entretien avec Antoine Culioli :

« Dans ces années (60) le BEL, devenu BELC, le CREDIF se développent ; ils promeuvent des méthodes scientifiques et ils ont besoin de garants universitaires. Les francisants volontaires sont mobilisés ; mais au moins autant les spécialistes des langues étrangères comme Culioli. Ainsi se crée un mouvement de va et vient entre l'évolution de la recherche scientifique et le support et les réalisations d'un enseignement des langues en pleine mutation. Les linguistes apportent leurs méthodes et leur savoir, les enseignants des crédits, des possibilités de réunion et d'expérimentations in vivo. C'est dans ce climat que se développent des groupes de recherche nouveaux : Besançon est le premier melting-pot de la filiale française de l'AILA, l'AFLA. Le premier colloque de l'AFLA en 1965, se réunit dans ce lieu qui est le plus célèbre des centres d'enseignement des langues, qui tourne à plein régime. Il s'agit d'applications à l'enseignement, mais solidairement de créations de méthodes et d'analyses de langues qui provoqueront des avancées de la linguistique ; dès le début, on a l'impression d'une aventure exceptionnelle, d'une jonction toute nouvelle des théoriciens et des praticiens d'un type quasiment expérimental. »

(Chevalier, Encrevé, 2006 : p. 174)

Ces observations sont renforcées par l'analyse de Daniel Coste (1987) au sujet de la création du *Français Fondamental*<sup>393</sup>. L'entreprise fait suite à la recommandation de l'UNESCO, en date de 1947, en vue de la diffusion des grandes langues de communication internationale. Le Ministère demande alors à Georges Gougenheim et Paul Rivenc de mettre au point une étude équivalente au Basic English sur des principes français. Il se forme une commission pour laquelle Daniel Coste (1987) note la présence de nombreux linguistes. Cette commission débouche sur la publication du *Français Élémentaire* en 1954, renommé *Français Fondamental*, recueil de données langagières enregistrées, traitées de manière statistique et analysées afin de montrer les régularités et les irrégularités des usages oraux de la langue. Cette publication soulève à son tour des oppositions au sein de la communauté des linguistes, comme au sein de l'opinion publique. À ce titre, l'article de Marcel Cohen, sur lequel revient le même Cohen dans son entretien accordé à Jean-Pierre Chevalier et Pierre Encrevé est particulièrement

---

et de civilisation française à partir de 1954 et le Centre de linguistique appliquée à partir de 1958 en sont issus. » (Chevalier, Encrevé, 2006 : p. 214)

<sup>393</sup> Le français fondamental est le travail résultant de l'équipe de Georges Gougenheim, consistant en un relevé statistique des mots les plus fréquents dans la langue française, permettant de déterminer une progression linguistique. Les enjeux de sa réalisation sont admirablement analysés dans les travaux de Daniel Coste (1987).

intéressant : il s'agit d'une opposition de linguiste, mais également d'une opposition de militant politique. On note dans cette querelle à nouveau les trois axes portés par le concept d'idéologie linguistique : l'opinion publique, la conception politique et la conception scientifique se répondent pour former une idéologie linguistique particulière, qui dans le cas du *Français Fondamental* semble particulièrement diverger des idéologies linguistiques précédentes.

Louis Porcher dans *Champs de signes* avance à propos de la constitution du Champ français du français langue étrangère que

« Les langues vivantes deviennent un marché spécifique du marché de la communication solidaires, dans leur valeur sur le marché, des effets de ce marché. »

(Porcher, 1987 : p. 33)

Cette description, renvoyant aux analyses de Louis-Jean Calvet sur le marché des langues<sup>394</sup>, reconnaît que la politique de diffusion volontariste se situe dans un contexte concurrentiel de marché qui souhaite établir une rationalisation des outils de diffusion au service du français sur le marché des langues. Il est intéressant de noter comme paradoxalement, le discours de 1964 sur l'Union Latine, placé sous le signe de l'anti-impérialisme, débouche sur la mise en place d'outils qui ne reposent plus sur la littérature et la culture savante, mais également sur la culture anthropologique et la langue orale.

Il faut de plus remarquer que si l'ensemble des acteurs semble entraîné dans ces évolutions de la diffusion du français, il coexiste pour l'AF de Paris deux modèles d'enseignement-apprentissage, résumés par Maurice Bruézière en 1983.

« Sans doute continue-t-on, en dépit des dogmes chers à certains linguistes, qui les ont d'ailleurs reniés depuis, à y enseigner la “bonne langue” et, malgré la pédagogie “audio-orale” alors à la mode, à ne pas y négliger l'apprentissage, indispensable, de l'écrit. Mais pour satisfaire le vœu des élèves des classes élémentaires, toujours plus nombreux et plus pressés d'obtenir des résultats pratiques, on créé des cours dits “de français intensif”»

(Bruézière, 1983 : p. 187)

---

<sup>394</sup> « Il apparaît alors un problème théorique intéressant, celui des rapports qu'elles entretiennent, rapports de production (lorsque la configuration génétique produit le véhiculaire par exemple), de conflit (lorsque deux réseaux de véhicularité interfèrent en un lieu donné: c'est le cas du lingala et du munukutuba à Brazzaville, du hausa et du zarma à Niamey), de contradiction (lorsqu'un pays est tiraillé entre deux configurations politiques: c'est le cas du Cameroun ou du Rwanda) ou de convergence (lorsque les pays appartenant à des configurations politiques différentes tendent à se fondre dans une de ces configurations ou à en créer une nouvelle: c'est également le cas des pays hispanophones et lusophones dans le Mercosur). » (Calvet, 2002 : p. 31)

Si l'AF de Paris tient au concept de « bonne langue » et rejette, au moins en partie, les idéologies linguistiques du *Français Fondamental*, c'est qu'elle est forte, comme nous avons pu l'analyser (cf. *supra*, p.26), d'une tradition idéologique faisant reporter l'ensemble des raisons de l'enseignement-apprentissage sur l'essence même du français. Il serait tentant de conclure dès maintenant à un positionnement global de l'institution à l'intérieur de ce débat, mais la lecture des archives de l'AFBA nous en détourne, par la mise en place d'accords spécifiques entre l'AFBA et le CREDIF.

Il y a donc, à partir du milieu des années 50, un processus de repositionnement de l'idéologie linguistique lié à une reconfiguration des réflexions sur l'enseignement-apprentissage, qui met en lien politiques de diffusions, élaborations de la linguistique appliquée et lieux d'enseignement. Ainsi, la fondation du CREDIF à l'École Normale de Saint-Cloud, en 1959 se situe dans la lignée des travaux du *Français Fondamental*, comme le BELC de Guy Capelle répond aux demandes du Ministère des Affaires Étrangères.

Or la multiplicité des acteurs de cette reconfiguration implique des accords internationaux variés, marqués bien souvent, selon Daniel Coste, par le hasard de la constitution des réseaux diplomatiques entre institutions. Dans le cas argentin, deux types de réseaux se mettent en place : le CREDIF tisse un lien privilégié avec l'AFBA tandis que le CIEP installe une succursale en 1963 au sein de la capitale argentine. L'ensemble des réseaux ainsi tissés forment, selon Louis Porcher, le champ français du français langue étrangère par la mise en place d'une transmission de configuration méthodologique et la diffusion d'un matériel didactique. Cette transmission est notamment orchestrée par des stages « de recyclage » BELC et CREDIF, effectués dans des tournées mondiales ou à domicile.

« Ce sont des rites de socialisation permettant aux participants d'incorporer la croyance que le Français Langue Étrangère est un champ, une communauté d'intérêts, un terrain de placement, donc de les confirmer dans leur impression et leur volonté d'appartenance (qui déjà, en elles-mêmes, constituent une prédisposition à l'appartenance et donc à la participation à un stage). [...] C'est dans cette logique sociale que le CREDIF et, de manière dérivée, le BELC, ont vraiment construit le champ du français langue étrangère, et, que, dans ces conditions, les agents actuels de ce champ sont tous, qu'ils le veuillent ou non, qu'ils le sachent ou non, des produits de cette institution. »

(Porcher, 1987 : pp. 59-67)

Ces deux extraits de Louis Porcher lient la constitution du champ français du français langue étrangère à la construction d'une communauté professionnelle organisée derrière une idéologie

linguistique, dont les signes extérieurs sont la capacité des enseignants à mettre en place dans les classes des configurations méthodologiques élaborées par les institutions phares du champ.

Cette description, nécessaire au balisage du paysage didactique français, comme à l'identification des modes de diffusion de la politique linguistique française, ne correspond évidemment pas strictement à la réalité du développement du français langue vivante dans le monde. En effet, comme on a pu l'analyser tout au long de l'étude, le français langue vivante développe en Argentine ses débats et ses configurations méthodologiques dans un rapport constant entre nécessités d'enseignement-apprentissage, élaborations didactiques argentines et élaborations didactiques françaises. L'essor du champ français du français langue étrangère en Argentine par l'implantation de ses principales institutions a pour effet d'entrer en dialogue avec les élaborations didactiques du français langue vivante.

#### **6.1.2.2. L'essor de la linguistique et les percées du champ français du français langue étrangère En Argentine**

La création des institutions françaises balisant le champ français du français langue étrangère sur le territoire argentin coïncident avec l'installation d'une chaire de linguistique structuraliste à l'Université de Lettres et Arts de Buenos Aires. L'introduction de la linguistique en Argentine remonte à la première traduction dans le pays du *Cours de Linguistique Générale* par Alfonso Amado en 1945, alors qu'il prend la direction de la faculté de lettres de l'Université de Buenos Aires. Cette traduction aboutit à la création de la chaire « Grammatica » en 1958, occupée par Ana María Barrenechea (Giammatteo & Albano, 2007). Cette chercheuse publie en 1969 *Études de grammaire structurale*, ouvrage fondateur pour les études structuralistes en Argentine et en Amérique latine. L'élément le plus intéressant réside dans le fait que la création d'une chaire d'études structuralistes s'accompagne, dans les années 1970, de réflexions didactiques. Les enseignants de la chaire « Grammatica » rédigent des manuels d'espagnol à destination de l'enseignement secondaire. On compte ainsi *Antologia y Comentario de textos* de Lacau et Manacorda de Rosetti en 1962, *Metodos de Analisis Literario* de Nicolas Bratosevich, ou encore les travaux d'Ofelia Kovacci, qui prend son poste en 1966. L'étude de Guiomar Ciapuscio, Hilda Albano de Vázquez, Laura Ferrari, Mabel Giammateo (2011) offre de précieux renseignements sur la complémentarité entre le développement de la linguistique structuraliste à l'Université de Buenos Aires et les réflexions didactiques sur l'enseignement de l'espagnol langue nationale. Mabel Giammatteo y Hilda Albano (2007) signalent le lien de dépendance entre la formation des enseignants et la chaire « Grammatica » : c'est tout la fois

un centre de recherche et de formation enseignante. Enfin les auteurs insistent sur l'importance du structuralisme européen, retardant la réception des théories chomskyennes :

« A pesar de que un año antes de la creación de la cátedra de Gramática en la Universidad de Buenos Aires se había ya publicado *Syntactic Structures* de Chomsky (1957), se podría decir que este hecho pasa inadvertido, dada la fuerza que aún mantiene en ese momento el estructuralismo en el país. Hay que llegar a la década del 70 para que esta teoría comience a difundirse, especialmente en el ámbito de los profesorados para la enseñanza de inglés. Con posterioridad, se formarán en el interior del país dos centros dedicados a su difusión, uno en la Universidad de Rosario (provincia de Santa Fe) y otro en la del Comahue (provincia de Neuquén). »<sup>395</sup>

(Giammatteo & Albano, 2007 : p.114)

On remarque que, là encore, l'introduction des théories linguistiques est liée aux milieux enseignants, l'enseignement de l'espagnol langue nationale dans le cas du structuralisme et l'enseignement de l'anglais langue vivante / étrangère dans le cas de Chomsky. De plus, on remarque que la montée du structuralisme dans les études linguistiques, puis l'influence croissante de la grammaire générative à partir des années 1980, décrit des évolutions similaires au développement de la linguistique en France telle que Jean-Claude Chevalier et Pierre Encrevé (2006) l'analysent.

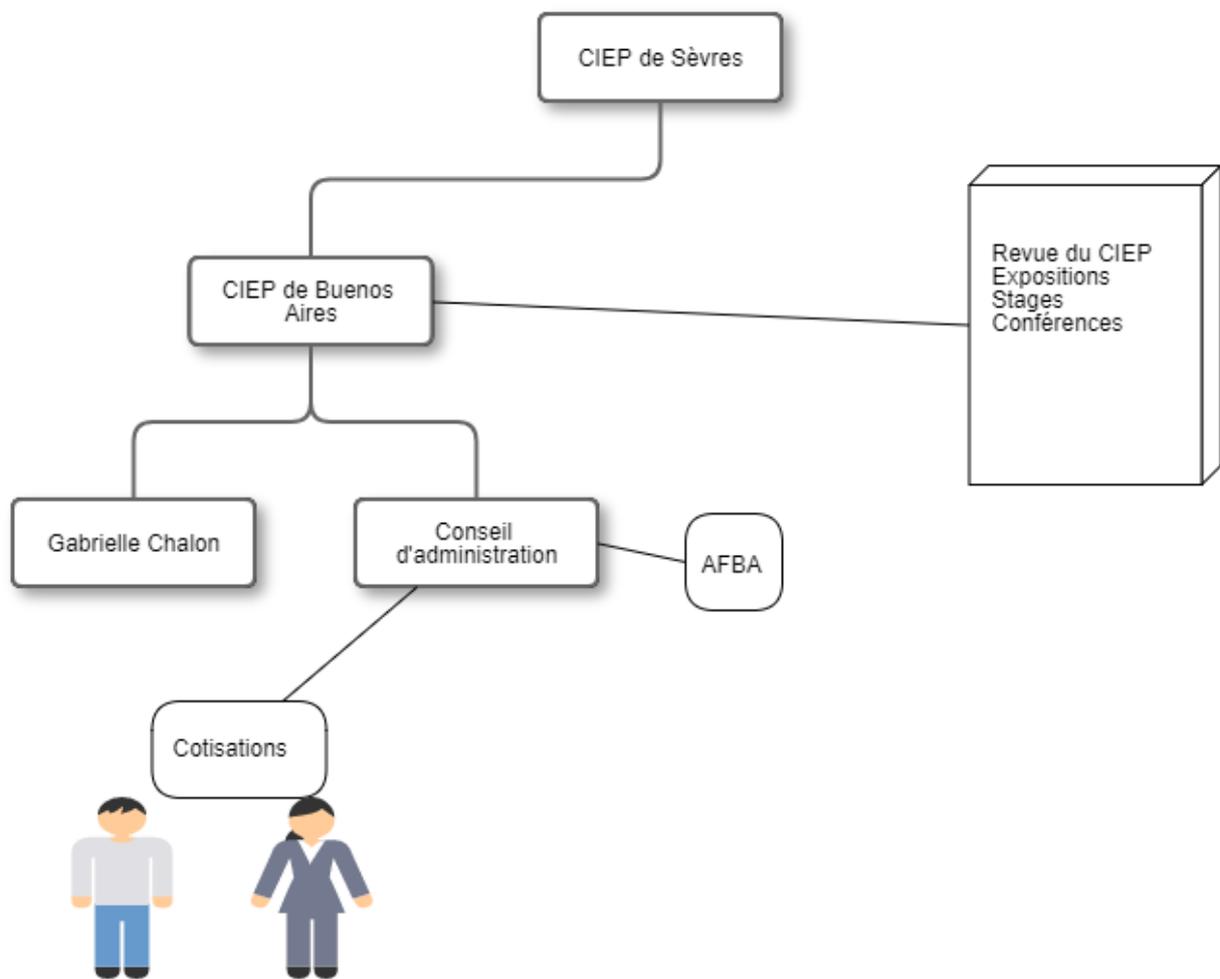
C'est au sein de ce mouvement d'ensemble d'une linguistique générale et espagnole en Argentine que s'introduisent les institutions du champ français du français langue étrangère dans la capitale.

En septembre 1963, une branche du CIEP se crée à Buenos Aires avec pour objectif de fournir du matériel pédagogique et d'organiser des réunions et des conférences sur les méthodes pédagogiques de pointe.

---

<sup>395</sup> « Malgré le fait qu'un an avant la création de la chaire de Grammaire à l'Université de Buenos Aires Chomsky publie *Syntactic Structures* (1957), on pourrait affirmer que ce fait passe inaperçu, étant donné la force du structuralisme dans le pays. Il faut attendre les années 1970 pour que cette théorie commence à se diffuser, particulièrement dans les milieux des formations des enseignants d'anglais. Plus tard se formeront en Province deux centres dédiés à sa diffusion, un à l'université de Rosario (province de Santa-Fe) et un autre dans celle de Comahue (province de Neuquén). » (Notre traduction).

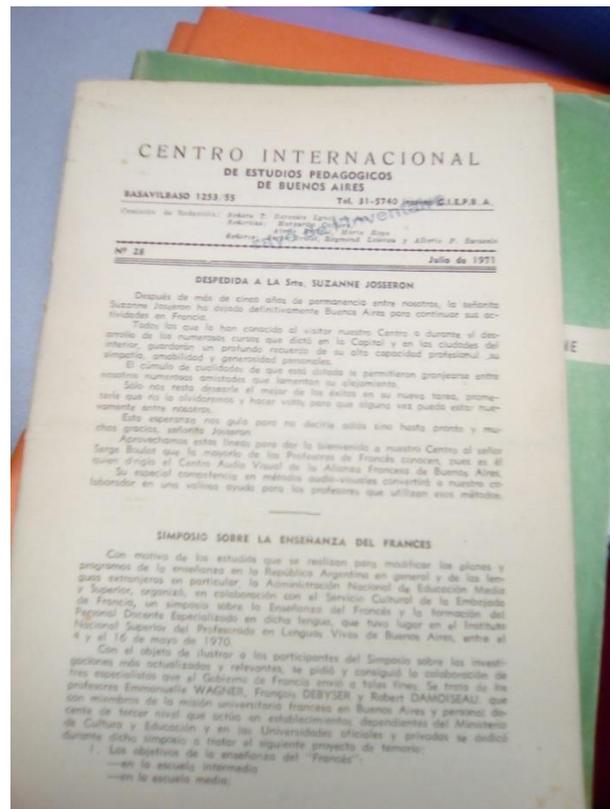
Figure 27. Fonctionnement du CIEP de Buenos Aires en 1963



Comme nous pouvons l'observer sur le schéma ci-dessus, les activités du CIEP de Buenos Aires sont variées : expositions<sup>396</sup>, édition d'une revue, stages et conférences. La revue en particulier se dédie rapidement à la diffusion d'expériences pédagogiques sur tout le territoire argentin. Il s'agit de recueillir les expérimentations enseignantes innovantes et de les diffuser au moyen de la revue, sur le mode du témoignage.

<sup>396</sup> Le CIEP inaugure sa première année d'existence en organisant une exposition de matériel de Sèvres.

Figure 28. Revue du CIEP de Buenos Aires<sup>397</sup>



Les traces de l'activité du CIEP de Buenos Aires, laissées par la revue, permettent de voir l'importance de deux types d'événements : les stages et les conférences. Le CIEP se propose d'être un catalyseur des transformations pédagogiques dans le pays en exposant les expérimentations, mais aussi en organisant des débats et des formations pour les enseignants du pays. C'est à ce titre que le CIEP de Buenos Aires s'engage dans un partenariat avec l'AFBA, plus particulièrement chargée des questions concernant l'enseignement-apprentissage du français. L'AFBA se trouve effectivement au centre de l'organisation de stages de formation à destination de la population enseignante. Un premier séminaire concernant les problèmes d'enseignement des langues en Argentine est organisé dès septembre 1964, pour lequel le CIEP obtient l'autorisation du Ministère de Justice de la Nation. La conférence concerne l'ensemble des langues vivantes enseignées en Argentine et, pour le français, les participants sont deux enseignants de Buenos Aires Irma Biojou de Azar et Andrés Carlos Longchamp qui présentent, à cette occasion, les méthodes audiovisuelles de St Cloud (Annexes, [Section 3, Document N°41, p.55](#)).

<sup>397</sup> Cette image est difficilement lisible, et ne sert ici que d'illustration, vous pourrez la retrouver au sein du volume d'Annexe ([Section 3, Document N°41, p.55](#)).

En effet, en 1964, lors de l'organisation de cette conférence, il existe deux centres audiovisuels en Argentine : un premier dans le Lenguas Vivas en 1961, et un deuxième à l'AFBA, datant de 1962. Le laboratoire du Lenguas Vivas se constitue en partie grâce à du matériel provenant d'universités étatsuniennes et de dons émanant de particuliers. Le laboratoire de l'AFBA est, quant à lui, directement lié au CREDIF et est constitué, en 1964, de deux éléments : une salle avec un projecteur associé à un tableau ultralumineux et un laboratoire de phonétique comprenant 12 postes. L'AFBA est donc en lien direct avec le CREDIF, dont elle met en place toutes les élaborations didactiques. C'est grâce à ce lien privilégié que l'AFBA se trouve au cœur du processus de stages « de recyclage » sur le territoire argentin. Il faut noter que la rivalité entre les centres correspond à un découpage public privé (public dans le cas du Lenguas Vivas et privé dans le cas de l'AFBA), mais également à des influences internationales différentes (les États-Unis dans le cas du Lenguas Vivas, la France dans le cas de l'AFBA). Deux autres centres audiovisuels se développent dans le pays,<sup>398</sup> ces implantations et l'introduction de la linguistique appliquée étant décisive, nous le verrons (cf. *infra*, [p.377](#)), dans les réformes de l'enseignement-apprentissage des langues des années 1970 en Argentine.

Enfin, l'introduction des institutions constitutives du champ français du français langue étrangère a une dernière conséquence de taille dans la reconfiguration du champ argentin : la mise en place d'associations d'enseignants de français langue vivante/ étrangère, dont les membres directeurs appartiennent à la fois au champ universitaire et à l'enseignement-apprentissage du français. Il s'agit dès 1961 de DICIFRAN<sup>399</sup> (Asociación para la difusión de la civilización francesa) la FAPF (la Federación Argentina de Profesores de Frances) et la SAPFESU (Société Argentine des Professeurs de Français de l'Enseignement Supérieur et Universitaire). L'histoire de la création de la SAPFESU est résumée dans la lettre d'Irma Biojou de Azar, première directrice de l'association, publiée dans le numéro de la SAPFESU, paru à l'occasion de son trentième anniversaire « la SAPEFSU fête ses trente ans ». Nous reproduisons au sein de cette étude un extrait de la lettre ouverte :

---

<sup>398</sup> En septembre 1964 un laboratoire s'ouvre à l'École Supérieure de Guerre, en lien là aussi avec le CREDIF, puisqu'il s'agit d'appliquer l'utilisation de Voix et Images de France, tandis qu'un autre centre se met en place à l'Institut National du Profesorado en Lenguas Vivas et à L'Université de La Plata. On se souvient que l'Université de La Plata est au centre, dès les années 1930 d'expérimentations didactiques concernant l'enseignement des langues.

