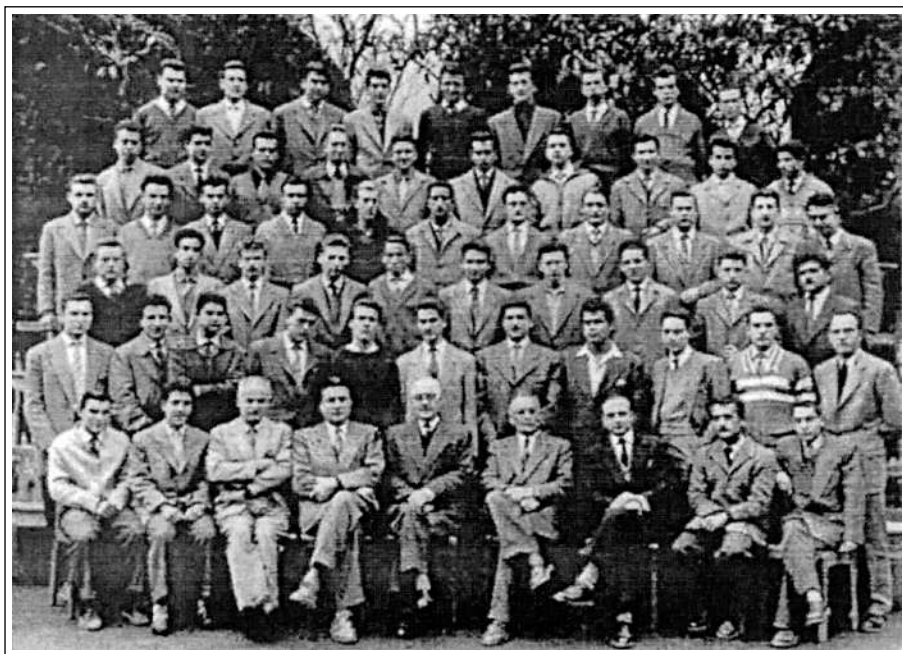

Aïssa Kadri (éd.)

Instituteurs et enseignants en Algérie

1945-1975

Histoire et mémoires



Ouvrage publié avec le concours
de l'Institut français d'Algérie

Couverture : Les normaliens instituteurs de la 4^e année de promotion (1952-1956). Photo réalisée en pleine guerre d'Algérie, tirée du site internet bouzarea.org. D.R.

De haut en bas et de gauche à droite :

1^{er} rang : Griffon, Darmon, Mélis, Ferrandez, Graciet, Motout, Mathieu, Guillot, **Sayad**¹.

2^e rang : Fèvre, Grégory, Foulon, Pratz, Roche, Hau, Truchi, Mans, Bas, Guenoun.

3^e rang: Cubilier, Olivier, Bartel, Begou, Julia, Allouche, Caponi, Terrier, Narbonne, Devesa, Plutino.

4^e rang : **Caratini**², Mamsadji, Krespine, Muti, Amara, Renaudin, Ephritikine, Belhadj, Jeuge, Alvado.

5^e rang : Gasquet, Riéra, Desbons, Ferragne, Ottl, Porcédo, Mokrane, Muriot, Intertaglia, Ballester, Pinelli.

6^e rang : Pérez, Benzaken, M. Ruas (prof d'atelier), M. Postel (directeur de la section d'adaptation), M. L-P Renaud (directeur), M. Delpreti (intendant), M. Alles (intendant adjoint), Mezachi, Llinarés.

1. Abdemalek Sayad est devenu le sociologue bien connu de l'émigration.

2. Alain Caratini dont on trouvera le témoignage dans cet ouvrage.

Aïssa Kadri (éd.)

Instituteurs et enseignants en Algérie (1945-1978)

Histoire et mémoires

**Éditions Karthala
22-24, boulevard Arago
75013 Paris**

AVERTISSEMENT

Cet ouvrage est le fruit de plusieurs travaux. Dans une première partie, il y a d'abord, développés dans une perspective historique, des textes issus d'un rapport d'enquête commandité par l'UNSA-Éducation, du Centre de recherche Henri-Aiguepersse à l'Institut Maghreb Europe ; une enquête portant sur les instituteurs français en Algérie, de 1945 à 1975. Cette première partie est complétée par des extraits des actes du colloque organisé à l'université Paris 8 (Institut Maghreb/Europe) et soutenu par l'Institut français d'Algérie (IFA) qui a porté sur les enseignants dans la coopération, au lendemain de l'indépendance algérienne. Comme l'enquête socio-historique, ce colloque a permis de recueillir la parole de nombreux enseignants et syndicalistes qui ont exercé en Algérie avant et après l'indépendance. Dans les deuxième et troisième parties de l'ouvrage, on retrouvera quelques entretiens, témoignages, interventions orales, textes, documents et illustrations les plus emblématiques de cet engagement.

Nous souhaitons ici remercier les maîtres d'école, les enseignantes et les enseignants qui ont permis d'éclairer ce pan de l'histoire partagée franco-algérienne. Que soient ici également remerciés l'UNSA-Éducation, ses secrétaires généraux, Jean-Paul Roux, Patrick Gonthier et les responsables du CHA, Évelyne Burguière, Luc Bentz, ainsi que Guy Putfin, qui se sont engagés dans cette entreprise de restitution de l'histoire de l'école en colonie, parce que certains d'entre eux ont été du combat contre le déni des droits et l'exploitation, pour la transmission du savoir et des lumières, dans l'objectif de dépasser le retour d'une guerre de mémoires blessées, encore vivaces, afin de restituer ce moment « d'épiphanie » franco-algérienne que furent les années de l'immédiate post-indépendance.

Nos remerciements vont également aux membres de l'Himase qui ont permis la tenue du colloque et le recueil de certains témoignages livrés ici de manière non exhaustive.

Introduction

Aïssa KADRI

La loi du 23 février 2005 établissant le caractère positif de la colonisation a joué comme un révélateur de mémoires blessées, de souvenirs enfouis, de la confrontation coloniale en Algérie. La radicalisation et la violence des opinions et des positionnements de différentes catégories et groupes sociaux, dont la plupart ont été parties prenantes du rapport colonial, témoignent de la force des fractures nées de la rencontre de la République avec le fait colonial comme forme particulière de la domination capitaliste.

Que celle-ci ait été un processus d'exploitation, de répression, de marginalisation, d'exclusion, de dénis de droits, fondé pour une large part sur une idéologie de l'inégalité des races, ne fait aucun doute. Le capitalisme colonial a procédé à des recompositions des attitudes, des comportements et des représentations des groupes dominés, obligés de s'adapter ou de disparaître. L'ambiguïté ne réside pas tant dans le fait historique de la domination coloniale elle-même que dans les significations que lui donnent les protagonistes réels de la confrontation. Ceux-ci le revêtent toujours de significations positives ou négatives, selon le rapport de force et les contextes (tel ou tel fait, telle ou telle situation, telle ou telle modalité de la confrontation entre sociétés, nations et groupes), entre une société dominatrice de fait et une société assujettie.

Aussi faut-il s'interroger non pas sur la réalité de la domination qui a été, à n'en pas douter violente et longue, mais sur les résistances à celles-ci, résistances souvent souterraines et quotidiennes, nombreuses, variables, multiples et diverses et qui ont réuni de larges groupes sociaux partie prenante des sociétés en présence, allant des plus radicaux aux plus humanistes, dont beaucoup d'instituteurs et d'enseignants ont été des emblèmes et des ressorts, et ceci malgré l'ambiguïté de leur mission qui consistait à transmettre les valeurs universalistes, une morale de la raison et du progrès, mais dans des rapports sociaux coloniaux.

L'analyse de l'action et des engagements des instituteurs et enseignants ne peut être ainsi éclairée qu'à partir d'une sociologie de la résistance au quotidien, des luttes au plus près du terrain, des populations et des élèves. Une large partie d'entre eux se sont à leur manière, et souvent au prix de leur vie, opposés au colonialisme et à toute forme d'oppression, n'ayant eu en vue, comme ils le disent souvent, que les intérêts des enfants qui leur avaient été confiés, la transmission des savoirs et des valeurs des lumières dont ils s'étaient eux-mêmes nourris.

Leur action en Algérie coloniale n'a d'autre pendant que leur discrétion ces dernières années, comparé aux bruits et fureurs soulevés ici et là par une compétition, une « guerre de mémoires » et de nostalgies douteuses d'un autre temps, « le temps des colonies » qui resurgit tel un fantôme pour apaiser, non, plutôt tarauder la conscience de ceux qui n'en ont pas. La République a bien en effet été coloniale et beaucoup d'enseignants en ont été les instruments à leur insu ou conscients ; mais d'autres plus nombreux, confrontés au fait colonial, se sont opposés aux effets les plus pervers et les plus déstructurant du capitalisme colonial. Ils ont réagi, au nom des principes fondateurs de la République, aux dénis de droits, à l'injustice, aux atteintes à la dignité humaine. Dans le droit fil des lumières, des idées révolutionnaires de 1789, de ceux qui ont porté le rêve communard, de la résistance, une large partie des enseignants a permis qu'une certaine idée de la France, celle des droits de l'homme, ait pu être dégagée de sa gangue coloniale. Nombre d'entre eux ont à cet égard été des « éveilleurs de conscience » qui ont permis de mettre à bas le rapport colonial. De nombreux membres de l'élite algérienne, les nationalistes en premier lieu, ont dit leur dette envers leurs maîtres d'école et ont revendiqué les savoirs et les principes appris auprès d'eux, comme guides de leur engagement et de leur action.

Cependant, peu nombreux, pris en étau dans le rapport colonial, ils n'ont pu peser sur l'évolution des choses. Dans une situation de contact culturel inégal, ils ont voulu, pour certains, être des passerelles entre les communautés clivées de l'Algérie coloniale ; ils ont voulu établir des ponts ; ne pas permettre les ruptures irrémédiables. Dans les violences libérées par une domination coloniale sans compromis, des plus étouffantes, des plus dures, ils ont voulu se mettre au-dessus de la mêlée, à équidistance des arguments, des positions, des intérêts, des raisons des uns et des autres ; mais comme souvent dans l'affrontement ouvert, il n'y a pas eu de place pour les porteurs d'une autre voie possible, celle d'une Algérie avant tout plurielle, démocratique et fraternelle. C'est que les conditions qui avaient prévalu dans l'adaptation du modèle culturel et scolaire français à l'Algérie, celles d'une négation de l'autre, souvent déguisées et justifiées sous les présupposés d'action civilisatrice, n'ont pas permis à leur voix d'être audible. C'est qu'en effet l'école n'a pas pu trouver sa place et s'affirmer dans cette situation particulière de la colonie de peuplement algérienne. Elle n'a pas participé de ce qui est souvent revendiqué par certains thuriféraires ou nostalgiques de la colonisation, attachés à la superficialité des faits emblématiques, comme la part la plus incontestable « de l'œuvre positive de la colonisation ». La transmission des savoirs et des savoir-faire, des valeurs universalistes, aux autres, à ceux qu'on a appelé « indigènes », a si peu fonctionné que leurs effets ont été dans la plupart des cas limités. Le combat pour leur élargissement de la part de ces catégories d'enseignants a été souvent ardu et quelquefois tardif, et peu de voix intellectuelles et militantes se sont fait entendre, notamment avant l'affirmation par les nations unies du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, c'est-à-dire pas avant la Seconde Guerre mondiale.

Pris dans les contradictions du message qu'ils délivraient – liberté et raison –, en décalage avec les réalités, la voie qu'ils montraient, l'alternative politique qu'ils proposaient se révélait dans le moment une impasse; elle les mettait de surcroît en première ligne, dans un contexte de violences exacerbées. Ils en ont payé le prix, mais en même temps ils ont semé la graine qui ne meurt jamais, celle de la liberté de conscience.

Leur combat s'est développé avant tout sur le terrain scolaire; ils ont été quelques-uns à vouloir une école égale pour tous, une école ouverte à tous sans discriminations; ils ont voulu une école qui ne soit pas « au rabais »; pour cela ils se sont faits cantiniers, infirmiers, ébénistes; réparant les écoles, soignant les élèves, leur fournissant l'alimentation de base nécessaire, luttant contre une administration souvent prisonnière des intérêts des pouvoirs locaux. Les conditions politiques qui ont ainsi prévalu tout au long de la domination coloniale jusqu'au démarrage d'un processus d'inversion, à travers l'irruption du mouvement nationaliste radical dans l'espace public, les blocages et les attermoissements de ceux qui voulaient les profits de l'exploitation coloniale sans concéder l'essentiel, c'est-à-dire une véritable éducation, ont limité et bloqué leurs actions sur le terrain de la transformation des conditions de la scolarisation. C'est que l'élargissement de l'école et sa démocratisation s'avéraient vaines dans une situation où, comme pour certains porte-paroles de l'ancien régime, l'école était un luxe pour des populations perçues à travers le prisme du racisme colonial, comme inférieures et indignes d'accéder au savoir, à la connaissance, à la culture. Contrairement à ce qui est souvent mis en avant dans la qualification de l'œuvre scolaire coloniale, celle-ci n'a jamais été franche et n'a jamais voulu aller, dans les contextes les plus favorables au-delà d'un minimum éducationnel dont l'objectif était de dégrossir, d'encadrer et de contrôler la main-d'œuvre « indigène » essentielle pour l'exploitation et le développement colonial. À cet égard l'imposition du système scolaire français à la colonie n'a pas été ce long mouvement de prise en charge progressive de la scolarisation des populations « indigènes » qui auraient été, si l'on croit certains de ses « promoteurs » et « acteurs », sinon globalement réfractaires, du moins passives et en tous les cas faiblement mobilisées, manifestant un irrédentisme culturel jamais démenti.

