



HAL
open science

Enseignants et instituteurs en Algérie

Aissa Kadri, Ahmed Ghouati

► **To cite this version:**

Aissa Kadri, Ahmed Ghouati. Enseignants et instituteurs en Algérie : Les luttes enseignantes dans la décolonisation 1945-1965. [Rapport de recherche] Institut Maghreb Europe (Paris 8) ; Unsa Education. 2006. hal-01341823

HAL Id: hal-01341823

<https://hal.science/hal-01341823>

Submitted on 6 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Enseignants et instituteurs en Algérie

Les luttes enseignantes dans la décolonisation

1945 – 1965

**Aissa Kadri
Ahmed Ghouati**

**Institut Maghreb Europe
UNSA/Education
2006**

INTRODUCTION.....	4
METHODOLOGIE	9
1. LES CONDITIONS D'IMPOSITION DU SYSTEME SCOLAIRE FRANÇAIS.....	12
1.1 Les conditions d'émission	12
1.2 Les conditions de réception	34
2. LE SUPERIEUR : L'IMPOSITON DES VALEURS.....	51
2.1 Le steeple-chase de l'élite algérienne	51
2.2 Une hiérarchie traditionnelle des disciplines	60
2.3. logiques scolaires, logiques sociales : le clivage linguistique	74
2.4 Une élite scindée	84
3. HISTOIRE : LE SYNDICALISME ENSEIGNANT ET L'ALGERIE, DECHIREMENTS ET UNITE DE PRINCIPES ; LA TABLE RONDE... 	94
3.1 SNI et FEN en France	95
3.2 Le SNI en Algérie.....	98
3.3 Chassé-croisé franco-algérien.....	101
3.4 Retour sur l'Algérie	108
4. PORTRAITS DE GROUPES : TRAJECTOIRES ET POSITIONNEMENTS.....	123
4.1. La formation : Ecoles normales et sections.....	123
4.2. Instituteurs et institutrices : Expériences d'enseignement	138
4.3. Pratiques sociales et représentations.....	156
4.4 Fierté, regrets et doutes : la poursuite de l'école	168
5. L'ALGERIE INDEPENDANTE : CONTINUITE ET NOUVEAUX ENGAGEMENTS	172
5.1. Continuité.....	172
5.2. Les conditions de la reprise	176
CONCLUSION GENERALE.....	190

BIBLIOGRAPHIE..... 194

INTRODUCTION

La loi du 23 février 2005 établissant le caractère positif de la colonisation a joué comme un révélateur de mémoires blessées de la confrontation coloniale en Algérie, enfouies jusque là. 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.

Nul doute à cet égard, que celle-ci a 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. En tant que capitalisme colonial, elle a procédé à des recompositions des attitudes comportements et 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 lui-même, mais dans les significations que lui donnent les protagonistes réels de la confrontation, qui revêtent toujours de significations positives et 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 bien 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 et dont beaucoup d'instituteurs et d'enseignants ont été des emblèmes et des ressorts, même dans 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, en terre de colonisation., de peuplement, emblématique.

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

Leur action en Algérie coloniale n'a de pendant que la discrétion de leur retrait des bruits et fureurs soulevés ici et là par une compétition, une « guerre de mémoire » et des 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, opposés aux effets les plus pervers, les plus déstructurant du capitalisme colonial, se sont confrontés au nom des principes mêmes fondateurs de la République, aux dénis de droits, à l'injustice, aux atteintes à la dignité humaine. Dont le droit fil des lumières, des révolutionnaires de 1789, de ceux qui ont porté le rêve communard, de la résistance ; une large partie des enseignants a permis que une certaine idée de la France, celle des droits de l'homme ait pu être dégagée de sa gangue coloniale. Ils ont à cet égard été pour nombre d'entre eux des « éveilleurs de conscience » qui ont permis de mettre à bas le rapport colonial. Nombre des catégories de l'élite algérienne, les nationalistes en premier lieu, ont dit leur dette envers leurs maîtres d'école, ont revendiqué les savoirs et les principes appris auprès d'eux comme guide 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 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'élargissement 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 revendiquée comme œuvre positive de la colonisation. La transmission des savoirs et des savoirs faire, des valeurs universalistes ont si peu été diffusés aux autres, à ceux qu'on a appelé « indigènes », que leurs effets n'ont été dans la plupart des cas que limités. Le combat pour leur élargissement de la part de ces catégories d'enseignants a été souvent tardif et difficile, 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, d'un discours en décalage avec les réalités, la voie qu'il montrait, l'alternative politique qu'ils proposaient se révélait une impasse, elle les mettait de surcroît en première ligne, dans un contexte de violences exacerbées. Ils ont en payé le prix ; mais en même temps ils ont semé la graine qui ne meurt jamais.

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 ainsi qui ont prévalu tout au long de la domination coloniale jusqu'au changement de la donne par l'irruption du mouvement nationaliste dans l'arène des combats, les blocages et les attermolements de ceux qui voulaient le profit de l'exploitation coloniale sans concéder l'essentiel , c'est-à-dire une véritable éducation qui aurait eu le danger de mettre à bas les intérêts des lobbies coloniaux et leurs privilèges, ont limité et bloqué leurs actions. C'est que l'élargissement de l'école, sa démocratisation s'avéraient comme vaines, dans une situation où comme pour certains porte paroles de l'ancien régime, l'école était un luxe pour des populations perçues au 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 smig éducationnel dont l'objectif était de dégrossir et d'encadrer et

de contrôler la main d'œuvre essentielle pour l'exploitation et le développement colonial. A 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 « indigènes » qui n'auraient existé, si l'on croit certains « promoteurs » et analystes contemporains de ces politiques publiques que par leur allergie au savoir, à la civilisation, par leur refus scolaire ou leur irrédentisme culturel et ceci tout au moins jusqu'au moment où les lois Ferry vont donner tous leurs effets.

Dans l'histoire de l'imposition de l'école française en Algérie, 1883 ¹ marquerait pour de nombreux analystes, historiens et sociologues, une césure entre deux grandes phases qui sont généralement identifiées pour celle antérieure à cette date comme celle du refus scolaire de la part de la population locale et pour la période 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.

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 tranche 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 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 supérieur ² ou le taux d'analphabétisme relevé pour les années 1960 ³ ou même la part des

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 de décret du 18 octobre 1892 rendent applicables à l'Algérie.

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,

élèves scolarisés dans le primaire (et ceci au moins jusqu'en 1958 ⁴) sur celle des enfants en âge d'être scolarisés ⁵, 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 refus ⁶ : 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 qui ont transité par le système de l'enseignement colonial qu'en terme de rapport de communication où 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, interprété et assimilé à partir des caractéristiques propres de la société réceptrice.

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 : Maspéro, 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'élève 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. MERAD, "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 : Maspéro, 1971.

METHODOLOGIE

Cette recherche a eu pour objectif de restituer à partir d'un travail scientifique rigoureux plus qu'une mémoire catégorielle, une histoire, des pratiques, des actions, des engagements et des contradictions d'individus qui ont fait l'histoire, qui ont voulu par-dessus tout peser sur celle-ci, et sans doute plus que la plupart des autres, qui ont su en perspective - démentant en quelque sorte le postulat marxiste - quelle histoire ils ont fait, puisqu'ils ont fait germer les idées et former les hommes..

Elle s'est proposée à cette fin de mettre au centre les mémoires, des mémoires expérimentées, de cette catégorie sociale, pas si 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 révélatrices qu'elles se sont construites dans des années de feu et en situation de domination les mettant à l'épreuve. Il s'agissait pour nous en focalisant sur les représentations que ces derniers se sont fait sur leur place, leur mission dans le dispositif colonial, de cerner comment ils ont vécu leur rapport à la société coloniale « castée » dans ses différentes composantes ?, comment se sont construits leurs engagements ? Quels effets les différents contextes nationaux, locaux, ont-ils eu sur leurs attitudes, comportements, opinions et pratiques professionnelles sociales et politiques et sur l'école française en Algérie.

Beaucoup de légendes et d'approximations ont couru et courent sur l'œuvre scolaire française en Algérie ; il s'est agi dans une première partie historique, fondées sur des archives, documents historiques, lois , réglementations, statistiques croisées, programmes, contenus et sens des savoirs transmis, 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 de la contradiction d'un système de faible effet sous le regard du poids du nombre et d'effets importants sur le plan de l'organisation, du 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, perverties par les rapports sociaux de type colonial. Cette perspective historique permettait d'éclairer et de comprendre quelle place a été dévolue aux maîtres ? Quelles étaient les formations qu'on leur dispensait ? Quelle était les missions qui leur étaient assignées dans le dispositif colonial ? Quelle était la place des maîtres autochtones dans ces objectifs ? Comment ceux-ci ou 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 questionnaires passés auprès des enseignants, toutes nationalités confondues, qui ont enseigné en Algérie dans la période considérée, c'est à dire 1945-1965. Cette périodisation nous paraissant pouvoir révéler tout à la fois les caractéristiques sociologiques du fonctionnement et des fonctions du système scolaire en Algérie mais aussi les enjeux et les luttes développés autour de celui-ci dans un contexte de début de processus de décolonisation. L'autre par entretiens approfondis auprès d'un échantillon réduit d'enseignants qui ont eu pour la plupart des responsabilités dans les syndicats et les associations.

Le questionnaire, tout à fait exhaustif, comprenant une centaine de questions, a été diffusé et envoyé à un listing d'enseignants enseignants qui ont été en activité dans la période. 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 ; de donner des détails d'expliquer et de s'expliquer sur le moment, les engagements, dans le souvenir souvent ému des lieux, des élèves et des populations. Certains d'entre eux vigilants, toujours dans le positionnement équidistant et au dessus de la mêlée ont été plus réservés et dans ce contexte de retour de mémoires et n'ont pas voulu se livrer complètement.

Les entretiens ont concerné un plus petit échantillon, celui des responsables ou de ceux qui ont eu des activités militantes et ou associatives, mais non exclusivement. Les entretiens 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 hommes modestes, nous pensons avoir sur quelques moments fugaces avoir compris les raisons de leur engagement et en tous les cas les conditions de l'exercice de leur métier ; Toujours en conscience des ressorts qui les ont fait agir dans leurs activités passés, ils ont gardé les traces de celles-ci, documents, archives, textes, lettres, photos, anecdotes. Beaucoup ont consigné tout ceci par écriture ; certains se sont essayés à compte d'auteur le plus souvent à l'écriture biographique. Le statut de preuve de cet outil des sciences sociales pose sans doute des problèmes mais son usage contrôlé, croisé avec la construction biographique que nous avons-nous-mêmes tentée pour certains d'entre eux, emblématique de parcours de la plupart d'entre eux, nous ont permis d'éclairer des espaces temps de contradictions et d'engagements, de positionnement notamment dans les moments clés de tensions et de fractures dans l'évolution chaotique de l'Algérie dans la période. Le recours à des documents extérieurs, archives historiques, revues, journaux, nous ont 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 à l'ombre. Le retour de mémoires a tendance aujourd'hui à placer en otage l'histoire ; les combats d'hier sont remis à l'ordre du jour souvent après les mêmes protagonistes ou leurs héritier, la mémoire des enseignants parceque plus vigilante, plus distante, plus critique, plus en retrait peut à cet égard être révélatrice des contradictions et des enjeux coloniaux. Le travail livré ici ne se veut pas exhaustif, il permet en tous les cas d'ouvrir de nouvelles pistes vers la connaissance de ce qui a séparé pour mieux regarder l'Avenir.

1. LES CONDITIONS D'IMPOSITION DU SYSTEME SCOLAIRE FRANÇAIS

1.1 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 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

foncières⁷ et plus généralement les lois assimilatrices⁸ les conditions d'achèvement de sa domination, parce qu'elle se révélait relativement favorable à la promotion des populations locales, n'échappe pas à des remises en cause et tant de la part des colons⁹ que de ses promoteurs¹⁰.

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 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 Algérie¹¹ : si trois écoles "européennes"¹² 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"

⁷ 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.

⁸ 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'Etat 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 coloniale (1830-1962)*, Paris/Alger : CNRS/OPU, 1987 ; et C. BONTEMPS, *Manuel des institutions algériennes de la domination Turque à l'indépendance* Paris : Ed. Cujas, 1976.

⁹ 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.

¹⁰ 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.* Tome 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 : Ed. Sindbad, 1980, pp. 72 et s.

¹¹ Voir M. POULARD, *L'Enseignement pour les indigènes en Algérie*, Alger : Impr. Administrative, 1910, pp. 83-86.

¹² 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.

fréquentée à ses débuts par une soixantaine d'élèves¹³. Même le régime juridique de l'organisation scolaire ¹⁴, 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) ¹⁵ 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 III^{ème} République que par l'Empire, ne sont guère plus claires ni plus tranchantes que celles qui précèdent, même si elles innovent par certains côtés : il y a bien de la part de la III^{ème} République une tentative de poser les bases d'une organisation scolaire sur le modèle métropolitain par la création d'une Académie et la nomination d'un Recteur ¹⁶, mais celle-ci faisait un sort à part à l'Instruction des autochtones en confiant la gestion de leur enseignement au Ministère de la Guerre ¹⁷. De la même façon l'approfondissement de l'expérience des écoles arabes françaises ¹⁸ par les bureaux arabes sous l'Empire comme la volonté de réanimer l'enseignement traditionnel tournèrent court à cause aussi bien du manque de moyens¹⁹, de leur caractère expérimental, que de la mesure confiant la charge financière, l'entretien et la surveillance des écoles indigènes aux communes²⁰.

