



CLIO. Histoire, femmes et sociétés

Numéro 12 (2000)
Le genre de la nation

Julia Clancy Smith

L'École Rue du Pacha, Tunis : l'enseignement de la femme arabe et « la Plus Grande France » (1900-1914)

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.



Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le CLEO, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Julia Clancy Smith, « L'École Rue du Pacha, Tunis : l'enseignement de la femme arabe et « la Plus Grande France » (1900-1914) », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 24 mai 2006.

URL : <http://clio.revues.org/index186.html>

DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Presses universitaires du Mirail

<http://clio.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://clio.revues.org/index186.html>

Document généré automatiquement le 30 septembre 2009. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Julia Clancy Smith

L'École Rue du Pacha, Tunis : l'enseignement de la femme arabe et « la Plus Grande France » (1900-1914)

En Tunisie la femme française... a pu ébaucher une éducation sur un plan analogue à ce qui se pratique dans la métropole, mais adaptée aux exigences d'une civilisation différente.¹

1 En 1900, dans la médina de Tunis, une école pour filles musulmanes ouvrit discrètement ses portes. Portant le nom de sa bienfaitrice française, l'école Louise-Renée Millet fit face à nombreux obstacles : manque de fonds, opposition de la part du clergé musulman conservateur, méfiance des parents musulmans du quartier où était implantée l'école, et difficulté à appliquer aux élèves un programme d'études et de discipline rigoureux². Mais d'autres obstacles surgirent. Sur le plan politique, l'année 1900 n'était pas le moment opportun pour créer une école pour les enfants indigènes en Tunisie. Certains représentants officiels du Protectorat aux idées libérales, tel Louis Machuel, responsable de la Direction de l'Enseignement Général [DEG] depuis 1883, souhaitaient offrir à la jeunesse tunisienne une éducation moderne. Mais les colons exigèrent que la ségrégation soit appliquée dans les écoles, parce que « les enfants du pays n'étaient prêts intellectuellement » qu'à recevoir une formation rudimentaire. Peu de jeunes musulmans fréquentaient les écoles françaises ou encore celles des missionnaires ; la grande majorité restait non scolarisée ou était guidée vers une éducation technique, particulièrement vers les ouvriers³. L'argument des adversaires d'une éducation moderne pour les garçons et les filles du pays était identique à celui donné dans les autres colonies : le besoin d'une main d'œuvre docile non spécialisée⁴. Le journal des colons, *La Tunisie Française*, fit observer en 1912 : « ...à quoi bon alors avoir construit cette école [de jeunes filles musulmanes] et dépensé 150.000 francs environ qui auraient été plus utiles ailleurs »⁵. Dans d'autres numéros de ce même journal, l'idée que les pires ennemis de la France étaient les jeunes bourgeois tunisiens éduqués dans les écoles françaises ou franco-arabes transparait fréquemment. À partir de 1890, les articles de *La Tunisie Française* révélèrent une autre crainte : la perception en Tunisie d'un « péril italien » croissant. En effet, de 1881 jusqu'à l'orée de la Deuxième Guerre mondiale, une guerre froide franco-italienne eut lieu pour le contrôle du pays. Le champ de bataille le plus meurtrier fut la cour des écoles⁶. Cette forme de guerre froide, culturelle a, par moment, permis aux réformateurs tunisiens, aux familles musulmanes désireuses d'éduquer leurs enfants et aux pédagogues français libéraux de développer une instruction moderne pour les filles et les garçons indigènes. Mais à d'autres moments, cette lutte acharnée entre La France et l'Italie a limité les possibilités et le champ d'action pour l'émancipation des filles et des femmes par la voie de l'éducation.

2 Malgré tout, l'école Louise-Renée Millet a survécu et prospéré. Elle existe encore de nos jours, rue du pacha, où elle se trouve depuis 1912. L'école primaire fut en 1945 transformée en collège, puis en lycée de jeunes filles. L'école forma non seulement la première femme médecin musulmane du Maghreb, mais aussi les épouses de nombreux nationalistes tunisiens. Pendant ce temps, les officiels français en Tunisie et les réformateurs sociaux en France, faisaient l'éloge de l'école Millet, symbole du colonialisme éclairé. Cet établissement, une des premières écoles primaires académiques pour les filles indigènes de « la plus grande France », devint attractif par ses programmes – l'Islam réformateur, la puériculture, l'hygiène sociale, la sauvegarde culturelle, l'Alliance française, etc. – bien au-delà de la Tunisie, de l'Afrique du Nord ou même de la France. Dans les rues de la médina, l'histoire de France, de l'Europe,

et des Européens établis en Afrique du Nord se croisa avec l'histoire des musulmans, des juifs tunisiens et celle du monde arabe.

- 3 L'éducation n'est jamais une entreprise innocente, encore moins dans le cadre impérialiste où l'Etat colonial chercha toujours à former et co-opter, par la voie de la scolarisation moderne, une poignée d'indigènes « évolués ». Nous proposons ici quatre hypothèses. La première est d'ordre méthodologique : un modeste établissement pour jeunes filles peut servir à explorer des problématiques plus vastes sur les femmes et le genre de l'Etat-nation et de l'empire. Ensuite, la question de l'instruction des filles tunisiennes est traitée comme un enjeu dans des conflits au niveau de l'Etat, ou plutôt de plusieurs Etats concurrents. Autour de 1900, en Tunisie, trois Etats ou pouvoirs se battaient pour la maîtrise du pays : l'ancien pouvoir du Bey, le protectorat français, et un « micro » Etat italien. Ainsi l'école Millet fut partie prenante de luttes et de controverses locales autant que de grands projets impérialistes. Cette « imbrication » produisit des débats, non seulement sur le rôle des femmes dans des sociétés arabo-musulmanes soumises à la France, mais aussi sur les « devoirs » des Françaises venues de métropole, voire sur la formation propice aux « petites Parisiennes », comme citoyennes de « la plus grande France ». Certaines colonies françaises ont ainsi été utilisées comme des laboratoires de réforme sociale : l'éducation des femmes indigènes est dans ce cas. Mais ces programmes de réformes, conçus dans la métropole, ne furent pas simplement « décalqués » sur une société soumise et inerte. La dernière hypothèse examine la position de Françaises expatriées dans des colonies où leur était assigné de nouvelles fonctions, originales. Privées du droit de vote en France et ainsi reléguées aux marges du politique, certaines Françaises, comme Charlotte Eigenschenck, agirent comme de véritables ambassadrices culturelles, intermédiaires entre colonisateurs et colonisés.