<sup>399</sup> DICIFRAN produit aussi une revue qui propose des contenus culturels français et francophones, mais également des éléments de culture française à Buenos Aires et en Argentine, comme les explications sur Plaza Francia dans le numéro de 1996.

« Si nous, membres de la SAPFESU, jetons un regard en arrière sur notre pays d'il y a trente ans, nous retrouverons un pays bien différent en ce qui nous concerne. Il y avait beaucoup de revues universitaires argentines en espagnol sur la langue, la littérature, la philosophie, mais aucune d'elles en français ou portant exclusivement sur des sujets en provenance de l'hexagone ou des pays francophones. En décembre 1979 nous venions de fonder notre association, la SAPFESU. **Elle répondait au besoin de réunir les professeurs de français de l'enseignement supérieur et universitaire pour nous connaître et évaluer nos besoins et, surtout, pour mettre en marche des actions partagées, notamment celle de nous créer un espace à nous, propre à notre spécificité.** Il s'est posé ensuite un autre besoin, celui de créer un réseau, de communiquer non seulement nos activités au moyen de notre Bulletin Informatif bimestriel, sur papier à l'époque, mais aussi nos attentes en tant que producteurs d'idées, la possibilité de diffuser les résultats de nos recherches et de nos actions et, surtout, de créer des espaces pour établir des échanges avec nos pairs de notre pays et de l'étranger, notamment ceux de l'Amérique latine et de la francophonie. **Ce besoin est devenu plus poignant encore quand, lors d'une invitation du Ministère de la Politique linguistique du Gouvernement français, cinq professeurs universitaires argentins, Elda Dagnino, Yolande Darrieux, Susana Gurovich, Armonía Rodríguez et moi-même, avons été invitées à assister à un colloque latinoaméricain tenu à la ville de México en 1979, ayant pour sujet... l'enseignement fonctionnel du français. Cette méthodologie avait été développée de façon « artisanale » dans les cours de langue française de la Faculté des Lettres de l'Université de Buenos Aires, et au Brésil aussi s'ouvrait un chemin cette façon « originale » d'enseigner et d'apprendre la langue étrangère sans passer par la grammaire ou la littérature. Elle a fait fureur par la suite à l'époque dans le milieu enseignant francophone mondial, y compris, naturellement, l'Argentine. [...] Ce Deuxième Colloque a été le premier congrès de français et en français fait dans notre pays, avec l'appui de l'Ambassade de France et du Gouvernement de Québec, un grand événement inauguré officiellement par une représentante qualifiée de notre Ministère de l'Education nationale. Nous faisons donc déjà partie du réseau international et le reste du parcours les collègues argentins l'ont connu et suivi sur la marche. [...] »**

(Pasquale, Luchetti, Quadrana, 2015 : pp. 20-21, nous soulignons)

Ce long extrait, que nous tenons malgré tout à reproduire, éclaire de manière providentielle les liens entre les développements didactiques propres à l'enseignement du français langue vivante / étrangère et l'essor du champ français du français langue étrangère. La lettre marque la volonté de créer un espace propre argentin de recherche universitaire en enseignement-apprentissage du français, mais également de connecter cette recherche aux réseaux mondiaux en création autour du français fonctionnel. À ce titre, la mention d'une collaboration croisée avec le Québec et l'Ambassade de France est significative : le Centre Pédagogique de l'Ambassade se donne comme priorité la diffusion du français fonctionnel en 1978. À cette fin, deux actions sont mises en place : des cours de français fonctionnels sont mis en place dans des universités (Université de Belgrano, Institut de technologie et Faculté de médecine) et dans certaines entreprises et services de l'État argentin (la Banque de la Nation, l'Hôpital Français, la Chambre de Commerce, le Ministère des Affaires Étrangères). Parallèlement, il se forme un groupe de français fonctionnel, se réunissant tous les mercredis matins sous la direction de Robert Allary (Conseiller pédagogique de l'AFBA). L'objectif de ce groupe est la promotion des expériences de français fonctionnel dans le pays, en particulier dans les AF, et la constitution de dossiers méthodologiques, à partir de ces expériences.

Cette collaboration entre la SAPFESU et l'Ambassade se traduit par la présence d'un article de Philippe Greffet, dont nous reproduisons un court extrait.

« Quels titres peuvent-ils me donner autorité et qualification pour vous présenter, à vous qui êtes orfèvres, le premier numéro de la Revue de la SAPFESU ? Je n'en vois que deux: l'amour que j'éprouve pour votre grand et noble pays et l'estime que je porte à tous ceux d'entre vous qui ont choisi librement de consacrer leur vie à l'approfondissement et à la fécondation du dialogue que nous avons patiemment tissé entre votre langue et la mienne et entre nos deux cultures. Que de fois en mon bureau du Boulevard Raspail je me prends à rêver d'espaces santafecinos ! [...] Ce qui m'a toujours fasciné, c'est qu'en enseignant le français, vous révéliez à vos étudiants l'immense richesse de votre propre culture. L'unité n'est faite que de différences car c'est dans la mesure où l'on prend conscience de ces différences que se réalise l'unité. Ne sommes-nous pas, vous et moi, l'exemple vivant de cette unité, harmonieuse mosaïque, plaisante symphonie où les contrastes font battre les cœurs à l'unisson. »

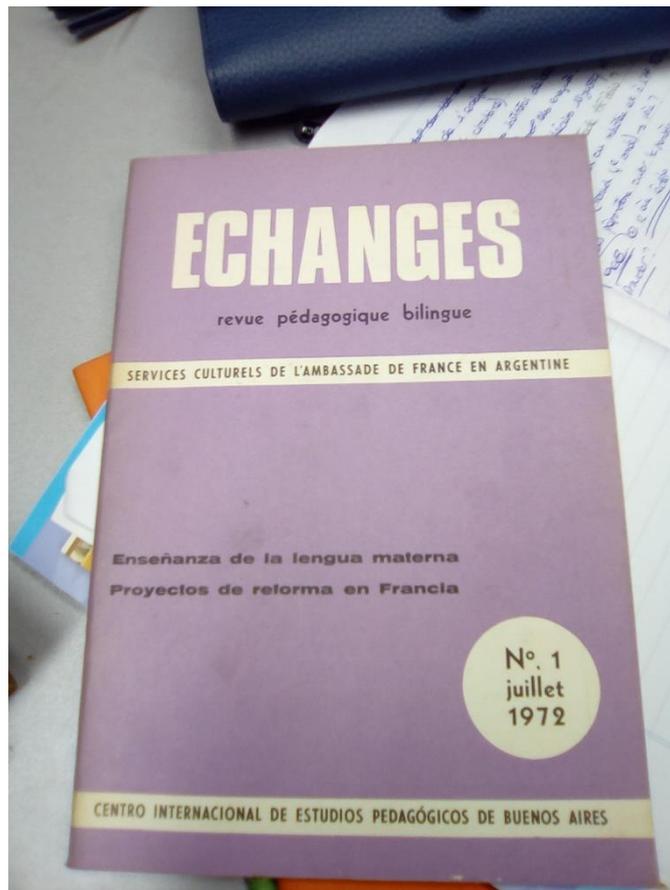
(Pasquale, Luchetti, Quadrana, 2015 : p. 18)

Cet extrait, trace du lien entre Philippe Greffet, Ambassadeur et la SAPFESU, est intéressant à un autre titre : la formulation du rapport particulier unissant la culture française et la culture argentine. On voit à nouveau surgir le thème de l'union et si le mot latine n'est pas écrit, l'enseignement de la culture française permet d'approfondir la connaissance de la culture

argentine elle-même, motif particulier, comme nous l'avons vu, des arguments en faveur de l'Union Latine des années 1930.

Cette collaboration avec l'Ambassade est renforcée, lorsque dans les années 1970, le CIEP change de nature en s'intégrant aux services pédagogiques de l'Ambassade de Buenos Aires, tout en poursuivant sa fonction de mise en réseau pédagogique sur le territoire argentin. Ainsi est fondé, en juillet 1972, la revue *Échanges* par Philippe Greffet, alors Ambassadeur de France en Argentine (Annexes, [Section 3, Document N°42, p.57](#)). La revue combine la mention CIEP et Service Culturel de l'ambassade jusqu'au numéro de 1979, année pour laquelle la mention du CIEP disparaît de la pochette (Annexes, [Section 3, Document N°43, p.58](#)). La fondation de la SAPFESU s'appuie donc sur un service culturel et pédagogique de l'ambassade très actif, qui a absorbé les fonctions pédagogiques du CIEP. La revue *Échanges* poursuit ainsi, de 1972 à 1979, les fonctions que la revue du CIEP s'était fixé. On note de nombreux éléments de continuité entre les deux revues comme la présence des échanges pédagogiques argentins au sein de la rubrique « Experiencia Argentina » et des informations sur les innovations pédagogiques concernant les langues en Argentine. La revue de mai 1979 détaille ainsi la création d'une méthode de français télévisée en partenariat avec Canal 11, élaborée grâce à des enseignants de l'AFBA (Graciela de Chirico, Adriana Cortese de Fredda et Raul Steimberg).

Figure 29. Revue *Échanges* de l'Ambassade de France à Buenos Aires



L'étude de l'essor des associations enseignantes, en lien avec l'essor de la linguistique argentine, d'une part, et l'implantation des institutions de diffusion du français langue étrangère, d'autre part, nous permet de constater l'importance des contacts et apercevoir les spécificités du développement didactique argentin, à partir de la fin de la 2<sup>sd</sup> GM. Il s'agit de rester en contact avec la champ français du français langue étrangère, tout en cherchant les voies propres d'une élaboration nationale et de produire des moyens de diffusion de cette didactique du français en argentine. Dans l'étude de la SAPFESU (2015) sur l'état des recherches en didactique les auteurs donnent à voir les points forts des recherches en français sur le sol argentin :

« La investigación presenta puntos débiles y puntos fuertes. Los institutos de formación no realizan investigación; los puntos fuertes se sitúan en Córdoba y Río Cuarto (intercomprensión de lenguas), Entre Ríos (lectocomprensión y comprensión auditiva), Mendoza (fraseología), Comahue (psicolingüística), Tucumán (lectocomprensión,

adquisición de lenguas e intercultural), La Plata (lectocomprensión y traducción), Buenos Aires (lectocomprensión) y Luján (lectocomprensión y manualística). »<sup>400</sup>

(Pasquale, Luchetti, Quadrona, 2015 : pp. 25-26)

Cet état des lieux, bien qu'il soit parfaitement anachronique, nous permet d'entrevoir l'ampleur de la formation d'une didactique proprement argentine, fruit d'un questionnement local en lien avec les développements didactiques internationaux. La didactique de la lecto-compréhension correspondant à des besoins universitaires spécifiques, issus des apprentissages du français fonctionnel<sup>401</sup>.

Enfin l'ensemble de ces développements didactiques ont une influence sur les politiques éducatives argentines en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues vivantes sur le territoire national.

### **6.1.3. Les politiques d'enseignement-apprentissage des langues en Argentine**

En mai 1970, l'administration Nationale de l'Éducation organise avec l'Ambassade de France un symposium pour réformer les études de français dans les écoles et la formation des enseignants. Le symposium a lieu avec la participation du CIEP et de l'AFBA au sein du Lenguas Vivas et compte la participation d'universitaires français du champ (Emmanuelle Wagner, Francis Debyser, alors directeur du BELC et Robert Damoiseau, comparatiste). Le symposium aboutit à une réforme de l'enseignement des langues, qui oriente aussi bien les contenus que l'enseignement des langues.

En conséquence, les réformes concernant l'enseignement du français, visent aussi bien le contenu que les approches d'enseignement de ce contenu. Nous donnons ci-dessous un aperçu de la réforme pour l'école élémentaire :

---

<sup>400</sup> « La recherche présente des points faibles et des points forts. Les instituts de formation ne réalisent pas de recherche ; les points forts se situent à Córdoba et Río Cuarto (intercompréhension de langues), Entre Ríos (lectocompréhension et compréhension auditive), Mendoza (phraséologie), Comahue (psycholinguistique), Tucumán (lectocompréhension, acquisition des langues et interculturel), La Plata (lectocompréhension et traduction), Buenos Aires (lectocompréhension) et Luján (lectocompréhension et manualistique). » (Notre traduction).

<sup>401</sup> La lecto-compréhension est un courant didactique développé en Amérique Latine qui vise la compétence de compréhension écrite en français, appliquée à la lecture de textes universitaires (Klett et alli, 2005).

Tableau 62. Réforme de l'enseignement-apprentissage du français de l'éducation nationale argentine en 1970

Contenu syntaxique	Contenu lexicologique
Structures fondamentales de la phrase, la négociation, l'interrogation, les expansions de l'objet les circonstants	le corps humain, la vie à l'école, la maison, la famille, les aliments, les repas, les saisons, l'hygiène, les magasins, les transports, les communications

Les objectifs lexicaux indiquent le nombre de nouveaux mots à découvrir par année et l'objectif lexical précis est moulé sur la progression du *Français Fondamental* à partir du collège (Annexes, [Section 6, Document N°79, p.114](#)). Les réformes concernant l'accès aux contenus et les modalités d'enseignement montrent à nouveau la pénétration des travaux de la linguistique appliquée et leur influence sur la conduite officielle des enseignements de français. L'accès à la langue doit être global, et aller du langage aux structures. La langue est entendue comme un instrument de communication donc l'enseignement doit donner priorité à l'oral, en conséquence les dialogues et la communication doivent être au centre de la classe. Le symposium fixe ainsi les méthodes d'enseignement en classe, qui doit se dérouler en trois phases : l'explication, la mémorisation puis l'exploitation. Le matériel est également fixé par le symposium : l'enseignant doit s'appuyer sur des dialogues, des diapositives, le phonographe et des figures mobiles. Le passage à l'écrit, qui s'effectue après au minimum 24h d'oral, emprunte ses techniques aux exercices structuraux en recommandant : les constructions de phrases à partir de stimulus, les reconstructions de phrases, les tables de substitutions, la narration de contenus de dialogues.

Enfin le symposium définit également les critères pour la formation des enseignants dans les profesorados, les études comprennent des contenus linguistiques et des contenus à visée professionnelle :

- Quatre années de langue
- Deux années de grammaire
- Quatre années de phonétique et de diction
- Un an de linguistique générale
- Un an de linguistique française.

La formulation des objectifs de l'étude des matières linguistiques marque un clair rapprochement avec les courants de la linguistique fondamentale, alors que les matières à visée professionnelle marquent un rapprochement avec les études de linguistique appliquée. Il est

question de donner une culture générale contemporaine de la langue, mais également de développer l'usage du français comme outil de recherche et comme outil de connaissance, afin de permettre l'intégration des étudiants dans les structures universitaires françaises. L'introduction de la linguistique générale et de la linguistique française au programme est significative de cette évolution. Ainsi l'étude de la linguistique générale comprend des éléments de phonologie, de syntaxe et de sémantique, tandis que la linguistique française aborde la description de la langue, les recherches spécifiques sur la langue et le contact avec la littérature scientifique contemporaine (comme la revue *Langue Française*).

Ces matières linguistiques sont complétées par les contenus d'enseignement culturels et les contenus à visée professionnelle. Les enseignements de « Civilisation française » (6 heures hebdomadaires) débutent par l'étude des temps contemporains (« de 1945 à nos jours »), pour remonter dans le temps au fur et mesure des années d'études. Le « profesorado »<sup>402</sup> compte, de plus, 4 heures hebdomadaires de littérature (« du romantisme jusque nos jours »). Les contenus à visée professionnelle comprennent l'étude du *Français Fondamental*, associé à une visée comparatiste : les problèmes des hispanophones lors de l'apprentissage du français. Cette étude est complétée par des contenus « méthodologiques » : la psychopédagogie, des notions de groupe, les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage, les principes méthodologiques (l'unité didactique, les moments de la classe, les exercices, le contrôle de connaissance), les auxiliaires pédagogiques. Enfin la formation comprend des observations de classe et des classes d'essais.

On note l'entrée de la linguistique et de la linguistique appliquée dans les programmes de formation des enseignants, alors que les principes méthodologiques structurant les enseignements dérivent eux-aussi de ces sources. L'organisation du symposium et les réformes de l'enseignement du français langue vivante sont clairement liés aux mouvements de fond qui contribuent à structurer le champ du français en Argentine.

Les programmes connaissent une nouvelle réforme en 1974, visant à diviser la progression dans l'apprentissage des structures grammaticales en unités et y adjoignent une progression phonétique. Le programme précise le déroulé de 1970 en phases structurant l'unité didactique : présentation, explication, répétition et mémorisation, exploitation d'exercices de systématisation, transposition et expression libre, exercices écrits, quelques éléments de

---

<sup>402</sup> Le profesorado Argentin est la carrière de formation des enseignants. Il existe un profesorado par discipline qui se met en place dans les instituts dédiés entre 1968 et 1974, avant la loi de 1993, stipulant leur rattachement à la formation universitaire (Campoli, 2004).

civilisation. Enfin les thèmes sont modifiés à partir de 1974, nous les résumons dans l'encadré ci-dessous :

La famille et les activités quotidiennes, le week-end, les distractions, les conversations téléphoniques, le courrier, les moyens de transports, les voyages, la ville, Paris et ses quartiers, quelques aspects géographiques de la France.

En 1976, à l'entrée de l'Argentine dans la dernière période de dictature, l'enseignement-apprentissage du français est donc un domaine fortement en contact avec la constitution française du champ du français langue étrangère. De 1976 à 1983, quatre juntes militaires se succèdent et constituent les dernières dictatures militaires de l'histoire argentine à ce jour (cf. schéma récapitulatif politique, Annexes, [Section 1, Document N°11, p.20](#)). Cette période est marquée par de nombreuses crises économiques à partir de 1980, période à partir de laquelle, comme nous avons pu le voir dans l'état des lieux, l'AFBA accumule les difficultés financières. En termes éducatifs, l'objectif fixé par les dictatures est la mesure d'une éducation « efficace » et « productive », comme le signale Alejandro Vassiliades (2006). L'auteur étudie les productions discursives sur l'éducation pour révéler la volonté d'une adaptation de l'école aux réalités extérieures. L'objectif est donc, selon l'auteur, de construire une école rationnelle, efficace, orientée vers la formation professionnelle :

« Para el ministro, renovar el currículum era una tarea que debía realizarse procurando adecuar la oferta educativa a las necesidades de la demanda ocupacional y utilizando más racionalmente a los docentes, entendidos como “recursos humanos disponibles”. »<sup>403</sup>

(Vassiliades, 2006 : p.270)

On comprend, en conséquence, que les réformes de l'enseignement des langues, comme celui du « profesorado », des années 1970 n'entrent pas en contradiction avec l'idéal de modernisation des réformes éducatives des années 1976-1983. Nous pouvons relire, à la lumière de ces analyses, l'importance de l'investissement du service pédagogique de l'Ambassade dans la mise en place du français fonctionnel à partir de 1979, y compris dans certains services de l'État.

Le positionnement de l'AFBA au cours des années de dictature est marqué par une sorte d'effacement de la scène politique, que les rapports des Conseils d'Administration relèvent, notamment dans une attention portée à la non-politisation des manifestations culturelles. Au demeurant, la ligne de politique culturelle tenue par l'association, fait des locaux de l'AFBA

---

<sup>403</sup> « Pour le ministre, renouveler les curricula était une tâche qui devait se réaliser en s'assurant la mise en adéquation de l'offre éducative avec les impératifs du marché de l'emploi et utilisant de manière plus rationnelle les enseignants, compris comme des “ressources humaines disponibles”. » (Notre traduction).

un lieu de référence pour des personnalités politiques de l'Union Civile Radicale, comme pour des personnalités proches de la Junte militaire. Si l'on observe les personnalités argentines intégrées au Conseil d'administration de 1976 à 1983, on constate la présence de Jaime Perriau<sup>404</sup> à partir de décembre 1978, mais aussi celle d'Helbling, économiste, qui quitte l'AFBA en mai 1981, après avoir accepté un poste au Gouvernement, durant le deuxième Gouvernement militaire. Au demeurant, le Conseil d'administration compte, à partir de novembre 1983, le militant radical et journaliste Martin Noel. L'AFBA constitue donc une sorte de lieu apolitique et relativement libre qui soutient un important programme universitaire et culturel et maintient un lien avec la presse argentine au moyen de deux actions : d'une part, l'organisation d'une fête de la presse une fois par an et, d'autre part, l'octroi de bourses à des journalistes<sup>405</sup>.

### **- Analyse synthétique : L'essor du champ du français langue étrangère en France et ses répercussions en Argentine**

La période qui court de 1945 à 1976 voit donc l'émergence d'un champ du français langue vivante/ étrangère se développer en Argentine, comme en France par la mise en place de communautés enseignantes formées à des configurations méthodologiques, issues des problématiques de la linguistique appliquée. Ces configurations méthodologiques, comme les formations enseignantes mises en place directement dans les profesorados, ou par les biais des stages, sont le produit du contact productif entre les élaborations didactiques du français langue vivante / étrangère en Argentine et de l'essor du champ français du français langue étrangère. La circulation linguistique, doublée des circulations des productions intellectuelles dans le champ de la linguistique, s'insèrent dans les situations d'enseignement-apprentissage des langues, modelant la forme des resémantisations méthodologiques. Ainsi les politiques de diffusion du français produisent des contacts entre le champ constitué du français langue vivante en Argentine et le champ français du français langue étrangère, à l'origine de modifications des formes de l'enseignement-apprentissage du français sur le territoire argentin. Nous avons pu constater, au cours de l'étude des contacts, la permanence du rôle de l'AFBA, soit en la personne de ces enseignants, soit par ces liens particuliers avec le CREDIF. Il importe,

---

<sup>404</sup> Ex-ministre de la justice auteur de *Las Generaciones Argentinas*, ami d'Ortega y Gasset, Ministre de Justice sous le Général Levingston et le général Lanusse jusqu'en 1971.

<sup>405</sup> Les fêtes de la presse se déroulent tous les ans jusqu'en 1979 et donnent lieu à la création d'une commission pour les bourses en décembre 1978.

dorénavant de comprendre comment l'AFBA, au cœur même de ces phénomènes de contact, se positionne en termes méthodologiques.

## 6.2. Le Positionnement de l'AFBA au sein de cet essor

L'AFBA cesse définitivement, on l'a vu lors du dernier chapitre (cf. *supra*, [p.331](#)), de vouloir s'intégrer au système d'Éducation National argentin. Il ne s'agit plus d'intervenir auprès du Conseil National de l'Éducation, et les décisions du Conseil d'administration illustrent, au contraire, davantage une tendance au protectionnisme des cours assurés dans les locaux de l'AFBA. On remarque ainsi qu'en mai 1979, le Conseil d'administration envisage de fermer la possibilité aux candidats extérieurs de passer les examens de dernière année pour protéger la « Méthode Alliance » et ses spécificités. Paradoxalement, jamais l'association n'aura tant d'influence sur la scène argentine qu'au cours du développement de son laboratoire CREDIF. Les liens avec cette institution font des expérimentations pédagogiques de l'AFBA des exemples du genre aux côtés du *Lenguas Vivas* et accordent à l'association un statut particulier au sein des stages CREDIF, qui se déroulent systématiquement en partenariat avec l'association. Trois traits caractéristiques du développement des activités de l'AFBA permettent de comprendre son rayonnement particulier au cours de la dernière dictature argentine : l'absorption de l'IUP, le programme de conférences particulièrement porté sur la linguistique et enfin le rôle croissant de l'association dans la formation de pointe des enseignants de français langue vivante / étrangère.