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 sceptiques sur les présupposés réels qui ont été au fondement de la politique scolaire de la III^{ème} République.

¹³ In : M. POULARD, *op. cit.*, p. 84.

¹⁴ *Ibid.*, p. 86.

¹⁵ Ordonnances royales du 15 avril et 31 août 1845.

¹⁶ 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.

¹⁷ Arrêtés du 16 août et 5 septembre 1848.

¹⁸ Décret du 6 août 1850.

¹⁹ Surtout en personnel enseignant, voir AGERON, *op. cit.*, tome 1, p. 320.

²⁰ Arrêté du 11 mai 1845 ; à partir de là, ces écoles, privées de tout crédit de la part des conseils municipaux, périclitèrent.

– 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 Masqueray²¹ : 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 apparaissaient contribuer à la scolarisation massive des algériens. Le colonat s'oppose ainsi à toute tentative d'augmenter le budget alloué à l'enseignement des indigènes²². D'ailleurs les subventions de l'Etat aux communes pour création d'écoles indigènes avaient été diminuées²³, si bien que la part de l'instruction indigène dans l'ensemble des dépenses civiles de l'Algérie baisse considérablement : elle passe de 9,77 % en 1893 à 2,37 % en 1896 et à 1,5 % en 1918²⁴; les délégations financières²⁵ quasi acquises aux intérêts des colons ne font qu'aggraver l'encadrement budgétaire de la scolarisation des²⁶ Algériens et ce jusqu'à la veille de la seconde guerre mondiale.

De telles restrictions financières ne sont pas sans se répercuter sur le développement des constructions scolaires. En 1888 un rapport confidentiel²⁷ 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 reculées²⁸: 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-

²¹ Ethnologue et historien conseiller de Jules Ferry, cité par Ch. R. AGERON, *op. cit.*, tome 1, p. 339.

²² 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*, 1er mars 1897, cité par A. MERAD, *art. cit.*, p. 607.

²³ Ch.R. AGERON, *op. cit.*, tome 1, p. 339.

²⁴ *In* : H. DESVASGES, "L'enseignement des musulmans en Algérie sous le rectorat Jeammaire", *Le mouvement social*, janv./mars 1970, p. 109-137.

²⁵ Dont la création (1901) marque l'émergence de l'autonomie financière de l'Algérie.

²⁶ Voir COLONNA, *op. cit.*, p. 52.

²⁷ Cité par AGERON, *op. cit.*, tome 1, p. 340.

²⁸ *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.

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 an²⁹: ils sont d'ailleurs suspectés et on ne leur confie guère les écoles isolées³⁰.

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."*³¹

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.

La relative scolarisation notée entre les années 1883 à 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 Kabylie³². 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 en tous les cas toujours devant le lobby colonial³³ et acceptèrent même le démantèlement de certaines écoles et une limitation de la formation des maîtres indigènes³⁴. Les décisions de la commission des dix huit³⁵ 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.

²⁹ In : art. "L'enseignement des indigènes en Algérie", anonyme, *Annales universitaires de l'Algérie*, sept. 1912, tome 2, p. 12.

³⁰ A. MÉRAD, *art. cit.* p. 606.

³¹ Ch. R. AGERON, *op. cit.*, t. 1, p. 341.

³² *Ibid.*, p. 332.

³³ *Ibid.*, t. 2, p. 926.

³⁴ En 1890-1891 on supprime 4 écoles indigènes et dès 1908 on réduisit les années d'études du cours normal pour indigène de la Bouzaréah et même le nombre de nominations de maîtres algériens.

³⁵ 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.

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 1892³⁶ s'inscrit en effet totalement dans les revendications des élus et des représentants de la colonie³⁷. 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 utilitaire "un moyen de faire accepter nos idées et nos sentiments aux indigènes" comme le rappelle le recteur Jeammaire³⁸. 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 politique³⁹. Si le point de vue des colons tranche par sa clarté : l'enseignement des algériens doit être un enseignement pratique, une antichambre 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 libéraux⁴⁰ qui avec Ferry et à sa suite envisagent l'élargissement de la scolarisation 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 y 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"*⁴¹.

³⁶ 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.

³⁷ En 1897 le 1er congrès des agriculteurs coloniaux dont les recommandations furent très importantes eu égard à leur applications, demanda à ce que l'enseignement des indigènes fût considérablement réduit dans sa partie théorique et devait surtout être professionnel et plus spécialement agricole.

³⁸ JEAMMAIRE "Rapport sur la situation de l'enseignement en Algérie 1901-1907" cité in : *Annales universitaires de l'Algérie, op. cit.* p. 10.

³⁹ Voir M. POULARD, *op. cit.*, p. 183 et 245.

⁴⁰ 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.

⁴¹ 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.

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 dignité" ⁴²; 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" ⁴³ 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" ⁴⁴.

Nul doute que l'objectif principal de Ferry est de stabiliser l'ordre social, "de fonder dans l'ordre les progrès accomplis" ⁴⁵.

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^{ème} 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'a pas été fondamentalement modifiée par les lois scolaires de la III^{ème} 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 scolarisables⁴⁶. Il n'est pas que la

⁴² *Ibid.* p. 137.

⁴³ *Ibid.* p. 136.

⁴⁴ L. LEGRAND, *op. cit.*, p.192. (Souligné par nous.)

⁴⁵ L. LEGRAND, *op. cit.*, p.192.

⁴⁶ Voir F. MUEL, "L'alphabétisation des français" in : *Annales* janv.-févr. 80, p. 84.

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 Ozouf⁴⁷.

Le débat qui traverse tout le XIX^{ème} siècle entre les républicains et les conservateurs à propos de la "paternité" de l'effort scolaire apparaît 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^{ème} siècle français, mais qui lui est antérieur » ;

remarquent Furet et Ozouf⁴⁸. 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 processus⁴⁹

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 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»⁵⁰.

Approfondissant un processus qui plonge ses racines dans le passé lointain de la formation sociale française⁵¹ et dont les traits essentiels ont été esquissés bien avant leur intervention⁵², 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

⁴⁷ (Souligné par nous.) FURET, OZOUF et al. *Lire et écrire*, Paris : éd. de minuit, tome 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.

⁴⁸ FURET et OZOUF, *op. cit.* p. 77.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 69.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 175.

⁵¹ Voir F. MUEL, *art. cit.*, p. 283 et s.

⁵² Voir également A. PROST, *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris : Armand Colin, 1968.

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" 53.

Les républicains ont contribué ainsi plutôt à unifier, homogénéiser et dans une certaine mesure à élargir l'enseignement primaire qu'à véritablement le transformer 54

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

Nous attribuons à l'Etat, 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»55.

La lutte que va développer Ferry contre le cléricisme 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 anticléricisme qui pour être radical n'est pas sans sous-entendus.

Le combat pour la laïcité permet aux républicains de canaliser et de fixer l'hostilité populaire. Les présupposés de ces tentatives n'échappent d'ailleurs point aux représentants de la classe ouvrière qui questionnent dans un journal militant, "et faudra-t-il qu'on nous fasse à perpétuité manger du prêtre pour nous ôter l'appétit de la liberté" 56 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" 57. 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 :

53 (Souligné par nous.) FURET et OZOUF, *op. cit.*

54 Edwy PLENEL, *Art. Cit.*, p. XXIII.

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

56 Cité par Edwy PLENEL, *art. cit.*, p. XXIII.

57 *Ibid.*, p. XXIII.

"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" ⁵⁸

Plus qu'un instrument de "fabrication" de consensus ou de "régénération sociale" ⁵⁹, 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" ⁶⁰; 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 irréligieuse ; il semble en tous les 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'enseignement ⁶¹; 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" ⁶², un défenseur acharné de la liberté de l'enseignement supérieur ⁶³; il affirme à ce propos en 1882, "l'université a besoin de la concurrence des établissements libres" ⁶⁴. A 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

⁵⁸ ROBIQUET, *op. cit.*, Discours du 26 juin 1874, t. 3, p. 62.

⁵⁹ Nul doute que l'unité nationale n'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 marqué 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.*, pp. 149 et 168.

⁶⁰ LEGRAND, *op. cit.*, p. 185.

⁶¹ LEGRAND, *op. cit.*, pp. 146 et 169.

⁶² (C'est nous qui soulignons.) PROST, *op. cit.*, p. 199.

⁶³ 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.

⁶⁴ ROBIQUET, Discours du 23 mai 1892, *op. cit.*, t. 4, p. 398.

conception de la laïcité comme en témoignent les conseils de tolérance qu'il adresse aux instituteurs dans sa fameuse lettre du 27 novembre 1883⁶⁵. 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 1901 ⁶⁶. Le dualisme scolaire était ainsi reconnu dans les faits et la pratique⁶⁷.

L'effet le plus durable des lois scolaires de la III^{ème} 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^{ème} 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" ⁶⁸ 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^{ème} république, il faut remarquer que celle-ci lui est antérieure ; la faiblesse de son extension provenant des conditions qui ont prévalu dans sa promulgation⁶⁹.

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^{ème} siècle son effet de légitimité" ⁷⁰; 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

⁶⁵ PROST, *op. cit.*, p. 102.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 204.

⁶⁷ 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. REMOND, *l'Anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*, Paris : Fayard, 1976.

⁶⁸ FURET et OZOUF, *op. cit.*, t. 1, p. 284.

⁶⁹ La gratuité scolaire est consécutive de 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 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*".

⁷⁰ (C'est nous qui soulignons.) F. MUEL, *art. cit.*, *Annales*, p. 290.

être indifférent, dit-il : c'est la morale et la politique, car en morale comme en politique, l'état est chez lui" ⁷¹; 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" ⁷².

– 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 autonomes ⁷³, que l'école apparaît pour les républicains le plus sûr garant de l'ordre colonial. La similitude des situations ne leur échappe point ⁷⁴, 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." ⁷⁵

De même si l'école a pu contribuer à solutionner, dans l'esprit des républicains, la question sociale née du rapport antagonique capital/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" ⁷⁶.

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

⁷¹ ROBIQUET, Discours du 21 janvier 1881, *op. cit.*, t. 4, p. 150.

⁷² *Ibid.*, Discours du 26 et 27 juin 1879, t. 3, p. 117.

⁷³ Bretagne, Auvergne, Béarn, Pays Basque pour ne citer que celles qu'on retrouve dans les comparaisons avec les Kabylies ou les Aurès.

⁷⁴ 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.

⁷⁵ ROBIQUET, *op. cit.*, discours de Ferry du 6 mars 1891, t. VII, p; 210.

⁷⁶ 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.

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 instructions, 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 chambre⁷⁷.

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 ?"*⁷⁸.

Nul doute ainsi que "les progrès de la colonisation ne soient liés à ceux de l'instruction" ⁷⁹

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 tous cas leur conception même de la colonisation les y invite. Pour Ferry notamment, pour qui la question coloniale est "la question même des débouchés" ⁸⁰ et "les colonies un placement de capitaux des plus avantageux" ⁸¹, il importe d'élever les populations locales à la dignité "de consommateurs" et "de producteurs" ⁸² 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

⁷⁷ (C'est nous qui soulignons.) Cité par Ageron, *op cit*, t. II, p. 936.

⁷⁸ ROBIQUET, *op. cit.*, Discours au Sénat du 6 mars 1891, t. VII, p. 205.

⁷⁹ BERTHELOT, à l'inauguration du Lycée de Blida en 1887, cité par Colonna, *op.cit.* p. 40.

⁸⁰ ROBIQUET, *op cit.*, Discours du 28 juillet 1885, t. V, p. 194.

⁸¹ *Ibid.* p. 195.

⁸² *Ibid.* p. 210.

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" ⁸³.

Tout concourt à établir que l'œuvre scolaire coloniale de la III^{ème} 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.

A 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 derniers, pour qui "l'instruction des musulmans est un péril pour notre domination" ⁸⁴, il n'est pas indifférent de remarquer que l'objectif des républicains qui consiste à vouloir "civiliser sans déclasser" ⁸⁵ n'est pas outre

⁸³ 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 Clémenceau à son fameux discours sur la politique coloniale de la France de 1885 : "*non, s'écrie Clémenceau 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 Clémenceau 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, pp. 59-60.

⁸⁴ Selon un procès verbal de délibération des délégations financières, cité par A. MERAD, *art cit.*, p. 608.

⁸⁵ Selon la formule officielle consacrée à l'époque, voir F. COLONNA *op.cit.* ,p. 56.

mesure en contradiction avec celui de l'ensemble du colonat qui veut faire "œuvre utile" ⁸⁶ 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. Ainsi 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 auxiliaires ⁸⁷ et plus près encore de nous, les centres ruraux d'éducation ⁸⁸, apparaît 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, au 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»⁸⁹.