L'éducation en Tunisie avant 1881 et au début du Protectorat

- 4 La Tunisie du dix-neuvième siècle ne connut rien de comparable à l'Egypte où, dès 1832, une école de sages-femmes indigènes fut fondée par Muhammad Ali Pacha et le docteur français, Clot Bey⁷. Traditionnellement, les musulmanes tunisiennes n'avaient pas ou peu d'accès aux institutions académiques islamiques ; quelques citadines privilégiées recevaient des leçons privées à domicile. Dans les villes, les maîtresses-ouvrières enseignaient, aux filles des classes moyennes ou pauvres, les arts ménagers, mais uniquement dans le cadre du foyer familial⁸. A leur arrivée à Tunis en 1843, les Sœurs de Saint-Joseph de l'Apparition établirent la première école pour les filles. Quelques filles parmi les élites musulmanes étaient inscrites dans cet établissement qui accueillait des élèves de toute confession⁹. Vers 1855, une école de filles fut ouverte à Tunis par le consul italien.
- 5 L'imposition du Protectorat français en 1881 apporta des changements majeurs aux deux systèmes d'éducation existant en Tunisie, le système islamique tunisien, plus ancien, destiné exclusivement aux garçons – citadins pour la plupart –, et le système européen avec principalement des écoles de missionnaires. Outre les centaines d'écoles coraniques, la Tunisie comptait près de 23 institutions privées offrant une éducation primaire, essentiellement en français ou en italien, bien que l'arabe soit parfois aussi enseigné et/ou utilisé¹⁰. En 1892, le premier lycée de jeunes filles fut fondé à Tunis afin de former les enseignantes pour les écoles franco-arabes et les écoles primaires publiques et laïques du Protectorat. À cette époque, toutes les élèves inscrites dans cette école étaient des Européennes. Les musulmans et les juifs tunisiens recevaient une éducation plus ou moins séparée (les filles particulièrement). En 1900, on estimait que le taux d'analphabétisme chez les femmes musulmanes et juives s'élevait à 99%¹¹.
- 6 La nomination, en 1883, de Louis Machuel comme directeur de la DEG marqua un tournant décisif et une rupture avec la politique coloniale française. Machuel, arabophile et arabisant

reconnu, voulait éviter les erreurs pédagogiques, éducatives et culturelles commises en particulier en Algérie. En Tunisie, la séparation entre colonisés et colonisateurs eut tendance à être moins rigide, plus fluide et plus perméable qu'en Algérie et cela s'explique en grande partie par le « péril italien ».

- 7 On redoutait tellement la présence des Italiens que les administrateurs coloniaux proposèrent: « ... d'établir dans la Régence (de Tunis) un contact amical entre françaises et musulmanes, de manière à dissiper les malentendus résultant d'une ignorance réciproque ... [et] de faire connaître en France l'oeuvre entreprises là-bas [afin de] dissiper les préjugés courants sur les indigènes de Tunisie ». Pour les Tunisiennes des classes modestes ou pauvres, il était important « d'étudier et de résoudre ... la question du travail à domicile des femmes indigènes en développant l'instruction professionnelle ... en cherchant à les soustraire aux intermédiaires italiennes ou maltaises qui les exploitent [et] en faisant connaître et apprécier les produits de leur travail »¹². Bref, Françaises et Tunisiennes – bourgeoises et instruites bien entendu – serviront « d'interlocutrices valables » entre les deux sociétés, les deux « races », les deux civilisations. En fait, on proposa que l'école de filles musulmanes à Tunis serve d'une part de « berceau » pour un rapprochement entre Français et Tunisiens et, d'autre part, de modèle pour l'Algérie, où l'instruction des filles indigènes avait échoué à cause de l'opposition des colons et de l'administration coloniale.

L'école primaire pour filles musulmanes

- 8 L'école Millet ouvrit donc officiellement ses portes le premier mai 1900 et porta le nom de la femme du résident général de l'époque. L'objectif, du moins aux yeux de certains officiers du Protectorat, était le suivant : « son but est double : améliorer le sort de nos protégées [et] donner à l'influence française l'occasion d'exercer sur elles une action directe »¹³. En fait, la mission et l'évolution de l'école s'avèrent plus complexes. Les Tunisiens – la vieille élite opposée à tout changement dans le statut de la femme, les réformateurs musulmans, les membres de la classe moyenne tunisienne naissante et les parents d'élèves – modelèrent le programme d'étude et la philosophie de l'école, comme le fit l'administration coloniale ou les expatriées françaises résidant de manière permanente en Tunisie.
- 9 Les inscriptions – une poignée d'élèves en 1900 – atteignirent 50 filles dès 1904 ; elles doublèrent l'année suivante. Comment expliquer l'acceptation par les familles musulmanes d'une éducation pour les filles en dehors du foyer familial ? Pourquoi le lobby colonial raciste ne démantela-t-il pas l'école à sa création ? Le succès de cet établissement s'explique partiellement par sa position ambiguë : l'administration et les fonds étaient tunisiens et français. L'inscription était gratuite et les dépenses en grande part couvertes par l'administration des Biens Habous, un conseil franco-tunisien gérant les revenus considérables provenant des œuvres pieuses musulmanes. Cette association contribua à légitimer l'établissement aux yeux des parents musulmans qui y envoyaient leurs filles¹⁴. En 1902 les Tunisiens du conseil augmentèrent leur soutien financier à l'école Millet, mais à condition que la langue et la littérature arabes et le Coran soient enseignés, ce qui fut fait. Finalement, l'école n'était pas totalement sous la tutelle de la DEG car elle était considérée, à cette époque, comme une école semi-privée. Ce statut fit écran aux attaques des colons conservateurs. De toute manière, une école primaire pour filles indigènes âgées de neuf à douze ans ne semblait pas être un trop grand danger politique, compte tenu de la menace italienne incontestable et omniprésente. Et, comme l'école Millet se trouvait hors du système de l'éducation publique en Tunisie, les femmes dirigeant l'école pour filles musulmanes exerçaient plus d'autorité à l'intérieur comme à l'extérieur des classes que cela n'aurait été normalement le cas.
- 10 En 1900 Charlotte Eigenschenck s'occupa de la direction quoti-dienne de l'école, car tous les représentants coloniaux reconnaissaient que « la main d'une femme peut seule soulever le

voile qui protège la femme musulmane »¹⁵. Madame Eigenschenck était la veuve d'un officier colonial (décédé en 1899) qui avait servi en tant que secrétaire général, un poste de liaison important entre le Protectorat et les dirigeants musulmans tunisiens de la cour du Bey¹⁶. Quand elle fut nommée directrice, Mme Eigenschenck avait résidé plus de 16 ans dans le pays ; à sa retraite, sa fille prit la relève jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale. Madame Eigenschenck parlait couramment l'arabe tunisien et manifestait un véritable respect pour les gens et la culture du pays¹⁷. De plus, elle était déterminée à ce que cet établissement soit différent, puisque son but n'était pas d'enseigner aux jeunes filles l'art des travaux domestiques ou l'artisanat, mais de leur offrir une véritable éducation moderne. Et pour éviter de faire des erreurs, Eigenschenck étudia soigneusement les autres écoles de filles dans la capitale - surtout celles des missionnaires anglaises et de l'Alliance Israélite Universelle-, car, dans la capitale, la compétition entre établissements scolaires pour inscrire les élèves fut vive.