### 6.2.1. L'absorption des accords interuniversitaires par l'AFBA

L'AFBA bénéficie du rayonnement des personnalités de la scène intellectuelle argentine qui entrent peu à peu au conseil, au fur et à mesure que l'IFES et l'IUP<sup>406</sup> déclinent. Afin de comprendre la manière dont s'effectue le transfert d'hommes, de compétences et de

---

<sup>406</sup> Pour rappel, l'IUP est l'Institut Universitaire de Paris à Buenos Aires et l'IFES est l'organisme d'enseignement monté par Roger Caillois et Robert Richad-Weibel au cours de la 2<sup>sd</sup> GM (cf. *supra*, [p.223](#) pour l'IUP, [p.312](#) pour l'IFES).

renommées, nous détaillerons à présent les conditions de chute de l'IUP et l'engagement de certaines figures au sein de l'AFBA.

La mission Pasteur-Vallery-Radot se fixe pour objectif, on l'a vu précédemment (cf. *supra*, [p.360](#)), le développement d'une politique culturelle française en Amérique latine. Pour ce faire, la mission obtient, après négociation avec le Gouvernement argentin, la reprise des activités de l'IUP (Pelosi, 1999). Au demeurant, les politiques hostiles aux milieux universitaires, visant l'étouffement des contestations politiques, aussi bien radicales que socialistes, entraînent d'importantes « interventions » au sein des universités, dont les membres contestataires sont systématiquement réprimés et renvoyés. L'IUP n'échappe pas à la règle et Hebe Carmen Pelosi (1999) note que l'IUP perd dans un premier temps les aides venues du Gouvernement argentin en 1946, alors que parallèlement les enseignants ne peuvent plus enseigner au sein des universités. Ils se replient alors sur des lieux de conférences privés : l'AFBA, l'IFES, ou encore le Jockey Club. L'IUP, enfin est saccagé et le secrétaire général Adolfo Bioy Casares, arrêté en 1949. L'IFES, quant à lui, disparaît à la fin des années 1950, après avoir mis en place des diplômes (un diplôme Supérieur de Littérature Française et un Diplôme de Traducteur Littéraire). Ces modifications se soldent par la création de l'IHEAL, en 1952, à la Sorbonne et le démantèlement du GUGEF en 1958 (Bataillon, 2008).

Les activités déclinantes de l'IFES et de l'IUP sont absorbées peu à peu par l'AFBA qui enrichit considérablement, de ce fait, comme nous pourrions le voir plus loin (cf. *infra*, [p.385](#)), son programme d'enseignement-apprentissage. Cette absorption est parfaitement consommée en 1979, lorsque les membres de la mission universitaire deviennent membres du Conseil d'administration de l'AFBA. Ainsi la liste des « amis de la France », établie par la mission Pasteur-Vallery-Radot en 1945 regroupe :

Bemberg, Cantilo, Houssay, Bioy, Mario Belgrano, Gregorio Araoz Alfaro, Jorge Lavalle Cobo, Juan Pablo Echagüe (faculté de lettres), Jose A. Oria recteur de la faculté de philosophie et d'arts, Ricardo Levene, président de l'académie nationale d'histoire, Horacio C. Rivarola, recteur de l'université de Buenos Aires, Victoria Ocampo, Dr Juan Justo Palacio, et Aaron Anchorena

(Liste tirée de Pelosi, 1999 : p. 415 et Liste des « Amis de la France », Annexes, [Section 5, Document N°74, p.104](#))

Cette liste de noms comprend avant tout des personnalités du monde intellectuel et politique, liés à l'IUP ou à l'IFES. Parmi ces personnalités, de nombreuses entrent à l'AFBA après la

disparition de l'IUP. On compte ainsi, au Conseil d'administration de Buenos Aires, Victoria Ocampo<sup>407</sup> (qui décède en 1979), Jorge Lavallo Cobo (qui entre au conseil en 1977)<sup>408</sup>. Amalia Lacroze de Fortabat<sup>409</sup> entre, quant à elle, au Conseil d'administration en septembre 1981 et en prend la présidence en 1992.

Nous constatons donc que les résistances traditionnelles entre l'IUP, l'IFES et l'AFBA s'estompent malgré la présence jusqu'en 1991 de Jean-Pierre Ingrand<sup>410</sup> à la présidence du Conseil d'administration. Enfin ces rapprochements de l'AFBA avec les milieux académiques argentins, par le biais des accords interuniversitaires, se prolonge sous l'effet de la visite de Charles de Gaulle en Argentine en 1964. Les accords de coopération scientifique entre la France et l'Argentine stipulent la création d'un centre de Hautes Études Franco-argentin (représenté par l'Université de Buenos Aires en Argentine et l'EHESS en France), tandis que l'Université de Buenos Aires met à disposition de l'AFBA le local Marcelo T. de Alvear (cf. *supra*, [p.355](#)). En effet, dès 1970, l'AFBA envisage la création d'un profesorado en lien avec le Ministère de l'Éducation Argentin. Ce profesorado se met en place en 1971 sous le titre de « Institution supérieure du profesorado Paul Groussac ».

Les accords passés avec l'Université Marcelo T. de Alvear sont la conséquence du développement de ces formations sous le nom de CESAF, comme nous aurons l'occasion de le voir plus loin (cf. *infra*, [p.387](#)). Le centre dispose d'un Conseil éducatif qui, selon Hebe Carmen Pelosi (1999), est constitué du Secrétaire Académique, du Secrétaire des Relations Institutionnelles de l'Université de Buenos Aires, du Conseiller Culturel de l'Ambassade française et du Directeur de l'AFBA.

Ce rapprochement universitaire a pour conséquence de développer la présence de l'AFBA dans les deux aspects qui lient l'association au monde universitaire : son programme de conférences universitaire, d'une part, et son rôle dans la formation des enseignants de français, d'autre part.

---

<sup>407</sup> Pour rappel, Victoria Ocampo est la directrice de la Revue Sur et une écrivaine argentine célèbre (cf. *supra*, [p.312](#)).

<sup>408</sup> Jorge Lavallo Cobo est architecte à Buenos Aires, proche des courants radicaux au cours de la 2<sup>sd</sup> GM.

<sup>409</sup> Amalia Lacroze de Fortabat est l'épouse d'un millionnaire et une figure du mécénat artistique argentin.

<sup>410</sup> Pour rappel, Jean-Pierre Ingrand arrive après la 2<sup>sd</sup> GM au cours de laquelle il appartient au gouvernement de Vichy (cf. *supra*, [p.106](#)).

### 6.2.2. Le développement des conférences du champ français du français langue étrangère

Outre l'organisation des stages de « recyclage » qui se déroulent dès les années 1960 (février 1967 : stages CREDIF, juillet 1966 : sur le *Français Fondamental*, en présence de Michel Dabène), l'AFBA structure son programme de conférences autour de la linguistique, de la littérature, de l'histoire et des arts. Le programme des années 1970, constitue une continuité avec les premiers programmes de conférences, puisque la présence de la littérature, de l'histoire et des arts est maintenue. Néanmoins, l'intégration de la linguistique indique l'entrée de l'AFBA dans les mouvements d'essor de la linguistique structuraliste.

De fait, un dialogue s'établit dès les années 1960 entre les tenants de la linguistique structurale française, et les acteurs universitaires de l'enseignement-apprentissage du français en Argentine. Ainsi lors d'une conférence du CIEP en novembre 1966, à laquelle participe l'AFBA, on assiste au dialogue entre Bernard Pottier et les enseignants argentins de français. Ce dernier assure une conférence sur les méthodes structurales dans l'analyse grammaticale, tandis qu'Irma Biojou de Azar présente la notion de structure et son application en linguistique et qu'Andrés Carlos Longchamp donne une conférence sur la notion de structure dans l'enseignement du français. L'AFBA prend une part active à cette mise en dialogue des théories linguistiques en invitant nombre de conférenciers linguistes. Pour la période qui nous occupe, on remarque les conférences suivantes, listées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 63. Conférences de linguistes à l'AFBA de 1975 à 1979

1975	1976	1977	1979
André et Jeanne Martinet	Jean Harzic	Bernard Pottier Emmanuel Companyns	Patrick Charaudeau

La forte présence de conférenciers venus de France dans les programmes de conférences est perceptible également, dans une moindre mesure, dans les programmes de littérature d'histoire et d'art, résumés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 64. *Conférenciers français à l'AFBA dans le domaine des arts, de la littérature et de l'histoire de 1977 à 1982*

1977	1979	1980	1982
Comédie Française Henri Cuq	Pierre de Boisdeffre Jean D'Ormesson	Maurice Bruézière	Emmanuel Robles

Le compte des types de conférenciers et des types de conférences données à l'AFBA, jusqu'à la fin des années 1970, permet de dégager deux traits caractéristiques au programme : sa centration sur l'espace français, d'une part, et sur la linguistique et la didactique, d'autre part. Le programme de conférence est destiné au public de Buenos Aires, mais sert également le rayonnement des configurations méthodologiques portées par l'AFBA, qui tirent leur autorité des linguistes français. C'est à ce titre, par exemple, que la mission universitaire de l'Ambassade inclut au programme des sessions s'intitulant « ce qui vient de paraître ». Il s'agit par-là, d'assurer un lien avec l'état de la recherche en linguistique appliquée et de mettre en place une « mise à jour » permanente des développements didactiques.

Or à la fin des années 1970, le Conseil d'administration décide d'ouvrir le programme culturel à d'autres espaces. Le programme de littérature s'ouvre ainsi à la littérature du Cône Sud, en 1976, avec l'organisation de sessions de lecture sur Ibarra portant sur la solidarité et la poésie. Jorge Luis Borges visite, quant à lui, l'AFBA pour une conférence, en avril 1978, et le Comité de Buenos Aires se lance, en mai 1979, dans une collaboration avec l'Instituto Cultural de Integración Latina.

Le rapport du 15 mai 1979 témoigne de cette évolution en offrant les traces du débat concernant les choix sur la programmation culturelle. Le débat tourne autour de l'intégration de la ligne culturelle prônée par l'AF de Paris. Cette dernière propose d'envisager la programmation culturelle dans un dialogue des cultures. Le Conseil d'administration envisage alors deux interprétations de cette proposition : le dialogue des cultures s'inscrivant dans la longue tradition de l'Union Latine, avec les implications politiques que l'idéologie linguistique suppose, s'oppose à une interprétation purement culturelle du dialogue des cultures, déchargé du potentiel politique contenu dans l'Union Latine. Ernesto Sabato<sup>411</sup> se prononce en faveur du dialogue des cultures, au nom de la nécessité d'unification des Latins face à un monde en crise. Il s'agit de produire un programme culturel capable de mettre en débat les problèmes

<sup>411</sup> Écrivain argentin, opposé à Perón à partir de 1945 (Constenla, 2011).

contemporains, particulièrement adressé à la jeunesse. Federico Aldao<sup>412</sup> s'oppose à un tel objectif en précisant qu'il est nécessaire à l'AFBA d'exclure la politique pour se limiter à la seule tâche culturelle. C'est cette dernière interprétation qui est retenue, confirmant nos analyses sur la dépolitisation progressive de la tâche culturelle de l'AFBA. Ainsi, lorsque pour le programme de conférences 1980, le Conseil d'administration propose Raymond Aron et Le Prince-Ringuet, Jean-Pierre Ingrand accepte leur présence, à condition que leurs conférences ne contiennent pas d'éléments politiques.

Ce débat se solde en septembre 1979, par la restructuration du programme de conférences, visant à en diminuer le nombre et à en augmenter la qualité. Il s'agit de mettre au point des séminaires de six semaines avec la collaboration des universités, afin qu'elles participent aux frais. Parallèlement, pour suivre les consignes de l'AF de Paris, le Conseil d'administration décide d'axer, en mai 1981 la programmation culturelle autour des propositions culturelles parisiennes, afin d'attirer un public plus jeune (la compagnie Houdart qui joue Corneille, Frida Boccara au chant et le groupe de jazz français « Lockwood »...). Au demeurant, cette nouvelle ligne de programmation culturelle est très rapidement interrompue, dès 1982, des suites de la crise économique argentine, menant à l'impossibilité de payer des cachets en devise étrangère.

Le dialogue des cultures envisagé en 1979 s'installe véritablement à partir de novembre 1983, à la demande d'Odile Baron Supervielle, qui revendique une forme de réciprocité supérieure dans les programmes de conférences de l'AFBA entre la France et l'Argentine, via l'invitation d'un nombre plus important de conférenciers argentins. Afin de mettre en place cette réciprocité, le Comité de Buenos Aires crée une Association des Amis de l'Alliance française en charge de la programmation culturelle.

L'état du programme des conférences de 1976 à 1983, nous renseigne tout à la fois sur l'intégration progressive de l'AFBA comme un acteur culturel de la capitale, comme sur le lien particulier maintenu par l'association avec les milieux universitaires.

### **6.2.3. La formation des enseignants et le développement du CAPEF et du CESAF**

L'AF de Paris développe, à partir de la fin de la 2<sup>sd</sup> GM, un système d'examens en trois niveaux, rapporté par Maurice Bruézière : le CFP (certificat de français parlé), le DL (Diplôme de

---

<sup>412</sup> Directeur du musée des arts décoratifs de Buenos Aires.

Langue française) et le DS (Diplôme Supérieur d'Études françaises). De plus, l'école de Paris met en place, à partir de 1948, un cours de professorat, délivrant un Brevet d'Aptitude à l'Enseignement du Français hors de France, alors que l'enseignement du français aux étrangers se réalise sous la direction de Gaston Mauger. Ce développement méthodologique se renforce dans les années 60 avec la création d'un Centre de Recherches Pédagogiques « Georges Duhamel », en 1965 et en 1977, la signature d'accords avec l'Université de Paris-Nord pour la création du CADF (Certificat d'Aptitude à la Didactique du Français). L'AF de Paris prend une part active dans la formation d'enseignants en élaborant des programmes de formation initiale, puis en les positionnant face à la montée des formations universitaires. Un tel mouvement s'observe également à Buenos Aires, mais en Argentine, contrairement à Paris qui compte surtout l'EPPFE, il existe de nombreuses formations initiales à l'enseignement du français. Pourquoi donc le développement de « formations initiales maison » ?

Ce développement est le résultat de trois facteurs, tout d'abord nous avons montré que le souci de formation continue, aux exigences méthodologiques particulières de l'AFBA, surgit au même moment que la constitution d'un programme d'enseignement propre, dès l'entre-deux guerres. C'est précisément ce souci de formation continue qui pousse l'AFBA à établir l'examen d'aptitude, à l'embauche de nouveaux enseignants, comme la mise en place de conférences de formation. Il s'établit donc, en quelque sorte, une tradition à la formation des enseignants dès l'entre-deux guerres. D'autre part, nous avons vu que l'AFBA se trouve au cœur d'une circulation universitaire et d'accords avec les institutions françaises, qui lient ses choix méthodologiques aux courants didactiques en vogue en France, les méthodologies audiovisuelles, notamment. L'accord passé avec le CREDIF, fait de l'AFBA une vitrine argentine des élaborations méthodologiques françaises, et lui accorde une place particulière au sein des stages de « recyclage ». La mise en place de stages de « recyclage » constitue une évolution de la nature des formations de l'AFBA, qui ne sont plus uniquement destinées à l'équipe enseignante interne, mais qui se tournent également vers tous les enseignants de français en Argentine. Ainsi à la création du laboratoire en 1962 dans le local central, puis dans le siège de Belgrano, des formations sont tout d'abord organisées en interne, afin de créer une équipe enseignante formée aux méthodologies audiovisuelles. Ces formations sont étendues au cours des années suivantes, et, à partir de 1979, l'AFBA propose des stages pour la formation des nouveaux enseignants, notamment les étudiants sortant des profesorados. Il s'agit alors, de formations organisées par l'Ambassade dont l'équipement de l'AFBA constitue le centre, c'est dans ce sens que des enseignants sont envoyés en 1977 en formation au Centre de Saint-Cloud.

Ces formations à l'audiovisuel se doublent de la nécessité de former l'équipe enseignante au Mauger Rouge, lors de son adoption par l'association, en 1976.

Le renouvellement didactique rapide, lié à l'introduction du champ français du français langue étrangère à l'AFBA modifie les programmes d'études de l'association et la place au centre de l'organisation de formations internes et externes.

Ces deux facteurs de type méthodologiques, se combinent avec un dernier facteur : le poids des cours de l'AFBA dans l'enseignement du français au sein de la capitale. Il apparaît clairement, en comparant le nombre d'étudiants fréquentant les cours de l'AFBA à la fin de la 2<sup>sd</sup> GM et les chiffres exposés dans l'état des lieux de 1976 à 1983 (cf. diagramme récapitulatif de l'AFBA par type de cours, Annexes, [Section 1, Document N°5, p.13](#)), que les effectifs explosent. Cette forte croissance provoque, nous l'avons vu, l'engorgement du local d'Avenida Córdoba, mais également des pénuries d'enseignants, signalées par les rapports pour l'année 1978. Il s'agit donc de mettre en place des formations initiales, qui peuvent être considérées, pour certains étudiants, comme le prolongement des études de français au sein du programme établi par l'AFBA depuis la première année. C'est par ailleurs dans ce sens, qu'est créé, dès 1971, l'Institut Supérieur du Profesorado Paul Groussac.

L'AFBA fonde deux formations certifiantes pour l'enseignement du français en Argentine. Alors que les formations du CAPEF (Certificat d'aptitude à l'enseignement du français) sont mises en place dès les années 1960 et qu'elles s'organisent peu à peu dans le cadre de l'Institut du Profesorado, le CESAF (Centro de Estudios Superiores de la Alianza Franceza) est mis en place à partir de 1979. Les formations du CAPEF s'effectuent tous les ans jusqu'en 1979 (on note que pour l'année 1976, le CAPEF forme 18 enseignants) et devient le diplôme officiel, reconnu pour l'emploi d'enseignants au sein des AF du territoire argentin. La force d'embauche du réseau des AF fonde la force de ce diplôme, qui entre conséquemment en concurrence avec les formations dispensées par les profesorados. En 1979, l'AFBA procède à la création du CESAF (Centro de Estudios Superiores de la Alianza francesa), avec le soutien des services culturels de l'ambassade, il est mis en fonctionnement en 1980 dans le centre Alvear, qui comme nous l'avons vu est une succursale prêtée par l'Université de Buenos Aires. Ce nouveau diplôme s'adresse aux étudiants ayant terminé leurs études au sein de l'AFBA et se pose comme une formation de niveau universitaire. L'objectif est donc d'absorber le CAPEF afin d'élever le niveau de formation, tant au niveau du contenu, qu'au niveau de la reconnaissance. Le CAPEF se maintient, mais s'intègre au sein du CESAF et constitue la partie pratique de la formation enseignante, formé de stages et d'enseignement pratiques. En 1981 le cours

comprend effectivement de nombreux contenus « à visée professionnelle » : des classes de démonstration, des inspections d'appui didactique, des journées et des petits cours d'actualisation méthodologique. En ce qui concerne le CESAF, des dépliants retrouvés par Laura Bianchi, actuelle responsable des cours en entreprise, au sein de ses archives personnelles, donnent des indications sur la teneur du programme de 1992 et 1993, que nous reproduisons ci-dessous. La formation est constituée de 10h de cours par semaine et conduit à la remise du Brevet d'aptitude à l'enseignement hors de France, délivré par AF de Paris, contresigné par le Ministère de l'Éducation Nationale. Il est ouvert à un petit nombre de candidats, suite à un examen d'entrée. Cet examen est ouvert soit aux titulaires du DHEF (Diplôme de fin d'étude de l'AF sanctionnant huit années d'étude de français), ou aux candidats ayant un niveau linguistique équivalent.

Tableau 66. *Contenus spécifiques du CESAF 1992*

Contenus linguistiques	Contenus culturels	Contenus à « visée professionnelle »
La mutation des discours (Patrick Chardennet du CEDISCOR) Langue française contemporaine (Estela Klett) Traduction littéraire (Michèle Bouygue) Stylistique comparée (Bernard Capdevielle)	Littérature moderne (Gilles Luttringer) Civilisation (Chantal Poindron) Connaissance de la musique (Augusto Morales) Actualité scientifique, économique et Sociale (Teresita Boaglio)	T.O.P.

Tableau 65. *Contenus spécifiques du CESAF 1993*

Contenus linguistiques	Contenus culturels	Contenus à « visée professionnelle »
La mutation des discours (Patrick Chardennet du CEDISCOR) Langue française contemporaine (Estella Klett) Traduction littéraire (Michèle Bouygue) Stylistique comparée (Bernard Capdevielle)	Littérature moderne (Gilles Luttringer) Civilisation (Chantal Poindron) Connaissance de la musique (Augusto Morales) Actualité scientifique, économique et Sociale (Teresita Boaglio)	T.O.P. La psychanalyse dans le monde actuel (Judith Muller de Le Gal)

Tableau 67. Programme du CESAF 1992-1993

Contenus linguistiques	Contenus culturels	Contenus à « visée professionnelle »
Perfectionnement linguistique	Civilisation	Didactique du FLE
Phonétique et linguistique générale	Littérature	Mise en œuvre des acquis théoriques

Enfin, les cours du CESAF s'accompagnent de cours publics qui portent en 1993 sur l'art islamique et les arts du Moyen Orient et en 1994 sur la métamorphose iconographique du Christ dans l'art d'Occident (Annexes, [Section 3, Document N°44, p.59](#)). Si les archives présentées ici, dépassent strictement le cadre de notre période, on peut néanmoins remarquer le fait que la formation mêle à la fois des enseignants de l'AFBA des universitaires français et des universitaires argentins.

**- Synthèse analytique : le positionnement de l'AFBA au sein de cet essor :**

Le positionnement de l'AFBA au sein de l'essor d'un champ français du français langue étrangère est proprement celui du contact : contact entre les développements français et les développements argentins. L'AFBA survivant à l'IUP, constitue un partenaire privilégié pour la mise en place d'une politique d'influence sur l'enseignement-apprentissage du français en Argentine. Ainsi, les développements méthodologiques français et leurs circulations, via notamment les programmes de conférences, fournissent aux activités du Comité de Buenos Aires l'élan pour s'introduire véritablement dans les développements argentins du champ des études de français. En conséquence, la position centrale dans la formation des enseignants qu'acquiert l'association, crée des liens entre le Comité de Buenos Aires et les recherches sur la didactique du français en Argentine. À ce titre, on peut signaler le parcours d'Estela Klett, une des chercheuses en didactique du français les plus renommées en Argentine, qui débute sa carrière au bureau pédagogique de l'AFBA.