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, cette adaptation 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 "revivifié" pour la cause par les bureaux arabes ⁹⁰; 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 qui attestent du

⁸⁶ Selon un porte-parole des européens cité par AGERON *op. cit.*, t. II, p. 926.

⁸⁷ 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, pp. 943 et s.

⁸⁸ Les centres ruraux d'éducation créés en date du 18 sept. 41 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.1, p. 92.

⁸⁹ POULARD, *op. cit.*, p. 240.

⁹⁰ Voir Y. TURIN, *op. cit.*, pp. 182 et s.

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" ⁹¹.

– 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 quelque soit la période considérée ; le débat instauré par exemple à propos de l'opportunité d'un enseignement professionnel qui se développe sous la III^{ème} 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»*⁹².

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, sinon 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 43 ⁹³ 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 d'arabe ⁹⁴; "c'était là des mesures propres à assurer une certaine continuité entre la formule des écoles arabe-française et la nouvelle législation des écoles indigènes" notait Mérad ⁹⁵: il y eut même un consensus entre le colonat et les autorités rectorales pour recruter des talebs ou maîtres

⁹¹ Cité par A.MÉRAD, *art. cit.*, p. 608.

⁹² AGERON, *op. cit.*, t. I, p. 323.

⁹³ *Ibid.*, p. 338.

⁹⁴ Voir POULARD, *op. cit.*, pp. 183 et 188.

⁹⁵ Voir A.MÉRAD, *op. cit.*, p. 617.

d'enseignement coranique dont "la présence, relevait le recteur Jeammaire, sera excellente en pays arabe" ⁹⁶.

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" ⁹⁷ conseillait une personnalité influente ; un sénateur renchérissait : "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" ⁹⁸; 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" ⁹⁹. 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 1892 ¹⁰⁰, mais il n'en demeure pas moins que le projet de leur "réanimation" fut sous la pression des notables locaux ¹⁰¹ remis à l'ordre du jour et ceci bien avant l'entre deux guerres ou le mouvement nationaliste revendiqua explicitement la liberté de l'enseignement de l'arabe ; il est de fait aussi que celui-ci en dépit de multiples contraintes, se développa souterrainement d'une manière relativement soutenue, comme l'atteste le chiffre des infractions (+ de 1 000 par an durant la période 1905/1914), faites à la fois sur l'organisation de l'enseignement privé ¹⁰², parallèlement à l'enseignement public ; ce qui amène Ageron à souligner :

⁹⁶ *Ibid.*, p. 617.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 618.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 618.

⁹⁹ Rapport Combes, *op. cit.*, p. 87.

¹⁰⁰ Décret du 18 oct. 1891 organisant l'enseignement privé *in* : C.COLLOT, *op. cit.*, p. 93.

¹⁰¹ 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.

¹⁰² *In* : C. COLLOT, *op. cit.*, p. 105.

"La coexistence hargneuse des écoles coraniques et des écoles publiques, qui nuit d'ailleurs à l'école française elle même" ¹⁰³.

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 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 aristocratiques¹⁰⁴. 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" ¹⁰⁵ et pouvaient contribuer à neutraliser une influence considérée comme extrêmement dangereuse, celle des Marabouts qui "nous sont toujours hostiles" ¹⁰⁶ comme le remarquait un conseiller d'Etat.

– 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 d'abord attestent, 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 — 6 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 européens¹⁰⁷.

¹⁰³ AGERON, *op. cit.*, t. II, p. 958.

¹⁰⁴ MÉRAD, *art. cit.*, p. 605.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 605.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 605.

¹⁰⁷ MERAD, *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.

**T.1 — EFFECTIFS DES ÉLÈVES DE STATUT
MUSULMAN INSCRITS A L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Années	Effectifs
1882	3 172
1883	4 095
1884	4 821
1885	5 695
1886	7 341
1887	9 064
1888	10 638
1889	10 631
1890	11 206
1891	11 347
1892	13 000
1893	13 439
1894	16 794
1895	19 683
1896	21 022
1897	22 468
1898	23 823
1899	24 127
1900	24 565
1901	25 921
1903	27 448
1904	28 431
1905	29 589
1906	31 391
1910	40 700
1920	41 240
1924	50 668
1928	55 476
1943	110 000
1945	129 301
1950	217 745
1955	294 642
1958	450 568
1960	695 013
1961	735 474

Sources : Extrait des *Annales Universitaire de l'Algérie*, n° sept. 1912 ; A. MÉRAD, "Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie (1880-1960)". *art. cit.* ; et Henri SAURIER, et al. *Des enseignants d'Algérie se souviennent (1830-1962)*, Toulouse : Privat, 1981.

G.1. — Effectifs des Élèves de statut musulman inscrits a l'École primaire

--	--

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 masse ¹⁰⁸ qui ne s'avèrent en réalité que des panacées ; le résultat en est que en 1943 sur 1 250 000 âgé de 6 à 14 ans seulement 110 000 sont scolarisés ce qui représente un peu moins de 10 % ¹⁰⁹

S'il était besoin de rappeler davantage le caractère "auto-freiné" ¹¹⁰ des politiques de la scolarisation des enfants musulmans qui a cours jusqu'au lendemain de la seconde guerre mondiale et même plus près, jusqu'à l'irréversibilité de la lutte de libération nationale, il n'est

¹⁰⁸ Ecoles auxiliaires 1908, centre ruraux d'éducation sept. 1941.

¹⁰⁹ C. COLLOT, *op. cit.*, p. 93.

¹¹⁰ Selon l'expression de A. DJEGHLOUL, *art. cit.*, p. 61.

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 1944¹¹¹ visent en effet au moins dans ces 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 à 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 décret¹¹² précise en outre que des arrêtés pris par le ministre de l'éducation nationale et contresignés par le ministre de l'intérieur devaient fixer les diverses étapes de la fusion définitive des différents types d'enseignement qui avaient cours en Algérie¹¹³.

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, restent globalement inefficients 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 sont effectivement scolarisés¹¹⁴.

Cette inefficience a tellement peu échappé aux autorités de la Vème république, que ceux-ci, parce qu'ils avaient compris l'utilité de la constitution d'une classe moyenne nombreuse et acculturée ont tendu, pour infléchir le cours des événements, à amorcer réellement et concrètement par le décret du 20 août 1958 confirmé par une circulaire présidentielle en date de septembre 1958¹¹⁵ la scolarisation massive des algériens.

– Conclusion : un faible impact

¹¹¹ In : C. COLLOT, *op. cit.*, p. 96.

¹¹² Pour toutes ces données voir C. COLLOT, *op. cit.*, pp. 96 et s.

¹¹³ Jusqu'en 1946 les élèves musulmans constituaient toujours moins du quart des effectifs des écoles d'européens.

¹¹⁴ 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.

¹¹⁵ Voir C. COLLOT, *op. cit.*, pp. 96 et s.

"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" ¹¹⁶.

Il paraît en effet fortement établi ¹¹⁷ que, mesurée à ses résultats chiffrés l'œuvre scolaire coloniale a eu un faible impact en Algérie. A 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 toujours tenté de ne pas impliquer massivement les algériens et en tous les cas jamais au delà d'un seuil minimal d'éducation.

A 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 alternatives qui devaient conforter et pérenniser la domination coloniale et non pas comme 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 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

¹¹⁶ M. LACHERAF, *Algérie nation et société*, Paris ; Maspéro, 1976, p. 73.

¹¹⁷ Ageron relève dans son bilan *"le caractère superficiel"* de la scolarisation des algériens, in : AGERON, *op. cit.*, t. II, p. 954.

algériens, qui configure 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.

1.2 Les conditions de réception

– Le système éducatif autochtone : un système éducatif prégnant

On ne peut comprendre les attitudes des algériens à l'égard de l'instruction scolaire française si on ne saisit 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 époque¹¹⁸; tous les témoignages concordent pour établir que "l'instruction élémentaire était [en 1830] beaucoup plus répandue en Algérie qu'on ne le croit généralement"¹¹⁹. 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 madrasates et 6 à 800 l'étude des Sciences du Droit et de la Théologie"¹²⁰.

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

¹¹⁸ Voir particulièrement M. EMERIT, *"L'état intellectuel et moral de l'Algérie en 1830"*, Revue d'histoire moderne et contemporaine, juin/sept. 1954.

¹¹⁹ 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, disperser 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.

¹²⁰ Ismaël Urbain, cité par AGERON, *op. cit.*, t. 1, p. 318.

sur une base proprement paysanne puis citadine de développer des formes de résistance culturelle d'autant plus organisées 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 d'une manière générale en fonction d'une logique culturelle profonde commune à la société globale ¹²¹ et de manière particulière selon les logiques des classes et groupes sociaux concernés, a été précoce et en tous les cas n'a pas toujours directement inféré des attitudes 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 adventice scellée par les lois Ferry. Le réseau éducatif algérien et ses supports logistiques que constituaient les confréries religieuses ne cèdent pas, preuves supplémentaires de la vivacité du potentiel culturel local, immédiatement devant l'avancée colonialiste. Plus même, ce sont les tolbas, les maîtres de l'enseignement, "à la fois instituteurs et curés toujours affiliés à un ordre religieux" ¹²² 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 Ageron ¹²³. 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 même et se sclérosent, si le nombre de zaouïates 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

¹²¹ 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.

¹²² In : Y. TURIN, *Affrontements culturels en Algérie*, *op. cit.*, p. 121.

¹²³ AGERON, *op. cit.*, t. 1, p. 300, voir aussi sur les ordres religieux A. NADIR, "Les ordres religieux et la conquête française (1830/1851)", *R.A.S.J.E.P.*, 9 (4) déc. 1972, pp. 819-872.

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 de l'Algérie d'un système d'enseignement analogue à celui de la métropole, une pétition "des indigènes musulmans d'Algérie à Messieurs les membres du Parlement"¹²⁴ 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 de plus en plus les réactions se faisaient plus précises, plus 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 Rahal¹²⁵ 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 aurait 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"¹²⁶ 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

¹²⁴ Pétition de notables constantinois en 1887, *in* : Lacheraf, *op. cit.*, p. 186.

¹²⁵ Sur le personnage de Ben Rahal et de son action politique et culturelle controversée, voir : A. DJEGHLOUL, *art. cit.*, pp. 45 à 100 ; AGERON, *op. cit.*, t. II, surtout pp. 1029 et 1030 ; M. KADDACHE *Histoire du nationalisme algérien, question nationale et politique algérienne* (1919-1951), Alger : S.N.E.D., 1980, t. I, pp. 95 et s.

¹²⁶ A. DJEGHLOUL, *art. cit.*, p. 82.

la classe et voici vivifié un foyer intellectuel et moral dont l'influence sur l'avenir peut avoir des conséquences considérables" ¹²⁷.

– 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 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 nommer dans les écoles arabes des professeurs arabes qui enseigneraient la langue arabe et le coran" ¹²⁸, que de porte-paroles de la colonisation qui proposent "parce qu'il vaut mieux que ces enfants apprennent le coran dans nos écoles que dans les Zaouïates" ¹²⁹, "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" ¹³⁰.

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 répressif ¹³¹; 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 coran ¹³²; 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.

¹²⁷ A. DJEGHLOUL, *art. cit.*, p. 82.

¹²⁸ AGERON, *op. cit.*, t. II, p. 928.

¹²⁹ Commission du Sénat de 1891, pp. 164-165, cité par A. MERAD, *art. cit.*, p. 618.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 619.

¹³¹ Code de l'indigénat de 1881 aggravé par le décret du 18 oct. 1892 et celui du 8 mars 1938.

¹³² Voir à ce propos AGERON, *op. cit.*, t. II, p. 957.

**T.2 — INFRACTIONS A L'OUVERTURE SANS AUTORISATION
D'ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENTS**

Années	Nombre de condamnations	Montant des amendes en F.	Jours d'emprisonnement
1905-1906	622	2 701	1 962
1907-1908	850	4 867	2 588
1908-1909	1 064	5 247	3 697
1910-1911	525	1 906	1 678
1911-1912	825	5 801	2 621
1912-1913	804	5 177	2 877
1913-1914	518	2 636	1 016

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.

De fait l'enseignement traditionnel était toujours violemment combattu, cela n'empêche qu'il survit et connaît une persistance et même contre toute apparence un regain qui témoigne de sa profonde vitalité ; on peut d'abord mesurer celle-ci dans les infractions relevées par les autorités à la réglementation de l'ouverture d'établissements d'enseignement musulman privé : le nombre d'écoles coraniques ouvertes sans autorisation préalable quoique fluctuant reste significativement élevé (cf. T.2) ; les chiffres relevés ensuite (cf. T.3) pour les écoles autorisées à ouvrir indiquant que celles-ci sont, sensiblement à la même époque et compte tenu des limitations qui leur étaient imposées, aussi nombreuses que les écoles laïques et fortement concurrentes ¹³³.