11 Mais Mme Eigenschenck n'agit pas seule ni même avec le seul soutien de certains milieux du protectorat. Bashir Sfar, chef des proto-nationalistes réformateurs et président de l'administration des Biens Habous, collabora étroitement avec elle pour s'assurer que l'école satisfaisait bien les espérances et désirs des parents tout comme des élèves. Par exemple, l'école, par des jours officiels de repos, respectait toutes les fêtes religieuses musulmanes¹⁸. Et si Eigenschenck se tourna vers des écoles en France pour des conseils sur les méthodes pédagogiques et les programmes d'études, elle prit aussi inspiration auprès du collège Sadiqi. Cette première école secondaire moderne et non-militaire du pays fut organisée pour l'élite musulmane masculine en 1875. Le collège recherchait une synthèse intellectuelle harmonieuse entre l'éducation française et les traditions culturelles arabo-musulmanes. Suivant le modèle de Sadiqi, l'éducation des filles inscrites dans l'école Millet devait comprendre le Coran, les Hadith et l'arabe, aussi bien que les mathématiques, la science et le français. La première directrice de l'école collabora donc avec les proto-nationalistes tunisiens afin de créer un programme d'études qui, plus tard, finit par affaiblir la légitimité morale du Protectorat français en Tunisie.

12 Pour les parents musulmans, une des angoisses majeures était que les établissements scolaires modernes, aient un but de prosélytisme – inquiétude légitime vu l'expérience de décennies de missions chrétiennes en Tunisie et au Maghreb. Pour apaiser ces craintes, on embaucha des professeurs renommés, mais surtout âgés, de l'université-mosquée Zaytuna afin de donner régulièrement des cours d'arabe classique et de religion musulmane. Ces professeurs utilisaient des méthodes d'enseignement et un matériel traditionnels : apprentissage par cœur et planchettes de bois pour écrire les versets du Coran. Bien que la directrice et Bashir Sfar aient cherché des professeurs de religion ayant eu une formation pédagogique moderne au Collège Sadiqi, un problème moral et culturel se posa, car il fallait trouver des enseignants suffisamment âgés pour ne pas alarmer les parents d'élèves ; mais cette génération d'enseignants ne connaissait pas les techniques de l'enseignement moderne¹⁹. En tous cas, l'aspect "laïque" de l'école Millet contribua à la fermeture de l'école missionnaire méthodiste anglaise à cause du faible nombre d'inscriptions de filles indigènes. Ce phénomène plut aux officiers coloniaux à Tunis, aussi bien qu'aux dirigeants de la diplomatie française du Quai d'Orsay, car la colonie maltaise établie en Tunisie, sous la protection britannique était, dans le pays, plus nombreuse que les Français.

13 La position ambiguë de Madame Eigenschenck, vis à vis de la société tunisienne et européenne, du Protectorat et du Bey lui donna le rôle d'une sorte d'intermédiaire culturelle ou d'ambassadrice. D'un côté, son long séjour dans le pays expliquait sa compréhension des considérations morales et sociales de la société musulmane tunisienne à l'égard des femmes ; de l'autre, étant européenne et veuve d'un officier colonial de haut rang, elle avait un accès direct au bureau du Résident général aussi bien qu'à ceux des chefs et réformateurs tunisiens.

- 14 L'école Millet occupait donc une place institutionnelle ambiguë dans la vaste hiérarchie complexe du Protectorat ; cette ambiguïté a sans doute servi de protection. Pendant la Troisième République, les luttes entre les adversaires de l'éducation religieuse et l'Église firent rage. Les représentants officiels coloniaux, ne connaissant pas bien le fonctionnement interne de l'école Millet, se montraient satisfaits du fait qu'elle n'était pas une école catholique dirigée par des missionnaires, mais un établissement laïque. Pourtant, les parents musulmans – tout autant que les proto-nationalistes “Jeunes Tunisiens” – percevaient l'école Millet, avec ses cours d'arabe et de religion, comme un projet islamique, puisque inspirée par le collègue Sadiqi, modèle d'une instruction islamique moderne. De plus, le programme scolaire, partiellement inspiré aussi par l'éducation française des filles de l'époque, comprenait leçons de morale et apprentissage de travaux domestiques ; ces sujets et leur contenu, avaient été encouragés par les réformateurs musulmans, de l'Inde à l'Algérie, car ils « élevaient » la femme musulmane et par conséquent toutes les sociétés islamiques²⁰. Finalement, Madame Eigenschenck fit son possible non seulement pour respecter les susceptibilités religieuses et les normes entre hommes et femmes dans le monde musulman urbain, mais aussi pour incorporer directement ces normes dans le programme d'études, dans les « espaces » du savoir.
- 15 La directrice suspendit ainsi l'enseignement du chant, car les parents craignaient l'association négative entre chant et « comportement immoral ». Et les photos de fin d'année furent retouchées pour calmer les craintes d'un père qui ne voulait pas que le visage de sa fille soit exposé au public : elle fut donc masquée d'une « sorte d'auréole blanche »²¹. Un autre père fit directement appel à Madame Eigenschenck, l'implorant de faire fermer, à proximité de l'école, un café populaire qui servait de l'alcool aux ouvriers méditerranéens du quartier²². Une fois de plus, le rôle de Madame Eigenschenck se positionne entre la culture européenne de la colonie et la culture arabo-musulmane tunisienne. Elle servit aussi d'intermédiaire entre l'éducation des femmes en France et l'instruction dans une colonie française d'Afrique. Chaque été, elle retournait en France et revenait avec des renseignements sur l'éducation des filles qui, comme les spécialistes de l'éducation l'ont noté, semblait comporter plus « d'innovations pédagogiques » que l'éducation des garçons, toujours enfermée dans les études classiques comme cela était le cas dans toute l'Europe²³. A partir de 1910, les épreuves d'examen de fin d'année furent les mêmes à l'école Millet que dans celles de la métropole, à l'exception de certaines modifications d'ordre culturel. Tout ceci fut fondamental pour la société tunisienne car « la fréquentation de l'école va constituer dans le contexte colonial la première forme de l'incursion de la femme [musulmane] dans l'espace public »²⁴.