Dans l'histoire de l'imposition de l'école française en Algérie, l'année 1883¹ marquerait pour de nombreux analystes, historiens et sociologues, une césure entre deux grandes phases, généralement identifiées pour la période antérieure à cette date comme celle du refus scolaire de la part de la population locale et pour la phase qui la suit comme celle de la progressive montée d'une demande scolaire qui ne devient véritablement franche qu'à partir de l'entre-deux-guerres.

1. Nous désignons par cette date l'élargissement à l'Algérie des lois scolaires dites lois Ferry, notamment la loi de 1881 sur la gratuité de l'école, de mars 1882 sur l'instruction obligatoire et d'octobre 1886 sur l'organisation et la laïcité de l'enseignement primaire en France. Ce sont ces lois que le décret du 13 février 1883 et le décret du 18 octobre 1892 rendent applicables à l'Algérie.

Cependant s'il est indéniable que l'intervention des lois Ferry a modifié sensiblement le paysage scolaire qui prévalait jusqu'alors en Algérie, en définissant une politique cohérente qui tranchait avec celle de la période précédente, faite d'hésitations et de tâtonnements, la périodisation qui en découle et qui distingue un avant et un après les lois laïques demeure à notre sens réductrice à maints égards, ne tenant pas compte des ambiguïtés qui ont accompagné l'implantation du système scolaire français.

L'impact de l'école française, repéré surtout à partir du constat unilatéral des seules autorités coloniales, est ainsi principalement validé par la mesure statistique : la stagnation ou la progression des effectifs scolaires algériens dans le primaire deviennent à cet égard les principaux indices de la résistance ou de l'adhésion au système scolaire exogène ; or, à considérer le nombre d'étudiants qui sont passés par le système de l'enseignement secondaire et supérieur² ou le taux d'analphabétisme relevé pour les années 1960³, ou même la part des élèves scolarisés dans le primaire (et ceci au moins jusqu'en 1958⁴) parmi les enfants en âge d'être scolarisés⁵, le bilan scolaire colonial apparaît dérisoire, n'eut été l'infléchissement tardif provoqué par la pression de la lutte de libération nationale.

Pour qu'il y ait eu refus ou même demande scolaire, il eût fallu qu'il existât une volonté réelle et effective de scolarisation de la part des autorités coloniales, ce qui fut loin d'être le cas – même après 1883 – comme en témoignent les moyens alloués, les tergiversations et les obstacles mis ici et là à la scolarisation massive des Algériens.

L'histoire de la politique scolaire coloniale n'a jamais été ce lent mouvement de civilisation des populations locales, présentes seulement par leur refus⁶ ; elle apparaît plutôt comme un processus profondément contradictoire dont les déterminants sont à rechercher aussi bien chez les émetteurs de cette politique qu'au niveau de ses récepteurs. Elle se laisse donc apprécier moins en terme d'effectifs algériens ayant transité par le système de l'enseignement colonial qu'en terme de rapports de communication. Ce qu'il importe de saisir, au-delà du contenu de l'émission et dans la perspective de ce qu'est l'école aujourd'hui en Algérie et de ce qu'elle représente, c'est la manière dont le message, ici l'école, est capté, inter-

2. Pour le secondaire, le nombre d'élèves musulmans algériens scolarisés en 1938 par exemple était de l'ordre de 991 contre 13 229 Européens, à la même date les étudiants musulmans du supérieur étaient de l'ordre de 94 contre 2 138 Européens.

3. 85 % de la population est analphabète à la veille de l'indépendance selon M. Lacheraf. Voir M. Lacheraf, *L'Algérie : nation et société*, Paris, Maspero, 1976, p. 313.

4. La scolarisation des Algériens est sérieusement relancée, bien que tardivement, par l'ordonnance du 20 août 1958.

5. En 1889, le nombre d'élèves scolarisés était de l'ordre de 10 631 (filles comprises), la population musulmane âgée de 6 à 13 ans se chiffrait à 585 389 (G + F), le taux réel de scolarisation étant de 2 %. Voir à ce propos A. Mérad, « Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie (1880-1960) », *Confluent* n° 32 et 33, juin et juillet 1963, p. 604.

6. C'est notamment la thèse de Y. Turin, in *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecines, religion, 1830-1880*, Paris, Maspero, 1971.

prété et assimilé à partir des caractéristiques propres de la société réceptrice ; mais aussi à partir des luttes développées ici et là, dont le groupe étudié ici a occupé une place centrale, pour infléchir le cours d'une scolarisation bloquée et tenter d'ouvrir l'école de la colonie, afin de réaliser les conditions d'une société plurielle effective.

Le combat de ces enseignantes et enseignants ne s'est pas arrêté à l'indépendance. Il a continué tout au long de la décennie des années 1960. Beaucoup de ces enseignants étaient déjà là et ne sont pas partis au moment de ce qu'on a appelé « l'exode pied-noir ». Certains, partis l'été 1962, sont revenus sitôt la rentrée scolaire envisagée et décidée. C'est pourquoi il n'est pas possible d'assimiler le plus grand nombre d'entre eux à ce que qui a été largement médiatisé comme les pieds-rouges, la catégorie des troskystes et communistes qui se sont affirmés dans l'espace public algérien comme soutien du jeune État-nation en construction. Il y a de ce point de vue à déconstruire les notions de pieds-rouges et de coopérants. Les premiers ne constituaient pas la seule catégorie présente au tout début de l'indépendance ; la seconde, pas plus homogène, ne peut rendre compte des intérêts et des engagements de l'ensemble de celles et ceux qui ont choisi l'Algérie dans les années 1960/1970.

Mémoires : entre histoire et sociologie

La recherche qui est livrée en première partie de l'ouvrage a pour objectif de restituer à partir d'un travail scientifique rigoureux plus qu'une mémoire catégorielle, à savoir une histoire des pratiques, des actions, des engagements et des contradictions d'individus qui ont fait l'histoire, qui ont voulu peser sur celle-ci et, sans doute plus que la plupart des autres, qui ont su dans le moment – démentant en quelque sorte le postulat marxiste : « Les hommes font l'histoire et ne savent pas l'histoire qu'ils font » – quelle histoire ils faisaient, puisqu'ils ont fait germer des idées et formé des hommes.

Elle s'est proposée à cette fin de mettre au centre de l'analyse les mémoires – des mémoires expérimentées – de cette catégorie sociale pas aussi homogène que l'on pourrait le penser, notamment du point de vue des certifications et des cursus, du point de vue des origines sociales, géographiques et ethniques, du point de vue des engagements. Ces mémoires sont d'autant plus révélatrices qu'elles se sont construites dans des années de feu et en situation de domination, les mettant à l'épreuve face à la mort.

Il s'agissait pour nous, en nous focalisant sur les représentations que ces derniers se sont faites de leur place et de leur mission dans le dispositif colonial, de cerner comment ils ont vécu leur rapport à une société « castée » dans ses différentes composantes, où les situations de l'entre-

deux ne remettaient pas en cause les rapports de hiérarchie et de domination. Il s'agissait de voir comment se sont construits les engagements de ces hommes et femmes au contact de la société dominée. Quels effets les différents contextes nationaux, locaux, ont-ils eu sur leurs attitudes, leurs comportements, leurs opinions et leurs pratiques professionnelles sociales et politiques, et sur l'école française en Algérie ? Cette saisie étant à chaque fois mise à l'épreuve des faits et des contextes.

Beaucoup de légendes et d'approximations ont couru et courent encore sur l'œuvre scolaire française en Algérie. Dans une première partie historique, développée à partir d'un travail sur des archives et documents, les lois, les réglementations, les statistiques croisées, les programmes, les contenus et le sens des savoirs transmis, il s'est agi d'objectiver la réalité des modes d'imposition de l'école française en Algérie dans ses différentes formes et à travers les présupposés contradictoires qui l'ont fondée. Il s'agissait pour nous de rendre compte d'un système peu efficace malgré le poids du nombre et la puissance de l'organisation, un mode d'imposition institutionnel qui a fait prévaloir la forme scolaire moderne et des valeurs, celles de la morale de la raison et du progrès, mais qui étaient perverties par les rapports sociaux de type coloniaux.

Cette perspective historique permet d'éclairer et de comprendre quelle place a été dévolue aux maîtres ? Quelles étaient les formations qu'on leur dispensait ? Quelles étaient les missions qui leur étaient assignées dans le dispositif colonial ? Quelle était la place des maîtres « indigènes » dans ces objectifs ? Comment ceux-ci et leurs confrères européens ont-ils réagi à ces modes de socialisation ?

L'analyse historique a été conjuguée avec une approche d'enquêtes sociologiques : l'une par des questionnaires passés auprès des enseignants, toutes nationalités confondues, qui ont enseigné en Algérie dans la période considérée, c'est-à-dire entre 1945 et 1975. Cette périodisation nous semblant pouvoir révéler tout à la fois les caractéristiques sociologiques du fonctionnement et des fonctions du système scolaire en Algérie, dans une perspective de continuité et de rupture avec le système colonial, mais aussi les enjeux et les luttes développés autour de l'école, de l'éducation, dans un contexte de début de processus de décolonisation.

L'autre démarche a consisté à faire des entretiens approfondis auprès d'un échantillon réduit d'enseignants qui ont eu pour la plupart des responsabilités dans les syndicats et les associations. Enfin nous avons recueilli autant que faire se peut, dans les débats organisés dans les colloques et journées, les points de vue, les remarques, les observations de nombre d'enseignantes et d'enseignants ayant exercé pendant l'époque considérée.

Le questionnaire a été construit sur la base d'un repérage, périodisé selon les phases historiques marquantes, à la fois de l'histoire de la domination coloniale en Algérie mais aussi des politiques publiques scolaires. Au-delà des questions fermées sur les situations sociales et professionnelles, nombre de questions ouvertes ont été prévues pour recueillir les

représentations, opinions, attitudes, pratiques sociales et comportements dans le contexte et en perspective.

Ce questionnaire tout à fait exhaustif, comprenant une centaine de questions, a été diffusé et envoyé à des enseignants, auparavant identifiés et listés, qui furent en activité dans la période retenue. Beaucoup d'entre eux ont répondu avec plaisir et dévouement, comme savent le faire ces vieux maîtres, avec une écriture serrée et un français impeccable, une volonté d'aller toujours plus loin que ce qui était demandé ; donner des détails, expliquer et s'expliquer sur le moment, les engagements, dans le souvenir souvent ému, des lieux, des élèves et des populations.

Certains, peu nombreux, s'étant mis aux modes informatiques, ont quasiment fourni de véritables opuscules autobiographiques ; d'autres, moins nombreux, sceptiques et distancés, toujours inscrits dans le positionnement équidistant et au-dessus de la mêlée, ont été plus réservés et dans ce contexte de retour de mémoires n'ont pas voulu se livrer complètement et ajouter « au confusionnisme des justifications et des règlements de compte après-coup d'une histoire douloureuse pour tous ».

Les entretiens ont concerné un plus petit échantillon, celui des responsables, de ceux qui ont eu des activités militantes et ou associatives, mais non exclusivement. Les entretiens⁷ ont été extrêmement fructueux et nous ont permis de (re) découvrir des retraités toujours disponibles, toujours inscrits dans le droit fil de leurs engagements passés.

Dans ces moments rares et exceptionnels de retrouvailles avec ces femmes et ces hommes modestes – à certains moments fugaces, où ceux-ci se livraient complètement – nous pensons avoir compris les raisons de leurs engagements et, en tout cas, les conditions de l'exercice de leur métier et ce qui les animait dans leurs rapports aux élèves et aux groupes sociaux en présence. Toujours conscient des ressorts qui les ont fait agir dans leurs activités passées, ils ont gardé les traces de celles-ci, documents, archives, textes, lettres, photos, anecdotes. Beaucoup ont consigné tout ceci par l'écriture ; certains se sont essayés, à compte d'auteur le plus souvent, à une écriture autobiographique. C'est ainsi que nous avons pu réunir quelques opuscules rédigés par ces enseignants, toujours inquiets de perdre la mémoire de moments privilégiés.

Cet outil des sciences sociales – l'autobiographie – pose sans doute des problèmes méthodologiques de statut de preuve, mais son usage contrôlé, croisé avec les constructions biographiques que nous avons nous-mêmes tentées pour certains d'entre eux, apparus comme emblématiques, nous ont permis d'éclairer des espaces-temps, de contradictions et d'engagements, de positionnements, notamment dans les moments-clés de tensions et de fractures, de l'évolution chaotique de l'Algérie dans la période considérée.

7. Au sens d'entretiens compréhensifs. Cf. Jean-Claude Kauffman, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 2004.

Le recours à des documents extérieurs, archives historiques, revues, journaux, nous a permis de mettre à l'épreuve les témoignages oraux ; beaucoup de choses ont été écrites sur la guerre d'Algérie, mais beaucoup de choses également restent dans l'ombre. Le retour de mémoires a tendance aujourd'hui à prendre l'histoire en otage ; les combats d'hier sont remis à l'ordre du jour souvent par les mêmes protagonistes, ou leurs représentants attitrés, qui étaient au cœur de la confrontation.

La mémoire des enseignants, parce que plus vigilante, plus distante, souvent plus critique, plus généralement en retrait ou sur la réserve, s'avère à cet égard révélatrice des enjeux coloniaux dans leurs contradictions les moins apparentes. Le travail livré ici ne se veut pas exhaustif mais il permet d'ouvrir de nouvelles pistes vers la connaissance de ce qui a séparé les personnes et les groupes, de ce qui a fracturé les sociétés, pour mieux regarder l'Avenir.