## **6.3 Le Développement méthodologique de l'AFBA**

Le positionnement de l'AFBA entraîne, paradoxalement, la fin de sa relative autonomie méthodologique. Dorénavant, l'ensemble des élaborations méthodologiques se situe dans les champs croisés du français langue étrangère et du français langue vivante. Au demeurant, l'étude de l'évolution du programme de cours, comme de la passation des examens, montre la persistance, en pleine période audiovisuelle, d'un nombre important de cours portant sur la littérature. On constate qu'il coexiste plusieurs cycles de formations, dont le format permet tout à la fois de correspondre aux aspirations culturelles du public issu de l'élite sociale argentine comme aux futurs enseignants de français.

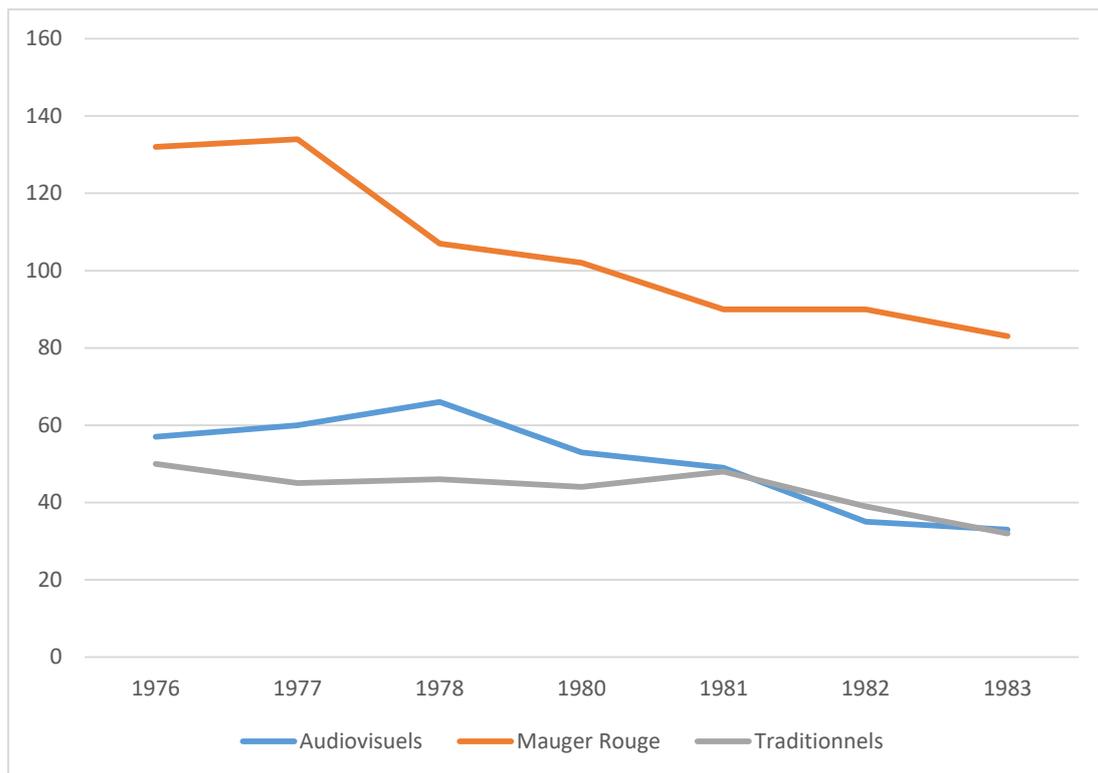
On a pu voir que la formation des niveaux les plus élevés de langue s'effectue sous la pression d'étudiants fortunés désireux de perfectionner leur niveau d'étude en langue française. Peu à peu, au cours de la 2<sup>sd</sup> GM, le programme institue sept années d'études, ces années d'études débouchent alors sur la possibilité ouverte à partir des années 1960, d'accéder au métier d'enseignant de français.

### **6.3.1. Les cours de l'AFBA**

Le programme d'étude de l'AFBA se dédouble à partir de l'installation des accords CREDIF. Il coexiste ainsi un programme d'étude audiovisuel avec un programme d'étude basé sur le Mauger Rouge. Si les cours audiovisuels connaissent un grand succès à leur ouverture, leur taux de fréquentation commence à décliner dès 1976. Ainsi, en avril 1976, l'AFBA compte 25% de baisse d'inscription sur les cours Audiovisuels. Ce phénomène a pour conséquence le maintien et le renforcement du programme de cours suivant le Mauger Rouge. Si l'on étudie la répartition des cours de 1976 à 1983, on constate effectivement une baisse constante du nombre de cours audiovisuels ouverts, plus importante que la baisse totale de cours. De plus, on constate que les cours des niveaux plus élevés du programme sont également les plus stables, alors que les cours de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> années de civilisation et traduction sont plus nombreux que les cours de littérature, ce qui semble remettre en question l'imposition de la littérature comme critère

privilegié d'un public d'élite assistant aux cours de l'AFBA<sup>413</sup>. Cette baisse s'aggrave au cours de l'année 1983, par un taux d'abandon de 35% des étudiants en pleine année.

Figure 30 Évolution des cours de l'AFBA de 1976 à 1983



<sup>413</sup> Pour la qualification des publics voir Louis Porcher : « Dans les deux cas, c'est la littérature qui constitue l'emblème de la langue française comme capital possédé, symbolisant l'appartenance distinguée et euphémisant (donc justifiant) la domination dans les stratifications locales. » (Porcher, 1987 : p.24)

Figure 31. Évolution des cours de l'AFBA pour enfants de 1976 à 1983 (en nombre de cours)

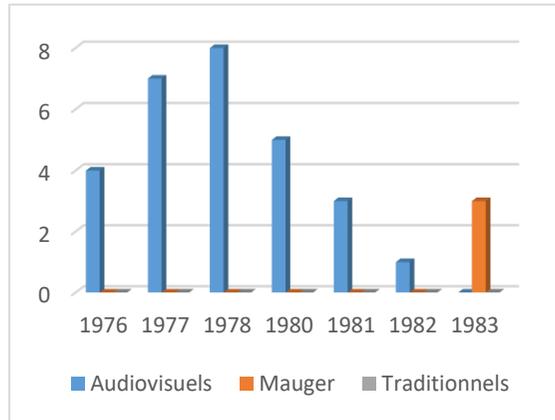


Figure 32. Évolution des cours de l'AFBA pour adultes de 1976 à 1983 (en nombre de cours)

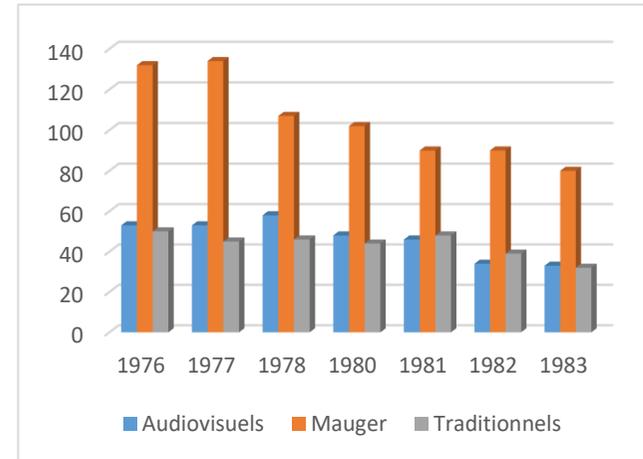
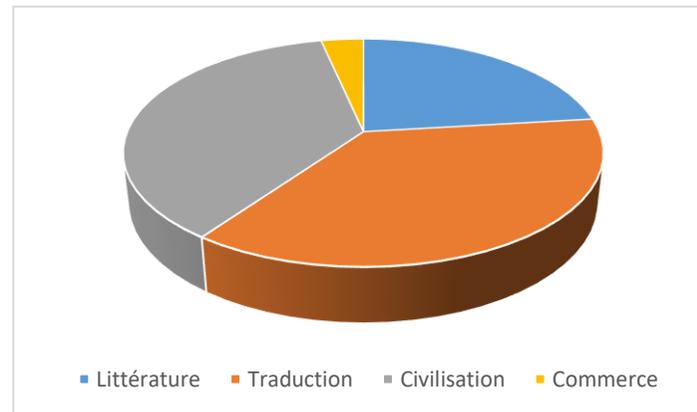


Figure 33. Part de chaque spécialité dans les cours avancés



Avant d'aller plus loin dans la comparaison de l'évolution du programme avec les données fournies par les cours des autres centres, il faut s'attarder un instant sur les tentatives d'application d'audiovisuels aux cours pour enfants (Fig. 30). En effet, L'AFBA se lance, à partir des années 1970, dans le développement de cours pour enfants et la configuration méthodologique audiovisuelle lui est rapidement associée. Dans la mesure où les programmes officiels recommandent, jusque dans les années 50, le passage par une configuration directe d'enseignement-apprentissage des langues, il semble intéressant que les configurations audiovisuelles fournissent en quelque sorte une continuité avec ces programmes.

Les graphiques présentent uniquement le nombre de cours se déroulant au sein du local, mais comme nous avons pu le voir (cf. *supra*, p.358), les cours se déroulent également dans les autres locaux de la ville. On constate que si l'ensemble des cours est en baisse, le nombre de collèges affiliés dans la capitale l'est également, mais que cette baisse est contrebalancée par l'ensemble des cours fonctionnant dans les locaux de la capitale. Certes, les conditions à partir de 1980 sont très défavorables et le taux d'inscription aux cours de l'AFBA s'en ressent, mais il faut néanmoins noter que cette baisse est corrélée avec la perte d'attractivité des cours « audiovisuels ». On a pu analyser plus haut, que les élaborations méthodologiques du CREDIF offraient au Comité de Buenos Aires un positionnement privilégié au sein des acteurs de l'enseignement-apprentissage du français en Argentine. Dès lors, le déclin du parcours d'apprentissage « audiovisuel » marque également le déclin du positionnement méthodologique de l'AFBA.

Tableau 68. Évolution du nombre total de cours ouverts à Buenos Aires par l'Alliance française de Buenos Aires de 1976 à 1982

Année	Avenida Córdoba	Autres locaux	Nombres de collèges affiliés
<b>1976</b>	239	264	17
<b>1977</b>	236	277	Non indiqué
<b>1978</b>	219	310	16
<b>1980</b>	199	324	14
<b>1981</b>	194	308	13
<b>1982</b>	178	326	Non indiqué

De plus, l'évolution du nombre de cours ouverts au CESAF à partir de 1980, marque lui aussi une baisse rapide : sur les 24 cours ouverts en 1980, il s'en maintient 22 en 1981 et 1982, mais le chiffre baisse à 15 pour 1983.

Le pari de l'ère audiovisuelle, marqué par les liens de l'AFBA avec le CREDIF, s'il permet de dynamiser le taux d'inscription aux cours et positionne l'association au sein des développements méthodologiques expérimentaux, connaît une forme de déclin qui pousse l'association à un repositionnement stratégique à partir de 1983. Ces résultats sont confirmés par l'étude de l'évolution des examens de l'AFBA.

### 6.3.2. Les examens de l'AFBA

On avait pu analyser précédemment le lien croissant entre les examens de l'AFBA et les cours (cf. *supra*, p.331), les examens servent donc à partir de la 2<sup>sd</sup> GM, principalement à sanctionner le parcours d'étude des cours. En conséquence, l'évolution décrite par le programme d'examens suit l'évolution du programme de cours : on compte au cours de la dernière période de dictature argentine, un parcours d'examens sur sept années.

Tableau 69. Parcours diplômant et certifiant de l'Alliance française de Buenos Aires dans les années 1970

Les Certificats d'Etudes	Les Diplômes
Certificat de 7 <sup>ème</sup> année de littérature	Diplôme d'Etudes Pratiques du français
Certificat de 7 <sup>ème</sup> année de civilisation	Diplôme de Français Fondamental (2 <sup>ème</sup> grade)
Certificat de 7 <sup>ème</sup> année de traduction et d'interprétation	Diplôme de Français Fondamental (1 <sup>er</sup> grade)
Certificat d'Etudes de 5 <sup>ème</sup> année	Diplôme de Hautes Etudes françaises, option littérature (Paris)
Certificat d'Etudes de 3 <sup>ème</sup> année	Diplôme de Hautes Etudes françaises, option civilisation (Paris)
Certificat d'Etudes de première année	Diplôme de Hautes Etudes françaises, option traduction et interprétation (Paris)
Certificat d'Etudes du cours pour enfants	
Certificat de traduction spécialisée	
Certificat d'interprétation	

Le phénomène de dépendance que nous avons repéré est ici clair, l'AFBA ne remet en propre plus que des certificats, à l'exception du Diplôme d'Études Pratiques du français. En effet, à partir de la fin de la 2<sup>sd</sup> GM, Maurice Bruézière indique que l'AF de Paris souhaite niveler le contenu des diplômes et réalise en 1948 et 1949 des consignes pour la passation des examens. Les épreuves effectuées alors dans les AF du monde le sont à partir de contenus élaborés à Paris (Bruézière, 1983). L'AFBA se plie à la consigne, mais maintient ses particularités, en conservant les Certificats et des Diplômes étrangers aux consignes parisiennes. On trouve trace de cette tension dans un rapport de réunion en date du 15 décembre 1977. Le rapport signale la nécessité de contextualisation des examens : Buenos Aires reste responsable de la correction. C'est en tant que tel, que l'AFBA fournit des recommandations aux enseignants correcteurs

(indulgence avec les étudiants de première année) et affirme la nécessité d'adapter les examens en fonction des critiques des professeurs locaux.

En conséquence, le taux d'inscription aux diplômes suit le taux d'inscription des cours. On constate ainsi l'évolution suivante pour les inscriptions aux examens :

*Tableau 70. Évolution des inscriptions aux examens, fonction du nombre de diplômes remis de 1976 à 1982*

Année	Nombre de candidats	Nombre de Certificats et Diplômes remis
<b>1976</b>	8918	8418
<b>1977</b>	8411	8324
<b>1978</b>	7489	7341
<b>1979</b>	8016	6944
<b>1980</b>	7520	7395
<b>1981</b>	7711	6451
<b>1982</b>	5259	5137

Nous observons une baisse sensible à la fois du nombre de candidats et du nombre de certificats et diplômes remis au cours de la période, qui confirme les analyses produites à ce propos lors de l'examen du taux d'inscription.

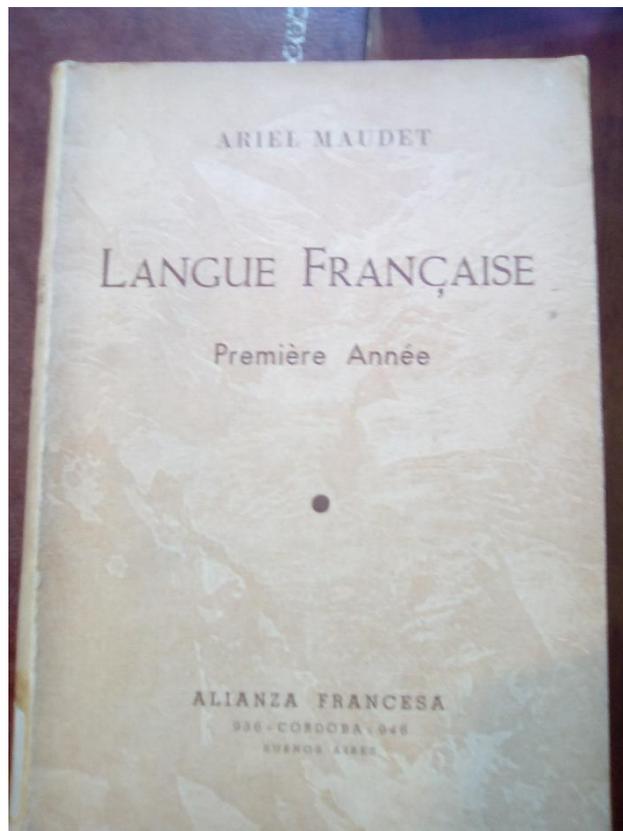
Les conditions particulières de développement de l'AFBA de 1976 à 1983, nous donnent deux indications. Tout d'abord une indication générale sur le fonctionnement de l'association : depuis la mise en place de cours au sein des collèges et lycées, il s'agit de la première période de forte récession que rencontre l'institution. Or pour la première fois depuis le début de cette analyse, la récession décrite correspond aux périodisations établies par Maurice Bruézière. La relative perte « d'autonomie méthodologique » de l'AFBA permet un alignement des conditions de développement de l'association avec celles de Paris. Mais ce fait doit être contrebalancé par les circonstances politiques particulières de l'Argentine de 1976 à 1983, le déclin relatif est tout aussi méthodologique, qu'économique. L'Argentine traverse une période de crise économique doublé d'une crise politique, qui s'incarne dans la guerre des Malouines en 1982.

Afin de comprendre le caractère relatif de la perte d'autonomie des élaborations méthodologiques de l'AFBA, il est nécessaire d'analyser le matériel produit par l'association au cours de cette période.

### 6.3.3. Les évolutions des configurations méthodologiques de l'AFBA

Jusque dans les années 1960, l'AFBA conserve une progression calquée sur son propre manuel. Le dernier manuel de la « Méthode Alliance » que nous avons retrouvé date ainsi de 1962 et les rapports de réunion indiquent qu'en 1975, le Comité de Buenos Aires adopte le Mauger Rouge pour le parcours de cours. À cette progression classique s'ajoute, à partir de 1962, l'utilisation des méthodes CREDIF autour de l'exploitation du centre audiovisuel pour l'enseignement-apprentissage du français. Afin de comprendre la manière dont se mettent en place ces deux programmes, il est nécessaire de faire un détour par l'évolution de la « Méthode Alliance », au contact de la linguistique et plus particulièrement des travaux sur le *Français Fondamental*. Nous avons retrouvé, dans les fonds d'archives consultés, deux manuels de la « Méthode Alliance », post-Seconde Guerre mondiale : le manuel de première année, datant de 1962 (Annexes, [Section 4, Document N°59, p.82](#)) et le manuel de deuxième année datant de 1957 (Annexes, [Section 4, Document N°60, p.84](#)), les deux manuels sont signés Ariel Maudet.

Figure 34. Manuel de l'AFBA, 1962



La lecture de l'avertissement du manuel de première année de 1962 montre de grandes modifications en ce qui concerne la perception de la progression. Le premier objectif de la progression est quantifié et lexical : il s'agit d'apprendre un millier de nouveaux mots. L'avertissement présent dans le cours de deuxième année de 1957 présente ce même aspect, l'apprentissage d'un millier de nouveaux mots, auxquels s'ajoutent les œuvres des grands écrivains français. On constate l'influence ici d'une progression lexicalisée, qui repose sur l'apprentissage d'un nombre de mots. Cet avertissement est d'autant plus frappant que l'entrée lexicale est absente des avertissements précédents faisant reposer la progression sur les éléments de grammaire. Cette modification est soulignée par l'avertissement lui-même qui affirme :

« L'enseignement de la grammaire n'est plus conçu comme une discipline autonome, mais il est très nettement orienté vers un but pratique : la construction orale et écrite, de phrases françaises correctes. »

(Introduction du manuel de l'AFBA, 1957, Annexes, [Section 4, Document N°60, p.84](#))

L'utilisation de « plus » ne peut pas marquer une progression avec les niveaux antérieurs, la classe préparatoire, car comme nous l'avons précédemment, les niveaux antérieurs sont organisés selon un apprentissage direct. Il s'agit donc d'une visée pratique de la progression grammaticale, constituant une nouveauté par rapport aux versions antérieures du manuel.

Au demeurant, si l'on se penche sur le déroulé des leçons, on constate que la mise en place concrète de la progression des leçons ne diffère pas drastiquement des manuels précédents. Les leçons du manuel de 1962, comme du manuel de 1957 s'organisent ainsi sensiblement de la même manière, en six étapes :

- Révision du vocabulaire nouvellement appris + le nouveau vocabulaire
- Une lecture + un exercice de conversation
- Le rappel des règles orthographiques + une dictée
- Une révision des notions grammaticales apprises + une nouvelle leçon de grammaire
- Des remarques de syntaxe + une liste d'expressions idiomatiques
- Des exercices oraux de conjugaison + des exercices oraux ou écrits.

L'ensemble de la progression est par ailleurs marquée par des comparaisons entre l'espagnol et le français, ponctué de traductions pour la première année et l'explication des « gallicismes » pour la deuxième année (objet d'encarts dans le manuel de 1957).

De plus, la lecture du déroulé conseillé des séances, pour le manuel de 1962, comme pour le manuel de 1957, montre que les techniques d'enseignement-apprentissage sont particulièrement marquées par la répétition et que le passage de l'oral à l'écrit s'effectue de la même manière que dans les manuels issus de la « Méthode Alliance », dans ses versions antérieures. Ainsi, les enseignants doivent suivre le procédé suivant, répartis sur trois séances :

**Séance 1 :**

- Explication des mots à livre fermé en montrant les objets et en demandant aux étudiants de participer à la définition (type de dialogue direct sur le mode question/ réponse)
- Répétition des mots
- Ecriture des mots au tableau et lecture des mots
- Ecriture des mots dans le cahier,
- Ouverture du livre : nouveaux mots, dictée et lecture.

**Séance 2 :**

- Exercice de prononciation
- Apprentissage du vocabulaire
- Lecture de la leçon
- Dialogue sur la lecture à livre fermés
- Dictée
- Récitation des verbes et du point grammatical étudié au cours précédent.

**Séance 3 :**

- Exercices écrits d'application des règles grammaticales de la révision
- Exercices de conjugaison et questions sur l'exercice
- Explication de la nouvelle leçon de grammaire

Enfin, l'étude des thèmes abordés par les manuels, renforce la continuité relevée par les déroulés de cours. On constate en effet que les thèmes n'ont quasiment pas évolué, on remarque uniquement quelques nouvelles entrées thématiques « l'industrie », « la chasse et la pêche », « les arts ».

la ville, le marché, la campagne, les fournisseurs, les domestiques, les magasins, les saisons, les phénomènes atmosphériques, la ferme, les travaux agricoles, les animaux domestiques, les routes, les voyages, les métiers, l'industrie, les professions libérales, la maladie, le corps humain, la toilette, les vêtements, la maison, l'ameublement, la famille, les fêtes, les spectacles, les arts, les jeux et les sports, les aliments, les repas, les restaurants, les cafés, les jardins, les fleurs, les insectes, les animaux sauvages, la chasse et la pêche, la mer, la montagne, la forêt, la correspondance, le drapeau argentin, le 25 mai 1810, le 9 juillet 1816, Les armoiries argentines, Le préambule de notre constitution nationale, l'hymne national.
---

Par ailleurs, la liste des auteurs introduits dès la deuxième année d'apprentissage montre l'importance de la littérature au sein des programmes, en totale contradiction avec l'influence du *Français Fondamental*. Ainsi, les auteurs au programme sont avant tout des « Classiques scolaires » auxquels sont adjoints quelques auteurs régionalistes : Erckmann-Chatrian, Gaston Chéreau...