¹³³ Ce qui fait écrire à un journaliste du *Temps* (26 août 1891) "Ce qui manque le plus à l'Algérie, ce ne sont pas les écoles ce sont les écoliers. L'école du Taleb est pleine, l'école française peu fréquentée", cité par AGERON, *op. cit.*, t. II, p. 957.

T.3 — ÉCOLES CORANIQUES AUTORISÉES

Années	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves
1932-1933	2 542	2 618	36 305
1933-1934	2 428	2 497	38 265
1934-1935	2 823	2 878	43 445
1935-1936	3 117	3 189	50 193
1936-1937	3 088	3 170	52 587
1937-1938	3 148	3 181	50 293

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.

Réprimé, limité, surveillé, l'enseignement traditionnel survivait souvent aux prix d'un affadissement de son contenu. Loin de prendre fin avec l'élargissement des lois laïques à l'Algérie, ce large mouvement d'irrédentisme culturel se perpétuait sous d'autres formes.

T.4 — INFRACTIONS A LA FRÉQUENTATION SCOLAIRE

Années	Nombre de condamnations	Montant des amendes en F.	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.

Ce sera pendant longtemps l'exil dans d'autres pays arabes de jeunes algériens qui vont fréquenter les universités au nom prestigieux telles El-Azhar au Caire, la Zitouna à Tunis, El-Karaouïne à Fès. Ce sera aussi, l'irruption ici et là d'institutions supérieures d'enseignement libre musulman qui disparaissent aussitôt qu'elles sont créées. Ce sera enfin dans les années 1930, à la faveur d'une conjonction de facteurs nationaux et internationaux favorables, la relance sur une nouvelle base de l'enseignement libre musulman par le mouvement réformiste.

– Une alternative combattue : l'enseignement réformiste

De l'ensemble des mouvements à caractère socio-culturel et politique qui travaillent la société algérienne entre les deux guerres, le mouvement réformiste ¹³⁴ s'avère comme celui

¹³⁴ Sur le mouvement réformiste voir le remarquable ouvrage de A. MERAD, *Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940, essai d'histoire religieuse et sociale*, Paris : Mouton, 1967.

qui a le plus d'effets dans le processus de réaffirmation de l'enseignement algérien ; "Prophétie au sens Weberien du terme [...] née de la rencontre entre un renouveau théologique d'orient la Salafya et la crise que connaît la société locale aux lendemains de la première guerre mondiale" ¹³⁵, l'entreprise culturelle réformiste traduit à la fois une continuité dans le fond et une rupture dans la forme par rapport à l'évolution passée.

"L'idéal uléma est un produit décanté plus ou moins politisé qui a sa genèse dans les principes que professait l'intelligentsia de Constantine vers les années 1887" note Lacheraf ¹³⁶. Ainsi le mouvement réformiste n'innove pas outre mesure sur la nature même de la demande culturelle qui s'est développée jusque là. Il en approfondit le sens tout en la reformulant en son langage et méthodologie propre. Mouvement à caractère essentiellement urbain, porté par les héritiers de la bourgeoisie constantinoise qui a survécu, ¹³⁷ contrairement à celle du reste du pays aux atteintes de l'ordre colonial, le réformisme, surtout celui des origines, ne récuse pas pour autant l'œuvre culturelle du maraboutisme rural ¹³⁸. Constitué en grande partie contre la maraboutisme, il n'en reconnaît pas moins au départ dans celui-ci un symbole de la résistance à la perte d'identité culturelle ; d'ailleurs il n'est pas jusqu'à l'adhésion aux idées réformistes qui n'ait inféré au début du siècle de l'appartenance au mouvement confrérique ¹³⁹.

L'action des ulémas s'inscrit aussi dans le droit fil "d'un état de choses qui existait déjà et que la conquête a plus ou moins détruit" ¹⁴⁰ mais qui reste cependant vivace parce que l'expression d'une profonde exigence populaire dont les vecteurs furent aussi bien les notables que les confréries religieuses¹⁴¹.

Le succès de l'entreprise culturelle réformiste est bien à rechercher d'abord dans la permanence de l'attachement des algériens à leurs institutions éducatives, ultimes lieux

¹³⁵ In : F. COLONNA, "Le système de l'enseignement de l'Algérie coloniale, *Revue du C.E.R.E.S.*(Tunis), n° 36-37-38-39, 1974, p. 185.

¹³⁶ In : LACHERAF, *Algérie, Nation et Société, op. cit.*, p. 189.

¹³⁷ Lacheraf relève le caractère *a-typique* de la bourgeoisie constantinoise qui doit sa permanence selon lui "à l'ancienneté de ses origines, ses traditions intellectuelles, son ouverture sur le pays [...], le fait qu'elle ait su comme la bourgeoisie tunisienne conquérir et très souvent domine la classe dirigeante algéro-turque" ; toutes caractéristiques qui expliquent son poids culturel même si aux environs de 1920 comme le note M. Bennabi, elle perd sa puissance économique. LACHERAF, *ibid.*, p. 183. M. BENNABI, *Mémoires d'un témoin du siècle*, Ed. Nles algériennes, 1965, p. 35.

¹³⁸ MÉRAD, *op. cit.*, pp. 131-132.

¹³⁹ *Ibid.*, pp. 144-145.

¹⁴⁰ LACHERAF, *op. cit.*, p. 189.

¹⁴¹ Celles-ci bien qu'en perte de vitesse et dévoyées par la colonisation qui en fit des relais de domination, fonctionnèrent comme "refuges". Lacheraf parle de veillesse de la mémoire collective.

d'ancrage face à une dépossession totale. Il est ensuite à considérer en regard de la véritable révolution pédagogique qu'a constitué le mouvement "Badisien" ¹⁴².

Réaction contre la situation culturelle faite aux algériens tenus massivement à l'écart du système scolaire français et atteints dans leurs propres institutions, l'œuvre scolaire réformiste fut, en même temps qu'une réaffirmation d'un besoin culturel profondément enraciné et encore inassouvi à la veille du centenaire, un renouvellement/ transformation de la problématique du savoir dans une sphère culturelle dominée jusque là par un islam traditionnel.

Le changement de terrain qu'opère la prédication réformiste n'est pas seulement le résultat d'une radicalisation de la revendication culturelle de la société locale, il est surtout le produit d'un requestionnement de ses propres insuffisances, à la lumière de l'aggiornamento de l'Islam d'Orient et de l'effet heuristique que produit l'imposition du système scolaire français.

L'interrogation posée sur les causes qui ont déterminé la stagnation et la régression de la communauté retrouve toujours dans le discours réformiste la question de l'éducation comme condition d'un véritable renouveau ; "c'est un lieu commun dans la littérature réformiste qu'il ne peut y avoir de véritable réformation religieuse et morale sans un profond remodelage des conditions culturelles propres à la société musulmane" écrit Mérad ¹⁴³; et de fait l'œuvre réformiste fut plus importante dans le domaine scolaire et culturel que dans celui de la religion ou de la politique ¹⁴⁴.

Nourrie des influences de la Nahda ¹⁴⁵, l'association des ulémas place dès sa fondation en mai 1931 "l'instruction et l'éducation, qui constituent le fondement de tout progrès, au premier rang de ses préoccupations" ¹⁴⁶; ainsi en dépit des freins réglementaires mis par les autorités coloniales à l'extension de l'enseignement arabe libre, celui-ci sous l'impulsion des réformistes ne cesse de progresser au moins jusqu'en 1938. L'association des ulémas compte, en 1934-1935, 70 écoles d'une à deux classes, si l'on excepte les grands établissements réformistes de plusieurs classes qui existent à Alger, Constantine et Tlemcen, ce qui fait un

¹⁴² Du nom de Ben-Badis fondateur du réformisme algérien, voir A. MÉRAD, *op. cit.*

¹⁴³ MÉRAD, *op. cit.*, p. 334.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 436.

¹⁴⁵ Mouvement de renaissance islamique qui se développa de la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle au début du XX^{ème} siècle, à partir du Moyen Orient arabe et surtout de l'Égypte. Ses principaux théoriciens furent Mohamed Abduh (qui voyagea en Algérie en 1903) tenant d'un réformisme modéré, Djamal Eddine El Afghani militant d'un réformisme progressiste et Rachid Rida prônant un réformisme plus orthodoxe, voir H.A.R. GIBB, *Modern trends in islam*, Chicago : University of Chicago Press, 1947, chap. III et IV.

¹⁴⁶ Sihab, n° d'août 1931, p. 494, cité par Mérad, *op. cit.* p. 436.

total d'environ 30 000 élèves des deux sexes pour toute l'Algérie¹⁴⁷. Le nombre d'écoles est porté de 90 en 1947 à 127 en 1951 avec 275 professeurs et 42 000 élèves, à 181 et 45 000 élèves en 1954. Il faut ajouter à ces chiffres les quelques centaines d'étudiants envoyés en Orient, à la Quarawine et à la Zeïtouna pour poursuivre des études supérieures. S'il est relativement sensible, le développement du réseau scolaire de l'enseignement arabe libre n'est cependant pas ce qui est à retenir en premier lieu dans l'ordre des changements apportés par l'action réformiste. D'ailleurs les limites qui lui étaient imposées par les autorités coloniales n'autorisaient guère d'espoir sur son élargissement ¹⁴⁸.

T.5 — ÉCOLES LIBRES RÉFORMISTES

Années	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves
1934-1935	70	30 000
1946-1947	90	35 000
1948-1949	144	40 000
1950-1951	127	42 000
1953-1954	181	45 000

Sources : A. MÉRAD, "Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie (1880-1960)", *art. cit.* ; et C. COLLOT, *Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale (1830-1962)*, Paris/Alger : CNRS/OPU, 1987 ; et archives confiées par C. Collot

Les véritables dimensions de l'alternative offerte par l'enseignement libre musulman est donc à rechercher plutôt dans le rapport que celui-ci entretint à l'enseignement public français et dans la place qui lui a été objectivement assignée dans le système de production des élites algériennes.

Née à partir d'une remise en cause de l'enseignement français, l'entreprise culturelle réformiste se met paradoxalement à l'école de celui-ci. L'exposé des motifs du programme éducatif des ulémas ne laisse guère de doute sur ses affinités, sur sa référence :

¹⁴⁷ Les effectifs scolaires de l'école française sont à la même époque de 68 000 élèves musulmans dans les écoles indigènes et de 20 000 élèves musulmans dans les écoles européennes. L'ensemble de ces chiffres est tiré de Mérad, *op. cit.* p. 338 et *art. cit.* p. 635 ; ils sont complétés par d'autres chiffres plus actualisés tirés de Collot, *art. cit.*, p. 7.

¹⁴⁸ Le décret du 8 mars 1938 rendit plus rigoureuse la législation en matière d'ouverture d'écoles arabes libres. Voir A. MÉRAD, *op. cit.*, p. 340 ; Collot signale par ailleurs de nombreux motifs de fermeture d'écoles libres et de condamnations d'enseignants qui vont de 1933 à 1951, voir C. COLLOT, *cours cit.* pp. 103 et s.

"la communauté musulmane se doit d'organiser elle même un enseignement moderne [...], cet enseignement doit être assimilé à l'enseignement privé dans les pays européens [...], les musulmans se contenteront de solliciter la bienveillance des autorités afin qu'ils puissent librement organiser des écoles primaires non seulement pour faire revivre la langue arabe (langue de la communauté) mais aussi pour contribuer à la diffusion du français (langue des sciences et des humanités) [...], les élèves qui obtiendraient le C.E.P. de langue arabe ou de langue française seraient encouragés à poursuivre des études secondaires ou dirigés sur des écoles professionnelles selon leurs aptitudes et leurs goût [...], le financement des constructions et des équipements seraient assurés par les notables et des gens fortunés..." ¹⁴⁹. La nécessité de réorganiser l'enseignement arabe libre, de le moderniser, de l'adapter aux exigences nouvelles, de le généraliser, de l'ouvrir aux filles, de former des maîtres compétents et efficaces, si elle n'était impérieusement ressentie, était imposée par la présence d'un système concurrent fortement institutionnalisé¹⁵⁰.

Ainsi les réformistes ne se "montreront à aucun moment les adversaires de l'école française" ¹⁵¹; ils en reconnaissent les mérites et les limites. L'enseignement qu'ils prônaient était à ce titre un enseignement qu'ils voulaient ouvert et non strictement monolingue ; "conscients de leur inaptitude à dispenser un enseignement profane moderne, ils faisaient parfois appel à des maîtres musulmans de langue française" ¹⁵²; bien que le contenu des programmes qu'ils délivraient fût essentiellement à fondement religieux (coran, hadith, morale islamique, exégèse coranique, fiqh) il était complété aussi par des cours de langue et de littérature arabe (approfondissement de la grammaire, stylistique arabe) et même d'enseignement scientifiques ; les réformistes revendiquaient de l'enseignement français son côté "scientifique, ses techniques et la pensée des meilleurs philosophes" ¹⁵³. Il n'est pas jusqu'à leur action socio-culturelle globale qui n'ait porté les marques des influences culturelles de la société dominante ; ils furent à l'origine de la création d'une presse moderne et nombreuse, de cercles culturels lieux de vie intellectuelle intense, d'organisation de scoutisme, d'orphelinats.