L'architecture du savoir, 1901-1912

- 16 Au début du vingtième siècle, hommes et femmes étaient très séparés dans les rues et les lieux publics des villes tunisiennes, à l'exception des Européens et de presque toutes les femmes européennes. En revanche, les femmes musulmanes, aristocrates ou bourgeoises, évitaient les lieux publics ; certaines restaient encore à l'écart pour des raisons d'honneur familial. La rue représentait donc, dans ce contexte, un danger potentiel pour les filles allant quotidiennement à l'école ce qui aurait pu empêcher certaines inscriptions, surtout parce que, en terme de rang social, les filles de l'élite musulmane citadine furent les premières inscrites à l'école Millet, formant ainsi la vaste majorité des élèves avant la Première Guerre mondiale.
- 17 L'emplacement physique de l'établissement scolaire dans la ville, comme son architecture, furent des facteurs importants pour convaincre les parents d'y envoyer leurs filles. Entre 1901 et 1912, l'école eut comme local un bâtiment rappelant judicieusement le foyer familial d'une famille tunisienne aisée, ce qui la rendait, pour de jeunes élèves, âgées que de cinq à quatorze ans, encore plus attrayante aux familles. Une fois de plus, Eigenschenck collabora avec le chef des réformateurs tunisiens, Bashir Sfar, qui s'occupa lui-même de trouver, dans la médina, un local pour l'école. Les plans architecturaux de 1907 révèlent que cette propriété

avait appartenu à la famille Bach Khudja, une des lignées les plus puissantes du pays. C'était un immense bâtiment de plusieurs étages comprenant terrasses couvertes, cours intérieures et fontaines²⁵. Comparée aux propriétés environnantes, la maison Bash Khudja était la plus grandiose du quartier et sa splendeur pouvait être un attrait pour des parents musulmans anxieux. Mais aussi, le fait que l'école fût située dans la médina, lieu symbolique dans l'histoire et la civilisation tunisiennes, joua un rôle non négligeable dans l'acceptation de l'école. Beaucoup d'élèves vinrent non seulement de la médina, mais aussi du quartier, et de la rue même où l'école se trouvait.

18 Consciente des différentes normes sociales gouvernant les espaces privés et publics – et donc les déplacements des élèves –, la directrice servit le déjeuner à l'école, ce qui était tout à fait inhabituel et innovateur, car aller au restaurant ou dîner hors de la maison n'était pas une coutume dans la société musulmane tunisienne. Ainsi, les filles n'avaient plus besoin de faire quatre fois par jour le trajet. Elles arrivaient voilées à huit heures du matin, accompagnées d'un parent ou d'une servante, et, en fin d'après midi, elles repartaient, voilées de nouveau et chaperonnées. Inversement, l'école de filles sous la direction de la DEG était un de ces établissements situés en dehors de la médina, dans les quartiers européens de la ville. Par exemple, ce fut seulement, quand le lycée Armand Fallières, posséda un internat que certaines filles musulmanes furent autorisées à y aller, car auparavant elles auraient été obligées de traverser la médina, puis les boulevards de la nouvelle ville, pour y arriver²⁶.

19 Finalement, le quartier dans lequel l'école était située se trouvait près de la Casbah et du quartier Dar el-Bey, où étaient installés le gouvernement tunisien et aussi les bureaux du Protectorat. L'emplacement de l'école tout près des institutions publiques et étatiques fut d'une importance capitale. En lisant les nombreuses lettres, longues et détaillées, que Madame Eigenschenck envoya aux officiels français, il paraît évident qu'elle les harcela de manière constante, afin d'obtenir des fonds et du matériel supplémentaires pour son établissement. Une fois de plus, il semble que la situation coloniale ait placé Charlotte Eigenschenck dans une situation peu commune aux femmes de son milieu social. Sa correspondance révèle des moyens financiers modestes. Il ne lui était pas possible, par exemple, de retourner en France en bateau, sans une aide financière du secrétaire général. Pourtant, la situation qu'elle s'était taillée en tant qu'intermédiaire culturelle et sociale entre les familles musulmanes tunisiennes aisées et les officiels du Protectorat lui attribua un pouvoir non officiel considérable.

20 Un peu à la manière du « visiteur amical » de la tradition de la réforme sociale anglo-saxonne, la directrice rendit aussi visite aux familles de ses élèves, la plupart résidant dans le quartier-même. Son but était de rassurer les parents, particulièrement les pères, quant à la bienséance de l'école, de recruter également les petites sœurs pour de futures inscriptions, et enfin d'inspecter discrètement les conditions d'hygiène. De plus, les contacts avec les mères avaient pour but de les encourager à participer aux cérémonies scolaires. A la fin de l'année scolaire, certains rituels avaient lieu pour la distribution des prix, mais une fois de plus, adaptés aux nécessités et coutumes locales. L'habitude de recevoir des prix et de gagner n'existait pas, à cette époque, dans la société musulmane tunisienne, bien qu'il y ait une longue tradition bien établie d'offrir des cadeaux. La directrice évita donc de récompenser exclusivement les filles travaillant le plus, comme cela se faisait en France ; mais chaque élève reçut un cadeau. On n'offrait cependant, jamais de livres car cela risquait d'habituer à lire sans contrôle pendant les mois d'été, ce qui pouvait avoir comme conséquence un choix de textes pernicieux²⁷. Si les filles apportaient idées et cadeaux à la maison, certaines mères pouvaient quitter la solitude de leur maison et assister aux événements scolaires. En 1906, Eigenschenck écrivit au résident général pour lui annoncer, avec grande joie, que deux mères avaient assisté à la distribution des prix, presque toujours présidée par les épouses des dignitaires coloniaux. Afin de mieux contrôler les lectures de ses élèves et d'entretenir des relations avec les anciennes élèves n'ayant plus accès aux livres, Eigenschenck créa, dans l'établissement, en 1912, une bibliothèque de prêt

avec « des œuvres sur la femme, l'hygiène, les problèmes domestiques ou ménagers, récits de voyage, et instruction morale »²⁸. La bibliothèque permit la formation de groupes d'éducation non officiels et de réseaux sociaux plus développés. En effet, la bibliothèque ainsi que d'autres activités servirent de matrice pour la naissance officielle d'une association des « diplômées », *L'Association des Anciennes de la rue du Pacha*, qui existe encore aujourd'hui.

- 21 Dans un certain sens, Charlotte Eigenschenck avait repris les fonctions de son défunt époux dans l'administration coloniale en tant qu'intermédiaire directe entre certains « évolués » tunisiens, comme Sfar, et les représentants du Protectorat. On pourrait toutefois dire que la directrice avait, en fait, élargi le champ d'action sociale bien au delà de tout espoir ou attente des officiels coloniaux pour l'éducation des filles musulmanes. En effet, il est possible que Madame Eigenschenck ait exercé beaucoup plus d'autorité à l'école Millet que toute éducatrice dans n'importe quel établissement scolaire de la métropole à l'époque, puisque les Françaises n'avaient toujours pas accès au poste d'inspecteur²⁹. De plus, on peut même avancer que cette femme représente un type social, souvent présent dans la situation coloniale : une sorte de missionnaire laïque quant à son zèle pour éduquer les filles, mais dans leur propre culture. Eigensche se sentit « chez elle » en Tunisie aussi bien qu'en France. Et c'est précisément à cause de sa position culturelle, à l'interface entre Européens et Musulmans, que les opportunités professionnelles furent, pour elle, certainement plus nombreuses au Maghreb qu'en métropole.