Victor Hugo, Guy de Maupassant, Georges Sand, Théophile Gauthier, Alphonse Daudet, Anatole France, Romain Rolland, Jules Romain, Jean Jacques Rousseau, Charles Louis Philippe, Georges Duhamel, Erckmann-Chatrian, Hippolyte Taine, Louis Mercier, Buffon, Pierre Loti, Alexandre Dumas, Gaston Chéreau, Marcel Aymé, Eugène Fromentin, Paul Verlaine, Baudelaire, Alfred de Musset

On constate donc que les influences du *Français Fondamental* procèdent avant tout d'un type d'affichage de la « Méthode Alliance », plus que d'une réforme de fond, qui n'aura lieu qu'avec l'abandon des manuels locaux, au profit de manuels produits en France.

Au demeurant, les modifications de discours méthodologiques montrent une évolution des conceptions didactiques dominantes y compris au sein de la « Méthode Alliance » et préparent les modifications de l'enseignement-apprentissage en AF des années 1970.

Les deux programmes d'enseignement-apprentissage font ainsi l'objet d'une réflexion didactique active de la part du bureau pédagogique qui réfléchit l'adaptation et l'amélioration des manuels français, aussi bien dans le cadre du parcours d'enseignement « traditionnel »<sup>414</sup> que dans le cadre du parcours d'enseignement audiovisuel. L'AFBA dispose alors d'une équipe pédagogique productrice de réflexions didactiques tendant à la contextualisation<sup>415</sup> des produits pédagogiques français.

### **6.3.3.1. La réflexion didactique pour le programme d'apprentissage audiovisuel à Buenos Aires**

En 1976, on compte trois laboratoires au sein du centre audio-visuel, ainsi que des classes équipées pour la projection, un service d'orientation psycho-pédagogique ainsi qu'un atelier de maintien et de réparation du matériel. Les rapports de réunion affirment que l'objectif de ce centre conséquent est d'expérimenter pour la première fois hors de France les méthodes du CREDIF. Il s'agit d'expérimenter un certain rythme de progression afin de permettre aux étudiants d'atteindre le *Niveau Seuil II* plus rapidement que par le programme d'enseignement

---

<sup>414</sup> Le terme « traditionnel » utilisé pour nommer ce parcours provient des archives elles-mêmes.

<sup>415</sup> Le terme de contextualisation renvoie à la définition de Valérie Spaëth (1996) citée lors du premier chapitre (cf. *supra*, p.55). Il s'agit d'un type d'adaptation de produits didactiques à un contexte bien déterminé. L'auteur utilise ce terme pour qualifier les actions didactiques de l'AF dans la période et l'espace colonial, mais il nous semble intéressant de l'interroger justement à l'heure de la perte « d'autonomie méthodologique » de l'AFBA à l'essor du champ français du français langue étrangère.

« traditionnel ». L'objectif pour l'AFBA est donc d'accélérer l'apprentissage « traditionnel », ce qui permettrait de mesurer l'efficacité de la méthode CREDIF, au moyen des examens. Il est convenu que les étudiants du programme audiovisuel passent, à la fin de la 4<sup>ème</sup> année, des examens équivalents à ceux de la 6<sup>ème</sup> année « traditionnelle ». Le manuel utilisé pour le programme audiovisuel est *De Vive Voix*. Ce manuel se complète, en 1978, du test du manuel *Interlignes*, paru en France en 1975, au sujet duquel Henri Besse produit une analyse concernant l'usage de la littérature qui conserve une place non au titre de d'élément culturel, mais de matière linguistique (Besse, 1982). Cependant le bilan financier du laboratoire CREDIF est de plus en plus négatif au regard du programme d'enseignement « traditionnel », comme on a pu le voir lors du deuxième point de ce chapitre. À partir de 1980, le programme accuse une baisse de rentabilité de 40%, ce qui pousse le Conseil d'administration à réduire l'équipe enseignante du programme audiovisuel et à effectuer un transfert de compétence vers le programme « traditionnel ». Ainsi de 47 enseignants en 1980, l'équipe audiovisuelle descend à 32 enseignants en 1982. Les justifications accompagnant la présentation de cette baisse en Conseil d'administration retiennent particulièrement notre attention : le rapport avance que la configuration méthodologique proposée par le Centre audiovisuel a perdu de son caractère novateur, tandis que le programme « ex-traditionnel » « audio-oral » (sic, Annexes, [Section 3, Document N°45, p.61](#)) a su évoluer et s'est adapté aux nécessités socioculturelles des élèves. Or le programme « traditionnel » ou « ex-traditionnel » est un programme d'origine géographique mixte : il repose sur des manuels produits en France, pour partie, et sur du matériel *ad hoc* produit par le bureau pédagogique, pour une autre partie.

L'équipe du programme de cours « ex-traditionnels » compte, en 1976, plus de 100 enseignants et chacun des cycles d'enseignement est sous la responsabilité d'un enseignant de la mission universitaire. En effet, les manuels utilisés dans ces cours proviennent d'une part de l'AF de Paris et d'autre part du BELC : le programme est structuré pour le premier niveau autour du *Français et la vie* (Mauger Rouge), de Gaston Mauger, alors directeur des cours de l'AF de Paris, et à partir de 1979, pour le troisième cycle par *la France en Direct* (Guy et Janine Capelle, fondateur du BEL). *La France en Direct* n'est ajouté qu'en 1979, pour les études de troisième cycle, qui fonctionnent donc probablement entièrement sur matériel propre au Comité de Buenos Aires jusqu'en 1979. À destination des cours pour enfant, le Comité de Buenos Aires introduit, en mai 1981, le manuel *Orange* (André Reboullet, 1978). Au demeurant, ces manuels ne constituent qu'une partie du matériel utilisé en classe car le bureau pédagogique de l'AFBA

produit des livrets de classes comprenant pour chaque niveau des documents et des activités permettant de pallier les manques et les défauts des manuels.

Les tests de ces manuels s'accompagnent de réductions du nombre d'étudiants dans les classes et en 1978, trois classes s'ouvrent avec 25 étudiants, pour en tester l'efficacité. Les livrets servent à rénover *le Français et la vie*, afin d'incorporer « les nouvelles innovations pédagogiques » (Annexes, [Section 4, Document N°61, p.85](#)) et permettent donc autant de questionner les pratiques du manuel, que de dynamiser les cours en suivant les réflexions didactiques produites par les recherches du champ français et argentin du français langue vivante/ étrangère. Ces réflexions sont étendues à partir de 1982 au troisième cycle et le bureau pédagogique produit des séquences entières de matériel pédagogique pour compléter *la France en Direct*. Le manuel *Orange* s'accompagne également de matériel complémentaire produit par le bureau pédagogique.

Certains de ces livrets, retrouvés dans le fonds de la Bibliothèque de l'AFBA, s'intitulent *Documents Complémentaires* dans les années 1980. Le *Document 4*, édité en 1981 pour la quatrième année d'étude du programme, signé par Marguerite Benson et Estela Klett, propose des « considérations méthodologiques, propositions d'exercices, traitement des document ». La lecture de l'introduction du document se pose comme un dialogue avec le manuel qui en souligne les défauts et propose des solutions. Il ne s'agit donc pas exclusivement de tester l'adaptation du manuel au contexte argentin, mais de produire des réflexions méthodologiques. En effet, l'introduction du *Document* avance que les exercices du manuel sont monotones et mécaniques et sont à réserver pour la maison. *Document* lui oppose la production d'exercices créatifs et imaginatifs en situation, dans une optique communicative. La liste de ses activités montre les efforts de détachement du bureau pédagogique d'avec les exercices structuralistes, bons pour les « devoirs maison ». Il s'agit alors de leur substituer des mises en situation, des récits à partir de mini dialogues, de la lecture et enfin un élément issu lui du programme traditionnel de l'AFBA : les dictées. Les dictées, doivent servir au contrôle de la progression écrite et le travail des compétences écrites se réalise grâce au recueil de dialogues.

La production des *Documents Complémentaires* passe sous la supervision des enseignants de la mission universitaire à partir de 1983 avec la mise en place d'une double direction française des cours. En effet, à partir de mars 1983, un enseignant de la Mission Universitaire prend la responsabilité du Centre audiovisuel tandis que le programme de cours « ex-traditionnel » « audio-oral » est à la charge d'un enseignant envoyé par le Ministère des Affaires Étrangères.

La mise sous tutelle du Centre audiovisuel permet notamment une large ouverture de ce centre à la formation aux techniques audiovisuelles d'enseignants extérieurs à l'AFBA.

Il est intéressant de lier les réformes introduites par les *Documents Complémentaires* sur les manuels avec l'adoption à partir de mars 1983, du manuel *Archipel*, pour tous les cours de l'AFBA. Il est clair que cette réforme est largement préparée par les suggestions d'activités des *Documents Complémentaires*. Par ailleurs, le manuel *Archipel* s'accompagne également de matériel produit par le bureau pédagogique de l'AFBA, destiné à accompagner sa mise en place dans les cours.

Ce dynamisme didactique, les *Documents* servent à produire non seulement des activités, mais également des réflexions méthodologiques propres, est enrayé à partir de mai 1983 pour deux raisons. La première est d'ordre juridique et se noue autour du procès qui oppose le journal argentin *Clarín* à l'AFBA : Maria Estela Klett et Jean-Noël Rey, alors à la tête du bureau pédagogique de Buenos Aires, produisent du matériel pour les classes à partir de dessins de Quino appartenant à *Clarín*. La rédaction du journal porte plainte pour non-respect du droit d'auteur et l'AFBA est condamnée à une amende. Le Conseil d'administration réagit vivement à cet événement et interdit, en octobre 1983, la production de matériel *ad hoc* sans contrôle et autorisation officielle. Cet événement fournit un indicateur intéressant sur l'utilisation des « documents authentiques » au sein des cours, le manuel constitué de documents issus de la scène française et de documents construits, est complété par des documents tirés de la scène argentine, tels que les caricatures de Quino.

La seconde raison, consiste peut-être dans la nature même d'*Archipel* : le manuel est composé de « documents authentiques » et propose des activités assez proches de ce que les *Documents Complémentaires* élaborent en 1981. Cette trop grande correspondance et la domination de l'ère communicative, particulièrement sous son aspect notionnel-fonctionnel en Argentine, produit une sorte de monopole de la réflexion didactique du champ français du français langue étrangère, qui se traduit par la fin progressive d'une réflexion didactique propre à l'AFBA. D'autre part, le bilan dressé par Rosana Pasquale Fabiana Luchetti et Daniela Quadrana (2015) montre une autre voie pour les développements méthodologiques argentins, fondée sur le notionnel-fonctionnel, notamment la lecto-compréhension. On peut avancer que si l'avènement des approches communicatives est largement préparé par les *Documents Complémentaires*, son installation produit une sorte de mise sous tutelle méthodologique de l'AFBA par le champ français du français langue étrangère, qui cesse peu à peu d'être un foyer de production didactique. Dès lors, le matériel employé à l'AFBA ne cessera d'être issu de l'espace français.

Au demeurant, les courants didactiques argentins du français langue vivante se traduisent par la production de manuels, dont un certain nombre par des enseignants appartenant à l'équipe enseignante de l'AFBA. Nombre d'ouvrages sont créés dans les années 1970/1980 pour l'enseignement-apprentissage du français dans les écoles et les collèges nationaux. On a ainsi retrouvé, dans les fonds de la Bibliothèque Nationale et dans les fonds de la bibliothèque de l'AFBA :

Tableau 71. Manuels du corpus secondaire dans le fonds AFBA de 1970 à 1990

1977	1978	1980	1985
<i>Le français chez nous</i> (Ana Rosa Genijovich)	<i>Commercez en français</i> (Lucien Creus, Graciela Cartier de Chirico et Raul Steinberg)	<i>Moi je parle français et vous ?</i> (Clelia Gamondi et Olga S. de Ecker)	<i>Au Travail</i> (Estela Klett, Aurelio Maudet et Marta Lanossa)

Les contenus de ces manuels offrent une vision de l'évolution des pratiques et des courants didactiques argentins. Nous listons dans le tableau ci-dessous les hypothèses de travail de ces manuels. À la lecture de ces hypothèses, on observe l'importance du notionnel-fonctionnel, à partir du manuel en date de 1980, mais on observe également la manière dont il se mêle avec les inspirations des configurations directes au sein du manuel *Moi je parle français et vous ?*. Le manuel de 1985 est, quant à lui, particulièrement intéressant, en raison de son approche grammaticale, qui maintient les aspects contrastifs présents tout au long de l'histoire du développement des langues vivantes en Argentine.

Tableau 72. Objectifs des manuels argentins de français langue vivante

<i>Le français chez nous</i>	<i>Commercez en français</i>	<i>Moi je parle français et vous ?</i>	<i>Au Travail</i>
<b>Objectif principal :</b> Travail de la langue selon une progression linéaire graduelle (du connu à l'inconnu, du simple au complexe) Table des matières organisée en contenus linguistiques	<b>Objectif principal :</b> Travail de la langue en situation commerciale, mais pas tourné vers le commerce en France. Utilisation de simulations pour les situations de commerce.	<b>Objectif principal :</b> Travail de la langue dans une visée communicative à partir de dialogue dont l'entrée lexicale est très marqué. Elle structure le sommaire (thèmes abordés : le monde de l'adolescent la ville, la famille, le tourisme et la langue moyen de communication : les langues vivantes, pays francophones et le français dans le monde, situations scolaires, la peinture, l'univers, personnages fameux, les races humaines, les vacances, la vie quotidienne Présence de dialogues d'interrogation directe type « qu'est-ce que c'est »	<b>Objectif principal :</b> apprendre à s'exprimer avec fluidité. Optique grammaticale contrastive Traces de concepts lexique linguistique (phonèmes, graphèmes)

On a pu analyser précédemment (cf. *supra*, [p.325](#)), les efforts du Comité de Buenos Aires en direction des étudiants les plus avancés dans les études de français. C'est précisément en direction de cette portion des étudiants que l'AFBA poursuit l'élaboration méthodologique, s'appuyant sur la présence des anciens membres de l'IUP au sein du Conseil d'administration. Cette élaboration est marquée avant l'adoption tardive (en 1979) du manuel français de troisième cycle, par l'utilisation de la suite manuels d'Ariel Maudet intitulée *Histoire de la Civilisation française* (Annexes, [Section 4, Document N°63, p.86](#)). Nous avons retrouvé deux ouvrages correspondant au programme de la quatrième et de la cinquième année. Si l'on se penche sur le sommaire du manuel de cinquième année, on constate que les enseignements visent à mêler l'histoire et l'histoire des arts, auxquels il faut ajouter un programme d'études littéraire, compris dans les manuels.

Tableau 73. Entrées du manuel d'histoire AFBA de 1954

Histoire	Histoire des arts
Formation de la monarchie absolue	Formation de l'architecture classique
Formation de la société classique	Formation de la sculpture classique
Le règne de Louis XIV : la monarchie absolue	La peinture classique
L'hégémonie politique de la France	Le siècle de Louis XIV : les arts
Le siècle de Louis XIV : l'évolution économique et le mouvement scientifique	L'art français au XVIII <sup>e</sup> siècle : la peinture et la sculpture
Le siècle de Louis XIV : la société	L'hégémonie intellectuelle et artistique de la France
La politique étrangère de la France au XVIII <sup>e</sup> siècle	
La politique maritime et coloniale de la France au XVIII <sup>e</sup> siècle	
L'évolution économique et le mouvement scientifique au XVIII <sup>e</sup> siècle	
L'évolution sociale en France au XVIII <sup>e</sup> siècle	
La transformation des esprits au XVIII <sup>e</sup> siècle	
Le déclin de l'absolutisme monarchique	
La crise financière politique et sociale de l'ancien régime	

L'étude du manuel est abandonnée dans les années 70 mais les réflexions sur la littérature et les arts sont maintenues bien après l'adoption de manuels venus de France au sein de la revue de l'AFBA : *Topiques*. Cette revue est la publication annuelle de l'AFBA et elle est tournée vers la didactique de la littérature. Ainsi, le numéro de 1985 (Annexes, [Section 3, Document N°46, p.77](#)), tourne autour de l'introduction de la littérature en classe de langue et comprend surtout des lectures d'entretiens et d'analyses littéraires (Gérard Genette, Adolfo Bioy Casares, Ernesto Sabato et Jorge Luis Borges). Ces lectures sont complétées par deux articles d'ordre didactique : « Pour une approche de la littérature en classe de débutants » et « À propos de la section littérature à l'Alliance française de Buenos Aires ». L'article didactique propose ainsi, l'introduction de la littérature en classe de français afin de sortir des textes de niveau informationnel et des usages fonctionnels de la langue. L'auteur propose des activités permettant de travailler la littérature en langue, des lectures de poèmes après écoute de musique classique pour la concentration des adultes, afin d'arriver à sentir les rythmes et les sonorités par exemple. De plus la description faite de la section littérature de l'AFBA offre un aperçu des objectifs assignés à l'étude de la littérature : un apport de culture littéraire, le perfectionnement du français et un apprentissage des mécanismes d'analyse littéraire<sup>416</sup>.

<sup>416</sup> Cette section correspond à 5 heures d'études hebdomadaires.

### - Analyse synthétique : Le développement méthodologique de l'AFBA

De 1976 à 1983, l'AFBA ayant dédoublé son offre de cours, afin d'ouvrir un parcours lié à ses accords avec le CREDIF, doit faire face à d'importantes baisses d'effectifs. Parallèlement, ce mouvement d'alignement avec les méthodologies issues du champ français du français langue étrangère se traduit par l'introduction progressive d'examens et certifications venues de Paris. Ces deux facteurs conduisent à incorporer l'AFBA au champ français du français langue étrangère, participant dans un premier temps, à la reconfiguration du champ argentin du français langue vivante/ étrangère. Cette incorporation épuise peu à peu les spécificités de développements didactiques propres à l'AFBA qui s'effacent au début des années 1980 au profit de la généralisation du manuel *Archipel*. Au demeurant, l'AFBA ayant produit de nombreux efforts en direction des niveaux les plus élevés, poursuit dans cette voie les explorations didactiques, terrain laissé vacant dans les années 1970 par le champ français du français langue étrangère. La circulation accrue des idéologies linguistiques, à l'origine de la mise en conformité des configurations didactiques d'enseignement-apprentissage des langues a donc pour effet d'effacer, en ce qui concerne les plus petits niveaux, les spécificités de l'enseignement-apprentissage du français pour l'AFBA, tout en poussant l'association à spécialiser ses réflexions didactiques vers la formation littéraire des apprenants de niveau élevé. Nous pouvons en conclure que les élaborations didactiques de l'AFBA se concentrent dans les espaces laissés vacants par la constitution du champ français du français langue étrangère à partir des années 1980.

## Synthèse du chapitre 6 :

L'étude de l'AFBA permet de mettre en lumière les phénomènes de circulation linguistique à l'œuvre dans l'évolution de l'enseignement-apprentissage du français en France et en Argentine : l'essor du champ du français langue étrangère en France répond à des développements méthodologiques locaux, issus des orientations de la linguistique universitaire argentine. À ce titre, il est intéressant de noter le versant appliqué à l'enseignement de l'anglais de l'essor de la linguistique en Argentine et la provenance des financements du laboratoire audio-visuel du Lenguas Vivas en concurrence avec le laboratoire CREDIF de l'AFBA. En conséquence, le rôle de l'association dans la formation des enseignants de français langue vivante / étrangère dans la capitale est le produit d'une situation de contact méthodologique, qui finit par effacer la nécessité d'élaborations méthodologiques propres au Comité de Buenos Aires. On constate donc que la rupture opérée par la 2<sup>sd</sup> GM, conduit paradoxalement l'AFBA

à jouer un rôle majeur dans les développements de l'enseignement-apprentissage du français en Argentine, tout en lui ôtant, à terme, ses spécificités méthodologiques. Il semblerait que les enjeux de construction mémorielle, relevés tout au long de cette étude, s'estompent au profit d'une réponse universaliste pour l'enseignement-apprentissage du français dans laquelle l'AFBA s'engage pleinement à partir de l'adoption d'*Archipel*. Dès lors, la construction d'une voie argentine pour la didactique du français langue vivante/ étrangère en contact avec le champ français du français langue étrangère est permis par le développement au sein du territoire argentin de réseaux associatifs d'enseignement et de recherche, marqués notamment par le développement de courants méthodologiques tels que la lectocompréhension<sup>417</sup>.

## Conclusion

L'analyse de l'évolution des configurations et des dispositifs didactiques de l'AFBA se révèle être un cas d'étude pour une recherche sur les formes de circulations linguistiques. L'institutionnalisation de la pratique d'enseignement-apprentissage du français, portée par l'AFBA, se charge d'enjeux nationalistes français et argentins, qui contribuent à en dessiner l'horizon d'attente. Dans cette optique, les idéologies linguistiques, sous-tendues par les configurations didactiques, sont le produit de cette circulation et témoignent de la complexité des formes de contacts entre les intentions de diffusion du français et les intentions de réception du français. L'AFBA, tout en étant le véhicule des idéologies linguistiques françaises sur le français, est également prise dans le processus de construction de l'identité nationale argentine.

En conséquence, les idéologies linguistiques, dont l'AFBA se fait le relai, se trouvent nécessairement resémantisées sur le territoire argentin, au sein d'un paysage imaginaire communautaire, avant la 2<sup>sd</sup> GM.

Dès lors, le lien entre l'institutionnalisation de la pratique d'enseignement-apprentissage et la place, au sein de ce processus, des configurations méthodologiques de l'AFBA, révèle le poids des phénomènes de circulation linguistique. En effet, les luttes pour déterminer les formes de l'enseignement-apprentissage du français, et leur légitimation sociale, comme juridique, sont le reflet d'une négociation constante entre différents horizons d'attente pour la langue française en territoire argentin. L'élaboration didactique proprement dite permet alors de fixer les termes de cette négociation et les avant-propos du matériel ainsi créés révèlent les resémantisations des

---

<sup>417</sup> Pour rappel, le principe de la lecto-compréhension est détaillé dans la note 400, [p.377](#).

idéologies linguistiques françaises. Ces phénomènes se traduisent par les modifications de substance de l'Union Latine, notamment au cours de la 2<sup>sd</sup> GM.

L'étude des quatre périodes, issues du découpage historique à parts égales, a permis de suivre l'évolution de ces résemantisations et des conséquences sur les dispositifs, comme sur les élaborations didactiques.