Nous nous sommes donc à cet égard situés méthodologiquement dans l'usage de l'entre-deux disciplinaire, celui de la sociologie et de l'histoire « épistémologiquement indiscernables »⁸. Dans cet ordre d'idées, la contextualisation historique, la perspective historique permettent de fonder l'hypothèse des continuités et des ruptures dans la fonction de médiation du groupe enseignant en situation de société coloniale clivée. Sur l'autre versant, complémentaire, « l'intelligibilité sociologique » de l'action, des interrelations et des interactions des principaux protagonistes de la confrontation nécessitait la mise au jour des causes et des raisons qui font agir ces différents « acteurs » sociaux, dans une perspective analytique quant au sens que ces ressorts pouvaient revêtir ou manifestaient dans une interprétation plus large des enjeux et des rapports de force traversant les sociétés en présence. Ce raisonnement du mixte et du « va-et-vient » entre contextualisation sociologique et raisonnement expérimental⁹, entre sociologie et histoire, entre diachronie et synchronie, permet le mieux d'éclairer ce que doivent les actions des individus aux déterminations structurelles et aux contraintes contextuelles, le sens qu'elles revêtent et qui leur est donné dans le mouvement social, ainsi que les degrés d'influence des premières sur les secondes.

De ce point de vue, à condition de rompre avec les présupposés, essentialistes, naturalistes ou « génétiques »¹⁰ de la biographie, du récit de vie versus « histoire » de vie¹¹, ou de l'autobiographie comme artefact, à condi-

8. Cf. Jean-Claude Passeron, *Le raisonnement sociologique, l'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris, Nathan, 1991. J.-C. Passeron définit le raisonnement sociologique « comme un raisonnement mixte qui le situe entre le pôle de la contextualisation historique et le pôle du raisonnement expérimental », p.79.

9. *Ibidem*.

10. Cf. « Le scénario et le corpus : biographies, flux, itinéraires, trajectoires », chapitre 8, du *Raisonnement sociologique, op. cit.*, p. 165 sq.

11. Nous optons ici pour une prise en compte du récit de vie en tant qu'il est le produit de l'interaction, qu'il traduit une plus grande proximité à l'événement biographique et alors que l'histoire de vie qui peut entretenir la confusion avec la grande Histoire peut se

tion de ne pas succomber à « l'excès de sens » dont les détails ethnographiques des expériences individuelles peuvent déboucher sur une « illusion de la pertinence tous azimuts... et [une] visée utopique d'exhaustivité qui fonde son impression de comprendre, dans l'illusion de l'immédiateté »¹², il nous est apparu heuristique d'intégrer le devenir biographique « comme le produit d'un double mouvement, celui de l'action sociale des individus et celui du déterminisme social des structures »¹³.

La biographie, à cet égard, en remontant « du particulier au général, grâce à la mise en rapport de cas particuliers, de ce qu'ils contiennent de données factuelles, d'indices descriptifs ou explicatifs, proposés par les sujets, grâce à la découverte de récurrences d'un parcours de vie à l'autre »¹⁴, peut donner sens à la notion tellement utilisée de « déroulement de processus »¹⁵. En dépit de « leurs subjectivités explosives », les biographies sont utilisées ici comme matériau historique et redevables, en tant que telles, d'une mise à l'épreuve par les contextes, les faits et les données sous « l'indépassable contrainte du déroulement historique »¹⁶. Ce travail s'inscrit dans ce que Paul Ricoeur décrit comme un cheminement intellectuel reposant « sur l'assertion d'un lien indirect de dérivation par lequel le savoir historique procède de la compréhension narrative sans rien perdre de son ambition scientifique »¹⁷. Aussi bien s'agit-il d'abord de savoir de quoi on parle et quels mots sont utilisés. Et de ce point de vue, le contexte colonial par les dénominations d'étiquetage qui circulent, dénominations d'autant plus assurées qu'elles se revendiquent de fondements prétendument scientifiques, ajoute à l'opacité de la compréhension de situations souvent plus complexes que la réalité de catégorisations binaires.

Les « mots » de la colonisation

Dans la compétition internationale entre puissances et/ou empires coloniaux, la conquête de l'Algérie a représenté un élément de stratégie militaire de premier plan en Afrique et en Méditerranée. La preuve en est que, pratiquement du début jusqu'à la fin de « l'Algérie française », l'armée « s'identifie à ce pays »¹⁸.

concevoir comme reconstruction et recherche de sens à partir de faits événementiels personnels. Cf. D. Bertaux, *Les récits de vie*, Paris, Nathan, « coll » 128, 1997.

12. *Ibidem*.

13. J.-C. Passeron, *op. cit.*

14. Cf. D. Bertaux, *Les récits de vie*, *op. cit.*

15. Cf. H. Becker, « Biographie et mosaïque scientifique », in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 62/63, 1986.

16. J.-C. Passeron, *op. cit.*, p. 60.

17. Cf. Paul Ricoeur, *temps et récit*, t. 1, « Points Essais », n° 228, 1991, p. 166.

18. Marc Ferro, *Histoire des colonisations, des conquêtes aux indépendances, XIII^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil, 1994, p. 30.

En outre, pour dominer culturellement et idéologiquement, à travers une colonisation de peuplement, les colons (et le colonat) ont été très tôt, comme en témoigne un thuriféraire de la colonisation, « l'élément actif de transformation dans le bouleversement profond de l'Afrique du Nord... »¹⁹.

Il en a résulté une sorte de complexe colonial – construit sur un rapport de domination « économiquement fructueuse »²⁰ – dans lequel le colonisateur fixe une identité-prison pour le colonisé et le somme de l'intérioriser. Les principaux mots de la colonisation devinrent alors témoins d'une « Algérie française » comme d'un espace psychosocial, économique et culturel aussi clivé que stratifié.

Le mot *indigène*²¹ désigne normalement la personne originaire du pays où elle vit. Cependant sa connotation péjorative s'est imposée du fait que la société « indigène » a été disqualifiée militairement, économiquement... et surtout culturellement.

Or, cette désignation devenait de plus en plus insupportable à mesure que le pays lui-même ressemblait à une « étrange patrie », selon la formule de Jules Roy :

« La ferme d'Algérie où je vécus enfant ne comptait qu'une vingtaine d'hectares. Ses bâtiments étaient modestes : deux toits de tuiles pour les maîtres, la cave, l'outillage, trois chevaux et une dizaine de bœufs. Ma mère y était née en 1871, l'année de la révolte de Mokrani ; elle l'avait quittée en 1891 pour se marier, elle revenait s'y réfugier. S'y sentait-elle chez elle ? Elle venait d'être chassée avec moi d'un village à dix kilomètres de là, le jour de Noël 1907. [...] Des fermes, il y en avait partout, parfois d'immenses, d'orgueilleuses. La nôtre, pourtant très humble, paraissait magnifique à côté des gourbis des douars cachés dans des touffes de figuiers de Barbarie [...]. À cette époque, en ce lieu, qui se sentait chez lui ? Les indigènes nous craignaient à cause des gendarmes, et nous crai-

19. E.-F. Gautier, « L'évolution de l'Algérie de 1830 à 1930 », *Cahiers du centenaire de l'Algérie*, n° III, Publications du Comité national métropolitain du centenaire de l'Algérie, 1930, p.27.

20. Albert Memmi, *Portrait du colonisé. Précédé du portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard, 198, p.101.

21. Nous conservons, autant que possible et en dépit de leurs connotations péjoratives et ségrégationnistes, s'agissant de nommer les Algériens, pour un meilleur repérage des différentes fractions de la population qui cohabitaient en Algérie, les termes employés par les différentes sources coloniales. Ces dénominations changent selon les interlocuteurs et les catégories de population, selon les époques aussi ; elles ont également évolué avec les politiques publiques en matière de nationalité ; ainsi le Sénatus-consulte du 14 juillet 1865 distingue les citoyens français des sujets français de droit musulman que sont les Algériens. Cette distinction inégalitaire entre sujets et citoyens va rester en vigueur pratiquement jusqu'à la fin de l'Algérie française ; le statut de 1947 établit deux collèges électoraux. Les Algériens sont assignés de fait au statut musulman. On parlera d'Européens pour désigner la population coloniale : les Français – les juifs indigènes devenant Français par le décret Crémieux du gouvernement français de défense nationale en 1870 – et ceux qui vont devenir Français de droit civil et de citoyenneté par la loi d'acquisition de la citoyenneté de 1889 qui fait Français les enfants d'immigrants à la naissance ou à la majorité. Devenus Français les Européens se dénommeront « Pieds-Noirs ».

gnions les indigènes – les Arabes. Mon oncle Jules avait toujours un fusil de chasse à portée de main, un autre était accroché dans la salle à manger. [...] Où était ma patrie ? C'était la vraie question. J'avais du mal à croire que c'était ma terre natale, qui devait compter dans ma vie. Quant aux Arabes qu'on appelait, au fur et à mesure des événements, indigènes ou encore Français musulmans, ils n'en avaient pas, de patrie. La plupart d'entre nous les considérions comme de tristes sidis, toujours bicots (diminutif d'arabicots, sobriquet méprisant à eux collé au début de la conquête), pimpins, fromages rouges ou fellagas »²².

Malgré de nombreux échecs insurrectionnels, les Algériens ont toujours revendiqué davantage une égalité prouvant leur existence collective qu'une assimilation dans un empire qui apportait « sa langue, ses techniques, ses écoles, ses fonctionnaires, ses produits manufacturés [...] et en recevait... en échange des matières premières [...] du vin et des soldats, pour la plupart des fantassins [...] »²³.

Par contre, « pour les pieds-noirs, sans être tout à fait une patrie, l'Algérie était un pays natal qu'ils aimaient, où ils avaient leurs morts, leurs souvenirs, l'image des réalisations dont ils étaient fiers et, pour la plupart d'entre eux, les Algériens n'étaient que des ombres à peine distinctes, dotés de peu d'existence, qu'il valait mieux maintenir dans la dépendance »²⁴.

Au plan législatif, certaines subtilités qui confinaient à l'absurde ont même été inventées afin de préserver les différences, notamment dans le poids électoral. Par exemple, dans la catégorie « Français musulmans », il a été introduit une sous-catégorie dite de « musulmans chrétiens » – destinée à quelques familles de Kabylie catholiques – afin de les maintenir dans le deuxième collège électoral regroupant les 9/10^e de la population mais n'ayant pas plus d'élus que la minorité européenne.

Quand ils furent enrôlés dans l'armée française, les Algériens étaient classés, avec fiche anthropométrique, sous l'appellation de « Français de souche nord-africaine » ; cette dernière catégorisation sera dès lors d'usage courant aussi bien dans les troupes coloniales que dans l'immigration en France. Afin de mieux différencier les populations, les Européens d'Algérie – (aujourd'hui « pieds-noirs ») – seront connues sous le nom de « Français de souche ».

Ayant une nationalité au sens du droit musulman – régissant l'ensemble de la Oumma, administrée à l'époque par l'empire Ottoman auquel l'Algérie était rattachée – les Algériens n'en avaient pas moins une autre appartenance identitaire locale, déterminée par le lignage tribal²⁵.

22. Jules Roy, « Étrange patrie », in *Le nouvel Observateur*, n° 9, spécial « La guerre d'Algérie. 30 ans après », 1992, p. 93.

23. Jean Pélégri, « Des ombres à peine distinctes », in *Le nouvel Observateur*, n° 9, spécial « La guerre d'Algérie, 30 ans après », 1992, p. 10-11.

24. *Ibidem*, p. 10.

25. Or, ce dernier était aussi lié à un lignage religieux, de sorte que leur articulation constituait – et constitue peut-être encore – « la matrice de l'organisation sociale et cultu-

« Les sujets français d’Algérie, note René Gallissot, ne sont donc pas “assimilés” en étant placés sous le droit français, mais demeurent soumis à un statut confessionnel, qui est le statut musulman ou le statut mosaïque. Comme les Juifs d’Algérie seront faits collectivement Français avec droit civil – c’est la seule exception d’ordre collectif à l’acquisition individuelle (ou familiale par rapport au mari ou au père) de la qualité de Français, par le décret Crémieux du Gouvernement français de Défense nationale de 1870 –, il ne restera que le statut musulman, dit aussi statut personnel, qui enfermera sur eux-mêmes ceux qui ne sont français que comme Français musulmans dans l’Algérie française. Aussi faudra-t-il une guerre de plus de sept ans pour que les Algériens, que l’on n’appelait pas Algériens (mais quand ils étaient en France : Nord-Africains, Arabes ou immigrés), arrachent la reconnaissance de la “nationalité” algérienne au nationalisme colonial français, assimilateur à sa façon, c’est-à-dire administrativement, mais n’en refusant pas moins la pleine citoyenneté »²⁶.

relle du Maghreb moderne » : Fanny Colonna, « lignages religieux et confréries », in C. et Y. Lacoste (sous la direction), *L’état du Maghreb*, Paris, La Découverte, 1991, p. 140).

26. René Gallissot, « nationalité », in *Pluriel recherches. Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n° 4, 1997, p. 57

PREMIÈRE PARTIE

**HISTOIRE DU SYSTÈME
DE L'ENSEIGNEMENT EN ALGÉRIE**

1

Les conditions d'imposition du système scolaire français à l'Algérie

Aïssa KADRI

Les conditions d'émission

*Aux origines d'une contradiction :
les ambiguïtés de la politique éducative coloniale*

La politique scolaire coloniale a été très tôt et jusqu'à une date tardive prise au piège d'une contradiction insurmontable que l'on peut résumer dans la quadrature du cercle colonial : éduquer c'est acculturer, intégrer, assimiler mais cela remet en cause, par effet boomerang, le rapport colonial.