Idéologies transnationales sur la femme et commentaires sur l'école pour filles musulmanes

- 22 L'école Millet résonnait des idées de réforme sociale et d'idéologies appliquées en France, en Europe et dans les colonies. Dès sa création, l'école Millet attira toutes sortes de commentaires venant de milieux divers en Afrique du Nord et en France. La diversité des idéologies quant à l'évaluation de l'école et de sa mission, fournit les preuves supplémentaires que c'est l'ambiguïté institutionnelle et culturelle – en-tre colonisateurs et colonisés et entre plusieurs pouvoirs étatiques – qui permit à cette expérience, sur l'éducation des filles musulmanes, de survivre.
- 23 Le programme d'études, décrit dans un rapport approfondi de 1907, était très réglementé et rigoureux ; par conséquent, certaines élèves abandonnaient leurs études. Chaque heure était organisée méticuleusement : le matin était dédié à la composition et la dictée en français, et les mathématiques ; l'après-midi à l'arabe classique, l'Islam, l'histoire, la géographie et la conversation en français ainsi qu'à l'hygiène et, surtout, à la puériculture³⁰. La notion de « puériculture » apparut en France en 1865 pour « enseigner aux femmes comment élever des bébés en bonne santé » et pour inculquer à la classe ouvrière française un art domestique bourgeois³¹. La puériculture fit partie du programme d'hygiène sociale de la Troisième République qui s'efforçait de convaincre les femmes que leur devoir était de rester à la maison et d'avoir des enfants. Incorporée plus tard dans les projets coloniaux, la puériculture fut enseignée, dans l'entre-deux-guerres, aux femmes colonisées en Afrique de l'Ouest et également dans les pays d'Amérique latine³².
- 24 L'expansion mondiale d'idéologies telles la puériculture et la « maternité scientifique » a été peu étudiée par la recherche féministe. Pour la Tunisie, le fait que, dès le début, la puériculture fit partie intégrante du programme d'études peut expliquer les nombreuses demandes d'inscription faites par les familles arabo-musulmanes. Les premiers nationalistes arabes au Maghreb et en Egypte trouvèrent l'idéologie de la puériculture extrêmement attrayante, car l'un de leurs propres buts était de produire « des mères d'une nation » afin de résister à l'impérialisme européen³³. En 1901, un article en arabe publié dans *al-Hadira*, l'organe du groupe « Jeunes Tunisiens » soulignait que « plus une mère est éduquée et vertueuse, plus son impact intellectuel et moral est profondément efficace sur son enfant. ».

Il faut remarquer que le mouvement nataliste en France utilisait une argumentation similaire afin d'obtenir une législation pour protéger les femmes, réglementer la maternité et refuser le droit de vote aux Françaises. En 1908, au cours du Congrès de l'Afrique du Nord, à Paris, fut mentionné l'existence de l'école ; quelques dignitaires musulmans présents au congrès notèrent avec satisfaction que l'arabe et l'Islam y étaient enseignés car « la femme tunisienne, gardienne et transmetteuse des valeurs et traditions qui font la personnalité tunisienne, perdrait ce rôle en perdant la langue (arabe), partie de sa personnalité »³⁴.

25 En même temps, l'école de la rue du pacha figura dans divers projets concernant « la plus grande France », projets qui placèrent la femme au centre de leurs programmes. En 1907, pour faire l'éloge de l'éducation des fillettes musulmanes, *L'Illustration* publia des photos d'élèves, en classe, sous le regard sévère de Madame Eigenschenck. Le journal des colons, *Le Courrier de Tunisie* fit paraître un article inspiré de ces photos : mais le but, tout autre, fut de souligner les différences irréconciliables entre femme française et femme musulmane et entre les deux civilisations. L'auteur, André Duran, utilisa ces images de jeunes musulmanes pour critiquer l'Islam qui oblige les femmes à porter le voile en public et à s'instruire dans des établissements où la ségrégation était appliquée³⁵. L'Alliance Française, qui, dans les années 1890, ouvrit à Tunis un de ses premiers bureaux outre-mer, s'intéressa activement au développement de l'école. En 1912, le *Bulletin de l'Alliance Française* publia un article dans lequel la directrice conseillait, comme les réformateurs musulmans, l'étude du Coran dans l'éducation des filles, répliqua à Duran et aux colons³⁶. Le Musée Social, sorte de laboratoire social créé à Paris en 1894 afin de se pencher sur l'amélioration de la situation morale et matérielle des travailleurs, dédia aussi un article à l'école. En 1913, Georges Vauban y fit l'éloge de Mme Eigenschenck, son travail étant un exemple de la réalisation possible de « la plus grande France ».

26 Les journalistes de la métropole tressèrent aussi des louanges à l'école, mais non parce qu'elle enseignait aux filles tunisiennes l'arabe et le Coran. Dans le quotidien, *La Dépêche Coloniale*, publié à Paris par le député, chef du parti colonial, Eugène Etienne³⁷, Gaston Valran écrivit, en 1903, un article intitulé « Éducatrices », qui représentant injustement l'école de Madame Eigenschenck comme un établissement technique arabe. Valran n'était pas vraiment intéressé par cet établissement scolaire en soi, mais il utilisait plutôt l'école comme site de propagande coloniale, exhortant les Françaises à travailler pour le bien de « la plus grande France ». Les arguments mobilisés par Valran nient l'idée que la présence des femmes européennes dans les colonies ait détruit les empires en introduisant le racisme et en érigeant des barrières entre hommes européens et femmes indigènes concubines³⁸. L'indifférence des femmes de la métropole envers les territoires d'outre-mer de la France, leur manque de participation à l'empire avaient en fait, pour lui, affaibli « la plus grande France ». Ceci, associé aux mouvements du féminisme de la métropole avait eu comme résultat « la déformation intellectuelle ou morale, on pourrait ajouter physique, qui menace la femme française »³⁹. Pour faire face à ces menaces, Valran proposa que les Parisiennes fussent envoyées dans des voyages d'étude en Afrique du Nord pour apprendre et contribuer à la mission civilisatrice de la France. Quoi de mieux pour de jeunes françaises que de contribuer à « la plus grande France » en travaillant dans les colonies ? Où mieux sauvegarder le Protectorat et l'empire que dans l'école pour filles musulmanes à Tunis ? En s'engageant dans le service colonial « la femme française ne grandit-elle pas en caractère ? »