La I<sup>ère</sup> GM qui, selon Olivier Compagnon (2013), doit cesser d'être considérée comme une guerre européenne, met en lumière la corrélation entre les intérêts communautaires français, l'investissement dans l'effort de guerre et la construction d'un rapport spécifique à la langue française. Dans ce cadre, le paradigme de la moralité grammaticale est à lier avec la prospérité des entreprises dirigées par les membres de la communauté française. L'idée de la langue conçue comme un rempart contre l'ennemi par l'AF de Paris est resémantisée au sein de la guerre larvée entre les communautés à Buenos Aires, pour devenir un moyen de faire valoir ses intérêts idéologiques et économiques. Au cours de la I<sup>ère</sup> GM et l'entre-deux guerres, le phénomène de resémantisation des idéologies linguistiques se charge des enjeux de la communauté française. Ainsi, au cours de la I<sup>ère</sup> GM, nous avons pu analyser la coïncidence entre les intérêts de l'effort de guerre et de l'enseignement-apprentissage du français. La communauté française trouve dans l'effort de guerre une expression particulière de la défense de ses intérêts et l'AFBA se positionne comme un acteur incontournable de la communauté en imposant peu à peu son paradigme constitutif : est ami de la France, celui qui parle (bien) français. La triade qui s'installe alors entre l'institutionnalisation de la pratique sociale d'enseignement-apprentissage du français, la correction de la langue et un positionnement politique, place l'AFBA au cœur de la circulation des idéologies linguistiques. De ce positionnement résulte les questionnements didactiques qui aboutissent à l'élaboration des configurations méthodologiques propres à l'association. Dès lors, la lutte pour la légitimité d'une configuration méthodologique s'inscrit dans la lutte pour le triomphe de la formation mémorielle, à laquelle la langue d'enseignement-apprentissage est associée. On mesure l'impact de la I<sup>ère</sup> GM dans le triomphe du paradigme linguistique au sein de la communauté française et le positionnement didactique : contrôler le contenu de l'enseignement-apprentissage de la langue revient à contrôler les formations mémorielles.

Cette resémantisation se complexifie au cours de l'entre-deux guerres en raison de l'Union Latine : la mise en place d'une mémoire de guerre au sein même du processus d'enseignement-apprentissage a pour objectif de maintenir le prestige des vainqueurs et en conséquence, la place acquise par l'AFBA et la communauté française, au cours de la I<sup>ère</sup> GM. Sur le plan politique,

l'Union Latine, tout en accordant une place à l'espagnol, marque la domination du français, tandis que sur le plan didactique, cette idéologie permet de légitimer l'apprentissage du français à Buenos Aires, comme son intégration aux programmes scolaires. En conséquence, il se tisse un lien entre la préservation d'une mémoire de guerre française et la circulation des configurations méthodologiques, via l'extension des dispositifs d'enseignement-apprentissage du français. Dès lors, le développement des configurations méthodologiques dérivant de l'Union Latine et leur reconnaissance officielle auprès du Conseil National de l'Éducation, comme auprès des instances éducatives françaises témoigne d'une resémantisation particulière des politiques de diffusion du français et leur traduction glocale.

Il existe de fait une forme de continuité de 1914 à 1938 dans les actions d'enseignement-apprentissage du français du Comité de Buenos Aires, marquées par une croissance constante des activités, débouchant sur l'élaboration des manuels de l'AFBA.

La 2<sup>sd</sup> GM crée une rupture dans le processus d'institutionnalisation de l'enseignement-apprentissage du français pour l'AFBA. Les idéologies linguistiques sous-tendues par le dispositif et le matériel didactique s'adaptent à la montée des idéologies fascistes et s'emparent de la construction du cadre national, en secondant l'État argentin dans sa mission d'« argentinisation ». L'essor des thématiques nationalistes au sein du matériel bousculent l'ordre établi par le contenu idéologique de l'Union Latine, qui en ressort substantiellement modifié. Dès lors, les modifications fascisantes, introduites dans les manuels, sont caractéristiques des phénomènes de circulation linguistique : ces modifications sont interprétables dans le cadre du Gouvernement de Vichy, mais elles le sont également et surtout dans le cadre de la montée du nationalisme pédagogique argentin, en lien lui-même avec la montée des fascismes européens. L'AFBA opère alors une forme de traduction glocale des impératifs nationalistes et militaristes provenant des cadres gouvernementaux français et argentins. La 2<sup>sd</sup> GM marque donc un tournant complexe pour l'association, ponctué par l'effacement de son aspect communautaire, tout comme son institutionnalisation, en tant qu'acteur pleinement argentin de l'enseignement-apprentissage du français dans la capitale.

Dans un mouvement de balancier inverse, l'investissement des politiques linguistiques françaises en Argentine provoquent, au cours de la dernière période de dictature, un retour des enjeux français au sein du processus d'institutionnalisation de l'enseignement-apprentissage. Ce retour est cristallisé par le recours au matériel pédagogique issu du champ français du français langue étrangère. Au demeurant, l'essor du champ du français langue étrangère en France répond à des développements méthodologiques locaux issus des orientations de la

linguistique universitaire argentine. Il se produit alors un contact entre les deux champs disciplinaires, qu'illustre bien la circulation des productions didactiques. Ainsi, les parcours de formation des enseignants élaborés par l'AFBA sont le produit de ce contact entre l'Université de Buenos Aires et le CREDIF. Cette situation de contact, fournissant un rôle inédit à l'AFBA sur la scène de l'enseignement-apprentissage du français à Buenos Aires, finit paradoxalement par effacer la nécessité d'élaborations méthodologiques propres au Comité de Buenos Aires. On peut donc conclure que l'essor du champ français du français langue étrangère pousse l'association vers une forme d'alignement avec les idéologies linguistiques venues de France, estompant peu à peu les processus de resémantisations successives. Ces processus migrent alors vers les centres de recherche en didactique du français et s'incarnent dans les débats méthodologiques menés au sein des grandes associations de professeurs de français en Argentine. Il semblerait que les enjeux de construction mémorielle, relevés tout au long de cette étude, s'estompent au profit d'une réponse universaliste pour l'enseignement-apprentissage du français à l'AFBA, laissant le champ des resémantisations des idéologies linguistiques aux milieux universitaires.

L'analyse didactique globale, cadre théorique mis en œuvre pour l'étude des circulations linguistiques à l'épreuve de l'analyse de l'AFBA permet ainsi de saisir les configurations et les dispositifs didactiques, non comme des objets naturels inscrits dans des contextes, marqués par des cultures, mais comme des produits tendus par des intentions, résultats d'enjeux politiques. Ce constat nous invite à considérer les enjeux locaux contenus dans les objets didactiques et contribue à éclairer la problématique actuelle du point de vue que la didactique doit adopter, opposant le global au local (Babault, Bento & Spaëth, 2017). Suivant Jean-Loup Amselle (2011), il nous semble primordial, à la conclusion de ce travail, d'insister sur le caractère essentiellement hybride des espaces géographiques et de leurs constructions intellectuelles, telles que les configurations didactiques de l'enseignement-apprentissage des langues. Il paraît alors nécessaire de dépasser le débat opposant les partisans de l'universalisme méthodologique aux partisans de la stricte contextualisation en comprenant les objets didactiques comme les résultats scientifiques d'idéologies linguistiques en circulation. Dès lors il importe de comprendre les conditions de ces circulations et les rapports de domination qui y président afin de déterminer le niveau de globalité des configurations didactiques. Le rapport à la circulation linguistique pourrait ainsi fournir un autre éclairage aux enjeux contenus dans la mise en place des configurations didactiques des langues.

Ainsi, les recherches que nous aimerions effectuer à partir de cette thèse visent à utiliser le concept de la circulation linguistique et le cadre d'analyse de la didactique globale afin de comprendre les rapports de domination et d'aliénation inhérent à la constitution du champ français du français langue étrangère. Cette perspective de recherche nous semble fondamentale à explorer dans deux directions : au niveau des individus pour les processus d'aliénation et au niveau du politique pour les processus de domination. Au niveau des individus, une telle recherche viserait à comprendre les circulations particulières des configurations méthodologiques dominantes et l'adhésion ou le rejet qu'elles soulèvent. Il s'agirait notamment de saisir les procédés de catachrèses issus de ces circulations, leur valeur au sein du champ de l'enseignement des langues vivantes et le rapport de ces catachrèses aux régimes d'historicités du contact. Au niveau du politique, il nous semble intéressant d'explorer les liens entre les milieux universitaires de la didactique des langues et le rapport au pouvoir, en étudiant, notamment les conditions politiques de développement des configurations méthodologiques contemporaines, dans une perspective globale.

# Index des auteurs

## A

Albano Hilda, 368, 369, 422, 426  
Allières Jacques, 32, 418  
Amselle Jean-Loup, 66, 412, 418  
Anderson Benedict, 67, 418  
Andreu Jean, 134, 418  
Anfrol Michel, 309, 312, 362, 418  
Appadurai Arjun, 67, 68, 69, 92, 418  
Ardit Louis, 112, 174, 175, 176, 192, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 279, 290  
Aruj Roberto, 85, 429  
Auroux Sylvain, 50, 418  
Avni Haim, 316, 418

## B

Babault Sophie, 412, 418, 434  
Balibar Renée, 32, 418  
Bally Charles, 113, 114, 159, 160, 162, 227, 237, 238, 239, 418, 422, 432, 433  
Barthélémy Pascale, 25, 419  
Bartolomé Miguel Alberto, 85, 266, 267, 268, 419  
Bauman Zygmunt, 66, 419  
Baylon Christian, 77, 419  
Bein Roberto, 219, 419  
Bel David, 61, 80, 427  
Bento Margaret, 412, 418, 434  
Berger Peter, 37, 42, 50, 419  
Berré Michel, 161, 419  
Bertoni Lilia Ana, 84, 86, 419  
Bertrand Michel, 18, 84, 324, 419  
Bertrand Romain, 18, 84, 324, 419  
Besse Henri, 71, 125, 126, 127, 200, 402, 419  
Biggs John, 79, 419  
Bishop Marie-France, 1, 127, 420  
Bottarini Roberto, 170, 171, 193, 194, 420  
Bourdieu Pierre, 30, 420  
Boyer Henri, 35, 59, 81, 420  
Brafman Clara, 174, 420  
Branca-Rosoff Sonia, 237, 420  
Bratosevich Nicolas, 368  
Bravalavsky Berta, 174, 204, 232, 420  
Bruézière Maurice, 53, 54, 56, 104, 161, 217, 219, 278, 303, 307, 320, 366, 386, 387, 396, 397, 420  
Bruhl Levy, 225, 227, 237, 253, 262, 420, 427  
Bruno Paula, 5, 176, 421  
Brunot Ferdinand, 32, 35, 113, 114, 160, 161, 162, 163, 239, 240, 241, 420, 421, 422  
Buonocore Domingo, 174, 252, 421  
Burrows Alice, 5, 127, 421

## C

Calvet Louis-Jean, 20, 33, 58, 59, 60, 66, 75, 81, 84, 91, 366, 421

Campoli Oscar, 379, 421  
Caput Jean-Pol, 32, 421  
Cariou Jean-Yves, 79, 423  
Carreras Sandra, 230, 421  
Cerquiglini Bernard, 31, 32, 422  
Chaubet François, 16, 53, 54, 56, 226, 250, 307, 421  
Chervel André, 33, 163, 171, 196, 276, 421, 422  
Chevalier Jean-Claude, 162, 239, 240, 359, 365, 369, 422  
Chiss Jean-Louis, 1, 17, 35, 36, 159, 160, 162, 359, 420, 422, 425, 432, 433  
Christ Herbert, 241, 391, 422  
Ciapuscio Guiomar, 368, 422  
Clémenceau Georges, 152, 157, 164, 171, 246, 422  
Clot Yves, 79, 422  
Colotta Pablo, 319, 422  
Compagnon Olivier, 103, 154, 410, 423  
Conil Paz Alberto, 166, 425  
Constenla Julia, 386, 423  
Converse Christel, 229, 431  
Cortier Claude, 53, 56, 57, 423  
Coste Daniel, 31, 241, 359, 363, 365, 367, 423  
Cucuzza Hector Ruben, 319, 420, 422, 423, 428, 431, 433

## D

De Certeau Michel, 79, 116, 117, 118  
Dejoux Cécile, 53, 56, 423  
Delacroix Christian, 82, 87, 423  
Delcroix Antoine, 79, 423  
Deleuze Gilles, 106, 423  
Denizot Nathalie, 127, 420  
Desjeux Dominique, 81  
Devoto Fernando, 44, 45, 165, 243, 266, 267, 318, 424, 425  
Di Meglio Gabriel, 166, 424  
Di Tella Torcuato, 45, 424  
Diaz Hernán, 155, 228, 424  
Diéguez Morales Maria Isabel, 318, 424  
Dosse François, 82, 87, 423  
Douki Caroline, 101, 424  
Dubois Vincent, 42, 424  
Dumont-Quessard Juliette, 221, 308, 424  
Duranton-Cabrol Anne-Marie, 313, 424

## E

Encrevé Pierre, 162, 239, 359, 365, 369, 422  
Erausquin Estela, 85, 425  
Espagne Michel, 16, 31, 71, 72, 76, 81, 84, 96, 102, 153, 166, 420, 425  
Etchevarria Esteban, 168, 425

## F

Favero Luigi, 87, 425  
Felgine Odile, 104, 231, 314, 425  
Fernandez, María Ines, 5, 143, 173, 175, 425

Ferrari Laura, 368, 422  
Ferri Gustavo, 166, 425  
Ferrière Hervé, 79, 423  
Fournier Jean-Marie, 160, 161, 425  
Furet François, 31, 425

## G

Galisson Robert, 29, 425  
Garcia Patrick, 82, 87, 423  
Gattari Félix, 106, 423  
Germani Gino, 45, 90, 424, 426  
Giammatteo Mabel, 368, 369, 426  
Ginzburg, Carlo, 97, 98, 119, 426  
Gori Roland, 79, 422  
Graciarena Jorge, 45, 424  
Gruzinski Serge, 66, 131, 354, 426  
Guénard Annie, 235, 426

## H

Hagège Claude, 32, 426  
Halbwachs Maurice, 62, 63, 99, 426  
Halperin Donghi Tulio, 168, 426  
Halté Jean-François, 237, 426  
Harootunian Harry, 76, 429  
Hartog François, 20, 63, 75, 82, 83, 85, 86, 87, 99, 100, 426  
Heinz Kloss, 91, 427  
Hobsbawn Eric, 84, 426  
Huerta Mona, 361, 426  
Humboldt, Wilhelm Von, 60, 426  
Husserl Edmund, 36, 427  
Huver Emmanuelle, 1, 61, 80, 427

## J

Jakobson Roman, 77, 427  
Jeanneney Jean Noël, 152, 427  
Jeannot-Fourcaud Béatrice, 79, 423  
Judet de La Combe Pierre, 29, 427

## K

King John, 230, 314, 427  
Klett Estela, 112, 125, 377, 391, 403, 404, 405, 427  
Koselleck Reinhart, 82, 427

## L

Labov William, 77, 427  
Lahire Bernard, 62, 76, 427  
Largarde Christian, 420  
Le Bihan Jean, 101, 427  
Lenclud Gérard, 87, 426  
Levinas Emmanuel, 63, 427  
Linares Maria Cristina, 319, 428  
Lluch Andrea, 84, 428  
Lorenz Federico, 84, 428

Louis Annick, 1, 14, 35, 58, 66, 91, 112, 142, 159, 160, 162, 174, 175, 176, 181, 192, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 258, 279, 290, 314, 324, 325, 333, 344, 360, 364, 366, 367, 393, 401, 407, 428  
Luchetti Fabiana, 373, 374, 377, 404, 430  
Luckmann Thomas, 37, 42, 50, 419  
Lugones Leopoldo, 229, 428  
Luna Felix, 222, 428

## M

Maingueneau Dominique, 128, 163, 164, 295, 428  
Manacorda de Rosetti Mabel, 368, 430  
Manganiello Ethel, 168, 175, 252, 428  
Marichal Carlos, 69, 85, 428  
Marquez Macias Rosario, 153, 428  
Matthieu Gilles, 139, 140, 152, 153, 220, 221, 227, 428  
Mauro Federico, 222, 428  
Mazel Florian, 101, 427  
Mazières Frédéric, 53, 56, 428  
McGee Deutsch Sandra, 255, 429  
Meizoz Jérôme, 161, 227, 236, 237, 429  
Miège Jean-Louis, 84, 429  
Minard Philippe, 101, 424  
Miyoshi Masao, 76, 429  
Mollan Simon Michael, 103, 432  
Morin Edgar, 66, 429  
Moure Marta, 175, 429  
Musacchio Andrés, 229, 431

## N

Nari Marcela, 255, 429  
Nora Pierre, 88, 429, 434  
Novick Susana, 85, 104, 429

## O

Ochoa de Eguileor Jorge, 43, 44, 46, 138, 429  
Oliveira-César Maria, 317, 429  
Osziak Oscar, 85, 430  
Otero Hernan, 30, 45, 46, 103, 141, 143, 144, 145, 146, 149, 170, 171, 179, 182, 215, 223, 233, 234, 243, 309, 311, 424, 430  
Ozouf Jacques, 31, 425

## P

Palisa Mujica de Lacau Maria Hortensia, 368, 430  
Pasquale Rosana, 167, 172, 173, 174, 200, 204, 205, 232, 233, 352, 373, 374, 377, 404, 430  
Pêcheux Michel, 128, 430  
Pelosi Hebe Carmen, 149, 150, 152, 153, 165, 185, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 259, 307, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 321, 360, 361, 383, 384, 430  
Pennycook Alastair, 84, 430  
Pérez Liliana, 81, 430  
Peyret Alexis, 25, 45, 431  
Picard Emmanuelle, 25, 419

Pineau Pablo, 231, 420, 422, 423, 428, 431, 433  
Porcher Louis, 364, 366, 367, 393, 431  
Potash Robert, 222, 316, 318, 431  
Prost Antoine, 163, 187, 291, 431  
Puech Christian, 35, 160, 359, 420, 422, 425  
Puiggros Adriana, 207, 228, 338, 339, 342, 343, 431  
Puren Christian, 17, 78, 89, 90, 92, 127, 431

## Q

Quadrana Daniela, 373, 374, 377, 404, 430  
Quattrochi-Woisson Diana, 312, 313, 360, 431

## R

Rapoport Mario, 229, 431  
Razumney Abraham, 232, 233, 431  
Regalsky Andrés, 68, 85, 142, 143, 431  
Renoliet Jean-Jacques, 308, 431  
Revel Jacques, 61, 62, 431  
Ricœur Paul, 88, 212, 432  
Robertson Roland, 20, 67, 75, 77, 432  
Rogers Rebecca, 25, 419  
Rogieri Patricia, 81, 430  
Romaniuk Susana, 231, 432  
Romero Luis Alberto, 228, 229, 316, 432  
Roselli Mariangela, 53, 56, 432  
Ruiz Moreno Isodoro, 319, 431

## S

Salon Albert, 16, 53, 55, 56, 243, 244, 432  
Sarmiento Domingo Faustino, 136, 168, 169, 170, 197,  
218, 247, 266, 432  
Sarramone Alberto, 11, 139, 169, 432  
Savatovsky Dan, 160, 161, 238, 419, 432  
Smith Andrew, 103, 432  
Soja Edward, 77, 432  
Somoza Miguel, 319, 422

Spaëth Valérie, 1, 5, 31, 33, 34, 53, 56, 57, 70, 78, 79,  
106, 162, 240, 242, 259, 401, 412, 418, 432, 433, 434  
Spregelburd Roberta Paula, 194, 252, 433  
Status Sophie, 238, 433  
Subrahmanyam Sanjay, 101, 433

## T

Tanchev Ivan, 53, 56, 433  
Tato María Ines, 141, 433  
Tennent Kevin Daniel, 103, 432  
Tournay Virginie, 42, 433

## V

Väisse Maurice, 104, 153, 418, 424, 425, 433  
Valdès Eduardo, 138, 429  
Valverde Sebastian, 85, 433  
Varela Lia, 1, 81, 84, 85, 95, 166, 434  
Vargas Claude, 189, 190, 434  
Vassiliades Alejandro, 380, 434  
Vegezzi Enrica, 234, 434  
Vygotsky Lev, 77, 434

## W

Wachtel Nathan, 27, 96, 434  
Wallerstein Immanuel, 69, 77, 418, 434  
Weber Max, 25, 434  
Wechtler Heidi, 53, 56, 423  
Weinmann Ricardo, 104, 434  
Werner Michael, 81, 425  
Wieviorka Olivier, 299, 434  
Wismann Heinz, 29, 427

## Z

Zuleta Alvarez Enrique, 229

# Index des notions

## A

Alignement pédagogique, 79, 261  
Alliance française, 25, 26, 30, 39, 40, 53, 92, 148, 163, 180, 239, 424, 427, 434, 436, 437  
Alliance française de Buenos Aires, 25, 36, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 68, 88, 124, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 147, 148, 149, 150, 157, 158, 174, 175, 181, 184, 186, 193, 210, 214, 215, 243, 244, 259, 260, 261, 262, 263, 274, 284, 296, 297, 298, 319, 321, 340, 345, 346, 347, 353  
Analyse didactique globale, 20, 23, 77, 81, 95

## C

Catachrèse, 79, 80  
Circulation linguistique, 18, 23, 24, 58, 60, 61, 62, 210, 242, 296, 353  
Comité d'action, 38, 40, 41, 42, 132  
Comité de propagande, 38, 42  
Communauté française, 25, 45, 46, 87, 95, 139, 140, 144, 148, 150, 210, 297, 309, 310, 319  
Complexité, 63, 66, 67, 76  
Concentration temporelle, 19, 100, 102, 103, 104  
Configuration méthodologique, 71, 173, 174, 175, 204, 206, 211, 226, 233, 238, 242, 291, 296, 353  
Conseil National de l'Éducation, 144, 155, 169, 174, 175, 230, 231, 280, 296, 297, 319, 338, 339, 346, 351, 352, 353  
Contexte, 68, 77, 78, 79, 80, 81, 242, 340, 433, 437  
Contextualisation didactique, 34, 70, 79, 242, 427  
Convergentiste, 52, 54, 55  
Crisol de razas, 45, 243  
Culte de la langue française, 30, 35, 40, 41  
Culture anthropologique, 29, 30, 34, 37  
Culture cultivée, 30  
Culture française, 29, 144, 434

## D

Décentrée, 52  
Diffusion de la langue, 32, 33, 38, 41, 61, 62, 163, 165  
Dispositif didactique, 71, 353

## E

Échelles, 35, 36, 60, 61, 62, 63, 68, 76, 77, 436

## G

Glocal, 20, 67, 76, 259

## H

Horizon d'attente, 82, 88, 90

## I

Idéologie linguistique, 17, 35, 36, 40, 41, 159, 161, 162, 239, 243, 274, 291, 296, 340, 341, 353

Imaginaire national, 31, 67, 70, 85, 87, 211, 235, 293, 295  
Institutionnalisation, 36, 41, 45, 48, 50, 68, 86, 87, 137, 175, 210, 272, 353, 428  
Intention de diffusion, 29, 30, 35, 37, 58, 62, 63, 69, 70, 162, 164  
Intention de réception, 58, 62, 69, 70

## L

Langue française, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 45, 48, 148, 165, 237, 238, 239, 241, 243, 258, 274, 292, 296, 315, 365, 393, 422, 425, 426, 436  
Langue hypercentrale, 58  
Langues centrales, 58  
Langues périphériques, 58  
Langues supercentrales, 58  
Ligue patriotique argentine, 259

## M

Mémoire, 42, 50, 63, 86, 87, 88, 92, 99, 245, 291, 297, 339, 429, 430, 431, 433, 434, 436  
Mémoire collective, 42, 50, 62, 63, 88, 99, 430  
Modèle gravitationnel, 58, 59, 60