Cette ambiguïté apparaît constitutive du projet colonial et inhérente au type même de colonisation. Les hésitations qui ont caractérisé la période de l'immédiate intrusion coloniale se révèlent de ce point de vue comme les prémices d'une caractéristique qui va traverser toute la politique scolaire coloniale et ceci jusqu'à la veille de l'indépendance.

Même la politique engagée à partir de 1883, pourtant totalement inscrite dans le mouvement plus large de développement du capitalisme dont elle prépare avec les lois foncières¹ et plus généralement les lois assimilatrices² les conditions d'achèvement de sa domination, parce qu'elle se

1. C'est sensiblement dans cette même période – il y eut, il est vrai, quelques années plus tôt en 1863 le Sénatus-Consulte – que les principales lois foncières (1873 loi Warnier, 1881 loi sur le régime forestier, 1887 loi complémentaire) achevèrent la dislocation de la propriété collective paysanne au profit de la propriété privée capitaliste.

2. Loi de 1880 sur la réglementation du culte et de l'enseignement libre (fermeture des Zaouïate, restriction des autorisations pour le pèlerinage); loi du 28 juin 1881 qui accorde aux administrateurs des communes mixtes et aux juges de paix le droit d'appliquer les peines de simple police aux infractions dites de l'indigénat; loi du 13 septembre 1881 qui dresse la liste des 41 infractions spéciales aux indigènes; loi du 23 mars 1882 sur l'État-Civil conçue comme œuvre de dénatalisation; décret du 10 septembre 1886 qui restreint la compétence des Cadis. Pour une analyse plus détaillée de ces mesures et de leurs effets voir Ch.-R. Ageron, *Les Algériens musulmans et la France (1871-1919)*, Paris, Presse Universitaires de France, 1968; C. Collot, *Les institutions de l'Algérie durant la période*

révélaît relativement favorable à la promotion des populations locales, n'échappe pas à des remises en cause, tant de la part des colons³ que de ses promoteurs⁴.

Certes les politiques scolaires qui précèdent 1883 et celles qui la suivent ne se ressemblent pas : les premières sont marquées par une certaine discontinuité, un éclatement, elles relèvent pour la plupart de tâtonnements, d'expérimentations ; les secondes apparaissent plus cohérentes, plus systématiques, mais force est de constater que du point de vue de leurs « retombées », de leurs effets sur le développement de la scolarisation des Algériens, il n'y a guère de grandes différences. Si l'on s'en tient aux moyens mis en œuvre, surtout financiers, aux résultats enregistrés, autant sur le plan des populations scolarisées que celui des constructions scolaires réalisées, l'indécision voire les réticences à une scolarisation massive des Algériens deviennent plus évidents, quelle que soit la période considérée.

D'abord, en dix-huit ans de présence coloniale (1830-1848), aucune mesure d'ensemble ne fut prise pour l'organisation de l'instruction publique en Algérie⁵ : si trois écoles « européennes furent fondées à Alger dès 1832, il faut attendre 1836 pour voir tenter l'expérience de l'ouverture à l'intention des « musulmans » d'une école « maure française » fréquentée à ses débuts par une soixantaine d'élèves »⁶. Même le régime juridique de l'organisation scolaire⁷, dont la direction est attribuée tout d'abord au Gouverneur général (arrêté du 2 août 1836) puis, après la division du territoire algérien en trois provinces (civile, mixte et arabe)⁸, au directeur de l'intérieur pour la première, aux chefs militaires assistés de commissions consultatives pour la seconde et au commandement militaire pour la troisième, atteste des incertitudes métropolitaines face à l'avenir de l'implantation scolaire française en Algérie.

Ensuite les mesures qui suivent 1848, aussi bien celles qui sont prises par la II^e République que par l'Empire, ne sont guère plus claires ni plus tranchantes que celles qui précèdent, même si elles innoveront par certains côtés : il y a bien de la part de la II^e République une tentative de poser les bases d'une organisation scolaire sur le modèle métropolitain par la créa-

coloniale (1830-1962), Paris/Alger, CNRS/OPU, 1987 ; et C. Bontemps, *Manuel des institutions algériennes, de la domination turque à l'indépendance* Paris, Éd. Cujas, 1976.

3. Fortement attaquée au nom des intérêts catégoriels du colonat qu'elles heurtent – en apparence – de front, les mesures qui suivent 1883 sont largement entamées dans leurs dispositions fondamentales et freinées dans leurs applications.

4. Il y eut bien du côté métropolitain des contradictions, voire des oppositions. Même l'attitude de Ferry ne fut pas dénuée d'ambiguïté. Voir à ce propos Ch.-R. Ageron, *op. cit.*, t. 1, p. 446-453 et plus particulièrement du même auteur l'article « Jules Ferry et la question algérienne en 1892 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, avril-juin 1963, p. 127-147, et l'ouvrage *L'Algérie algérienne de Napoléon III à de Gaulle*, Paris, Éd. Sindbad, 1980, p. 72 *sq.*

5. Voir M. Poulard, *L'Enseignement pour les indigènes en Algérie*, Alger, Impr. Administrative, 1910, p. 83-86.

6. In M. Poulard, *op. cit.*, p. 84.

7. *Ibid.*, p. 86.

8. Ordonnances royales du 15 avril et du 31 août 1845.

tion d'une Académie et la nomination d'un Recteur⁹, mais celle-ci faisait un sort à part à l'Instruction des autochtones en confiant la gestion de leur enseignement au ministère de la Guerre¹⁰. De la même façon, l'approfondissement de l'expérience des écoles arabes françaises¹¹ par les bureaux arabes sous l'Empire comme la volonté de réanimer l'enseignement traditionnel tournèrent court à cause aussi bien du manque de moyens¹² et de leur caractère expérimental que de la mesure confiant la charge financière, l'entretien et la surveillance des écoles indigènes aux communes¹³.

Si l'indécision qui caractérisait la politique scolaire au début de la colonisation pouvait se comprendre à la lumière des hésitations sur la politique globale à suivre à l'égard de la colonie, les restrictions et les freins apportés à l'élargissement de la scolarisation des Algériens, après les mesures de 1883, jugées pourtant comme l'amorce d'une mutation complète du système éducatif, ne laissent pas de rendre sceptique sur les présupposés réels qui ont été au fondement de la politique scolaire de la III^e République.

Le poids des lobbies : colonat et pouvoir métropolitain

Il est vrai que l'opposition la plus vive à la généralisation de l'enseignement primaire vint surtout de la part du colonat ; les communes et les conseils généraux sont « stupéfaits de se voir imposer des constructions d'écoles pour cette foule de gueux », note Masqueray¹⁴ ; elles usèrent à cet effet de l'ensemble des moyens, surtout financiers, dont ils pouvaient disposer pour combattre les lois Ferry là où elles leur paraissaient contribuer à la scolarisation massive des Algériens. Le colonat s'oppose ainsi à toute tentative d'augmenter le budget alloué à l'enseignement des indigènes¹⁵. D'ailleurs les subventions de l'État aux communes pour la création d'écoles indigènes avaient été diminuées¹⁶, si bien que la part de l'instruction indigène dans l'ensemble des dépenses civiles de l'Algérie baisse

9. En 1848 (Arrêtés du 30 mai et 5 juin 1848), l'instruction publique en Algérie rentre dans les attributions du ministère de l'Instruction publique ; la même année est créé un rectorat dont le titulaire est placé à la tête de l'instruction publique européenne et relève du ministère de l'Instruction publique.

10. Arrêtés du 16 août et 5 septembre 1848.

11. Décret du 6 août 1850.

12. Surtout en personnel enseignant, voir Ch.-R. Ageron, *op. cit.*, t.1, p.320.

13. Arrêté du 11 mai 1845 ; à partir de là, ces écoles, privées de tout crédit de la part des conseils municipaux, périclitèrent.

14. Ethnologue et historien conseiller de Jules Ferry, cité par Ch. R. Ageron, *op. cit.*, t.1, p.339.

15. N. Ring rend bien compte de la violente opposition à une proposition d'Albin Rozet, député de la Haute-Marne, tendant à augmenter le budget destiné à l'enseignement des Algériens, in N. Ring, « Les colons français en Algérie et les écoles indigènes », *Nouvelle Revue*, 1^{er} mars 1897, cité par A. Mérad, *art. cit.*, p.607.

16. Ch. R. Ageron, *op. cit.*, t.1, p.339.

considérablement: elle passe de 9,77 % en 1893 à 2,37 % en 1896 et à 1,5 % en 1918¹⁷; les délégations financières¹⁸ quasi acquises aux intérêts des colons ne font qu'aggraver l'encadrement budgétaire de la scolarisation des¹⁹ Algériens et ce jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale.

De telles restrictions financières ne sont pas sans répercussion sur le développement des constructions scolaires. En 1888 un rapport confidentiel²⁰ révélait qu'il n'existait en tout et pour tout que 3 écoles principales et 39 écoles ordinaires disposant d'instituteurs français et 33 écoles de section avec de simples moniteurs indigènes, soit 75 écoles au total dont la moitié était située en Kabylie. De ce fait les surcharges de classes sont plus que tolérées, elles sont recommandées. Il n'est pas jusqu'aux maîtres qui fassent défaut; les maîtres européens refusent de s'exiler dans les contrées reculées²¹; et même la création de cours normaux pour indigènes (1883) à Alger et à Constantine ne supplée pas cette carence. Les Algériens qui sortent des cours normaux sont très peu nombreux: leur progression de 1896 à 1911, c'est-à-dire en l'espace de 15 ans, est d'à peine 155 maîtres, adjoints compris, soit une augmentation moyenne d'à peu près 10 enseignants par an²²: ils sont d'ailleurs suspectés et on ne leur confie guère les écoles isolées²³.

Ce piétinement de l'enseignement des Algériens n'est pas seulement le fait de l'opposition du colonat. Ageron note que :

« La réaction contre les créations complaisantes d'écoles avait aussi une origine métropolitaine qui se manifeste en 1890 par la suppression par le parlement de tout crédit à de nouvelles créations »²⁴.

Les freins à la scolarisation des Algériens n'apparaissent en effet que comme la résultante des contradictions qui sont au cœur même du projet colonial; celles-ci expriment la réalité de l'affrontement entre des stratégies apparemment différentes mais en fait non antagonistes et parfois même profondément solidaires. Ce qui sépare l'action du colonat de la politique envisagée par Paris n'est pas une différence de nature mais de degré. On ne peut comprendre autrement les multiples tergiversations comme les accords qui vont se développer autour de la question de la scolarisation des Algériens.

17. In H. Desvasges, « L'enseignement des musulmans en Algérie sous le rectorat Jammaire », *Le mouvement social*, janv./mars 1970, p. 109-137.

18. Dont la création (1901) marque l'émergence de l'autonomie financière de l'Algérie.

19. Voir Fanny Colonna, *op. cit.*, p. 52.

20. Cité par Ageron, *op. cit.*, t.1, p. 340.

21. In P. Mourlan, « L'enseignement primaire public chez les indigènes d'Algérie », *thèse de droit*, Dijon, 1903, cité par A. Mérad, *art. cit.*, p. 606.

22. In *art.*, « L'enseignement des indigènes en Algérie », anonyme, *Annales universitaires de l'Algérie*, septembre 1912, t.2, p. 12.

23. A. Mérad, *art. cit.*, p. 606.

24. Ch.-R. Ageron, *op. cit.*, t.1, p. 341.

La relative scolarisation notée entre les années 1883 et 1887 a été surtout le résultat d'un consensus entre le pouvoir métropolitain et les représentants de la colonisation dans leur vieux dessein de diviser pour régner, puisqu'elle ne concernait essentiellement que la Kabylie²⁵. S'il est juste d'admettre que les tenants de l'école laïque eurent bien l'intention d'étendre l'instruction des indigènes, il faut remarquer également qu'ils cédèrent toujours devant le lobby colonial²⁶ et acceptèrent même le démantèlement de certaines écoles et une limitation de la formation des maîtres indigènes²⁷. Les décisions de la commission des dix-huit²⁸ attestent elles-mêmes sinon de la soumission des représentants métropolitains au pouvoir local, du moins de la volonté de concilier les intérêts des colons avec les objectifs visés par les promoteurs de l'élargissement de la scolarisation des Algériens.

L'infléchissement de l'enseignement des Algériens dans un sens plus professionnel demandé par la commission des dix-huit et concrétisé par le décret du 18 octobre 1892²⁹ s'inscrit en effet totalement dans les revendications des élus et des représentants de la colonie³⁰. Ce que visent en réalité les colons c'est l'adaptation de la main-d'œuvre locale à leurs besoins spécifiques ; ils rencontrent en cela les buts des libéraux qui voient en l'enseignement « un moyen de faire accepter nos idées et nos sentiments aux indigènes » comme le rappelle le recteur Jeammaire³¹. La synthèse réalisée par la réforme des contenus de l'enseignement primaire de 1898 ne fait ainsi que traduire dans le texte deux variantes d'une même politique³². Si le point de vue des colons tranche par sa clarté – l'enseignement des Algériens doit être un enseignement pratique, une anti-chambre de dégrossissage de la force de travail qu'ils auront à utiliser –, les présupposés des libéraux pour être plus complexes et plus subtils n'en sont pas moins identiques. Dans l'optique des républicains les plus libéraux³³, qui avec Ferry et à sa suite envisagent l'élargissement de la scola-

25. *Ibid.*, p. 332.

26. *Ibid.*, t. 2, p. 926.

27. En 1890-1891 on supprime 4 écoles indigènes et dès 1908 on réduit les années d'études du cours normal pour indigènes de la Bouzaréah et même le nombre de nominations de maîtres algériens.