¹⁴⁹ Appel du Sihab, février 1930, pp. 33 et 34, cité par A. Mérad, *op. cit.*, p. 342.

¹⁵⁰ Les réformistes tiraient aussi argument de la présence d'un enseignement privé confessionnel pour fonder leurs revendications et "*fouetter le zèle de leurs adeptes et sympathisants*" in : MERAD, p. 341.

¹⁵¹ MÉRAD, *op. cit.*, p. 348.

¹⁵² *Ibid.*, p. 347.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 382.

– Une demande éducative profonde

Il apparaît ainsi que la réponse réformiste à la situation scolaire et culturelle faite aux algériens par la colonisation n'est pas directement une contestation des institutions éducatives coloniales ; loin s'en faut puisque le mouvement était sur la défensive par rapport aux réglementations en vigueur. Réponse inversement symétrique à l'imposition du système scolaire français, en attestant d'une solution propre à la société locale, la stratégie réformiste n'est pas sans effets sur les attitudes des populations à l'égard de l'éducation et du savoir en général et du système scolaire français en particulier. "Remettant en cause l'arbitraire culturel par sa seule existence »¹⁵⁴, elle n'en renie pas pourtant la valeur éducative tout en en récusant le caractère orienté, discriminatoire et déculturant. Elle traduit en ceci à la fois un refus, refus de la perte de son identité culturelle par la société profonde, refus aussi d'un système scolaire qui en dépit de sa "modernité" et des motifs humanistes apparents qui ont prévalu dans sa création et son élargissement à la colonie, ne prend pas en charge la spécificité de celle-ci ; mais aussi une demande, demande de connaissances, de savoir, ouverture sur le monde et les idées, qui faisait déjà dire en 1850 aux habitants de Bougie : "faites nous restaurer notre mosquée, donnez nous une école décente, attribuez un salaire quelconque au maître qu'il nous est impossible de payer, c'est tout ce que nous vous demandons"¹⁵⁵.

L'histoire de la réception du système d'enseignement français par la société algérienne n'est donc pas celle d'un reflux/flux de la demande d'éducation, elle serait plutôt celle d'un profond désarroi face à une entreprise globale de dépossession et de déculturation.

Ainsi contre toute attente les premières écoles françaises implantées en Algérie à l'intention des algériens ne furent pas tout à fait désertées. Elles connurent même un certain succès telle cette école maure-française ouverte à Alger qui accueillit, en 1836, 60 élèves algériens¹⁵⁶. Si l'on ne peut pas dire que ce fut là une véritable révolution, il n'en demeure pas moins que cette timide fréquentation des débuts de la colonisation révélait une attitude qui n'était pas tout à fait négative comme allait l'indiquer le développement de cette formule par la II^{ème} république et son approfondissement par l'Empire¹⁵⁷. On dénombrait ainsi, en 1856/1857,

¹⁵⁴ COLONNA, *art. cit.*, p. 187.

¹⁵⁵ TURIN, *affrontements culturels en Algérie, op. cit.*, p. 32.

¹⁵⁶ Voir COLLOT, *cours cit.*, p. 1.

¹⁵⁷ 6 écoles arabes-françaises furent ouvertes par la II^{ème} République, alors que le décret du 14 juillet et du 6 août 1850 proclamait déjà cet enseignement gratuit, AGERON, *op. cit.*, t. 1, p. 319.

1200 élèves musulmans qui fréquentaient les écoles arabes françaises¹⁵⁸. Il n'est pas jusqu'à l'enseignement secondaire qui n'ait connu un relatif développement de ses effectifs. Les collèges arabes-français, création de l'Empire, eurent ainsi un effectif d'étudiants, en 1863 (104 élèves) et 1865 (108 élèves), supérieur à celui de 1892 (60 élèves)¹⁵⁹. Ces chiffres comme ceux qui suivirent 1883, aussi dérisoires fussent-ils, n'en témoignaient pas moins à côté de l'attachement à ses propres institutions éducatives, d'une adhésion, certes pas tout à fait franche, de la société dominée au système d'enseignement français.

– L'acceptation du fait scolaire français : logique de nécessité et logique d'universalité

N'eut été les limites que les autorités coloniales ont imposées de fait ou contraintes à la scolarisation des algériens, l'augmentation des effectifs de ces derniers aurait été sans doute plus spectaculaire¹⁶⁰. Non pas que les Algériens acquiesçaient totalement à l'entreprise scolaire coloniale, les nuances dans l'appréciation de l'utilité de l'école française en milieu musulman ne manquaient pas même parmi les notables proches du pouvoir colonial : ainsi un conseiller général musulman de Constantine qui aurait voulu voir se multiplier les écoles françaises sollicitait pourtant "qu'il y ait deux maîtres chargés l'un de l'enseignement du Français et des Sciences et l'autre du Coran et des principes de la religion"¹⁶¹; mais l'acceptation d'un enseignement qui se serait présenté "même en patagon ou en zoulou [devenait pour une] société bouleversée, privée de ses droits élémentaires, de ses biens nationaux, de ses libertés"¹⁶² de l'ordre de la survie.

D'ailleurs dans ces conditions peut-on parler d'acceptation ? Les algériens restent massivement, comme nous l'avons vu, en dehors du système scolaire français ; si l'on excepte la Kabylie, celui-ci demeure principalement le fait des villes. Il ne concerne donc qu'une infime frange de la population algérienne et s'adresse ainsi à des "privilegiés" ; cependant ceux-ci, hormis les périodes du début de la colonisation surtout celle de l'Empire où ce sont les fils de l'aristocratie foncière, des notables et fonctionnaires qui ont été les "élus" du système scolaire, ne représentaient pas toujours les catégories économiquement et socialement

¹⁵⁸ COLLOT, *cours cit.*, tableau p. 1 et AGERON, *ibid.*, p. 322.

¹⁵⁹ COLLOT, *ibid.*

¹⁶⁰ La proportion d'élèves absents fut plus importante à certaines périodes dans les écoles d'européens que dans celles de musulmans. Cf. POULARD, *op. cit.*, p. 615.

¹⁶¹ MÉRAD, *art. cit.*, p. 615.

¹⁶² LACHERAF, *op. cit.*, p. 315.

favorisées. L'école française a en effet touché au hasard des politiques et des implantations au moins autant sinon plus que celles-ci, les couches sociales les plus démunies (en particulier celles des villes).

Du reste l'adhésion à l'école française de ces "élus" n'est pas toujours sans présupposés. L'envoi de leurs enfants à l'école coloniale répondait ainsi dans la plupart des cas, aussi bien pour les classes populaires que pour les classes supérieures autochtones, à une logique de nécessité.

Pour les fractions les plus défavorisées de la population algérienne des villes comme des campagnes, laminées par le développement du capitalisme colonial, l'école représentait le plus souvent le gage le plus sûr de l'obtention d'un travail aussi marginal et modeste fut-il ; non pas que le passage par l'école pouvait faire acquérir à défaut du savoir, le savoir-faire nécessaire, mais parce que aussi bref pouvait-il être, il représentait le signe de l'intégration à la société coloniale, "s'il existe, relève Sayad, même en milieu rural, une forte liaison entre la pratique du français et les chances d'être réellement employé, ce n'est pas tant que la connaissance du français soit exigée à l'embauche, mais plutôt parce qu'elle est associée à une meilleure adaptation au monde moderne" ¹⁶³.

Il n'est pas douteux ainsi que l'acceptation de l'école française, passées les périodes de domination des écoles congrégationnistes et la politique de conversion forcée des jeunes algériens par le cardinal de Lavignerie ¹⁶⁴, ne se soit nourrie dans les catégories les plus défavorisées aux valeurs d'un islam pour qui la science et le savoir n'ont pas de frontières et appartiennent au patrimoine universel. "Il y avait chez les algériens les plus résolus à lutter contre l'occupant, relève Lacheraf, un éveil de nature objective, un réel intérêt concernant les techniques inconnues d'eux jusque là et encore loin de portée, les problèmes d'organisation sociale, en bref ; la vie moderne et ses besoins, toutes choses qu'ils prenaient de plus en plus l'habitude de considérer sous leur aspect universel" ¹⁶⁵.

Il reste que cette logique d'universalité a plus justifié, si l'on excepte leur fraction collaboratrice ou pour d'autres raisons leur fraction nationaliste ¹⁶⁶, les desseins d'une aristocratie en décadence et d'une partie de la bourgeoisie citadine brisée. Si l'instruction

¹⁶³ A. SAYAD, "Bilinguisme et Education en Algérie", in : R. CASTEL, J.-C. PASSERON, *Education Développement et Démocratie*, *op. cit.*, (p. 205 à 216) p. 209.

¹⁶⁴ Par exemple en 1867/1868 plus de 2000 enfants âgés de 8 à 10 ans furent baptisés, in : AGERON, *op. cit.*, t. 1, p. 302.

¹⁶⁵ LACHERAF, *op. cit.*, p. 317.

¹⁶⁶ Nombre d'algériens, surtout la bourgeoisie des villes (*cf.* l'exode de Tlemcen en 1911), ont fui vers le Moyen-Orient Arabe. *Cf.* AGERON, *op. cit.*, t. 2, pp. 1079 à 1092.

pouvait être acceptée "en raison de sa supériorité pratique, utilitaire et technique" ¹⁶⁷, elle correspondait aussi par l'attrait exercé par les emplois subalternes de l'administration, à la nécessité pour ces classes de survivre en tant qu'intermédiaires du pouvoir colonial.

– Imposition et acceptation : à des incitations contradictoires, des réponses contradictoires

La réponse de la société algérienne à l'agression culturelle française n'a pas été uniforme, loin s'en faut ; réponses contradictoires à des incitations elles mêmes contradictoires, les attitudes des algériens à l'égard de l'école française et plus loin du système culturel qu'elle supporte, ne peuvent pas se réduire à des flux de fréquentation scolaire. Elles révèlent dans leur ambiguïté le problème même des situations de contact culturel. L'école française n'apparaît pas dans cet ordre d'idées comme l'instrument de modernisation d'une société traditionnelle figée. L'imposition du système scolaire français n'est pas un processus unilatéral qui ne peut s'apprécier que du point de vue de sa "positivité". Dans sa transposition à l'Algérie, celui-ci rencontre une société qui n'est pas pur réceptacle mais qui, organisée autour de normes et valeurs non moins efficaces que celles de la société dominatrice, est agissante et qui produit même des formes nouvelles d'adaptation "compromis entre, comme l'écrit Lacheraf, ce que le colonisé abandonne faute de pouvoir le valoriser, et l'exigence de modernité, brusquement apparue derrière le colonialisme qui la refoule en vain ou la tient en échec pour des raisons de prépondérance politique" ¹⁶⁸.

C'est donc précisément au point de rencontre des deux systèmes culturels concurrents que peut être le mieux révélée la configuration que tend à prendre le système culturel algérien et plus particulièrement son sous-système constitué par le système d'enseignement. Faute de saisir la logique concrète de cette articulation on risque de "méconnaître la sociologie réelle de la rencontre, qui montrerait, comme l'écrivent R. Castel et J.-C. Passeron, que se trouvent opposés et réunis dans chaque cas, des systèmes culturels investis l'un et l'autre de valeurs positives et négatives par les protagonistes réels de la confrontation" ¹⁶⁹.

Ainsi l'irruption de l'école française en Algérie ne peut guère s'apprécier comme un processus assimilationniste qui quoique freiné, n'en serait pas moins continu, elle dessine au contraire dans le même moment où elle rencontre la société locale la physionomie durable de ce qu'est le système d'enseignement algérien un système d'enseignement structuré à dominante où

¹⁶⁷ A. SAYAD, *art. cit.*, p. 209.

¹⁶⁸ LACHERAF, *Algérie, Nation et Société, op. cit.*, p. 318.

¹⁶⁹ R. CASTEL, J.-C. PASSERON, *Education, Développement et Démocratie...*, *op. cit.* p. 181.

l'institution scolaire française qui occupe la place centrale hiérarchise et confère leurs formes aux institutions éducatives de la formation sociale locale.

– Conclusion : les effets de l'imposition du système d'enseignement français à l'Algérie : fait d'institution et fait de valeurs

Dans cet ordre d'idées les rapports qu'entretiennent celles-ci à l'école française dans la période coloniale, relations d'emprunts des caractéristiques les plus formelles de l'institution mais aussi d'oppositions sur une partie ou l'ensemble du contenu de l'enseignement et surtout sur l'instrument linguistique de transmission du message pédagogique, anticipent sur les principes qui sont au fondement de la redéfinition du système d'enseignement algérien actuel en une récusation du fond et un maintien de la forme de l'institution adventice.

Au demeurant, la négation du contenu de l'enseignement apparaît elle même tout à fait formelle dès lors que l'on dépasse le niveau du primaire. S'il est patent que la socialisation entreprise dans le primaire tranche dans son schématisme avec les thèmes et les idées qui ont pu être développés par l'enseignement français¹⁷⁰, l'enseignement délivré dans le supérieur pour se vouloir radicalement différent des préoccupations qui ont été au centre de l'université française n'en révèle pas moins, aussi bien dans son système référentiel que dans la hiérarchie des questions théoriques dont il traite et, on dit même, dans la hiérarchie des disciplines qu'il présuppose, la persistance, il est vrai plus implicite qu'explicite des valeurs propres à l'enseignement français.