27 L'école de la rue du pacha fonctionna dans le but d'enrôler et les Françaises et les Tunisiennes dans « la plus grande France » par l'entremise d'une mission civilisatrice conçue comme projet de la scolarisation moderne. Exclues du pouvoir – de la plupart des institutions coloniales proprement dites comme des institutions étatiques dans la nation –, les Françaises furent néanmoins considérées comme des « ambassatrices culturelles » auprès de la société indigène, surtout quand cette société était musulmane. Si le devoir national des femmes en France, après la défaite de 1870, fut de « faire naître » et de produire des citoyens, dans une colonie

comme la Tunisie, le devoir patriotique des expatriées de la métropole fut de « faire naître » la civilisation française au sein des familles musulmanes, par l'instruction morale, par l'exemple et par l'introduction d'idées progressistes, telle la puériculture. La menace « de Rome » rendit cette mission d'autant plus urgente que des écoles et des associations de bienfaisance italiennes en Tunisie cherchèrent aussi à y inscrire les indigènes dans le but de développer l'empire italien en Méditerranée.

28 Quant aux Tunisiennes – surtout les bourgeoises de la capitale – après avoir été formées dans les établissements français, elles auraient servi de « pivot » pour faire sortir la famille musulmane de l'ignorance et de la superstition, et par conséquent, élever toute la société tunisienne et la mettre sur la voie de la modernité. Suffisamment modernisée (mais pas trop), la Tunisie put servir de « modèle » de l'humanisme colonial, un exemple d'une colonisation éclairée par opposition avec l'Algérie, où le racisme acharné des colons envers les indigènes avait déjà provoqué le nationalisme. Dans la pensée des administrateurs coloniaux comme Millet ou Machuel, la Tunisie pouvait donc remplacer son voisin maghébin, tenir en somme la place de l'Algérie, comme « joyau de la couronne » de « la plus grande France ». Dans cette stratégie, on accorda aux femmes un rôle non négligeable.

29 Mais pour y arriver, il fallut faire appel aux Françaises de la métropole. Si, dans les colonies européennes, les hommes pouvaient réaffirmer leur masculinité, ébranlée par des défaites militaires en Europe ou minée par les effets néfastes de la vie moderne, c'était aussi un lieu où la métropole pouvaient se débarrasser des femmes atypiques, le plus souvent célibataires et éduquées, ne pouvant trouver d'emploi dans leur pays. Cependant, on n'étudia guère les femmes mariées, particulièrement les épouses des officiels coloniaux comme Mme Eigenschenck, car il était implicitement admis que leur mentalité serait aussi impérialiste que celle de leur époux, ou peut-être même plus.

30 Charlotte Eigenschenck représenta ainsi un « type social » présent dans nombre de colonies françaises. Certains Européens, établis en Tunisie ou ailleurs dans l'empire, avaient des contacts quotidiens avec les colonisés, et pas seulement ou uniquement dans le cadre des relations de pouvoir asymétriques⁴⁰. Comme nous l'avons vu, la directrice de l'école de jeunes filles ne suivit ni aveuglement ni naïvement le programme impérialiste de Paris, pas plus que celui de Tunis. Plaçant l'enseignement dans le système du savoir tunisien, elle arriva à modifier la mission civilisatrice par rapport la culture locale, à la condition des femmes, et à ses propres idées sur l'éducation idéale pour une musulmane. Charlotte Eigenschenck était veuve et donc plus libre, et cela lui permit de poursuivre une carrière. En tant que directrice d'école, elle élargit le champ d'action et les prérogatives du poste de secrétaire général qu'occupait son défunt époux pour travailler en tant qu'activiste pour un enseignement « pluri-culturel ».

31 Il est vrai que, plus tard, Eigenschenck reçut la Légion d'honneur en reconnaissance de son travail à Tunis ; sa correspondance suggère parfois des caractéristiques « d'impérialisme maternel »⁴¹. Néanmoins, sa longue collaboration avec les réformateurs musulmans et proto-nationalistes tunisiens et les familles de ses élèves, afin de développer un programme d'études fusionnant le savoir maghrébin et la pédagogie française, créa une nouvelle communauté transculturelle du savoir et des lettres de femmes. Compte tenu de l'opposition violente du clergé musulman de la capitale aussi bien que celle des colons indigénophobes, cette entreprise représentait un énorme risque pour tous les participants.

32 Les Européennes dans les colonies sont considérées par Ann Stoler – et d'autres – comme « les protectrices d'une communauté morale et culturelle distincte », ce qui réaffirme l'unité européenne et leur distinction par rapport aux indigènes. Cette étude complique donc la théorie de Stoler par rapport aux Européennes « définissant et maintenant » les lignes de démarcation entre dirigeants et dirigés⁴². En Tunisie, certaines expatriées (et expatriés comme Louis Machuel) de France ou d'ailleurs transgressèrent ces limites, pas toujours intentionnellement, à travers l'éducation des filles ou des garçons et même au niveau de la politique indigène

globale. Les processus par lesquels les « colonisateurs » absorbèrent la culture locale et la manière dont ces rencontres modelèrent l'histoire coloniale et aussi nationale, y compris celle des femmes, doivent être soumis à une analyse approfondie.

33 Finalement, cette petite histoire d'une école de jeunes filles musulmanes démontre la centralité de l'analyse féministe et de la théorie du genre dans les études sur la construction historique des Etats et des empires modernes et aussi, ultérieurement, sur le processus de décolonisation. Jusqu'à la fin-de-siècle, dans tous les pays colonisateurs européens, la scolarisation et l'éducation des indigènes hommes figurèrent dans les débats sur l'assimilation ou l'association des colonisés, qui était aussi un débat sur la citoyenneté. Autour de 1900, les efforts de réforme sociale, concentrés jusqu'alors sur les femmes métropolitaines, commencèrent à concerner les colonisées et les européennes expatriées dans les territoires d'outre-mer. Bien que la propagande du « parti colonial » en France ait été fréquemment d'un anti-féminisme virulent, dans les colonies, les femmes, françaises ou indigènes, trouvèrent leur place, certaines dans des rôles importants. A la veille de la Grande Guerre, au moment de la mobilisation nationaliste, la femme était au cœur de tous les programmes, comme au cœur de tous les conflits, politiques et culturels sur l'avenir et la forme de l'État : l'État-nation, l'État colonial ou l'État nationaliste et indépendant revendiqué par les peuples colonisés du monde.

34 Traduit par Anne-Marie Engels-Brooks

Bibliographie

ARNOULET, François, 1991, « Les problèmes de l'enseignement au début du Protectorat français en Tunisie », *Revue de l'Institut des Belles Lettres Arabes*, 54, 167 : 31-62.