28. Commission sénatoriale d'enquête sur l'Algérie (1891-1893) présidée par Jules Ferry qui eut à connaître de l'état économique, social et intellectuel de la colonie.

29. Poulard note que la commission des dix-huit « avait compris la nécessité de développer l'instruction musulmane en lui donnant un caractère nettement professionnel ». M. Poulard, *op. cit.*, p. 175.

30. En 1897 le 1^{er} congrès des agriculteurs coloniaux, dont les recommandations furent très importantes eu égard à leurs applications, demanda à ce que l'enseignement des indigènes fût considérablement réduit dans sa partie théorique ; il devait surtout être professionnel et plus spécialement agricole.

31. Jeammaire « Rapport sur la situation de l'enseignement en Algérie 1901-1907 », cité in *Annales universitaires de l'Algérie*, *op. cit.*, p. 10.

32. Voir M. Poulard, *op. cit.*, p. 183 et 245.

33. Il nous faut noter que l'opposition la plus vive à l'instruction des Algériens a été plutôt le fait de l'aile conservatrice des républicains.

risation des Algériens, l'école apparaît comme l'instrument de choix dans la politique de domination coloniale.

Les présupposés des lois Ferry

Pour les républicains, l'éducation n'a pas pour mission de détruire les rapports inégalitaires, mais au contraire en faisant accepter la domination, de les conforter, de les pérenniser. Dans la relation du colonisateur au colonisé, Ferry projette celle du capitaliste à l'ouvrier.

« Dans le maître et le serviteur vous n'apercevrez, écrit-il, que deux co-contractants ayant chacun leurs droits précis, limités et prévus, chacun leur devoir »³⁴.

La condition de réalisation de ce contrat, c'est qu'une « certaine éducation » soit donnée à celui qu'on appelait autrefois un inférieur, à celui qu'on appelle encore un ouvrier de façon à lui inspirer et à lui rendre le sentiment de sa dignité³⁵; l'égalité scolaire qu'il prône n'est pas le projet « d'un nivellement des conditions sociales qui supprimerait dans la société les rapports de commandement et d'obéissance »³⁶, elle est plutôt une « égalité de dignité ». La solution de la question sociale dans cet ordre d'idées passe en quelque sorte par l'acquisition d'un code commun aux deux classes antagonistes. Le projet Ferry pour ne pas être plus explicite dans ce sens n'en vise pas moins implicitement à geler la lutte de classes. Il ne faut pas oublier que le promoteur des lois scolaires a pris une grande part dans l'écrasement de la Commune. Contemporain de la montée des luttes populaires, Ferry voit dans l'éducation le moyen par excellence de conjurer la menace révolutionnaire :

« Nous croyons, écrit Louis Legrand, que Ferry est avant tout un homme d'ordre et que son action pédagogique s'inscrit dans une perspective délibérément conservatrice. S'il a œuvré pour le prolétariat, ce fut avant tout par souci de discipline collective, pour améliorer le fonctionnement de l'organisme social, en un mot conformément à l'inspiration positiviste pour mettre fin à la révolution »³⁷.

Nul doute que l'objectif principal de Ferry est de stabiliser l'ordre social, « de fonder dans l'ordre les progrès accomplis »³⁸.

34. In P. Robiquet, *Opinions et discours de Jules Ferry*, 7 vol., Paris, 1898, cité par L. Legrand, *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, Marcel Rivière, 1961, p. 136.

35. *Ibid.*, p. 137.

36. *Ibid.*, p. 136.

37. L. Legrand, *op.cit.*, p. 192. (Souligné par nous).

38. L. Legrand, *op.cit.*, p. 192.

Il n'est pas besoin donc de souligner outre mesure aujourd'hui, à la faveur d'une reconsidération critique de l'œuvre scolaire de la III^e république, la nature foncièrement conservatrice des présupposés politiques qui ont été au fondement de l'action de celle-ci ; plus que la transformation de l'institution scolaire ou celle du rapport de la société à l'école, c'est le contrôle de la société que visent en dernier ressort les fins implicites poursuivies par Ferry.

Il est avéré en effet que la fréquentation scolaire autant que la demande sociale d'éducation qui prévalaient à la veille des années 1880 n'ont pas été fondamentalement modifiées par les lois scolaires de la III^e République. En 1876-1877, c'est-à-dire quatre années avant la réforme Ferry, plus de 4 176 000 élèves fréquentaient l'école primaire en France, ce qui représente la quasi-totalité des enfants scolarisables³⁹. Il n'est pas que la scolarisation qui ait été développée : « Lorsque Ferry instaure, un siècle après la révolution, l'école républicaine [...], l'alphabétisation des Français est acquise » relèvent Furet et Ozouf⁴⁰.

Le débat qui traverse tout le XIX^e siècle entre les républicains et les conservateurs à propos de la « paternité » de l'effort scolaire paraît dépassé. Ni héritage de la révolution, ni résultat de la seule action de l'Église, la scolarisation des Français est à rechercher dans les forces qui ont travaillé les communautés rurales et urbaines :

« C'est l'ancienne société dans ses profondeurs qui est demandeuse d'école, c'est elle qui a valorisé l'instruction, elle qui a effectué ce surinvestissement scolaire qu'on a cru longtemps caractéristique du XIX^e siècle français, mais qui lui est antérieur », remarquent Furet et Ozouf⁴¹.

Si la scolarisation, déjà largement répandue à la fin de l'ancien régime ne cesse de progresser durant plus de cinq siècles, c'est que la demande sociale, bien que diffuse, n'en fut pas moins avant les lois Ferry très soutenue. D'ailleurs l'un des premiers réformateurs de l'école, Guizot, n'avait-il pas déclaré un demi-siècle avant Ferry, en promulguant la loi de juin 1833, qu'il ne créait pas l'enseignement primaire mais qu'il « faisait aboutir » un processus⁴².

Il paraît ainsi généralement établi que l'école primaire n'est pas une création ex-nihilo des républicains :

« L'école élémentaire est, notent Furet et Ozouf, déjà florissante dans le dernier siècle de l'ancien régime et même, selon les régions et les

39. Voir F. Muel, « L'alphabétisation des Français », in *Annales* janv.-févr. 80, p. 84.

40. (Souligné par nous). Furet, Ozouf *et al.*, *Lire et écrire*, Paris, Éd. de minuit, t. 1, p. 350. L'histoire de la scolarisation n'est en effet pas l'histoire de l'alphabétisation. « L'école n'est pas le cœur de l'alphabétisation, mais seulement sa forme », soulignent Furet et Ozouf, *ibid.*, p. 176.

41. Furet et Ozouf, *op. cit.*, p. 77.

42. *Ibid.*, p. 69.

paroisses, avant la fin des années 1870, l'immense majorité des enfants français, filles ou garçon, passe déjà – plus ou moins longuement, plus ou moins assidûment – par une école [...] qui en outre est dans la très grande majorité des cas une école publique »⁴³.

Approfondissant un processus qui plonge ses racines dans le passé lointain de la formation sociale française⁴⁴ et dont les traits essentiels ont été esquissés bien avant leur intervention⁴⁵, les républicains n'innovent pas outre mesure ; certes leurs actions apparaissent avec le recul historique comme un saut qualitatif, mais elles n'en demeurent pas moins dans leurs caractéristiques principales comme la systématisation et la rationalisation d'idées, de structures et de pratiques éducatives diffuses :

« Ce qui échoit à Ferry, écrivent Furet et Ozouf, c'est de boucher les trous de la scolarisation dans trois domaines au moins : multiplier les écoles de filles, généraliser les écoles de hameaux, améliorer l'assiduité scolaire et d'autre part accroître l'efficacité de l'école primaire en lui accordant des crédits, des locaux, des maîtres surtout »⁴⁶.

Les républicains ont contribué ainsi à unifier, à homogénéiser et dans une certaine mesure à élargir l'enseignement primaire plutôt qu'à véritablement le transformer⁴⁷.

Leur action la plus décisive et apparemment la plus révolutionnaire est d'ordre politique plus qu'institutionnelle. La mainmise de l'État sur l'école ne vise rien d'autre que le monopole de l'inculcation idéologique :

« Nous attribuons à l'État, dit Jules Ferry, le seul rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation [...] Il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines d'État qui importent à sa conservation »⁴⁸.

La lutte que va développer Ferry contre le cléricalisme devient ainsi le moyen d'affirmer la prééminence de cet État et de son idéologie – l'État républicain investi par la bourgeoisie capitaliste ascendante – contre la fraction agrarienne monarchiste et catholique attachée à l'appareil religieux mais aussi et surtout, dans le même mouvement, contre la classe ouvrière qu'on tente de récupérer par un anticléricalisme qui pour être radical n'est pas sans sous-entendus.

43. *Ibid.*, p.175.

44. Voir F. Muel, *art.cit.*, p.283 et s.

45. Voir également A. Prost, *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

46. (Souligné par nous). Furet et Ozouf, *op.cit.*

47. Edwy Plenel, *art.cit.*, p.XXIII.

48. P. Robiquet, *Opinions et discours de Jules Ferry*, Paris, 1898, discours du 23 mai 1892, t.4, p.396.

Le combat pour la laïcité permet aux républicains de canaliser et de fixer l'hostilité populaire. Les présumés de ces tentatives n'échappent d'ailleurs point aux représentants de la classe ouvrière qui interrogent dans un journal militant : « Faudra-t-il qu'on nous fasse à perpétuité manger du prêtre pour nous ôter l'appétit de la liberté »⁴⁹, et qui relèvent et dévoilent dans un congrès syndicaliste (1902) « la manœuvre de la classe capitaliste pour détourner les travailleurs de leur lutte contre la servitude économique »⁵⁰. Par le refus qu'ils opposent à l'enseignement religieux, les républicains ne font en fait que prévenir une autre demande d'éducation qui présente pour eux infiniment plus de danger ; c'est d'ailleurs Ferry qui anticipe le plus clairement ce péril :

« Dans les écoles confessionnelles, les jeunes reçoivent un enseignement dirigé tout entier contre les institutions modernes [...] Si cet état de choses se perpétue, il est à craindre que d'autres écoles ne se constituent, ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans, où l'on enseignera des principes diamétralement opposés, inspirés peut-être d'un idéal socialiste ou communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871 »⁵¹.

Plus qu'un instrument de « fabrication » de consensus ou de « régénération sociale »⁵², l'école est perçue par les républicains avant tout comme un moyen de contrôle social du prolétariat déclaré inculte, violent et « disponible pour toutes les aventures »⁵³ ; l'anticléricalisme de Ferry se révèle à cet égard plutôt tiède et fort ambigu ; il se nourrit toujours du danger inverse, la montée du prolétariat, et se défend d'être assimilé à une attitude irrégulière ; il semble en tout cas vouloir masquer l'objectif réel qui est la « neutralisation » de la classe ouvrière.

On ne peut comprendre autrement, en effet, les contradictions qui restent attachées à la position de Ferry à propos du monopole de l'enseignement⁵⁴ ; n'est-il pas, pendant longtemps, au moins jusqu'en 1880, puisqu'il fait voter la loi du 27 juin 1882 qui fait de l'université « un corps vivant organisé et libre »⁵⁵, un défenseur acharné de la liberté de l'ensei-

49. Cité par Edwy Plenel, *art. cit.*, p. XXIII.

50. *Ibid.*, p. XXIII.

51. Robiquet, *op. cit.*, Discours du 26 juin 1874, t.3, p. 62.

52. Nul doute que l'unité nationale occupe une place centrale dans l'esprit des réformateurs de l'école ; ce que redoute notamment Ferry, c'est l'éclatement de la société et l'école lui apparaît à ce propos un remède efficace. De plus, marqués par la défaite de 1870 – la victoire allemande apparaît pour nombre de républicains comme le fait des instituteurs prussiens – les républicains comme nombre de leurs contemporains attendent de l'école un véritable renouveau social (Durkheim n'est pas loin). Voir notamment Prost, *op. cit.*, p. 184 et Legrand, *op. cit.*, p. 149 et 168.

53. Legrand, *op. cit.*, p. 185.

54. Legrand, *op. cit.*, p. 146 et 169.

55. C'est nous qui soulignons, Prost, *op. cit.*, p. 199.

gnement supérieur⁵⁶ ; il affirme à ce propos, en 1882, que « l'université a besoin de la concurrence des établissements libres »⁵⁷. À l'évidence, l'enseignement supérieur et secondaire qui n'est pas autrement entamé par la laïcité ne concerne pas la même catégorie d'élèves que celle qui est prise comme cible par la réforme du primaire.

Il est vrai aussi qu'entre temps, l'alliance entre l'aile libérale et l'aile conservatrice des républicains s'était ressoudée. Ferry se fit ainsi plus modéré et plus conciliant dans sa conception de la laïcité comme en témoignent les conseils de tolérance qu'il adresse aux instituteurs dans sa fameuse lettre du 27 novembre 1883⁵⁸. Le résultat en est que, loin de reculer, les effectifs des écoles congrégationnistes doublent en l'espace d'une décennie : ils passent de 623 000 élèves en 1878 à 1 257 000 élèves en 1901⁵⁹. Le dualisme scolaire était ainsi reconnu dans les faits et la pratique⁶⁰.

L'effet le plus durable des lois scolaires de la III^e République n'est pas en définitive à rechercher dans les transformations institutionnelles. La persistance d'un enseignement religieux, les polémiques qui ne cessent de se développer autour de celui-ci, même après le vote de la loi de 1905 sur la séparation, le regain qu'il connaît actuellement, attestent s'il en est besoin des limites inscrites dans le projet de laïcisation. L'obligation scolaire elle-même, si elle a été légalisée par la III^e République, n'est pas nouvelle puisqu'il arrivait qu'« avant même les lois Ferry, les parents sacrifiaient à l'école l'aide que les enfants leur apportaient par leur participation aux travaux »⁶¹ et qu'ils subvenaient même aux frais de fonctionnement de celle-ci dans certaines communes.