Ainsi, de même que l'on peut tenir l'acquis institutionnel comme le fait principal de l'imposition de l'école primaire française en Algérie, de même la perpétuation des schèmes intellectuels fondamentaux spécifiques à un système scolaire particulier doit être essentiellement rapportée à l'enseignement supérieur.

Sans doute est-ce une simplification abusive que de dichotomiser ce qui est l'effet global d'un système fortement intégré ; à l'évidence l'élargissement du primaire conçu comme entreprise d'acculturation, surtout à travers la formation des maîtres, n'a pas été sans laisser de traces sur la conception même de l'enseignement qui a prévalu longtemps en Algérie, ni sur les représentations à l'égard de celui-ci ; de l'autre côté, l'enracinement des catégories et des modes de pensée qui définissent le système d'enseignement français n'a d'égal dans le

¹⁷⁰ Voir, sur les valeurs transmises dans l'enseignement primaire algérien, Z. HADDAB, *Les Manuels de lecture de l'Enseignement Élémentaire*, D.E.S. de Sciences Politiques, mém. polycop. Alger : oct. 1976, 107 p.

supérieur algérien que le maintien de l'institution universitaire — en dépit de réformes multiples — presque dans l'intégralité de son organisation juridico-administrative héritée.

Si on ne saurait séparer arbitrairement les effets des différents ordres d'enseignement et encore moins les caractéristiques de l'enseignement des conditions institutionnelles générales dans lesquelles celui-ci s'accomplit, force est de constater cependant que dans le cas algérien, l'impact du système français apparaît différencié selon les grands degrés de l'enseignement : l'enseignement primaire est resté longtemps organisé sur le modèle français alors que son contenu tendait à être auto-concentré et défini à partir de schèmes intellectuels propres à la sphère "arabo-islamique" alors que, l'enseignement supérieur réformé et non encore totalement arabisé — dans les filières scientifiques du moins — voit son contenu demeurer largement aligné sur le français et son organisation changer formellement.

On l'a vu le résultat le plus décisif de l'implantation de l'école primaire française n'est pas tant le développement de la scolarisation que le dépassement d'un seuil significatif dans le processus d'institutionnalisation du travail pédagogique, celui de l'enseignement supérieur serait plutôt à rechercher dans la pérennisation, souvent de manière inconsciente des valeurs et normes pédagogiques de l'université française, au moins jusqu'à la fin de la décennie 80.

"Nous sommes pour la plupart des pauvres gens sortis de douars et de familles modestes pour devenir des bacheliers on ne sait comment ?"

F. ABBAS
Le jeune algérien, Paris, 1931.

2. LE SUPERIEUR : L'IMPOSITON DES VALEURS

2.1 Le steeple-chase de l'élite algérienne

– Des effectifs en stagnation durable

Preuve supplémentaire d'une stratégie coloniale de rétention de l'accès à l'éducation, l'enseignement supérieur français en Algérie n'a pratiquement pas, jusqu'à une date très tardive, concerné les Algériens. Plus encore que pour le primaire, l'impact du système universitaire fut sous le rapport du recrutement des élèves autochtones pendant longtemps à peu près inexistant (Cf. chapitre 1).

Si l'implantation du système d'enseignement supérieur français en Algérie est relativement précoce, — le premier établissement d'enseignement supérieur, l'Ecole de Médecine, fut créé par le décret du 4 août 1857 ¹⁷¹, — la prise en charge des rares élus indigènes qui passaient le cap du primaire et du secondaire, par les premières écoles supérieures apparaît elle, très tardive ; il faut en effet attendre les lendemains de la seconde guerre mondiale pour noter une amorce de développement des effectifs d'élèves musulmans dans le supérieur français ; 500 à 800 étudiants, métropole comprise, sont recensés pour l'année 1948 par diverses sources. On peut évaluer le nombre des inscrits à l'Université d'Alger au tiers de ces effectifs ¹⁷² plus près encore, en 1954, 1100 étudiants au total dont 503

¹⁷¹ Cf. *Cinquantenaire de l'Université d'Alger*, publication du gouvernement général de l'Algérie, p. 5.

¹⁷² Les statistiques sur l'évolution des effectifs d'étudiants (algériens-musulmans) dans le supérieur pendant la période coloniale sont extrêmement rares et peu précises. Elles varient en effet très largement d'une source à l'autre. Outre que certains auteurs et documents, surtout ceux qui prennent en compte les étudiants inscrits en "métropole", amalgament les étudiants algériens musulmans et algériens européens, de nombreux autres restent muets sur les effectifs inscrits à partir de 1958-1959, surtout ceux inscrits dans les pays de l'Est et les pays arabes.

inscrits à l'Université d'Alger ¹⁷³ et surtout 1958 ¹⁷⁴, 2790 étudiants dont un millier à peu près en France, 814 à Alger et 1290 dans d'autres pays ¹⁷⁵, pour relever un accroissement de cette même population. Cependant, même ces chiffres apparaissent dérisoires en regard des populations concernées : en effet, 90,5 % de la population de l'Algérie n'envoie en 1953-1954 que 11,4 % d'élèves dans les différents ordres d'enseignement alors que la minorité européenne qui ne représente que 10 % de la population en fournit plus de 80 %. Si un Européen sur 227 est étudiant en 1953-1954, seulement 1 Musulman sur 15 341 l'est à la même époque ¹⁷⁶.

Mais aussi peu nombreux que furent les effectifs d'Algériens qui ont eu accès à l'enseignement supérieur après la seconde guerre mondiale et surtout à la faveur de la lutte de libération nationale, il reste qu'ils apparaissent sans commune mesure avec ceux qui ont pu être dénombrés pour les années antérieures à la dernière décennie de la domination coloniale.

T.6 — Effectifs des inscrits selon le statut dans l'enseignement français

Années	Enseignement primaire		Enseignement secondaire				Enseignement supérieur	
	Européens	Musulmans	Européens		Musulmans		Européens	Musulmans
			G	F	G	F		G F
1892	85 700	13 000	3 500	730	90	—	588	—
1910	95 700	40 700	4 200	1 300	460	—	1 290	10
1930	107 500	66 700	5 900	2 600	780	68	2 014	93 (1 fille)
1938	132 500	106 600	7 300	3 000	860	100	2 250	94 (6 filles)

Sources: COLLOT, *op. cit.*, p. 84.

¹⁷³ Cf. G. PERVILLÉ, "Les étudiants algériens en guerre (1955-1962)" in : *Armées, guerre et politiques en A.F.N., XIX-XXe siècle*, Paris : Presses de l'Ecole Normale Supérieure, 1977, pp. 53-79 ; et aussi *Les étudiants algériens de l'université française*, thèse d'état histoire, Paris : EHESS, 1980, publiée sous le même titre, Paris : CNRS, 1984, pp. 28-30.

¹⁷⁴ Le nombre d'étudiants inscrits à l'Université d'Alger connut une baisse en 1956-1957 à la suite du mot d'ordre de grève lancé le 18 mai 1956 par la section d'Alger au 2ème Congrès de l'U.G.E.M.A. Ceux qui ne rejoignirent pas les maquis, continuèrent leurs études à l'étranger et, dans une moindre mesure en France.

¹⁷⁵ Le relatif gonflement de 1958 est consécutif à la relance opérée par le plan de Constantine. En fait il s'agit moins ici d'étudiants du supérieur que d'effectifs de filières moyennes recrutant entre le brevet et le probatoire.

¹⁷⁶ A. COLLOT, *art. cit.* p. 89.

Jusqu'à la veille du second conflit mondial, les effectifs d'étudiants algériens fréquentant l'université ne dépasseront guère, même dans les années les plus favorables la centaine : pourtant le chiffre de 34 étudiants sur 360 inscrits ¹⁷⁷ relevé pour 1882, c'est-à-dire trois ans après la création des établissements de Droit, de Lettres et de Sciences ¹⁷⁸ semblait augurer, en dépit de sa faiblesse, d'une relative ouverture de l'enseignement supérieur aux Algériens ; force est de constater toutefois qu'il n'en fut rien. En 1910, l'élite intellectuelle ne comptait, selon Charles Robert Ageron, que 25 médecins, avocats ou professeurs ¹⁷⁹. Les diplômés de l'enseignement supérieur ne sont pas plus nombreux en 1914 selon le même auteur : 12 licenciés en Droit sont fournis par la Faculté de Droit, 1 médecin et 1 pharmacien par la Faculté de Médecine, 1 diplômé d'études supérieures en Langue arabe par la Faculté des Lettres, 2 licenciés par l'École des Sciences ¹⁸⁰. De 1920 à 1938 le nombre d'Algériens dans l'enseignement supérieur français n'augmenta guère significativement (cf. T.6).

– **Le secondaire : un recrutement dérisoire**

Il ne pouvait en être autrement puisque le secondaire lui-même ne recrutait guère : 86 élèves suivaient les cours des lycées et collèges en 1892, 90 en 1899, 124 en 1905, 290 en 1912, 386 en 1914, 445 en 1920¹⁸¹.

¹⁷⁷ A. COLLOT, *op. cit.*, p. 90.

¹⁷⁸ Les écoles de Droit, Lettres et Sciences furent créées en 1879.

¹⁷⁹ AGERON, *op. cit.*, p. 1048.

¹⁸⁰ *Ibid.* p. 962.

¹⁸¹ AGERON, *op. cit.*, p. 941.

**T.7 — EFFECTIFS DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
SELON LE STATUT**

Années	Statuts	Garçons	Filles	Total
1920	Français	4 346	1 564	6 110
	Musulmans	405	40	445
1924	Français	4 860	1 814	6 674
	Musulmans	535	60	595
1928	Français	4 587	1 833	6 420
	Musulmans	642	48	690
1934	Français	7 316	3 533	10 869
	Musulmans	778	85	863
1938	Français	8 952	4 277	13 229
	Musulmans	923	68	991

Sources : A. MÉRAD, art. cit., p. 632.

Plus que les effectifs scolaires dans cet ordre d'enseignement, c'est le nombre de bacheliers qui est révélateur des obstacles mis à l'accès à la seule instruction "qui fut vraiment féconde" selon le terme d'un contemporain¹⁸².

De 1880 à 1890, 4 élèves musulmans pouvaient se prévaloir du titre de bachelier. Il y en eut entre 1890 et 1904 : 13, et en 1914 : 13 dont 11 de série Philosophie et 2 de Mathématiques¹⁸³.

¹⁸² MORINAUD, in : journal *El Akhbar*, 19 janv. 1913, cité par AGERON, *op. cit.*, p. 960.

¹⁸³ Ageron relève, pour sa part, 40 bacheliers dont 32 de série Philosophie et 8 de Mathématique. Voir AGERON, *op. cit.*, p. 960. Ceci nous semble un peu surévalué, peut-être somme-t-il ici tous les bacheliers dénombrés jusque-là.

T.8 — EFFECTIFS DES BACHELIERS MUSULMANS

Années Séries	1879-80 à 1908-09	1909- 10	1910- 11	1911- 12	1912- 13	1913- 14	1914- 15	Total
Philosophie	21	6	2	10	6	7	11	63
Mathématique	8	1	0	0	3	2	1	17
Total	29	7	2	13	8	8	13	80

Source : G. PERVILLIÉ, *op. cit.*, p. 28.

La faiblesse numérique manifeste des élèves algériens dans ces derniers degrés de l'enseignement n'est pas essentiellement le fait de déterminismes sociologiques mais politiques. Pour les autorités coloniales, aussi bien pouvoir métropolitain que lobby colon, l'enseignement secondaire et a fortiori l'enseignement supérieur qui présentaient le danger d'être des terrains d'éveil des consciences devaient être sinon fermés aux élèves autochtones du moins réservés à ceux d'entre eux issus de la bourgeoisie collaboratrice. De fait, la majorité de ceux qui accèdent à l'enseignement secondaire étaient originaires de cette classe : Ageron relève ainsi que les 120 boursiers des lycées en 1912 étaient tous fils d'aghas et de caïds ¹⁸⁴. Cependant, même cette politique de promotion d'une fraction de la population algérienne fut rapidement remise en cause.

– Le primaire supérieur : une ouverture contrôlée

Dans le débat qui se développait sur l'opportunité de l'ouverture du secondaire aux Algériens, le consensus s'établissait sur le danger de ne pas "lancer dans la circulation des individus possédant une culture générale" ¹⁸⁵ et la nécessité "de créer une bourgeoisie conservatrice de commerçants et de petits propriétaires et non d'accroître le nombre de révoltés" ¹⁸⁶: l'objectif principal étant "de faire entrer dans l'esprit des indigènes cette notion d'enseignement primaire supérieur" ¹⁸⁷; et c'est en effet le primaire supérieur qui va connaître un développement

¹⁸⁴ *Ibid.* p. 961. Voir aussi MÉRAD; *art. cit.*, p. 605.