AGERON, Charles-Robert, 1979, *Histoire de l'Algérie Contemporaine*, Paris, PUF.

AYADI, Taoufik, 1986, *Mouvement réformiste et mouvements populaires à Tunis (1906-1912)*, Tunis, Publications de l'Université de Tunis.

BADRAN, Margot, 1995, *Feminists, Islam and Nation : Gender and the Making of Modern Egypt*, Princeton, Princeton University Press.

BAKALTI, Souad, 1990, « L'enseignement féminin dans le primaire au temps de la Tunisie coloniale », *Revue de l'Institut des Belles Lettres Arabes*, 53, 166 : 249-273.

BAKALTI, Souad, 1996, *La femme tunisienne au temps de la colonisation, 1881-1956*, L'Harmattan, Paris.

CATALAN, Marianne, 1993, « Scolarité féminine et émancipation en pays arabo-musulman ; l'école Louise-Renée Millet, 1900-1956 », DEA, université d'Aix-Marseille.

CHAUDHURI, Nupur et STROBEL, Margaret (eds), 1991, *Western Women and Imperialism : Complicity and Resistance*, Indiana, Indiana University Press.

CLANCY-SMITH, Julia, 1998, « Islam, Gender, and Identities in the Making of French Algeria, 1830-1962 », *Domesticating the Empire : Race, Gender, and Family Life in French and Dutch Colonialism*, Julia Clancy-Smith et Frances Gouda (eds), Charlottesville, University Press of Virginia, 154-174.

1999, « A Woman Without her distaff : Gender, Work, and Handicraft Production in Colonial North Africa », *A Social History of Women and the Family in the Middle East*, Margaret Meriwether et Judith Tucker (eds), Colorado, Westview Press : 25-62.

CONKLIN, Alice, 1997, *A Mission to Civilize : The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford, Stanford University Press.

FAHMY, Khaled, 1998, « Women, Medicine, and Power in 19th-century Egypt », *Remaking Women : Feminism and Modernity in the Middle East*, Lila Abu-Lughod (ed.), Princeton, Princeton University Press.

FUCHS, Rachel G, 1995, « The Right to Life: Paul Strauss and the Politics of Motherhood », *Gender and the Politics of Social Reform in France, 1870-1914*, Accampo, Elinor A., Fuchs Rachel G., et Stewart, Mary Lynn (eds), Baltimore, Johns Hopkins University Press.

- GEMIE, Sharif, 1995, *Women and Schooling in France, 1815-1914*, Royaume Uni, Keele University Press.
- HARRIGAN, Patrick, 1998, « Women Teachers and the Schooling of Girls in France : Recent Historiographical Trends », *French Historical Studies* 21, 4 (Automne) : 593-610.
- HORNE, Janet, 1998, « In Pursuit of Greaten France : Visions of Empire Among Musée Social Reformers, 1894-1931 », *Domesticating the Empire : Race, Gender and Family Life in French and Dutch Colonialism* : 21-42.
- HUNT, Nancy R, 1997, « “Le bébé en brousse” : European Women, African Birth Spacing, and Colonial Intervention in Breast Feeding in the Belgian Congo », *Tensions of Empire : Colonial Cultures in a Bourgeois World*, Frederick Cooper et Ann Laura Stoler (eds), Berkeley, University of California Press : 287-321.
- KAZDAGHLI, Habib, 2000, « L'éducation de la femme dans la Tunisie colonisée : représentations et moyens mis en œuvre », *Histoire des femmes au Maghreb : culture matérielle et vie quotidienne*, Dalenda Larguèche (ed), Tunis , Centre de Publications Universitaires.
- LARGUÈCHE, Dalenda et ABDELHAMID, 1992, *Marginales en terre d'Islam*, Tunis, Centre de Publications Universitaires.
- LARSON, Pier M, 1997, « “Capacities and modes of thinking” : Intellectual Engagement and Subaltern Hegemony in the Early History of Malagasy Christianity », *American Historical Review*, 102, 4 (Octobre) : 969-1002.
- LELYVED, David, 1975, *Aligarh's First Generation : Muslim Solidarity in British India, 1875-1900*, Oxford, Oxford University Press.
- MACHUEL, Louis, 1889, *L'Enseignement public dans la régence de Tunis*, Paris, Imprimerie nationale.
- MARGADANT, Jo Burr, 1990, *Madame le Professeur : Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press.
- MASKIELL, Michelle, 1984, *Women Between Cultures : the Lives of Kinnaird College Alumnae in British India*, New York, Syracuse University Press.
- MINAULT, Gail, 1998, *Secluded Scholars : Women's Education and Muslim Social Reform in India*, Oxford, Oxford University Press.
- QUARTARARO, Anne T, 1995, *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth Century France : Social Values and Corporate identity at the Normal School Institution*, Newark, University of Delaware Press.
- ROGERS, Rebecca, 1992, *Les Demoiselles de la Légion d'honneur : Les Maisons d'éducation de la Légion d'honneur au XIX^e siècle*, Paris, Plon.
- SRAIEB, Noureddine, 1990, *Le collège Sadiki de Tunis, 1875-1956 : enseignement et nationalisme*, Tunis, ALIF.
- STOLER, Ann, 1989, « Rethinking Colonial Categories : European Communities in Sumatra and the Boundaries of Rule », *Comparative Studies in Society and History*, 31, 1 : 132-49.
- STROBEL, Margaret, 1991, *European Women and the Second British Empire*, Indiana, Indiana University Press.
- VABRAN, Georges, 1913, « La femme française et la femme musulmane en Tunisie », *Mémoires et documents*, Paris, Le Musée social.

Notes

1 Vabran 1913 : 41.

2 Archives Diplomatiques de Nantes [ADN], Tunisie, 1er versement; Archives Nationales [AN], Tunis, série E-271-4, dossiers : « L'école musulmane des jeunes filles à Tunis » ; L'Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain (IRMC) ; et L'Institut Supérieur sur l'Histoire du Mouvement National (ISHMN). Il y a très peu de recherches faites sur l'éducation des filles en Tunisie ou Algérie pendant l'époque coloniale, à l'exception de Catalan 1993 ;