De même si la généralisation de la gratuité scolaire est à mettre à l'actif de la III^e République, il faut remarquer que celle-ci lui est antérieure, la faiblesse de son extension provenant des conditions qui ont prévalu dans sa promulgation⁶².

56. Ferry et ses amis ont bien voté la loi de 1875 sur la liberté de l'enseignement supérieur. Legrand note l'enthousiasme de Ferry (discours sur l'égalité de 1870) pour l'enseignement américain libre et concurrentiel ; d'autre part il est aussi un ardent défenseur de la liberté parentale en matière de choix éducationnels ; il souligne à cet égard la responsabilité qu'ont ceux-ci dans le choix de l'établissement.

57. Robiquet, Discours du 23 mai 1892, *op.cit.*, t.4, p.398.

58. Prost, *op.cit.*, p. 102.

59. *Ibid.*, p.204.

60. L'application des lois scolaires, s'agissant de la laïcité, a été très souple. L'enseignement religieux dans les écoles publiques persista longtemps ; la référence à Dieu notamment, bien que non tolérée par la loi, perdura néanmoins dans les programmes officiels. Voir aussi R. Rémond, *l'Anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*, Paris, Fayard, 1976.

61. Furet et Ozouf, *op.cit.*, t.1, p.284.

62. La gratuité scolaire est consécutive à l'obligation faite par Guizot aux communes d'offrir un traitement minimal aux instituteurs ; ceci introduit un biais, qui a permis aux communes les plus riches d'avoir les meilleurs instituteurs, amenuisant du même coup le revenu des maîtres dans les communes les plus pauvres. Les pesanteurs sociologiques aidant, un enseignement cher étant toujours assimilé à un bon enseignement, les parents se

L'impact de la réforme Ferry est bien à rechercher dans les dimensions politiques et idéologiques de l'action entreprise. Plus que de « rationaliser » l'enseignement, les lois scolaires ont contribué à assurer « le pouvoir idéologique de l'école et ont induit la manière spécifique dont s'exerce tout au long du ^{xx}e siècle son effet de légitimité »⁶³; ce « pouvoir idéologique » de l'école n'est pas indifférent à l'intervention de l'État et, à cet égard, la pensée de Ferry est claire : « Il y a deux choses dans lesquelles l'État enseignant et surveillant ne peut pas être indifférent, dit-il : c'est la morale et la politique, car en morale comme en politique, l'État est chez lui »⁶⁴; nous ajouterons à son idéologie : « une patrie morale, un ensemble d'idées et d'aspirations que le gouvernement doit défendre selon Ferry comme le patrimoine des âmes dont il a la charge »⁶⁵.

L'élargissement du modèle à l'Algérie

Ainsi c'est parce qu'elle a fait ses preuves en France, notamment dans le contrôle social des classes populaires, dans l'intégration de celles-ci ainsi que dans l'acculturation des populations des régions culturellement encore relativement autonomes⁶⁶, que l'école apparaît pour les républicains le plus sûr garant de l'ordre colonial. La similitude des situations ne leur échappe point⁶⁷, les difficultés d'imposition sont de même ordre :

« Nous ouvrons des écoles mais les indigènes n'y vont pas ! s'étonne Ferry, ils n'y vont pas pour les mêmes raisons qui rendent dans certains pays de France la fréquentation des écoles si difficile aux travailleurs de la terre; ils n'y vont pas parce qu'il sont pauvres, parce qu'ils ont besoin du travail de leurs enfants ou bien parce que l'école du centre est trop éloignée de leur gourbi ou de leur tente, parce qu'ils n'y a pas assez d'écoles, de sections ! ce sont des difficultés de même ordre que celles avec lesquelles nous sommes aux prises »⁶⁸.

De même si l'école a pu contribuer à solutionner, dans l'esprit des républicains, la question sociale née du rapport antagonique capital/

sont efforcé souvent de s'attacher, moyennant compensation en nature, le service de bons instituteurs; ainsi notent Furet et Ozouf, *op.cit.*, p.284, « *Le rôle de la gratuité est plus théorique que réel* ».

63. (C'est nous qui soulignons). F. Muel, *art.cit.*, *Annales*, p.290.

64. Robiquet, Discours du 21 janvier 1881, *op.cit.*, t.4, p.150.

65. *Ibid.*, Discours du 26 et 27 juin 1879, t.3, p.117.

66. Bretagne, Auvergne, Béarn, Pays Basque pour ne citer que celles qu'on retrouve dans les comparaisons avec les Kabylies ou les Aurès.

67. Comme l'établit par exemple Combes à propos des Auvergnats et des Kabyles dans son rapport sur l'instruction primaire des indigènes, rapport fait au nom de la commission des dix-huit, *Bulletin universitaire de l'Académie d'Alger*, 1892, p.223.

68. Robiquet, *op.cit.*, discours de Ferry du 6 mars 1891, t. VII, p; 210.

travail, elle peut concourir à faire accepter l'irréversibilité de la domination française. Après la conquête par les armes, après la période de l'organisation de l'administration et de la justice, il s'agit d'accomplir « la conquête des âmes par l'école »⁶⁹.

Ainsi comme en écho aux justifications qu'avancait Ferry pour la scolarisation des enfants des classes populaires en France, les arguments que développent les partisans d'une scolarisation des Algériens mettent toujours l'accent sur le danger de l'inculture des musulmans :

« C'est notre devoir le plus strict, c'est notre intérêt le plus évident de ne pas laisser sans instruction, sans civilisation aucune, ces milliers et ces milliers d'enfants dont le nombre ne cessera d'accroître rapidement et qui en grandissant deviendraient une masse amorphe et inculte soumise et livrée à toutes les excitations intérieures et extérieures de l'ignorance, des préjugés de la peur ou de la misère », plaide Albin Rozet à la chambre⁷⁰.

S'ils ne souscrivaient totalement à ce point de vue, les républicains se voyaient rappeler très rapidement par les nécessités économiques l'importance de la question de la scolarisation des Algériens :

« En s'en tenant au point de vue économique remarque Ferry, qui est-ce qui peut penser au refoulement des indigènes plus qu'à leur extermination ? La main-d'œuvre arabe, en effet, est la seule main-d'œuvre du colon, c'est le fonds du travail dans ces chaudes régions. Vous ne pouvez pas vous passer du travailleur arabe, si vous l'exterminiez, si vous le refoulez, si vous le chassez, par qui le remplacerez-vous ? »⁷¹.

Nul doute ainsi que « les progrès de la colonisation ne soient liés à ceux de l'instruction »⁷².

Si les républicains manifestent un intérêt certain pour l'instruction des indigènes, pour leur « émancipation intellectuelle », ce n'est souvent pas par pur altruisme ; c'est plutôt parce qu'ils ont conscience que la réussite de l'entreprise coloniale est à ce prix ; en tout cas leur conception même de la colonisation les y invite. Pour Ferry notamment, pour qui la question coloniale est « la question même des débouchés »⁷³ et « les colonies un placement de capitaux des plus avantageux »⁷⁴, il importe d'élever les populations locales à la dignité « de consommateurs » et « de produc-

69. Selon une conclusion d'A. Rambaud, non cité ici *in extenso*, A. Rambaud, « L'enseignement primaire chez les indigènes musulmans », *Revue Pédagogique*, nov. 1891, cité par Ageron, *op. cit.*, t. I, p. 336.

70. (C'est nous qui soulignons). Cité par Ageron, *op. cit.*, t. II, p. 936.

71. Robiquet, *op. cit.* Discours au Sénat du 6 mars 1891, t. VII, p. 205.

72. Berthelot, à l'inauguration du lycée de Blida en 1887, cité par Colonna, *op. cit.*, p. 40.

73. Robiquet, *op. cit.*, Discours du 28 juillet 1885, t. V, p. 194.

74. *Ibid.*, p. 195.

teurs »⁷⁵ et c'est la scolarisation qui doit y pourvoir ; cependant celle-ci doit être contrôlée et limitée ; il ne faut pas dépasser un certain seuil d'éducation :

« On dit – et le fait dans sa généralité est vrai – que le jeune Arabe, le jeune Kabyle, le musulman jusqu'à l'âge de douze ans ou de treize ans montre tous les signes d'une vive intelligence, remarque Ferry, mais à ce moment, poursuit-il, il se produit dans son organisation une crise et dans son intelligence un arrêt de développement. Il se marie jeune et il est perdu non seulement pour l'école mais même ajoute-t-on pour la civilisation française ! Messieurs, je pourrais répondre que la crise à laquelle on fait allusion est la même chez les jeunes Tunisiens ; je me contenterai d'une réponse plus simple encore. Si la crise éclate dans la quatorzième année, gardons-les toujours jusqu'à cet âge, propose Ferry, c'est assez, bien assez puisque nous ne voulons pas leur rendre familiers nos beaux programmes d'enseignement primaire que nous ne voulons leur apprendre ni beaucoup l'histoire ni beaucoup de géographie mais seulement le français, le français avant tout, le français et rien d'autre. Si vous le voulez. Et si nous ajoutons à cela, comme on en a fait l'essai heureux dans un certain nombre d'école, un petit enseignement pratique et professionnel, nous nous apercevons bien vite que le Coran n'est en aucune façon l'ennemi de la science, même sous son aspect le plus humble et le plus élémentaire ; et ces populations qui sont avant tout laborieuses, malheureuses, vouées au travail manuel, comprendront vite de quel secours peut bien être cette modeste éducation française, dans leur lutte pour la vie de chaque jour »⁷⁶.

Tout concourt à établir que l'œuvre scolaire coloniale de la III^e République – et le discours de son principal artisan est à cet égard très clair – n'a pas pour objectif de prendre en charge la promotion totale des populations dominées. Les républicains sont convaincus que la domination coloniale ne peut se pérenniser sans une acculturation contrôlée ; ils n'envisagent pas un élargissement de la scolarisation au-delà du primaire, au-delà d'un minimum d'acquisition de la langue française et de rudiments de savoirs techniques.

À cet égard, le conflit qui les oppose au parti colon n'est qu'un malentendu : si l'on excepte les positions des plus intransigeants parmi ces

75. *Ibid.*, p.210.

76. Robiquet, *op. cit.*, discours au Sénat sur l'Algérie, du 6 mars 1891, t. VII, p.209. Et si le caractère paternaliste de cette profession de foi peut faire douter quelque peu des présupposés de la vision coloniale de Ferry, rien ne peut mieux les éclairer que la réponse de Clemenceau à son fameux discours sur la politique coloniale de la France de 1885 : « Non, s'écrie Clemenceau interpellant Ferry, il n'y a pas de droit des nations dites supérieures contre les nations inférieures [...] n'essayons pas de revêtir la violence du nom hypocrite de civilisation [...] ne parlons pas de droits et de devoirs [...] la conquête ce n'est pas le droit c'en est la négation [...] parler à ce propos de civilisation, c'est joindre à la violence l'hypocrisie ». Discours de Clemenceau à la Chambre du 30 juillet 1885. Cité par Ch. R. Ageron, in *L'anti-colonialisme en France de 1871 à 1914*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973, p.59-60.

derniers, pour qui « l'instruction des musulmans est un péril pour notre domination »⁷⁷, il n'est pas indifférent de remarquer que l'objectif des républicains qui consiste à vouloir « civiliser sans déclasser »⁷⁸ n'est pas outre mesure en contradiction avec celui de l'ensemble du colonat qui veut faire « œuvre utile »⁷⁹ en développant un enseignement essentiellement pratique.

Cette convergence n'est pas simplement le fruit d'une tactique républicaine qui aurait visé à réduire l'opposition du lobby algérien, elle est conforme à des objectifs qui se conjuguent le plus souvent selon les circonstances. Ce qui s'établit dans les faits à travers la réforme des programmes de 1898 et se continue dans la pratique par l'élargissement de l'enseignement spécifique aux musulmans qu'a pu constituer le développement des écoles auxiliaires⁸⁰, et plus près encore de nous les centres ruraux d'éducation⁸¹, apparaît ainsi tout à fait en adéquation avec les intérêts catégoriels en présence.

Dans le débat qui oppose les tenants d'un enseignement strictement professionnel aux partisans d'un enseignement général, la solution est, après 1892, le compromis ; il s'agit en fait de développer un enseignement « simple et pratique, qui ne soit ni l'instruction complexe de nos écoles française avec en fin d'études l'obtention du diplôme, ni l'instruction purement professionnelle menant à l'apprentissage d'un métier »⁸².

Ainsi l'histoire de l'imposition de l'enseignement primaire en Algérie n'est pas celle d'un avant et d'un après les lois Ferry ; elle est plutôt celle d'un processus contradictoire d'adaptation de l'enseignement au mode spécifique de colonisation, une adaptation qui a toujours oscillé entre des velléités assimilationnistes et des convictions ségrégationnistes ; ceci se traduisant par la recherche continuelle d'un type d'enseignement « à part » qui aurait permis à la fois de contrôler la « société civile » et d'asseoir les conditions de la non-remise en cause du rapport colonial. Les formes que revêtit le processus d'imposition furent à cet égard multiples et variées : qu'il s'agisse d'écoles congrégationnistes, d'enseignement libre musulman

77. Selon un procès verbal de délibération des délégations financières, cité par A. Mérad, *art cit.*, p. 608.

78. Selon la formule officielle consacrée à l'époque, voir F. Colonna *op. cit.*, p. 56.

79. Selon un porte-parole des Européens cité par Ageron *op. cit.*, t. II, p. 926.

80. Dans les écoles auxiliaires dites aussi « écoles gourbis », la scolarité fut réduite à 4 années, les programmes simplifiés au maximum ; les enseignants qui les encadraient étaient pour la plupart des moniteurs. Mais même cette modalité de scolarisation au rabais qui avait démarré en 1908 échoua faute de crédits : au bout de 3 ans, sur 180 écoles construites, 51 seulement fonctionnaient. Voir Ageron, *op. cit.*, t. II, p. 943sq.