¹⁸⁵ Membres des délégations financières (séances des 8, 10, 15 juin 1916) cité par AGERON, *op. cit.*, p. 961.

¹⁸⁶ *Ibid.* p. 961.

¹⁸⁷ *Ibid.*

relativement plus rapide que les autres ordres d'enseignement ¹⁸⁸; alors que les effectifs du secondaire ne sont multipliés en 8 ans (de 1930 à 1938) que par 1,5 ceux du primaire supérieur le sont par 3 dans le même temps, ils passaient de 296 en 1930 (soit 6,2 % des effectifs inscrits) à 885, soit 9,9 % en 1938 ¹⁸⁹.

Cette valorisation du primaire supérieur s'inscrivait bien dans la volonté de ne pas former des déclassés, en d'autres termes de ne pas favoriser la mobilité sociale. Détournés de la voie royale d'accès à l'enseignement supérieur que constituait le secondaire, orientés dans des filières "cul de sac", condamnés à subir un savoir hybride... et éclaté ¹⁹⁰ ne débouchant ni sur des titres monnayables ni sur des qualifications, les élèves qui passaient le cap du primaire cherchaient un minimum d'éducation, voire un diplôme, le certificat d'études primaires qui permettait d'être sinon pleinement du moins formellement intégré à la société dominatrice ¹⁹¹; dans le même temps leur échec, leur cursus tronqué, le non dépassement d'un seuil minimal de promotion, pouvaient être justifiés dans la logique coloniale comme la résultante d'inaptitudes naturelles à assimiler un enseignement déclaré non conforme à leurs origines, leurs penchants et à leurs intérêts.

"Les indigènes, écrit Poulard, arrivent au lycée mal préparés avec une instruction élémentaire bien insuffisante le plus souvent pour commencer avec fruit l'étude aride du latin, des sciences et de la littérature ; aussi doivent-ils redoubler leurs classes, ce qui les met en retard sur leurs camarades européens. Beaucoup ne terminent pas leurs études et quittent le collège avant d'être en mesure de se présenter au baccalauréat. Enfin les indigènes qui recherchent toujours le côté pratique des choses préfèrent orienter leurs enfants vers un enseignement dont ils retireront plus d'avantages et de profits (médersas, écoles professionnelles, écoles normales, emplois administratifs) que du baccalauréat, titre sans grande utilité pour eux" ¹⁹².
Parce qu'il prend l'effet pour la cause, en anticipant sur les choix scolaires des Algériens, ce jugement fonde en les justifiant à posteriori les présupposés qui sont attachés à la politique

¹⁸⁸ Les bourses d'enseignement servirent d'instrument efficace d'orientation. Le décret du 30 avril 1866 ne tolérait l'attribution de bourses du secondaire que pour les *"indigènes dont les familles avaient rendu des services signalés à la France"*. Même cette disposition fut remise en cause par le gouverneur Lutaud qui estima en 1915 que *"les crédits budgétaires affectés aux bourses indigènes sont totalement engagés et qu'il ne sera pas possible avant plusieurs années de donner satisfaction aux seules demandes en instances"*.

¹⁸⁹ Selon J. MOREL, *L'école et la formation des élites en Algérie, 1919-1939*, Mémoire multigraphié, Aix-en-Provence, 1968.

¹⁹⁰ Les programmes oscillèrent toujours dans la définition des contenus entre une dimension moralisatrice et une orientation pratique ou utilitaire.

¹⁹¹ L'obtention du certificat d'études spécial devait entraîner après 1912 la dispense du statut de l'indigénat. Voir AGERON, *op. cit.*, p. 169.

¹⁹² POULARD, *op. cit.*, p. 169.

coloniale de formation et de promotion des autochtones. Il suggère ainsi quel serait pour ces derniers, à travers les attentes présumées les places à occuper et les limites à ne pas dépasser. On comprend mieux dans ces conditions que l'enseignement supérieur fut pendant longtemps quasi inaccessible aux Algériens.

Dans cet ordre d'idées les chiffres d'inscrits relevés plus haut, même s'ils établissent dans leur insignifiance une relative ouverture de l'enseignement supérieur aux élèves indigènes — on ne peut passer sous silence à cet égard que l'université française sensiblement à la même époque reste peu implantée dans certaines régions de la métropole même ¹⁹³ — font tout de même illusion dès lors que l'on se penche sur les conditions concrètes de recrutement et de déroulement du cursus de ces derniers.

– Les élus du système éducatif : cooptation et stigmatisation

Généralement cooptés ¹⁹⁴ parmi les quelques produits des filières moyennes (écoles normales, médersas, cours complémentaires) les plus accomplis et les plus conformes aux attentes de la société dominante, ils ne sont pas dans leur grande majorité titulaires du baccalauréat ¹⁹⁵ et sont destinés, à quelques rares exceptions, à suivre des enseignements spécifiques et tronqués : certificat de législation algérienne en Droit, brevets et diplômes (à l'exclusion de la licence) de Langue Arabe et Kabyle en Lettres, auxiliaire médical à l'École de Médecine. En outre, quand ils accèdent aux filières nobles, les élèves "indigènes" ne sont jamais des étudiants à part entière ; marginalisés, ils "sont victimes de préjugés raciaux même dans les examens, ce qui les incitait à se rendre à Paris pour être traités avec plus d'impartialité" ¹⁹⁶. Ceux qui parviennent à s'intégrer à la société dominante n'en étaient pas quitte avec leurs compatriotes. Amar Naroum notait que Ahmed Francis était désigné comme colon et montré du doigt parce qu'il fréquentait les "pieds noirs" ¹⁹⁷.

¹⁹³ Voir les chiffres des universités de province in : Rapport du Gouvernement général, *op. cit.*, p. 40. Voir aussi A. PROST, *op. cit.*

¹⁹⁴ Le système d'attribution des bourses y prédisposait fortement.

¹⁹⁵ Cette dispense du baccalauréat fut supprimée devant la levée de boucliers qu'elle avait suscité du côté du colonat. AGERON, *op. cit.*, p. 941.

¹⁹⁶ A. NAROUM, *Ferhat Abbas, sur les chemins de la souveraineté*, Paris : Denoël, 1961.

¹⁹⁷ *Ibid.*

– Les études en métropole : l'exil et le royaume

On pourrait croire que l'exil constituait une échappatoire idéale et que les étudiants algériens seraient plus nombreux en métropole qu'en Algérie. Ce ne fut guère le cas : si l'on excepte les transferts forcés dans les écoles militaires à la fin du XIX^{ème} siècle ou l'envoi expérimental au début du siècle ¹⁹⁸, de jeunes "indigènes" dans des lycées et collèges en métropole "pour prendre contact avec le génie français à sa source et s'imprégner de la culture classique dans les claires provinces où elle s'est épanouie" ¹⁹⁹, transferts qui produisirent l'un et l'autre des individualités intellectuelles ²⁰⁰ dont le rôle dépassa largement le nombre, les effectifs d'étudiants algériens inscrits dans les universités et les grandes écoles françaises furent loin d'être très élevés même pendant les périodes de fortes immigrations : en l'absence de recensement précis, les statistiques officielles ne prenant pas en compte l'émigration estudiantine à part, les sources restent indéfinies sur son volume réel. Cependant, nombre d'auteurs s'accordent à estimer que celui-ci fut faible aussi bien avant, qu'entre les deux guerres.

Ainsi les chiffres de quelques dizaines d'étudiants en 1932 relevés par Louis Millot ²⁰¹ et ceux pour la même année de 152 universitaires du Maghreb en France dont 119 Tunisiens, 21 Algériens et 11 Marocains tirés par E. Hermassi ²⁰² d'un bulletin de l'Association des Étudiants Maghrébins ne tranchent pas beaucoup sur les estimations faites par Ageron des effectifs de 1910 : "quelques étudiants musulmans en petit nombre étaient allés passer leurs examens dans les facultés métropolitaines, écrit-il, mais on doute qu'il y ait plus d'une quinzaine de licenciés en Droit et 8 à 10 médecins diplômés en France" ²⁰³. Sans doute l'ensemble de ces chiffres pèchent-ils par leur imprécision mais ils n'en reflètent pas moins la situation qui a prévalu jusqu'au lendemain de la seconde guerre mondiale. C'est en effet à partir de cette date que se marque une rupture dans l'évolution des inscriptions d'Algériens en

¹⁹⁸ Une cinquantaine d'étudiants fut envoyée en France par le gouverneur général en novembre 1918 ; ceux-ci furent répartis dans différents établissements scolaires provinciaux du Sud de la France, ils feront tous leur études secondaires et supérieures en France. Voir M. El Assiz KESSOUS, *La vérité sur le malaise algérien*, Bône, ed. Soc. anonyme de l'imprimerie rapide, 1935.

¹⁹⁹ *Ibid.*

²⁰⁰ Dont certains, tels Ch. Benhabylès, le docteur Ben Thami et l'Emir Khaled eurent un rôle politico-culturel important.

²⁰¹ Cf. Louis MILLOT, in : *Revue des études islamiques, Cahier I*, 1932, P. 165.

²⁰² Bulletin de l'A.E.M.N.A., 1932, cité par E. HERMASSI, in : *Etat et société au Maghreb*, Paris : Anthropos, 1975, p. 132.

²⁰³ AGERON, *op. cit.*, p. 962.

France et que celles-ci tendent à être plus nombreuses d'année en année — sans qu'on puisse parler toutefois d'une réelle transformation des attitudes des autorités officielles à l'égard de l'accès au supérieur — que celles qui sont prises à l'Université algérienne.

L'inversion est déjà sensible en 1948, R. de St Heraye qui remarquait que "Si 21 étudiants seulement (7 Algériens, 4 Marocains, 10 Tunisiens) habitent la cité universitaire, notait qu'on aurait tort de croire que là se borne l'effectif des jeunes gens nord-africains suivant les cours de nos facultés, provenant des seuls départements algériens, poursuivait-il, on trouve en effet 120 étudiants en Lettres, 123 à la Faculté de Droit, 150 en Sciences, 137 en Médecine et 21 en pharmacie" ²⁰⁴; sensiblement à la même époque (année scolaire 1949-1950) on n'en dénombrait pas plus de 250 à l'université d'Alger. Ce déséquilibre ne faisait que s'approfondir jusqu'à la veille de l'indépendance : en 1953-1954 ils sont 503 à Alger et 1100 en France ²⁰⁵, en 1958-1959 1500 en métropole, 814 en Algérie et 600 dans d'autres pays ²⁰⁶, en 1960-1961 leur nombre augmente à l'étranger : 1290, et régresse en France : 1000 ²⁰⁷, et paradoxalement reprend en Algérie : 1317 ²⁰⁸.

– Filières moyennes et université : domination et légitimation

Comme on le voit, c'est donc tardivement et bien plus en "métropole" que dans la colonie que l'enseignement supérieur a tendance à s'ouvrir aux Algériens ; jusque là, c'est-à-dire jusqu'aux années 50, ce qui a prévalu, non sans hésitations, dans la politique coloniale de formation c'est la mise en place d'un enseignement supérieur spécifique aux Musulmans. Celui-ci fut essentiellement constitué par l'ensemble des filières moyennes ²⁰⁹ (médersas, cours normaux d'instituteurs, certificats spéciaux pour indigènes) qui se sont développés en marge du système universitaire proprement dit. L'importance accordée à ce sous-système dans la production

²⁰⁴ R. de St HERAYE, *Une semaine dans le monde*, n° 96, 13 mars 1948, édité par J.J; Rager, *Thèse cit.*, p. 188.

²⁰⁵ In : *Exposé de la situation générale de l'Algérie, 1955*, Pub. du Gouvernement général de l'Algérie, 1955, p. 532.

²⁰⁶ *Ibid.* p. 532. Voir aussi PERVILLE, *op. cit.*

²⁰⁷ Z. FARES, *Les thèmes, les idées politiques et l'action du syndicalisme étudiant algérien 1955-1962*, Mémoire de D.E.S. en Sciences Politiques, Paris, 1966.

²⁰⁸ La progression des étudiants algériens en Algérie peut être mise sur le compte de la nouvelle politique engagée par le plan de Constantine (1958). Celle-ci tendait à favoriser l'émergence d'une classe moyenne nombreuse qui eût pu constituer une troisième force par la promotion de beaucoup de jeunes gens dans les filières para-universitaires courtes (surtout administration), ce qu'on a appelé les *promotions Lacoste*.

²⁰⁹ En réalité, ce sont exclusivement les médersas qui furent désignées comme l'enseignement supérieur spécifiquement musulman. Le chapitre 1 de la 2ème partie de l'ouvrage de Poulard traitant de l'enseignement supérieur musulman ne prend en compte dans son analyse que les médersas. Voir POULARD, *op. cit.*, p. 136.

d'une élite autochtone pourrait conduire à minimiser l'influence propre de l'université française ; force est de constater cependant que cette élite fut encore moins nombreuse que celle fournie par le système universitaire et qu'en outre, destinées à une société dominée ces filières se trouvaient de fait subordonnées à celles réservées au public européen.