- Bakalti 1990 : 249-273 ; et Bakalti 1996. Sraieb, 1990 étudie un seul établissement à travers une vision nationaliste et masculine.
- 3 Clancy-Smith 1999 : 25-62. La recherche la plus sophistiquée quant à l'éducation coloniale a été faite pour le Raj aux Indes : Lelyved, 1975 ; Minault, 1998 ; Maskiell, 1984.
- 4 Clancy-Smith et Gouda (eds) 1998 : 154-174.
- 5 AN, Tunis, E-271-4 ; *La Tunisie Française*, 5 janvier 1912.
- 6 IRMC, Tunis, Bobine 1, *La Tunisie Française*, 1893-1894.
- 7 Fahmy 1998 : 3.
- 8 Bakalti 1990 : 252 ; Clancy-Smith 1999.
- 9 Machuel 1889 : 3.
- 10 Bakalti 1990 : 251.
- 11 Arnoulet 1991: 31-62.
- 12 ADN, Tunisie, premier versement, carton 1352, « École de jeunes filles musulmanes, 1913-1914 ».
- 13 AN, Tunis, E-271-4, manuscrit sans date (circa 1906-1907), intitulé : « L'école musulmane de jeunes filles à Tunis », signé MA., écrit peut-être par la femme du résident général, Alapetite. Appelé « L'école musulmane » ci-après.
- 14 AN, Tunis E-271-4, lettre de l'administration des Biens Habous, 1902.
- 15 Vabran 1913 : 45.
- 16 Bakalti 1990 : 258-259 ; et AN Tunis, E-271-4, « L'école musulmane ».
- 17 AN, Tunis, E-271-4 : nombreuses lettres écrites par Eigenschenck à partir de 1900 mais elles ne contiennent aucun renseignement quant à sa jeunesse, son éducation ou vie personnelle.
- 18 AN, Tunis, E-271-4, lettre de Eigenschenck à Roy, le 27 février 1907.
- 19 AN, Tunis E-271-4, lettre de Eigenschenck à Roy, le 28 février 1902.
- 20 A partir de 1912, le programme d'études ressemblait à celui de la métropole pour l'école primaire des filles ; Quartararo 1995 : 122.
- 21 Bakalti 1990 : 259.
- 22 AN, Tunis, E-271-4; le périodique littéraire, *al-Zohra*, 22 mars 1909 : « ... beaucoup de pères de famille ont-ils déjà manifesté l'intention de retirer leurs filles de cette école ».
- 23 Harrigan 1998 : 593-610.
- 24 AN Tunis, E-271-4, lettre de Eigenschenck au secrétaire général, 1910. Kazdaghli 2000 : 320. Larguèche 1992.
- 25 Bakalti 1990 : 26 ; AN, Tunis, E-271-4, 1907 : plans architecturaux.
- 26 Interview à Tunis, le 9 juin 1998 à son domicile avec Tawhida Ben Cheikh qui fut élève à l'école entre 1918 et 1922 et obtint son diplôme de la Faculté de Médecine à Paris en 1936 ; Roger 1992, parle de l'importance des internats dans le développement d'un sentiment de communauté féminine en France ; en Tunisie, cas plus complexe à cause du fait colonial et des différences religio-culturelles, l'importance de l'internat est néanmoins démontrée.
- 27 AN, Tunis, E-271-4, « L'école musulmane ».
- 28 Eigenschenck, « L'enseignement des jeunes filles ».
- 29 Margadant 1990 ; Gemie 1995.
- 30 AN, Tunis, E-271-4, 1907.
- 31 Fuchs 1995 : 93-94.
- 32 Conklin 1997 ; Hunt 1997 : 287-321.
- 33 Badran 1995.
- 34 AN, Tunis, E-271-4, *al-Hadira*, Tunis, 638, 12 mars 1901 : 1-2. Ayadi 1986 : 88.
- 35 AN, Tunis, E-271-4 « Les femmes arabes », *Le Courrier de Tunisie*, 14 octobre 1907.
- 36 Horne 1998 : 21-42 ; AN, Tunis, E-271-4 ; Vabran 1913 : 43-55 ; Eigenschenck « Jeunes filles musulmanes », *La Dépêche Tunisienne*, 26 janvier 1912.
- 37 Ageron 1979, 2 : 36-56.
- 38 Strobel 1991.
- 39 AN, Tunis, E-271-4 ; Valran, « Éducatrices », *La Dépêche Coloniale*, le 15 décembre 1903.
- 40 Larson 1997 : 969-1002.

41 Stoler 1989 : 132-149.

42 Chaudhuri et Strobel (eds) 1991.

Pour citer cet article

Référence électronique

Julia Clancy Smith, « L'École Rue du Pacha, Tunis : l'enseignement de la femme arabe et « la Plus Grande France » (1900-1914) », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 24 mai 2006. URL : <http://clio.revues.org/index186.html>

À propos de l'auteur

Julia Clancy Smith

Julia CLANCY-SMITH enseigne dans le département d'histoire à l'Université d'Arizona (Tucson) l'histoire du Maghreb. Elle a fait une partie de ses études supérieures en France à l'École des hautes études et a été également enseignante en Tunisie. Elle a publié en 1994 aux Presses universitaires de Californie (Berkeley) *Rebel and Saint : Muslim Notables, Populist Protest, Colonial Encounters* (Algeria and Tunisia, c. 1800-1904). Elle a collaboré au volume publié en 1998 aux Presses universitaires de Virginie, *Domesticating the Empire : Race, Gender, and Family Life in French and Dutch Colonialism*.

Droits d'auteur

Propriété intellectuelle

Résumé / Abstract

L'école Millet, fondée en 1900 à Tunis, fut le premier établissement, non missionnaire et moderne dans le sens pédagogique, pour les filles indigènes dans l'Afrique du Nord française. Dans cet article, nous proposons quatre hypothèses. La première est d'ordre méthodologique : un modeste établissement pour jeunes filles peut servir à explorer des problématiques plus vastes sur les femmes et le genre de l'Etat-nation et de l'empire. Ensuite, la question de l'instruction des filles tunisiennes est traitée comme un enjeu dans des conflits au niveau de l'État, ou plutôt de plusieurs États concurrents. Ces conflits ont provoqué des débats non seulement sur le rôle des femmes dans des sociétés arabo-musulmanes soumises à la France, mais aussi sur les « devoirs » des Françaises venues de métropole. Aussi est proposée l'idée que certaines colonies françaises étaient utilisées comme laboratoires expérimentant des programmes de réforme sociale.

Education for colonized women was a question long discussed in the French colonies, particularly in Islamic countries. The Ecole Millet, founded in 1900 in Tunis, was the first non missionary institution offering a modern curriculum for indigenous girls in French North Africa. But education is never an innocent business. In this article, I present four hypotheses. first is methodological in nature and suggests that investigation of a modest institution for muslims can serve as a point of access for the problematics of women and gender, nation state and empire. Secondly, the article treats education in Tunisia as a stake in state level conflicts, or rather a stake in competition among several nation states. These conflicts produced debate not only concerning the role of women in muslim societies under French control, but also concerning the obligation of metropolitant French women towards the empire. Also suggested

is the idea that some French colonies were used as laboratories in which social reform programs could be tried out. Finally, if French expatriate women were given new roles in the overseas territories, sometimes they themselves took advantage of the colonial situation to create opportunities not available in the metropole.

Licence portant sur le document : Propriété intellectuelle