81. Les centres ruraux d'éducation créés en date du 18 septembre 1941 sont une tentative similaire de scolarisation sans grosse incidence financière, matérielle, humaine et pédagogique. L'expérience des centres ruraux d'éducation échoue pour les mêmes raisons. Voir C. Collot, *L'organisation scolaire et culturelle en Algérie 1830/45*, cours de la faculté de Droit d'Alger, photocopié, fasc. I, p. 92.

82. Poulard, *op. cit.*, p. 240.

« revivifié » pour la cause par les bureaux arabes⁸³, d'écoles arabes-française, d'écoles indigènes, d'écoles auxiliaires, de centres ruraux d'éducation, l'évolution de la question scolaire pendant la domination coloniale est riche de nombreuses tentatives. Celles-ci témoignent du dilemme des différentes politiques scolaires qui cherchent à s'allier les esprits sans concéder l'essentiel : une instruction réellement émancipatrice perçue toujours de manière latente ou explicite comme le véritable danger. Le rapport du gouverneur général Cambon sur l'instruction primaire des indigènes de 1891 ne relevait-il pas que « l'expérience tend à démontrer que c'est quelquefois chez l'indigène à qui nous avons donné l'instruction la plus étendue que nous rencontrons le plus d'hostilité »⁸⁴.

*Pouvoir métropolitain et lobby colon :
la convergence, l'enseignement professionnel*

Si les formules envisagées sont diverses, les questions qui les sous-tendent sont, elles par contre, invariables quelle que soit la période considérée ; le débat instauré par exemple à propos de l'opportunité d'un enseignement professionnel qui se développe sous la III^e République n'est pas neuf ; la fin du Second empire est elle aussi traversée de préoccupations identiques. N'est-ce pas Victor Duruy qui disait en 1865 : « Un Arabe chimiste, physicien, mécanicien serait plus efficace qu'une compagnie de zouaves »⁸⁵.

C'est d'ailleurs sous l'Empire que furent créées les premières écoles professionnelles dites aussi fermes écoles. De même les tentatives d'aménager un enseignement de langue arabe, à défaut de remettre à jour l'enseignement traditionnel dont l'idée remonte à la parenthèse qu'a pu constituer la politique du royaume arabe de Napoléon III, trouvent aussi leur écho dans la période qui suit les réformes de 1883.

Ainsi la loi de 1883 en ses articles 31 et 43⁸⁶ prévoyait-elle un enseignement de l'arabe qui devait faire l'objet d'une épreuve au certificat d'études primaires ; les programmes scolaires de 1890 et 1898 faisaient également place à un enseignement de l'arabe⁸⁷ ; « c'était là des mesures propres à assurer une certaine continuité entre la formule des écoles arabes-françaises et la nouvelle législation des écoles indigènes » notait Mérad⁸⁸ : il y eut même un consensus entre le colonat et les autorités rectorales pour recruter des talebs ou maîtres d'enseignement coranique dont « la présence, relevait le recteur Jeammaire, sera excellente en pays arabe »⁸⁹.

83. Voir Y. Turin, *op. cit.*, p. 182 et s.

84. Cité par A. Mérad, *art. cit.*, p. 608.

85. Ageron, *op. cit.*, t. I, p. 323.

86. *Ibid.*, p. 338.

87. Voir Poulard, *op. cit.*, p. 183 et 188.

88. Voir A. Mérad, *op. cit.*, p. 617.

89. *Ibid.*, p. 617.

On en venait ainsi à découvrir les justifications avancées en d'autres temps : « Sous notre surveillance ouvrons donc des écoles arabes [...] et répandons surtout la connaissance de la loi du prophète, la haine qui nous poursuit partout s'apaisera faute d'aliments »⁹⁰ conseillait une personnalité influente ; un sénateur renchérisait : « Il faut permettre d'enseigner le Coran dans les petites classes, cela se fait avec succès en Tunisie ; ce serait un excellent moyen d'attirer les enfants dans nos écoles, de rassurer les parents »⁹¹ ; alors que la commission d'études du Sénat concluait : « Il vaut mieux que les enfants apprennent le Coran dans nos écoles que dans les Zaouïas »⁹². Il apparaît toutefois et en dépit de tous ces souhaits que l'enseignement libre musulman ne bénéficiait pas sous le régime des lois scolaires des mêmes sollicitudes que sous l'Empire. Les écoles coraniques étaient en effet à peine tolérées par le décret de 1892⁹³, mais il n'en demeure pas moins que le projet de leur « réanimation » fut, sous la pression des notables locaux⁹⁴, remis à l'ordre du jour et ceci bien avant l'entre-deux-guerres, quand le mouvement nationaliste revendiqua explicitement la liberté de l'enseignement de l'arabe ; de fait celui-ci, en dépit de multiples contraintes, se développa souterrainement d'une manière relativement soutenue, comme l'atteste le chiffre des infractions (+ de 1000 par an durant la période 1905/1914), faites à la fois sur l'organisation de l'enseignement privé⁹⁵, parallèlement à l'enseignement public ; ce qui amène C.-R. Ageron à souligner « la coexistence hargneuse des écoles coraniques et des écoles publiques, qui nuit d'ailleurs à l'école française elle-même »⁹⁶.

Si les problèmes qu'eurent à affronter les différentes politiques scolaires coloniales apparaissent dans leur fond, semblables, les stratégies de réponses définies par les autorités, en dépit de la diversité des formules et des expériences, ne le sont pas moins. L'objectif principal est clair ; il s'agit autant que possible de favoriser l'émergence d'une élite peu

90. *Ibid.*, p. 618.

91. *Ibid.*, p. 618.

92. Rapport Combes, *op. cit.*, p. 87.

93. Décret du 18 octobre 1891 organisant l'enseignement privé, in C. Collot, *op. cit.*, p. 93.

94. Notamment Ben Rahal, interlocuteur très écouté des autorités coloniales, homme de double culture, sensibilisé par les problèmes d'éducation et de culture des Algériens, qui ne cessait de revendiquer, à l'intérieur du système colonial, une reconsidération de l'état intellectuel dans lequel se trouvaient les Algériens et plus particulièrement l'enseignement libre musulman ; il remarquait à ce propos que « ce à quoi est habitué le musulman, ce sont des écoles coraniques où il a coutume de prendre ses premières notions et ses premiers enseignements [...] multiplier les écoles françaises c'est bien, c'est très bien relevait-il, mais négliger les écoles arabes c'est impardonnable et c'est impolitique ». Il ajoutait : « Subventionner l'enseignement primaire musulman c'est faire le placement le plus avantageux, l'emploi le plus judicieux des fonds dont vous avez la gestion. C'est vous assurer pour l'avenir contre les éventualités redoutables de l'ignorance et de l'immoralité. C'est vous attacher le cœur de vos sujets musulmans par le lien le plus solide et le plus efficace, par la corde la plus sensible », in Djeghloul, *art. cit.*, p. 86.

95. In C. Collot, *op. cit.*, p. 105.

96. C.-R. Ageron, *op. cit.*, t. II, p. 958.

nombreuse qui puisse servir d'intermédiaire dans l'entreprise de conquête morale et de domination. Il n'est donc pas étonnant de voir que la plupart des enfants qui bénéficiaient de la scolarisation, ceux qui pouvaient accéder à l'enseignement secondaire, étaient des fils de « grandes tentes », des enfants issus des familles aristocratiques⁹⁷. La politique de l'administration consistait à favoriser systématiquement ceux-ci parce que leurs familles s'avéraient « des auxiliaires précieux pour administrer la masse musulmane »⁹⁸ et pouvaient contribuer à neutraliser une influence considérée comme extrêmement dangereuse, celle des marabouts qui « nous sont toujours hostiles »⁹⁹ comme le remarquait un conseiller d'État.

La scolarisation : une évolution lente

Tout donc conduit à conclure qu'il n'y a pas, au moins sur le plan des présupposés engagés, véritablement de discontinuité dans l'œuvre scolaire coloniale en Algérie et ceci jusqu'au moins après la Seconde Guerre mondiale.

Les chiffres attestent d'abord, sinon la régression, du moins la stagnation de l'évolution numérique des effectifs scolarisés ; s'il n'est pas tout à fait surprenant de révéler un recul dans la scolarisation à la fin de l'Empire – on comptait moins de 3 000 musulmans recevant l'enseignement français dans les écoles publiques – six ans après la fameuse loi de 1883, la part des élèves musulmans en âge d'être scolarisés et qui fréquentent l'école ne laisse pas de rendre sceptique sur la volonté réelle des promoteurs de l'élargissement des lois scolaires à l'Algérie. En effet, à peine 2 % des enfants musulmans en âge d'être scolarisés ont accès à l'école contre 84 % des enfants européens¹⁰⁰.

L'après-Première Guerre mondiale, en dépit de l'espoir des populations musulmanes de voir leurs conditions s'améliorer, notamment sur le plan social et culturel, n'enregistre pas une modification considérable des taux de scolarisation : en 1920, 41 240 enfants (cf., t. 1) sont inscrits dans ce même cycle. Le désenchantement est donc grand et la première moitié du siècle est essentiellement caractérisée par la stagnation de la scolarisation musulmane ; ceci est tellement évident pour les autorités coloniales que l'accord se fait sur des solutions de scolarisation de masse¹⁰¹ qui ne s'avèreront en réalité que des panacées ; le résultat en est que en 1943 sur 1 250 000 enfants âgés de 6 à 14 ans seulement 110 000 sont scolarisés, ce qui représente un peu moins de 10 %¹⁰²

97. Mérad, *art. cit.*, p. 605.

98. *Ibid.*, p. 605.

99. *Ibid.*, p. 605.

100. Mérad, *art. cit.* p. 604, ce taux d'ailleurs ne revêt toute sa signification que si l'on sait que la population musulmane constitue plus de 85 % de la population totale de l'Algérie.

101. Écoles auxiliaires 1908, centre ruraux d'éducation septembre 1941.

102. C. Collot, *op. cit.*, p. 93.

S'il était besoin de rappeler davantage le caractère « auto-freiné »¹⁰³ des politiques de la scolarisation des enfants musulmans qui a cours jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et même plus tard, jusqu'à l'irréversibilité de la lutte de libération nationale, il n'est que de se référer au caractère et à la nature des réformes qui vont être engagées, sous la poussée des revendications nationalistes, en plein conflit mondial, par le gouvernement provisoire de la République française et qui vont être présentées comme une véritable rupture avec le passé.

Les décrets de novembre 1944¹⁰⁴ visent en effet, au moins dans leurs objectifs, à transformer rapidement et totalement le visage de la scolarisation musulmane. Ils se traduisent à cet effet, au niveau du primaire, par une réaffirmation de l'obligation scolaire pour tous les enfants sans distinction et par la définition d'un plan général de scolarisation destiné à couvrir vingt ans. L'ensemble de ces dispositions (1944) sont complétées par un décret de mars 1949 qui vient supprimer « l'enseignement spécial aux français-musulmans d'Algérie » ; l'article 3 du dit décret¹⁰⁵ précise en outre que des arrêtés pris par le ministre de l'Éducation nationale et contresignés par le ministre de l'Intérieur devraient fixer les diverses étapes de la fusion définitive des différents types d'enseignement qui avaient cours en Algérie¹⁰⁶.

L'ensemble de cet arsenal juridique, s'il induit momentanément un accroissement des effectifs d'enfants musulmans scolarisés dans le primaire, les faisant passer de 110 000 en 1943 à 157 600 en 1946, reste globalement inefficace dans le sens d'une transformation profonde de la scolarisation musulmane ; presque à la veille du déclenchement de la lutte de libération nationale, à peine 15 % des enfants en âge d'être scolarisés le sont effectivement¹⁰⁷.

Cette inefficacité a tellement peu échappé aux autorités de la V^e République que ceux-ci, parce qu'ils avaient compris l'utilité de la constitution d'une classe moyenne nombreuse et acculturée, cherchent, pour infléchir le cours des événements, à amorcer réellement et concrètement la scolarisation massive des Algériens par le décret du 20 août 1958, confirmé par une circulaire présidentielle en date de septembre 1958¹⁰⁸.

103. Selon l'expression de A. Djeghloul, *art. cit.*, p. 61.

104. *In*, C. Collot, *op. cit.*, p. 96.

105. Pour toutes ces données, voir C. Collot, *op. cit.*, p. 96 et s.

106. Jusqu'en 1946 les élèves musulmans constituaient toujours moins du quart des effectifs des écoles d'européens.

107. Population musulmane d'âge scolaire 1 990 000, nombre d'enfants musulmans scolarisés 293 117 soit 15 % de jeunes musulmans scolarisés en 1954. Voir A. Mérad, *art. cit.*, p. 635.

108. Voir C. Collot, *op. cit.*, p. 96 et s.

Conclusion : un faible impact

« On nous a dit qu'on nous avait imposé l'usage du français, écrit Lacheraf. Le croire tout bonnement, sans procéder à la moindre analyse, reviendrait à accorder un préjugé favorable au colonialisme dans un pays qui compte près de 85 % d'analphabètes, bien qu'il soit resté pendant 130 ans en contact direct avec la langue française »¹⁰⁹.