## N

Nationalisme méthodologique, 322, 338  
Noyau dur, 46, 143, 310

## P

Paradigme indiciaire, 97  
Patriotisme, 28, 295, 338, 339, 344, 347  
Paysage imaginaire, 67, 68, 243  
Pratique sociale, 36, 42, 67, 68, 78, 86, 87, 210  
Produit didactique, 90, 92, 98  
Projet colonial, 27  
Propagande, 26, 27, 36, 40, 41, 48, 49, 156, 157, 180, 184, 224, 427

## R

Régime d'historicité du contact, 90, 92  
Régimes d'historicité, 20, 82, 83, 86, 87, 95  
Resémantisation, 16, 71, 164, 297, 353  
Rhizomatique, 106

## S

Siège central, 69, 157, 158, 165, 262, 263, 264  
Socialisation, 36, 37, 40, 41, 146, 427  
Socialisation primaire, 37, 40, 41  
Socialisation secondaire, 37  
Symbolisation, 45

## **T**

Trace, 67, 87, 95, 96, 97, 98, 99, 166, 430  
Transfert, 16, 71, 72, 73, 429

## **U**

Union Latine, 41, 153, 154, 156, 164, 220, 221, 223, 239,  
243, 270, 291, 296, 297, 340, 341, 347, 353  
Universalisme, 28, 41

## Index des tableaux

Tableau 1. Valeur de la monnaie (1914-1983).....	14
Tableau 2. Récapitulatif politique (1914-1983) .....	15
Tableau 3. Rapport immigration/ émigration par nationalité sur le sol argentin entre 1857 et 1920 ....	45
Tableau 4. Études sur l'Alliance française par domaine disciplinaire.....	54
Tableau 5. Répartition des études sur l'Alliance française selon l'angle adopté .....	57
Tableau 6. Périodisation de l'étude .....	103
Tableau 7. Types d'archives du corpus central .....	111
Tableau 8. Sources primaires du corpus parallèle argentin.....	113
Tableau 9. Sources primaires du corpus parallèle français .....	115
Tableau 10. Classification du corpus en domaines de décision et objets de décision .....	123
Tableau 11. Type de matériel par période.....	125
Tableau 12. Manuels de l'AFBA analysés dans le corpus .....	126
Tableau 13 . Situation des AF en Argentine en 1914.....	135
Tableau 14. Développement des AF de 1915 à 1918 en Argentine .....	135
Tableau 15. Évolution des cours dans la capitale entre 1914 et 1917 .....	137
Tableau 16. Nationalités des populations migrantes à Buenos Aires en 1887 .....	139
Tableau 17. Nombre de Français en Amérique du Sud vers 1912 .....	140
Tableau 18. Les institutions éducatives françaises, fin 1912 .....	146
Tableau 19. Œuvres de théâtre pour la réforme de 1916.....	191
Tableau 22. Œuvres de romans et histoires courtes pour la réforme de 1916.....	192
Tableau 20. Œuvres d'édification et histoire pour la réforme de 1916 .....	192
Tableau 21. Œuvres de poésie pour la réforme de 1916 .....	192
Tableau 23. Nombre de cours ouverts en 1915 dans les collèges de la capitale .....	198
Tableau 24. Nombre de cours ouverts en 1917 dans les collèges de la capitale .....	198
Tableau 25. Contenu de la circulaire de 1912 concernant l'enseignement des langues.....	204
Tableau 26. Ouvertures d'Alliances françaises sur le territoire argentin à partir de 1922 .....	216
Tableau 27. Évolution des ouvertures de cours AFBA de 1917 à 1932.....	217
Tableau 28. Évolution des cours dans le local et des cours extérieurs de 1920 à 1931.....	219
Tableau 29. Investissements français en Amérique latine en 1938.....	223
Tableau 30. Ouvertures de cours associatif hors communauté française de 1919 à 1933.....	248
Tableau 31. Évolution de la subvention gouvernementale à l'AFBA de 1920 à 1929 .....	261
Tableau 32. Cours du soir de l'Alliance française ouverts dans les collèges affiliés en 1919 .....	267
Tableau 33. Cours du soir de l'Alliance française ouverts dans les collèges affiliés en 1921 .....	268
Tableau 34. Cours du soir de l'Alliance française ouverts dans les collèges affiliés en 1922 .....	268
Tableau 35. Demandes d'ouvertures de cours par les établissements de 1920-1929.....	269
Tableau 36. Nombre de cours organisés dans le local de 1920 à 1934 .....	272
Tableau 37. Liste des types d'examens et du nombre d'inscrits en 1921.....	273
Tableau 38. Liste des types d'examens et du nombre d'inscrits en 1923.....	273
Tableau 39. Évolution du nombre d'inscrits aux examens de l'Alliance française de Buenos Aires de 1923 à 1935 .....	275
Tableau 40. Progression du manuel par type d'exercice .....	288
Tableau 41. Passation des examens de l'Alliance française de Buenos Aires dans le réseau des collèges affiliés argentins en 1941 .....	303
Tableau 42. Passation des examens de l'Alliance française de Buenos Aires dans le réseau des Alliances argentines en 1941.....	303
Tableau 43. Tarif des examens de l'Alliance française de Buenos Aires en septembre 1939 .....	306
Tableau 44. Nombre d'inscrits au cours de l'AFBA par années de 1941 à 1944.....	308
Tableau 45. Programme de l'IFES .....	316

Tableau 46. Cours de l'Alliance française de Buenos Aires ouverts dans les collèges affiliés en 1939 .....	328
Tableau 47. Évolution des ouvertures de cours de l'Alliance française de Buenos Aires de 1941 à 1943 .....	328
Tableau 48. Cours ouverts dans le local de l'Alliance française en 1941 .....	330
Tableau 50. Cours ouverts dans le local de l'Alliance française en 1942 .....	331
Tableau 49. Cours ouverts dans le local de l'Alliance française en 1943 .....	331
Tableau 51. Évolution des inscriptions aux examens de l'Alliance française de Buenos Aires de 1942 à 1945 .....	333
Tableau 52. Évolution du nombre de diplômes délivrés par l'Alliance française de Buenos Aires entre 1941 et 1944 .....	333
Tableau 53. Type et quantité de diplômes remis par l'Alliance française de Buenos Aires entre 1942 et 1945 .....	335
Tableau 54. Programme des certificats d'études pour enfant.....	337
Tableau 55. Programme des certificats des cours pour adultes .....	338
Tableau 56. Évolution des thèmes patriotiques dans les manuels de l'Alliance française de Buenos Aires de 1942 à 1948.....	344
Tableau 57. Évolution des thèmes nationalistes français dans les manuels de l'Alliance française de Buenos Aires de 1942 à 1948.....	345
Tableau 58. Évolution des thèmes correspondant aux recommandations du Conseil National d'Éducation pour les langues (Méthode directe).....	351
Tableau 59. Évolution du fonds de la bibliothèque de Buenos Aires et de ses lecteurs entre 1976 et 1980.....	358
Tableau 60. Augmentation des frais d'inscription de l'AFBA de 1976 à 1981 .....	359
Tableau 61. Évolution des inscriptions aux cours de l'Alliance française de Buenos Aires de 1975 à 1983.....	360
Tableau 62. Réforme de l'enseignement-apprentissage du français de l'éducation nationale argentine en 1970 .....	379
Tableau 63. Conférences de linguistes à l'AFBA de 1975 à 1979.....	386
Tableau 64. Conférenciers français à l'AFBA dans le domaine des arts, de la littérature et de l'histoire de 1977 à 1982 .....	387
Tableau 65. Contenus spécifiques du CESAF 1993.....	391
Tableau 66. Contenus spécifiques du CESAF 1992.....	391
Tableau 67. Programme du CESAF 1992-1993.....	392
Tableau 68. Évolution du nombre total de cours ouverts à Buenos Aires par l'Alliance française de Buenos Aires de 1976 à 1982.....	396
Tableau 69. Parcours diplômant et certifiant de l'Alliance française de Buenos Aires dans les années 1970 .....	397
Tableau 70. Évolution des inscriptions aux examens, fonction du nombre de diplômes remis de 1976 à 1982.....	398
Tableau 71. Manuels du corpus secondaire dans le fonds AFBA de 1970 à 1990.....	406
Tableau 72. Objectifs des manuels argentins de français langue vivante.....	407
Tableau 73. Entrées du manuel d'histoire AFBA de 1954.....	408

# Index des Figures

Figure 1. Buenos Aires sur le continent américain.....	11
Figure 2. Les lieux d'installation de la communauté française au début du XX <sup>e</sup> siècle .....	12
Figure 3. Situation du local de l'AFBA à Buenos Aires à partir de 1929.....	13
Figure 4. Dispositif initial de l'Alliance française .....	40
Figure 5. Fonctionnement de l'Alliance française de Buenos Aires .....	48
Figure 6. Niveaux d'intervention de l'Alliance française de Buenos Aires .....	66
Figure 7. Élaboration didactique au centre des enjeux de la circulation linguistique .....	95
Figure 8. Constitution du corpus .....	116
Figure 9. Phases de collecte et forme du corpus .....	121
Figure 10. Procédé systématique de classification .....	124
Figure 11. Le développement du réseau des Alliances françaises sur le territoire argentin en 1914 et en 1918.....	134
Figure 12. Manuels Louis Ardit et Albert Legrand.....	201
Figure 13. Préface du manuel de Louis Ardit.....	206
Figure 14. Le développement du réseau des Alliances françaises sur le territoire argentin en 1919 et en 1939.....	215
Figure 15. Circulation des idéologies linguistiques à la mise en place de l'IUP .....	226
Figure 16. Manuel de l'Alliance française 1925 .....	286
Figure 17. Leçon introductive manuel de 1925.....	287
Figure 18. Leçons de français, Germaine de cadours.....	290
Figure 19. Manuel de l'AFBA, 1937.....	292
Figure 20. Avant-propos du manuel de l'AFBA, 1937 .....	293
Figure 21. Lectures et exercices, manuel de l'AFBA, 1937.....	295
Figure 22. Évolution du réseau des Alliances françaises en 1938 et en 1945.....	302
Figure 23. Ouvertures de Comité AF sur le territoire argentin de 1940 à 1945.....	304
Figure 24. Manuel de l'AFBA, 1943 et manuel questionnaire, 1942.....	343
Figure 25. Page illustrée du manuel AFBA de 1943.....	346
Figure 26. Succursales de l'Alliance française à Buenos Aires dans les années 1980.....	356
Figure 27. Fonctionnement du CIEP de Buenos Aires en 1963 .....	371
Figure 28. Revue du CIEP de Buenos Aires .....	372
Figure 29. Revue Échanges de l'Ambassade de France à Buenos Aires.....	377
Figure 30. Évolution des cours de l'AFBA de 1976 à 1983 .....	394
Figure 31. Évolution des cours de l'AFBA pour enfants de 1976 à 1983 (en nombre de cours).....	395
Figure 32. Évolution des cours de l'AFBA pour adultes de 1976 à 1983 (en nombre de cours).....	395
Figure 33. Part de chaque spécialité dans les cours avancés .....	395
Figure 34. Manuel de l'AFBA, 1962.....	399

## Bibliographie

Allières, J., (1982), *La formation de la langue française*, PUF, Paris, 127p.

Amselle, J. L., (2011), *L'Occident décroché : enquête sur les postcolonialismes*, Pluriel, Paris, 325p.

Anderson, B., (rééd. 2016), *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism*, Verso, Londres, 240p.

Andreu, J. et al., (1986) *Los averoneses en la pampa: fundación, desarrollo y vida de la colonia averonesa de Pigüé, Argentina, 1884-1974*, Ministerio de economía de la provincia de Buenos Aires, Departamento de impresiones, La Plata, 249p.

Anfrol, M., (2014), « Les discours et messages du Général de Gaulle, chef de la France libre à l'Amérique Latine », in Vaïsse, M. (dir), *De Gaulle et l'Amérique Latine*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, emplacement 798-969.

Appadurai, A., (2005), *Après le colonialisme*, Payot-rivages, Paris, 333p.

Armus, D., Barrancos, D., (1990), *Mundo urbano y cultura popular*, Sudamericana, Buenos Aires, 365p.

Arnoux, H. (1977), « le rôle des Français dans la fondation de l'industrie argentine à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle », cahiers des Amériques Latines, 1977, n°6, pp. 79-104

Auroux, S., (2006), « les modes d'historicisation », Histoire Épistémologie Langage N°28-1, pp.105-116.

Avni, H., (2005), *Argentina y las migraciones judías. De la Inquisición al Holocausto y después*, Milá, Buenos Aires, 507p.

Babault, S., Bento, M., Spaëth, V., (2017), *Tensions en didactique des langues*, Peter Lang, Paris, 245p.

Balibar, R., (1985), *L'institution du français*, PUF, Paris, 421p.

Balibar, E., Wallerstein, I., (1991), *Race, Nation, Class : Ambiguous Identities*, Verso, Londres, 232p.

- Bally, C., (éd. 2004), *La Crise du français : Notre langue maternelle à l'école*, Droz, Genève, 120p.
- Barthélémy, P., Picard, E., Rogers (2010), *l'Enseignement dans l'Empire colonial français (XIXe-XXe siècles)*, Histoire de l'Education N°128, 199p.
- Bartolomé, M. A., (2003), « Los pobladores del "Desierto" genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina », Cuadernos de antropología social N°17, pp. 162-189.
- Bauman, Z., (2006), *La vie liquide*, Le Rouergue-Chambon, Rodez, 202p.
- Baylon, C., (1991), *Sociolinguistique : Société, langue et discours*, Nathan, Paris, 303p.
- Beauvy, F., (2004), *Philéas Lebesgue et ses correspondants en France et dans le monde de 1890 à 1958*, éd. Awen, Tillé, 674p.
- Bein, R., (2013), « La legislación sobre lenguas y su cumplimiento », abehache N°4, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, São Paulo, pp.19-35.
- Bertrand, R., (2011), *L'Histoire à parts égales*, Seuil, Paris, 672p.
- Besse, H., (2000), *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse d'Etat, Université Paris VIII, 1511p.
- Berger, P., Luckmann, T., (1966), *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris, 334p.
- Berré, M., Savatovsky, D., (2010), *De l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger à l'UFR DFLE. Histoire d'une institution (1920-2008)*, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde N°44, SIHFLES, 140p.
- Bertoni, L.A., (1992), « Construir la nacionalidad : héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891 », Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana, Buenos Aires, pp.77-111
- Bertoni, L.A., (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 319p.
- Bertrand, M., Blanquet, J.M., Coppolani A., Vagnoux I., (2016), *Les Amériques. Tome I- Du précolombien à 1830*, Laffont, Paris, 1024p.

- Biggs, J., (1996), « Enhancing teaching through constructive alignment », Higher Education N°35, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam, pp.347-364.
- Bishop, M.-F., (2015), « Les récits de souvenirs vécus dans les manuels de français de cours moyen, entre 1923 et 1938 », in Perret-Truchot, L., *Analyser les manuels scolaires*, PUR, Rennes, pp. 93-108
- Bishop, M.-F., Denizot, N., (2016), « Explorer les manuels de français », *Le français aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, pp.5-14.
- Bottarini, R., (2002), « Leer, escribir, votar : La conflictiva definición del currículo ciudadano », in Cucuzza, H.R, Pineau, P. (dir), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Miño y Davila, Lujan, pp.77-105.
- Bourdé, G., (1977), *La classe ouvrière argentine (1929-1969)*, L'Harmattan, Paris, 1460p.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1964), *Les Héritiers*, Les Editions de Minuit, Paris, 192p.
- Boyer, H., (1991), *Langues en conflit : études sociolinguistiques*, L'Harmattan, Paris, 274p.
- Boyer, H., Largarde, C., (2002), *L'Espagne et ses langues, un modèle écolinguistique ?*, L'Harmattan, Paris, 298p.
- Boyer, H., (2003), *De l'autre côté du discours*, L'Harmattan, Paris, 123p.
- Boyer, H., (2006), « Le nationalisme linguistique: une option interventionniste face aux conceptions libérales du marché des langues », *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, revue en ligne : [http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm06tardor-hivern/boyer1\\_3.htm](http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm06tardor-hivern/boyer1_3.htm)
- Brafman C., (1996), « Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, 1856-1919 », *Propuesta Educativa* N°15, Buenos Aires, pp. 65-73.
- Branca Rosoff, S., (2011), Deux siècles d'enseignement de l'écriture: enjeux, activités, travail du texte, in Chiss, J.L., Merlin-Kajman, H., Puech, C., *Le français, discipline d'enseignement: histoire, champ et terrain*, Riveneuve éditions, pp.75-99.
- Bravalavsky, B., (2002), « Para una historia de la lectura en Argentina. Como se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930? », in Cucuzza, H.R, Pineau, P. (dir), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Miño y Davila, Lujan, pp. 35-49.
- Bruézière, M., (1983), *L'Alliance française*, Hachette, Paris, 247p.
- Bruhl, L. (1922), *La mentalité primitive*, Les Presses Universitaires de France, Paris, 544p.

Brunot, F., (1909), *L'enseignement de la langue française, ce qu'il est ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, Armand Colin, Paris, 192p.

Brunot, F., (1913), Archives de la Parole, Gallica :

<http://gallica.bnf.fr/html/und/enregistrements-sonores/archives-de-la-parole-ferdinand-brunot-1911-1914>

Brunot, F., (1936), *La pensée et la langue*, Masson et Cie éditeurs, Paris, 982p.

Bruno, P., (2005), *Paul Groussac. Un estratega intelectual*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 262p.

Buonocore, D., (1944), *Libreros, editores e impresores de Buenos Aires*, El Ateneo, Buenos Aires, 145p.

Burrows, A. (2016), « Interpréter la représentation ? Les enjeux d'un décentrement idéologique », *Le langage et l'Homme* N°51-1, pp.81-92

Burrows, A. (2017) « Par-delà le bien et le mal, la définition d'une éthique patriotique de diffusion », *Recherche et Application*, pp.105-121.

Calvet, J.L., (1974), *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glossophagie*, Payot, Paris, 236p.

Calvet, J.L., (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris, 304 p.

Calvet, J.L., (2002), *le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris, 220p.

Campoli, O., (2004), *La formación docente en la República Argentina*, IESALC, Buenos Aires, 111p.

Caput, J.P., (1972), « Naissance et évolution de la notion de norme en français », *Langue Française* N°16, pp.63-73.

Carreras, S., (2016), « Científicos alemanes en instituciones argentinas: Apropiaciones y desarticulaciones », in Rinke, S. (dir): *Entre espacios: la historia latinoamericana en el contexto global*. AHILA, pp. 2599-2612.

Certeau, M., (1990), *L'invention du quotidien*, Gallimard, Paris, 349p.

Chaubet, F., (2004), *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue*, L'Harmattan, Paris, 321p.

Chervel, A., (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Payot, Paris, 306p.

Chervel, A., (2006), *Histoire de l'enseignement du français XVIIe au XXe siècle*, Retz, Paris, 831p.

Chevalier, J.C., Encrevé, P., (2006), *Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva*, ENS Editions, Paris, 419p.

Chevalier, J.C., (2010), « Ferdinand Brunot et les débuts de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde N°44, SIHFLES, pp.15-27.

Chiss J.L., Puech C., (1999), *Le langage et ses disciplines XIX<sup>e</sup>, XX<sup>e</sup> siècles*, Duculot, Louvain, 231p.

Chiss, J.L., (2005), *Didactique du français : fondements d'une discipline*, De Boeck, Bruxelles, 250 p.

Chiss, J.L., (2006), *Charles Bally (1865-1947) Historicité des débats linguistiques et didactiques*, Editions Peeters, Louvain-Paris, 258p.

Chiss, J.L., Merlin-Kajman H., Puech, C., (2010), *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Riveneuve éditions, Paris, 267p.

Christ, H., (1997) « Passé et avenir des centres de langue », Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde N°20, SIHFLES, pp. 158-171.

Ciapuscio, G., Albano de Vázquez, H., Ferrari, L., Giammateo, M., (2011), « La gramática: investigación y enseñanza en la obra de Ofelia Kovacci », *Revista Argentina de historiografía lingüística*, vol.3, pp. 29-52.

Clémenceau, G., (éd. 2010), *En Argentine*, Magellan & Cie, Paris, 248p.

Cerquiglini, B., Antoine, G. (2000), *Histoire langue française de 1945-2000*, CNRS, Paris, 1028p.

Clot, Y., Gori, R., (2003), *Catachrèse, l'éloge du détournement*, Presses universitaires de Nancy, Nancy, 128p.

Colotta, P., Cucuzza, H.R., Somoza, M., (2002), « Textos y lecturas durante el primer peronismo : Evita fue también palabra generadora », in Cucuzza, H.R, Pineau, P. (dir), *Para*

*une historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Miño y Davila, Lujan, pp.303-335.

Compagnon, O., (2009), « Entrer en guerre ? », *Relations Internationales*, N°137, pp.31-43.

Compagnon, O., (2013), *L'adieu à l'Europe. L'Amérique latine et la Grande Guerre*, Fayard, Paris, 394p.

Constenla, J. (2011), *Sabato, el hombre: la biografía definitiva*, Sudamericana, Buenos Aires, 335p.

Cucuzza, H.R, Pineau, P. (2002), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Miño y Davila, Lujan, 344p.

Cortier, C., (1998), *Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon, 1165p.

Coste, D., (1987), *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée. Contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975*, Thèse d'Etat, Université Paris 8, 935p.

Coste, D., (2010), « Note sur la création de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* N°44, SIHFLES, pp.29-39.

D'Almeida, F., (2002), « Propagande, histoire d'un mot disgracié », *Mots les langages du politique* N°69, pp.137-148.

D'Almeida, F., (2013), *Histoire mondiale de la propagande*, Editions la Martinière, Paris, 200p.

De Certeau, M., (1975), *L'écriture de l'histoire*, Gallimard, Paris, 358p.

Delacroix, C., Dosse, F., Garcia, P., (2009), *Historicités*, La découverte, Paris, 299p.

Delcroix, A., Cariou, J.-Y., Ferrière, H. et Jeannot-Fourcaud, B. (dir.). (2015). *Apprentissage, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches plurielles*, L'Harmattan, Paris, 206p.

Deleuze, G., Gattari, F., *Mille Plateaux*, Editions de Minuit, Paris, 645p.

Dejeux, D., (1991), *Le sens de l'autre*, L'Harmattan, Paris, 169p.

Dejoux, C., Wechtler, H., (2012), « Compétences émotionnelles et motivations de carrière comme déterminants de l'adaptation à l'international : cas de l'Alliance Française », *Revue de gestion des ressources humaines* N°83, pp.45-64.

Devoto, F., (1992), « Idea de Nación, inmigración y cuestión social », *Estudios sociales* N°3, Buenos Aires, pp.9-30.

Devoto, F. (2002), *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, Siglo XXI de Argentina editores, Buenos Aires, 306p.

Devoto, F., Otero, H., (2003), « Veinte años después – Una lectura sobre el crisol de razas, el pluralismo cultural y la historia nacional en la historiografía argentina », *Estudios Migratorios Latinoamericanos* N°50, pp.181-228.

Devoto, F., (2014) « Para una reflexión en torno al golpe del 4 de junio de 1943 », *Estudios Sociales*, année XXIV, N° 46, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, pp. 171-186.