Il paraît en effet fortement établi¹¹⁰ que, mesurée à ses résultats chiffrés, l'œuvre scolaire coloniale a eu un faible impact en Algérie. À considérer rétrospectivement l'histoire de l'implantation de l'école française en Algérie, on peut sans forcer les faits déceler un invariant à l'ensemble des politiques scolaires en ce qu'elles ont toutes tenté de ne pas impliquer massivement les Algériens et en tout cas jamais au-delà d'un seuil minimal d'éducation.

À cet égard, s'il y eut ici et là des intentions réelles d'élargissement de la scolarisation, outre que celles-ci ne se sont présentées le plus souvent que comme des alternatives qui devaient conforter et pérenniser la domination coloniale et non pas comme une volonté réelle d'émancipation des populations dominées, on ne peut s'empêcher de remarquer qu'elles ont toujours cédé le pas dans les faits à une volonté délibérée de limiter l'accès des enfants algériens à l'école.

Pour les autorités, l'enjeu principal est bien avant tout la définition d'un appareil scolaire conforme aux intérêts de la colonisation, la scolarisation des Algériens ne pouvait être envisagée que dans le cadre d'un tel schéma. Dans ces conditions, parler d'un refus ou d'une demande scolaire de la part des populations dominées apparaît dénué de sens ; le refus ou la demande scolaire ne peuvent en effet se concevoir qu'en fonction d'une offre véritable et franche et c'est bien celle-ci qui fait défaut tout au long de la période coloniale.

Est-ce à dire en retour qu'il faille considérer la population algérienne comme passive ? Il ne fait guère de doute que, quoique massivement non concernée, celle-ci n'est pas restée indifférente à une entreprise qui la questionnait, qui la remettait en cause dans son substrat culturel et que sa réaction fut loin d'être indifférenciée. Face aux différentes stratégies scolaires développées par les autorités coloniales, les attitudes des populations algériennes furent en effet diverses et contradictoires ; elles variaient selon la conjoncture historique, économique et sociale, les rapports de force et surtout les intérêts des classes et groupes sociaux en présence. C'est, pensons-nous, l'ensemble de ces conditions de réceptivité du système scolaire exogène, plus que l'effectivité ou la non-effectivité de l'élargissement de la scolarisation des jeunes Algériens, qui configurent

109. M. Lacheraf, *Algérie nation et société*, Paris, Maspero, 1976, p. 73.

110. Ageron relève dans son bilan « le caractère superficiel » de la scolarisation des Algériens, in Ageron, *op. cit.*, t. II, p. 954.

durablement aussi bien l'univers scolaire que l'univers culturel algérien. Aussi est-il nécessaire d'en saisir les mécanismes essentiels afin d'en mesurer les effets profonds.

Les conditions de réception

Le système éducatif autochtone : un système prégnant

On ne peut comprendre les attitudes des Algériens à l'égard de l'instruction scolaire française si on ne saisit pas au préalable l'état scolaire et, au-delà, l'état culturel dans lequel se trouvait la société réceptrice à la veille de l'intrusion coloniale.

Militaires ou civils hagiographes de la colonisation ou historiens et sociologues de métier, contemporains ou non de la conquête coloniale, tous s'accordent à relever à ce propos que la condition intellectuelle qui prévalait en Algérie n'avait rien à envier à celle qui avait cours en France à la même époque¹¹¹; tous les témoignages concordent pour établir que « l'instruction élémentaire était [en 1830] beaucoup plus répandue en Algérie qu'on ne le croit généralement »¹¹². Les chiffres avancés, même s'ils diffèrent d'un observateur à l'autre, ne laissent pas de doute sur la densité du réseau éducatif algérien et le niveau culturel des populations: « La moyenne des individus de sexe masculin sachant lire et écrire était au moins égale à celle de nos campagnes [vers 1845], cependant que 2 à 3 000 jeunes gens suivaient dans chaque province les cours des madrasas et 6 à 800 l'étude des sciences du Droit et de la Théologie »¹¹³.

C'est donc un système éducatif et culturel fortement organisé, essentiellement articulé sur l'appareil religieux, que heurtent de front les premières tentatives françaises d'implantation scolaire. Les processus produits par cet affrontement orientent la réaction des populations algériennes dans deux grandes directions qui ne finissent pas de s'enchevêtrer tout au long de la domination coloniale: à un niveau profond d'abord, celles-ci ne cessent pas globalement sur une base proprement paysanne puis citadine de développer des formes de résistance culturelle d'autant plus orga-

111. Voir particulièrement M. Emerit, « L'état intellectuel et moral de l'Algérie en 1830 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, juin/septembre 1954.

112. Général Daumas, cité par Ageron, *op.cit.*, t. I, p.318. A. de Tocqueville notait en 1847 de manière encore plus tranchée: « Nous avons laissé tomber les écoles, dispersé les séminaires. Autour de nous les lumières se sont éteintes [...] c'est-à-dire que nous avons rendu la population musulmane beaucoup plus ignorante et plus barbare qu'elle n'était avant de nous connaître ». A. de Tocqueville, *œuvres complètes*, t. III, Paris 62, p.323, cité par Ageron, *op.cit.*, t.I, p.318.

113. Ismaël Urbain, cité par Ageron, *op.cit.*, t. 1, p.318.

nisées que le système français se rationalise ; ensuite à un niveau plus apparent et compte tenu de l'importance de l'offre scolaire et de sa destination spatiale et/ou sociale, la fréquentation scolaire, réinterprétée en fonction d'une logique culturelle profonde¹¹⁴ et de manière particulière selon les logiques des classes et groupes sociaux concernés, a été précoce et n'a pas toujours directement interféré dans les attitudes face aux autres agressions colonialistes.

Un irrédentisme culturel toujours affirmé

Ce serait en effet sous-estimer la force de la résistance culturelle que de croire celle-ci éteinte sitôt la colonisation installée et l'implantation de l'organisation scolaire scellée par les lois Ferry. Le réseau éducatif algérien et ses supports logistiques que constituaient les confréries religieuses ne cèdent pas immédiatement, preuves supplémentaires de la vivacité du potentiel culturel local, devant l'avancée colonialiste. Ce même sont les tolbas, les maîtres de l'enseignement, « à la fois instituteurs et curés toujours affiliés à un ordre religieux »¹¹⁵, qui vont constituer l'âme d'une résistance qui se présente comme totale, à la fois religieuse et culturelle mais aussi politique et militaire.

« Il ne s'est pas produit en Algérie un seul soulèvement dans lequel les Khouans des divers ordres n'aient joué un rôle actif » écrit Ageron¹¹⁶. L'effondrement de ces confréries, au moins un demi-siècle après le début de la conquête, sous les coups conjugués de l'ordre colonial et de la récession économique, ne permet pas de conclure à un vide culturel qui aurait permis une greffe réussie du système scolaire français.

Si les confréries se referment sur elles-mêmes et se sclérosent, si le nombre de zaouiates est réduit considérablement, il n'empêche que ces institutions demeurent un point fort d'ancrage culturel d'une société en dérive. Pour être plus diffus, voire même carencé et délabré, le référentiel culturel local n'en reste pas moins très prégnant : sinon comment pourrait-on comprendre les multiples revendications de recouvrement des attributs les plus apparents de son identité culturelle par la population locale, qui n'ont cessé de jalonner l'histoire de la domination coloniale en Algérie.

Ainsi au moment même où l'on croit la rupture des autochtones avec leur fonds culturel propre amorcée et l'acculturation sérieusement engagée, c'est-à-dire juste après la dotation d'un système d'enseignement analogue à celui de la métropole, une pétition « des indigènes musulmans d'Algérie

114. Logique essentiellement articulée autour des normes et valeurs de l'islam qui a toujours poussé à revendiquer le savoir et la science même chez l'ennemi.

115. In Y. Turin, « Affrontements culturels en Algérie », *op.cit.*, p. 121.

116. Ageron, *op.cit.*, t.1, p.300, voir aussi sur les ordres religieux A. Nadir, « Les ordres religieux et la conquête française (1830/1851) », *RASJEP*, 9 (4) déc. 1972, p.819-872.

à Messieurs les membres du Parlement »¹¹⁷, demandant « l'organisation d'écoles arabes et l'étude des voies et moyens de les mettre à la portée de tous les musulmans ainsi que la réglementation de la justice musulmane », vint rappeler, sous une forme tiède il est vrai, l'attachement de ceux-ci à leur système éducatif. D'ailleurs les réactions se faisaient de plus en plus précises et concrètes : les sollicitations devenaient oppositions, programmes cohérents et planifiés.

Même certains représentants de l'élite acculturée, premiers produits de l'école française en Algérie, s'affirmaient comme d'âpres militants de la redynamisation de l'enseignement traditionnel : le cheminement d'un M'hamed Ben Rahal¹¹⁸ est à cet égard révélateur de la permanence et de la vivacité du sentiment d'attachement aux institutions éducatives locales, même chez ceux que le système français avait réussi à subjuguier. Ainsi après avoir demandé en 1887 un enseignement qui soit adapté aux conditions locales, encadré et contrôlé par les Algériens eux mêmes, celui-ci va plus loin dans son projet de réorganisation de l'enseignement supérieur de 1892 en proposant de relancer selon un plan méthodique l'enseignement des médersas. Il est encore plus tranchant dans son intervention auprès des délégations financières en 1921 : constatant l'échec de l'enseignement français, il revendique la réactivation de l'enseignement élémentaire coranique ; relevant l'état déplorable dans lequel se trouvait l'enseignement autochtone et la volonté de la population algérienne, « qui avec ses propres ressources, économisant sur son propre budget, se privant parfois du nécessaire, a contribué à entretenir cet enseignement cher à son cœur »¹¹⁹. Arguant des dangers d'une déculturation massive et d'un déclassement source de tensions, il demande « un subside annuel à ce maître d'école, quelques nattes pour les élèves, un tableau noir et quelques cartes murales pour garnir la classe et voici vivifié un foyer intellectuel et moral dont l'influence sur l'avenir peut avoir des conséquences considérables »¹²⁰.

Des tentatives d'infléchissement interne avortées

L'infléchissement du cours de la domination culturelle française, tentée de l'intérieur du système colonial par Ben Rahal, n'est pas isolée. De nombreuses voix s'élèvent pour souligner le péril que fait courir un réseau éducatif parallèle refermé sur lui même, végétatif et non contrôlé et pour proposer à cette faveur, non sans arrières pensées, sa relance sur d'autres bases. C'est aussi bien le cas de notables locaux qui demandent « de

117. Pétition de notables constantinois en 1887, in Lacheraf, *op.cit.*, p. 186.

118. Sur le personnage de Ben Rahal et de son action politique et culturelle controversée, voir A. Djeghloul, *art.cit.*, p.45 à 100 ; Ageron, *op.cit.*, t.II, surtout p.1029 et 1030 ; M. Kaddache *Histoire du nationalisme algérien, question nationale et politique algérienne* (1919-1951), Alger, SNED, 1980, t.I, p.95sq.

119. A. Djeghloul, *art. cit.*, p. 82.

120. A. Djeghloul, *art. cit.*, p. 82.

nommer dans les écoles arabes des professeurs arabes qui enseigneraient la langue arabe et le Coran »¹²¹, que de porte-paroles de la colonisation qui le proposent « parce qu'il vaut mieux que ces enfants apprennent le Coran dans nos écoles plutôt que dans les Zaouïates »¹²², « d'ouvrir sous notre surveillance des écoles arabes, [afin] de répandre la connaissance de la loi du prophète. La haine qui nous poursuit partout s'apaisera vite faute d'aliment »¹²³.

Aussi fondées fussent-elles, ces différentes sollicitudes furent loin d'être suivies d'effets. L'enseignement de l'arabe, que les programmes de 1892 officialisaient, réduit à « l'écriture et la lecture de l'arabe vulgaire » selon le mot d'un représentant algérien nommant ainsi l'arabe parlé ou dialectal et de surcroît donné par les maîtres français, fut rapidement gommé de l'école primaire et ne subsista que dans les écoles coraniques. Celles-ci dont l'ouverture jusque-là était réglementée par le code de l'indigénat furent d'ailleurs soumises à un régime plus répressif¹²⁴; leur création n'était permise que sous autorisation préalable, accordée avec parcimonie; l'enseignement qui y était donné, sévèrement surveillé, fut limité à l'apprentissage du Coran¹²⁵; de plus, soumises à une inspection portant sur la moralité, l'hygiène et la salubrité, elles ne devaient pas recevoir d'élèves même en dehors des heures de classe, si elles étaient situées à moins de trois kilomètres d'une école publique.

Tableau 1. *Infractions à la fréquentation scolaire*

Années	Nombre de condamnations	Montant des amendes en France	Jours d'emprisonnement
1905-1906	273	1 718	848
1907-1908	397	3 098	1 072
1908-1909	232	1 371	503
1910-1911	112	662	409
1911-1912	100	413	301
1912-1913	92	291	121
1913-1914	74		
1931-1932	91		
1932-1933	83		
1933-1934	119		
1935-1936	168		
1937-1938	210		

Sources : C. Collot, *Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale (1830-1962)*, Paris/Alger, CNRS/OPU, 1987 ; et archives confiées par C. Collot.

121. Ageron, *op.cit.* t.II, p.928.

122. Commission du Sénat de 1891, p.164-165, cité par A. Mérad, *art.cit.*, p.618.

123. *Ibid.*, p.619.

124. Code de l'indigénat de 1881 aggravé par le décret du 18 octobre 1892 et celui du 8 mars 1938.

125. Voir à ce propos Ageron, *op.cit.*, t.II, p.957.