Di Meglio, G., (2016), *1816. La trama de la independencia*, Planeta, Buenos Aires, 304p.

Di Tella, T., Germani, G. Graciarena, J., (1965), *Argentina, sociedad de masas*, Eudeba, Buenos Aires, 284p.

Diaz, H. (2014), « Patriotismo y derrotismo en la comunidad francesa de Buenos Aires », *PolHis* N°14, pp.54-69.

Diéguez Morales, M. I., (1989), « La neutralidad de Argentina durante la Segunda Guerra Mundial », *Estudios Internacionales*, 22(85), pp. 53-77.

Douki, C., Minard, P., (2007), *Histoire globale, histoires connectées : un changement d'échelle historiographique ?*, *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, N°54-4bis, 124p.

Dubois, V., (2001), *Action publique et processus d'institutionnalisation : sociologie des politiques culturelle et linguistique et du traitement bureaucratique de la misère*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 1, 273p.

Dumont-Quessard, J., (2014), « La défaite de 1940 : une étape dans la redéfinition des relations culturelles entre la France et les intellectuels latino-américains », in Vaïsse, M. (dir), *De Gaulle et l'Amérique Latine*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, emplacement 254-784.

Duranton-Cabrol, A.M., (2000), « Les intellectuels français en exil aux Etats-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale : aller et retour », Matériaux pour l'histoire de notre temps N°60, pp. 41-47.

Erausquin, E. (2002), « La construcción del Otro: identidad e inmigración en la historia argentina », Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM, version en ligne : <http://journals.openedition.org/alhim/477>

Espagne, M., Werner, M., (1991), *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIIIe-XIXe siècles)*, Éditions Recherche sur les Civilisations, Paris, 476p.

Espagne, M., (1999), *Les transferts culturels franco-allemands*, PUF, Paris, 286p.

Espagne, M., (2013), « La notion de transfert culturel », Revue Sciences/Lettre, version en ligne : <http://journals.openedition.org/rsl/219>.

Etchevarria, E., (1873), *Dogma Socialista*, version libre en ligne éditée par elaleph.com, 43p.

Favero, 1985, « Las escuelas de las sociedades italianas en la Argentina (1860-1914) », in Devoto, F., Rosoli G., *La inmigración italiana en la argentina*, Ediciones Biblos, Buenos Aires, pp. 165-207.

Felgine, O., éd., (1997) *Correspondance*, Roger Caillois et Victoria Ocampo, Stock, Paris, 528p.

Felgine, O., (2014), « Les écrivains français exilés en Amérique Latine et la résistance extérieure : Georges Bernanos, Roger Caillois, Jules Supervielle... », in Vaïsse, M. (dir), *De Gaulle et l'Amérique Latine*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, emplacement 1594-2052.

Fernandez, M.I., (1999), *Las inversiones franceses en la Argentina : 1880-1920*, Biblos, Buenos Aires, 125p.

Ferri, G., Conil Paz, A., (1964), *Politica exterior argentina, 1930-1962*, Huemul, Buenos Aires, 227p.

Fournier, J.M., (2011), « Quelques repères dans l'histoire du discours relatif à l'enseignement du français », in Chiss, J.L., Merlin-Kajman, H., Puech, C., *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Riveneuve éditions, pp.111-121.

- Furet, F., Ozouf, J., (1977), *Lire et écrire : L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Editions de Minuit, Paris, 778p.
- Galisson, R., (1988), « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée », *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales* N°7, pp. 325-341.
- Germani, G., (1955), *Estructura social de la Argentina*, Raigal, Buenos Aires, 279p.
- Germani, G., (1963), *Clase social subjetiva e indicadores objetivos de estratificación*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 31p.
- Giammatteo, M., Albano, H., (2007), « Los estudios lingüísticos en Argentina: un breve panorama », *Hispanic Issues Online*, pp.113-120.
- Ginzburg, C., (1989), *Mythes, emblèmes et traces. Morphologie et histoire*, Flammarion, Paris, 312p.
- Ginzburg, C., (1997), *Le juge et l'historien*, Verdier, Paris, 224p.
- Ginzburg, C., (2010), *Le fil et les traces : vrai faux fictif*, Verdier, Paris, 380p.
- Gruzinski, S., 2004, *Les quatre parties du monde*, Editions de La Martinière, Paris, 479p.
- Guénard, A., (2002), « Réflexions sur une diplomatie culturelle de la France », *Matériaux pour l'histoire de notre temps* N°65-66, pp.23-27.
- Halbwachs, M., (1950), *La mémoire collective*, PUF, Paris, 295p.
- Hagège, C., (1987), *Le français et les siècles*, Odile Jacob, Paris, 318p.
- Halperin Donghi, T., (1962), *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Eudeba, Buenos Aires, 227p.
- Halté, J.F., (1999), « L'écriture dans les Instructions Officielles », in Petitjean, A., Privat, J.M., *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Actes du colloque de Metz, Université de Metz, Metz, pp. 215-250.
- Hartog, F. Lenclud, G., (1993), « Régimes d'historicités », in Duru A. (dir), *L'état des lieux en Sciences Sociales*, L'Harmattan, Paris, pp.27-38.
- Hartog, F., (2003), *Régimes d'historicité- présentisme et expérience du temps*, Seuil, Paris, 321p.

- Hobsbawn, E., (1997), *L'ère des empires*, Hachette, Paris, 495p.
- Huerta, M., (2013) « Le latino-américanisme français en perspective », *Regards sur 50 ans de latino-américanisme*, Caravelle N°100, pp.39-62.
- Humboldt, W.V., (rééd. 2000), *Sur le caractère national des langues*, Seuil, Paris, 200p.
- Husserl, E., (éd.1985), *Idées directrices pour une phénoménologie*, Gallimard, Paris, 624p.
- Huver, E., Bel, D., (2015), *Prendre la diversité au sérieux en didactique/ didactologie des langues*, L'Harmattan, Paris, 2015, 288p.
- Jakobson, R., (1963), *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris, 260p.
- [Jeanneney](#), J.N., (2012), *La politique coloniale - Clemenceau contre Ferry - Discours prononcés à la Chambre des députés en juillet 1885*, Magellan & Cie, Paris, 151p.
- Judet de La Combe, P., Wismann, H. ; 2004, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, Le Cerf, Paris 242p.
- King, J., (1986), *Sur : A Study of the Argentine Literary Journal and its Role in the Literary Development of a Culture 1931-1970*, Cambridge University Press, Cambridge, 244p.
- Klett E. et alli, (2005), *Didáctica de las Lenguas extranjeras: una agenda actual*, Araucaria Editora, Buenos Aires, 120p.
- Kloss, H., (1969), *Research Possibilities on Group Bilingualism. A Report.*, Internation centre for research on bilingualism, Québec, 95p. (en ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037728.pdf>)
- Koselleck, R., (1990), *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Editions de l'EHESS, Paris, 334p.
- Laboda, T., (2012), *La politique culturelle de l'Alliance Française de Chicago*, Mémoire de Master, Université Paris 3, 100p.
- Labov, W., (1966), *The social stratification of English in New York city*, Ann Arbor, New York, 501p.
- Lahire, B., (2012), *Monde pluriel : penser l'unité des sciences sociales*, Seuil, Paris, 393p.
- Le Bihan, J., Mazel, F., (2016), « La périodisation canonique de l'histoire : une exception française ? », *Revue historique* n° 680, p. 785-812.

- Levinas, E., (1982), *Ethique et infini*, Fayard, Paris, 140p.
- Levy Bruhl, L. (1922), *La mentalité primitive*, Les Presses Universitaires de France, Paris, 544p.
- Linares, M.C., (2002), « Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar "el Nene" (1895-1959) », in Cucuzza, H.R, Pineau, P. (dir), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Miño y Davila, Lujan, pp.179-212.
- Lorenz, F., (2015), *Guerras de la historia Argentina*, Ariel, Buenos Aires, 360p.
- Louis, A., (2013), « Étoiles d'un ciel étranger : Roger Caillois et l'Amérique Latine », *Littérature* N°170, Armand Colin, Paris, pp.71-81.
- Lluch, A., (2002), « Reflexiones en torno al proyecto de "argentinizar" a los hijos de inmigrantes y el rol de la escuela pública. La colonización judía en el interior argentino a principios del siglo XX », *Anuario* N°4, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, pp.127-143.
- Lugones, L., (1930), *La Patria fuerte*, B.A.B.E.L, Buenos Aires, 126p.
- Luna, F. (1986), *Alvear*, Hyspamérica, Buenos Aires, 352 p.
- Maingueneau, D., (1979), *Les livres d'Ecole de la République 1870-1914 (discours et idéologie)*, Le sycomore, Paris, 343p.
- Maingueneau, D., (1991), *L'Analyse du discours*, Hachette, Paris, 268p.
- Manganiello, E. (1980), *Historia de la Educación Argentina*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 223p.
- Marquez Macias, R., (2010) « La conmemoración del centenario de la Independencia de América a través de la revista "La Rábida" », XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, Congreso Internacional, Santiago de Compostela, pp.416-435.
- Matthieu, G., (1991), *Une ambition sud-américaine, politique culturelle de la France (1914-1940)*, L'Harmattan, 254p.
- Marichal, C., (1995), *Las inversiones extranjeras en America Latina, 1850-1930*, Fondo de Cultura Americana, Buenos Aires, 279p.
- Mauro, F., (1977), « Les investissements français en Amérique Latine des origines à 1973 » *Revue d'histoire économique et sociale*, Vol. 55, No. ½, pp. 234-262.

- Mazières, F., (2009), *Les contextes et les domaines d'intervention de l'Attaché de Coopération pour le Français, une enquête en Colombie : regards sociolinguistiques et didactiques*, Thèse de Doctorat, Université Paris 3, 617p.
- McGee Deutsch, S., (2003), *Contrarevolución en la Argentina : 1900-1932, La Liga Patriótica Argentina*, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, 272p.
- Meizoz, J., (2001), *L'âge du roman parlant*, Droz, Genève, 512p.
- Miège, J.L., (1993), *Expansion européenne et décolonisation*, PUF, Paris, 432p.
- Miyoshi, M., Harootunian, H. (1989), *Postmodernism and Japan (Post-Contemporary Interventions)*, Duke University Press Books, Durham, 312p.
- Monferran, E. E., (1955) *Fundación de Colonia Francesa y Pueblo de Pigüé*, Talleres Gráficos Cadel, Buenos Aires, 174p.
- Morin, E., (1977), *la Méthode*, vol. 3, Seuil, Paris, 243p.
- Morin, E., (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Paris, 158p.
- Moure, M. (1982), *El lenguas Vivas, una tradición educativa*, Publication Interne à l'Institution, Buenos Aires, 35p.
- Nari, M. (2005), *Políticas de maternidad y maternalismo político; Buenos Aires (1890-1940)*, Biblos, Buenos Aires, 319p.
- Nora, P., (1992), *Les lieux de mémoire*, Gallimard, Paris, 1034p.
- Novick, S., (2008), « Migración y políticas en Argentina: tres leyes para un país extenso », Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano N°14, CLASCO, Buenos Aires, version en ligne : [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100829033439/14\\_novick.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100829033439/14_novick.pdf)
- Ochoa de Eguileor, J., Valdès, E., (1991), *Donde durmieron nuestros abuelos*, ICOMOS, Fundación URBE, Buenos Aires, 203p.
- Oliveira-César, M., (2014) « La Argentina frente a la posibilidad de salvar a judíos durante la Segunda Guerra Mundial », América N°44, pp. 113-128.
- Oliveira-César, M., (2016), *Los Judíos y la Argentina en Francia ocupada (1940-1944)*, Dunken, Buenos Aires, 390p.

- Oteiza Gruss, V., (2012), *Le Courrier de la Plata*, Editorial Academia Española, Buenos Aires, 148p.
- Oteiza, E., Novick, S., Aruj, R., (1997), *Inmigración y discriminación: políticas y discursos*, Grupo Editor Universitario, Buenos Aires, 163p.
- Otero, H., (2009-a), « El asociacionismo francés en la Argentina. Una perspectiva secular ». XII Jornadas Interescuelas /Departamentos de Historia, San Carlos de Bariloche, 126p.
- Otero, H., (2009-b), *La Guerra en la Sangre*, Sudamericana, Buenos Aires, version kindle
- Otero, H., (2011), « Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950 », *Anuario de Estudios Americanos*, Vol. 68/1, Sevilla, pp. 163-189.
- Osziak, O., (1997), *La formación del estado argentino*, Planeta, Buenos Aires, 336p.
- Palisa Mujica de Lacau, M. H., Manacorda de Rosetti, M., (1962) *Antología y Comentario de textos*, Kapelusz, Buenos Aires, 313p.
- Pasquale, R. (2006), *La historia de la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (F.L.E) en Argentina. Estudio diacrónico a partir de manuales de edición argentina, de los documentos oficiales y de las biografías lingüísticas de los actores*, Universidad Nacional de Lujan, Lujan, 308p.
- Pasquale, R., Luchetti, Quadrana, (2015), *El francés en la enseñanza superior : una mirada desde la SAPFESU*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editores Asociados, Buenos Aires , 114p.
- Pêcheux, M., (1990), *L'inquiétude du discours*, Editions des cendres, Paris, 332p.
- Pelosi, H. C., (1999), *Argentinos en Francia, franceses en Argentina*, Ciudad Argentina, Buenos Aires, 527p.
- Pelosi, H. C., (2002), « Publicaciones de la francofilia argentina », *Temas de historia argentina y americana* N°1, pp.65-96.
- Pennycook, A., (1998), *English and the Discourses of Colonialism*, Routledge, Londres, 239p.
- Pepin, B., (2012), *Représentation de la culture française à l'étranger et rôle du réseau français à l'international à travers l'exemple de l'Alliance française d'Odessa*, Mémoire de Master, Université Paris 3, 112p.

Pérez, L., Rogieri, P., (2013), « Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística. Argentina (1880-1930) », Revista Digital de Políticas Lingüísticas N°5, version en ligne : <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8659>

Peyret, A. (1889), *Une visite aux colonies de la République Argentine*, Société Anonyme des publications périodiques, Paris, 372p.

Pineau, P., (2002), « Para que enseñar a leer? Cultura política y practicas escolares de lectura en el periodo de entreguerras », in Cucuzza, H.R, Pineau, P. (dir), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Miño y Davila, Lujan, pp. 277-299.

Potash, R., (1982), *El ejército y la política en la Argentina, 1945-1962*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 553p.

Porcher, L. (1987), *Champs de signes*, CREDIF, Paris, 76p.

Prost, A., (2006), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 524p.

Puiggros, A., (2003), *Que pasó en la Argentina*, Galerna, Buenos Aires, 224p.

Puren, C., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris, 447p.

Quattrochi-Woisson, D., (1999), « Francofilia y afirmación de la Argentinidad : los itinerarios accidentados de la Revue Argentine 1939-1945 », in Cuando opinar es actuar, revistas Argentinas del siglo XX, Academia Nacional de la historia, Buenos Aires, 540p.

Rapoport, M., Musacchio, A., Converse C., (2006), « Las inversiones alemanas en Argentina entre 1933 y 1945: ¿base material de la expansión de los nazis? », Iberoamericana VI, pp.45-69.

Razumney, A., (1934), *Tópicos de metodología de las lenguas vivas*, S.E., Buenos Aires, 11p.

Regalsky, A., (2001), *Exportation des capitaux et groupes investisseurs : les investissements français en Argentine, 1880-1914*, Histoire, économie & société N°20-4, pp. 499-524.

Regalsky, A., (2008) «La Banca Francesa y el crédito en la Argentina, 1880-1914» in La banca francesa en América Latina, 1870-1930, El Colegio de México, México, pp.1-27.

Renoliet, J.-J., (1999) *L'Unesco oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*, Publications de la Sorbonne, Paris 350p.

- Revel, J., (1996), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Gallimard, Paris, 243p.
- Ruiz Moreno, I., (1997), *La neutralidad argentina en la segunda guerra mundial, sudamericana*, Buenos Aires, 298p.
- Ricœur, P., (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Editions du Seuil, Paris, 689p.
- Robertson, R., (1995), « Glocalization : Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity », in Featherstone, M., Lash, S. and Robertson, R., Eds., *Global Modernities*, Sage Publications, Londres, pp. 25-44.
- Romaniuk, S., (2015), « Educación física, eugenesia y construcción de la otredad. La Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires (1936-1940) », 11 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, version en ligne : [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7379/ev.7379.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7379/ev.7379.pdf)
- Romero, A.L., (1994), *Breve Historia contemporánea de la Argentina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 432p.
- Roselli, M., (1996), « Le projet politique de la langue française. Le rôle de l'Alliance française », *Politix. Revue des sciences sociales du politique* N°36, pp. 73-94.
- Salon, A., (1981), *L'action culturelle*, Thèse d'Etat, Université Paris 1, 2015p.
- Sarramone, A., (1999), *Los abuelos inmigrantes, Historia y sociología de inmigración argentina*, Biblos, Buenos Aires, 402p.
- Sarmiento, D., F., (1849), *De la Educación Popular*, version en ligne éditée par Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 154p.
- Savatovsky, D., (2006), « Bally ou la stratégie du coucou (stylistique, transmission et acquisition) », in Chiss, J.L. (dir), *Charles Bally (1865-1947) Historicité des débats linguistiques et didactiques*, Editions Peeters, Louvain-Paris, pp.215-231.
- Smith, A., Mollan, S.M., Tennent, K.D., (2016), *The Impact of the First World War on International Business*. Routledge, London, 286p.
- Soja, E., (1989), *Postmodern geographies*, Verso, Londres, 266p.
- Spaëth, V., (1996), *La formation du français langue étrangère : le paradigme africain et ses enjeux (de la colonisation 1880-1900 aux indépendances depuis 1960)*, Thèse de Doctorat, Université Paris 3, 554p.

Spaëth, V., (2010-a), « Les institutions de diffusion du français et l'EPPFE en 1920 : l'universalité du français en question ? », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde N°44, SIHFLES, pp.41-53.

Spaëth, V., (2010-b), *Le français au contact des langues*, Langue française N°167, Armand Colin, 136p.

Spaëth, V., (2010), « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIXe siècle : l'Alliance israélite universelle et l'Alliance française », Langue française N°167, pp.49-72.

Spaëth, V., (2014) « Pour l'histoire en didactique des langues », in Aguilar, J., Brudermann, C., Leclère, M., *Langues, cultures et pratiques en contextes : interrogations didactiques*, Riveneuve éditions, Paris pp. 227-246.

Spaëth, V., (2018), « Enseigner l'histoire de la notion de francophonie », Recherche et Application N°64, à paraître.

Sprengelburd, R.P., (2002), « Que se puede leer en la escuela ? El control estatal el texto escolar (1880-1916) », in », in Cucuzza, H.R, Pineau, P. (dir), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Miño y Davila, Lujan, pp. 151-176.

Statius, S., (2006), « Le rôle de la volonté dans la langue », in Chiss, J.L. (dir), *Charles Bally (1865-1947) Historicité des débats linguistiques et didactiques*, Editions Peeters, Louvain-Paris, pp.201-214.

Subrahmanyam, S., (1997), « Connected Histories : Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia », *Modern Asian Studies*, Vol. 31/ 3, pp. 735-762.

Tanchev, I., (1993), « Les premières filiales provinciales de l'Alliance française en Bulgarie (1907- 1912) », *Revue Bulgare d'Histoire*, pp. 193-202.

Tato, M. I., (2010), « En el nombre de la Patria: asociacionismo y nacionalismo en la Argentina entorno de la Primera Guerra Mundial », XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles : congreso internacional, Santiago de Compostela, pp.303-315.

Tournay, V., (2011), *Sociologie des institutions*, PUF, Paris, 128p.

Vaïsse, M., (2014), *De Gaulle et l'Amérique Latine*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, version kindle.

- Valverde, S., (2013), « De la invisibilización a la construcción como sujetos sociales: el pueblo indígena Mapuche y sus movimientos en Patagonia, Argentina », Anuário Antropológico, version en ligne : <http://journals.openedition.org/aa/414>
- Varela, L., (2006), *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine Contribution à une théorie de la politique linguistique*, Thèse de doctorat soutenue à l'EHESS, Paris, 379p.
- Vargas, C., (1999), « L'évolution de la grammaire à l'école primaire de 1900 à 1978 », in Petitjean, A., Privat J.M., *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Actes du colloque de Metz, Didactique des Textes, Université de Metz, pp.37-53.
- Vassiliades, A., (2006), « Enseñar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes », *Dossier especial : la educación bajo la última dictadura militar en la Argentina*, Historia de la Educación, vol. 7, Buenos Aires, pp. 263-290.
- Vegezzi, E., (2005), « Educar al soberano », in *Exposición los franceses en la argentina*, Buenos Aires, pp.76-87.
- Vygotsky, L., (1978), « Interaction between learning and development », in Gauvain, M., Cole, M., *Readings on the Development of Children*, Scientific American book, pp.34-40.
- Wachtel, N., (1971), *La vision des vaincus*, Gallimard, Paris, 395p.
- Wachtel, N., (1974), « L'acculturation », in Nora, P., Le Goff, J., *Faire l'Histoire*, pp.174-202.
- Wallerstein, I., (2006), *Comprendre le monde*, La Découverte, Paris, 182p.
- Weber, M. (1964), *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Plon, Paris, 280p.
- Weinmann, R., (1994), *Argentina en la Primera Guerra Mundial*, Biblos, Buenos Aires, 168p.
- Wieviorka, O., (2017), « Le grand écart », in Babault, S., Bento, M., Spaëth, V., (dir), *Tensions en didactique des langues*, Peter Lang, Paris, pp. 15-23.
- Zuleta Alvarez, E. (1975), *El nacionalismo argentino*, La Bastilla, Buenos Aires, 881p.

## Sitographie :

- Philippe Blanchet, AUF : <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique>
- Marcelo T. de Alvear en octobre 1927, loi 11.404

(<http://www.saij.gob.ar/11404-nacional-cambio-categoria-representacion-diplomatica-permanente-republica-ante-gobierno-francia-lns0002550-1927-10-04/123456789-0abc-defg-g0552000scanyel?&o=24&f=Total%7CFecha%7CEstado%20de%20Vigencia%5B%2C1%5D%7CTema/Francia%7COrganismo%5B%2C1%5D%7CAutor%5B%2C1%5D%7CJuridicci%F3n%5B%2C1%5D%7CTribunal%5B%2C1%5D%7CPublicaci%F3n%5B%2C1%5D%7CColecci%F3n%20tem%E1tica%5B%2C1%5D%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n/Ley&t=31>).

- Rivadavia, 1812: <http://www.bbk.ac.uk/ibamuseum/texts/MCN99-02.htm>
- Annales politiques et littéraires du 1<sup>er</sup> septembre 1927 :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57687022/f48.image.r=fran%C3%A7ois%20georges%20picot%20argentine?rk=42918;4>

- Visite d'Henry Peyre au Lenguas Vivas :

<http://fondodocumentallv.com.ar/wp-content/uploads/2014/07/Visita-Henry-Peyre-1.jpg>

- Instituto Suzini :

<http://institutosuzini.edu.ar/wp/historia-del-colegio/>