Ce sont donc ces dernières qui fonctionnent comme les véritables instances de culture légitime, les filières moyennes n'apparaissent que comme des institutions relais chargées au prix de dissimulations²¹⁰ d'en diffuser les valeurs ultimes sans concéder l'essentiel : une réelle mobilité sociale.

Dans la hiérarchie de ces niveaux de légitimation culturelle, l'université parce qu'elle s'est longtemps présentée comme un système quasi fermé aux autochtones²¹¹ et parce qu'elle ne s'est pas obligée, contrairement aux filières moyennes, de traduire ni d'adapter son discours à la société dominée, apparaît comme la hiérarchie des hiérarchies ; c'est donc dans l'histoire de son implantation, plus que dans celle de toute autre institution que les mécanismes d'imposition des valeurs les plus fondamentales du système d'enseignement français se laissent le mieux appréhender.

2.2 Une hiérarchie traditionnelle des disciplines

– La transposition d'une hiérarchie des activités intellectuelles

L'analyse des conditions institutionnelles d'élargissement du système d'enseignement supérieur français à l'Algérie fait apparaître que ce qui est d'abord transposé c'est une hiérarchie des disciplines.

L'ordre historique d'institutionnalisation des différentes disciplines révèle bien au-delà des justifications les plus apparentes telle que les énonce un thuriféraire de la colonisation :

"On est malade on a donc besoin de médecine, l'art de guérir est ainsi physiquement le premier art vers lequel on tourne les yeux, il était par conséquent tout naturel que la première demande formulée au lendemain de la conquête d'Alger fut la création d'une École de

²¹⁰ Les filières moyennes sont présentées dans les discours officiels coloniaux comme devant pourvoir en cadres moyens techniques l'administration des populations locales, en réalité même si le besoin s'en fait sentir, plus que la formation de cadres techniques, ce qui était recherché par les autorités coloniales c'est la direction idéologique des masses indigènes.

²¹¹ Dans la mesure où, comme l'écrivent Bourdieu et Passeron *"le principal ressort de l'imposition de la reconnaissance de la culture dominante comme culture légitime [...] réside dans l'exclusion"*. BOURDIEU, PASSERON, *La reproduction, op. cit.*, p. 57.

Médecine [...] on a des affaires à traiter, des garanties économiques ou financières à prendre des intérêts à préserver ou à défendre [...] il était par conséquent naturel que pour tout ce qui définit en réglemente les Droits des individus, la seconde demande au lendemain de la conquête fut la création d'une École de Droit" ²¹².

ce qui est transmis à la colonie, plus que des institutions, c'est une hiérarchie des activités intellectuelles consacrées par une tradition scolaire, c'est dans le même moment un certain rapport au savoir.

Sans doute, l'introduction des principales disciplines était-elle sous-tendue par des buts politiques ; ainsi pour les autorités coloniales la médecine apparaît très tôt "au premier rang" ²¹³ des moyens de domination politique : "le gouvernement du roi compte beaucoup sur le dévouement professionnel, sur l'influence morale des médecins pour la civilisation des arabes" avançait le ministre de l'instruction de Charles X. Il n'y a pas que les militaires ou les politiques qui mettent l'accent sur l'intérêt à utiliser la médecine pour "la conquête des âmes". Les praticiens eux mêmes s'accordaient à en souligner l'importance stratégique, tel ce médecin de compagnie qui célébrant la fondation de la première ambulance souhaitait "faire précéder tous les pas de notre armée en Afrique par des établissements semblables afin de ne pas maintenir seulement les populations indigènes par la force des armes mais de se les attacher par les bienfaits de la colonisation" ²¹⁴ ou les médecins des bureaux arabes qui assuraient "les médecins sont les agents naturels de la civilisation auprès des musulmans" ou enfin ce chirurgien qui acquiesçant aux "circulaires ministérielles qui ont indiqué avec beaucoup de vérité le parti qu'on peut tirer de la médecine dans l'intérêt de notre domination" concluait "il est incontestable qu'il y a là un moyen politique qu'il serait malhabile de négliger" ²¹⁵.

Tout concourt donc à établir que l'ouverture de l'École de Médecine Militaire en janvier 1833, deux années à peine après la prise d'Alger, comme la création de l'École de Médecine en 1857, première institution d'enseignement supérieur à être établie en Algérie, visaient surtout, au-delà de l'aide qu'elles devaient apporter à une armée et une population européenne confrontées à de difficiles conditions climatiques, à former des médecins capables d'accompagner et de conforter la conquête militaire.

Il reste cependant que là n'était pas l'unique objectif recherché : "l'institution d'une École de Médecine", affirmait dans son discours d'inauguration le premier directeur de l'école, "n'est

²¹² MELIA, *L'épopée intellectuelle de l'Algérie, histoire de l'université d'Alger*. Alger, 1950, p; 113.

²¹³ Selon Bugeaud, Y. TURIN, *op; cit.*, p. 19.

²¹⁴ Selon Salvandry, *ibid.*, p. 19.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 21.

pas seulement un événement utile aux officiers de santé appelés à en profiter et aux nombreux malades qu'ils sont destinés à traiter [...] [avant de questionner], ne peut-elle pas être le prélude d'une régénération des sciences dans un pays jadis si connu [...]" 216.

Car, enfin, pourquoi la Médecine et pas les Sciences, les Lettres ou le Droit ; n'est-il pas en effet dans la logique de la domination coloniale de faire apprendre la langue locale, de faire découvrir les institutions et les mœurs "aux administrateurs, magistrats, commissaires civils, aux juges de paix jetés en plein pays arabe ou kabyle à la merci d'un interprète ou même d'un chaouch sans connaître un mot de la langue, des coutumes de ces populations qu'ils vont administrer ou juger" 217, et peut-être encore plus important "d'étudier le de faire connaître les richesses que recèle l'Algérie et qu'on n'a fait qu'effleurer encore" 218.

On ne saurait donc réduire le procès d'implantation de l'université française en Algérie à ses fins les plus apparentes. Au-delà des objectifs politiques celui-ci ne fait en fait que traduire en Algérie, en ce début du XXème siècle, une histoire particulière — celle du système d'enseignement français — plus précisément de la structure des rapports — rapports de concurrence mais rapports de force avant tout — entre différents champs du savoir.

C'est bien en fonction de l'imposition de cette hiérarchie des disciplines que la marginalisation des techniques par exemple comme le rejet de la professionnalisation de l'enseignement supérieur qui apparaissaient pourtant plus conformes aux intérêts de la colonisation prennent tout leur sens.

– La définition de l'enseignement supérieur local : enseignement théorique ou pratique

L'analyse du procès d'implantation de l'enseignement supérieur confirme également cette secondarisation d'un enseignement qui serait essentiellement orienté vers des fins pratiques.

L'université qui se met en place en Algérie en ce dernier quart du XIXème siècle tend en effet à se construire à l'image de son aînée métropolitaine. Sans doute pourrait-on croire, à la lumière des présupposés qui ont présidé à sa création, qu'il pouvait en être autrement. C'est bien à un enseignement pratique et utilitaire, adapté aux conditions locales, différent en tous les cas de celui qui a cours en métropole que songent d'abord ceux qui proposent la création d'un enseignement supérieur en Algérie. Ainsi, le recteur Desalve récuse-t-il au début de 1878 "pour une société en formation ardente à s'enrichir [...] la lente étude des langues mortes

216 *Cinquantenaire* de l'université d'Alger, *op. cit.*, p. 17.

217 *Ibid.*, p. 19. Voir aussi Algérie des anthropologues, *op. cit.*

218 MELIA, *op.cit.*, p. 30.

conduisant directement aux professions libérales, [...]" et préfère "les sciences qui mettent à sa disposition des instruments de fortune plus immédiats" ²¹⁹.

A l'évidence, il paraissait communément admis que la colonie devait être dotée d'une université spécifique d'un enseignement supérieur qui ait "un double caractère, pratique et local" ²²⁰. Le projet colonial lui-même dictait qu'il en fût ainsi.

"Qui ne comprend, s'interrogeait Paul Bert ²²¹, l'utilité que présenterait pour la prospérité de notre colonie, l'étude appropriée de ses ressources naturelles, de ses conditions physiques, de l'histoire de son passé ? Dans un pays où l'agriculture sent le besoin de méthodes nouvelles, où les industries qui en dérivent cherchent encore leur voie, où le sol recèle d'immenses richesses en carrières et en ruines où la plupart des grands travaux publics attendent encore leur exécution, où l'existence même du colon est menacée par tant de circonstances inconnues [...]»²²².

Assurément, la solution la plus fonctionnelle, en tous les cas la plus immédiate à l'esprit de ses promoteurs, résidait bien dans une spécialisation de l'enseignement supérieur destiné à la colonie :

"Si en France l'enseignement supérieur peut se maintenir dans un ordre exclusivement théorique" relevait le rapporteur de la commission sénatoriale, "en Algérie il doit être approprié aux conditions particulières du sol, du climat, de la religion du langage et de la société" ²²³ en conséquence l'organisation même de cet enseignement se devait d'être originale, "le cadre de nos facultés se prêterait difficilement à une semblable destination, poursuit le sénateur de Rosière, celui des écoles préparatoires que nous proposons de fonder offre plus de souplesse et d'élasticité, il n'est limité par aucune tradition" ²²⁴.

²¹⁹ Discours cité in : *Le Cinquantenaire de l'université d'Alger, op. cit.*, p. 25.

²²⁰ *Ibid.*, p; 25.

²²¹ Paul BERT, ministre de l'Instruction publique (1881-1882), fut l'initiateur en tant que parlementaire d'une proposition de loi portant organisation de l'enseignement supérieur en Algérie, loi déposée à la Chambre le 17 décembre 1877. Il fut nommé en 1878 rapporteur de la commission parlementaire chargée d'examiner son propre projet de loi ainsi que celui produit entre temps par le gouvernement à l'initiative de Badoux, ministre de l'Instruction publique.

Les débats au sein de la commission furent très vifs et certains députés manifestent une grande hostilité à la création même d'un enseignement supérieur en Algérie arguant de l'effet intégrateur d'études suivies en métropole. Toutefois, le projet passe et le 20 décembre 1879 est votée la loi relative à l'enseignement supérieur en Algérie. Cette loi qui comprend neuf (9) articles consacre l'établissement en Algérie de quatre écoles supérieures qui ne font pas — loin s'en faut — l'unanimité.

²²² Cité par MELIA, *op. cit.*, p. 47.

²²³ *Cinquantenaire, op. cit.*, p. 29.

²²⁴ *Ibid.*, p. 29.

La création des écoles supérieures le 20 décembre 1879 satisfait ainsi apparemment toutes les attentes. L'article 2 spécifiait bien que l'enseignement de l'École des Sciences devait comprendre "Les sciences mathématiques, physiques et naturelles, avec leurs applications à l'industrie, à l'agriculture, à la statistique et aux besoins spéciaux de l'Algérie," ²²⁵ il en est de même pour l'École de Droit qui devait dispenser outre "les matières exigées pour l'obtention du baccalauréat, des cours de Droit commercial, de Droit administratifs et surtout de coutumes indigènes" ²²⁶ et pour les Lettres auxquelles étaient assignées plus spécialement du côté de "littérature française et de la littérature des nations méditerranéennes, l'enseignement de la langue arabe, des dialectes algériens, de l'archéologie et de la géographie" ²²⁷.

Les professeurs eux-mêmes, s'ils étaient astreints à des conditions de recrutement (article 5) identiques à celles qui prévalaient en "métropole", pouvaient être, selon un alinéa dérogatoire, recrutés parmi des personnes qui exerçaient une activité professionnelle tels "les magistrats du barreau d'Alger, les ingénieurs des mines et des ponts et chaussées, les officiers de l'armée d'Afrique, les personnalités du monde économique" ²²⁸.

Ces caractéristiques qui semblaient singulariser les établissements d'enseignement supérieur créés en Algérie, ne rompaient pas pourtant significativement avec les traditions universitaires métropolitaines. On ne saurait en effet oublier que la formule arrêtée avait été présentée par le sénat comme "un acte provisoire, approprié à une période de transition" ²²⁹.

– Une réponse faussement équilibrée

Plus qu'une réponse définitive et adaptée aux conditions de la colonie, la fondation des écoles supérieures ressortissait ainsi d'une stratégie visant à désarmer les plus irréductibles opposants à un enseignement fonctionnant sur le modèle métropolitain.

S'ils ne ressentaient eux-mêmes les précautions à prendre, les partisans d'une autre université française dans la colonie se les voyaient imposer par les intérêts en jeu ²³⁰. On ne comprend

²²⁵ *Ibid.*, p. 28.

²²⁶ *Ibid.*, p. 28.

²²⁷ *Ibid.*, p. 28.

²²⁸ *Cinquantenaire, op. cit.*, p. 28.

²²⁹ *Ibid.*

²³⁰ Comme on l'a vu — voir note supra sur P. Bert — le projet de Bert rencontre une certaine hostilité de la part des membres même de la commission parlementaire, mais la plus grande opposition vient du parti colon qui demande, par l'intermédiaire des Délégations financières (séance du 11 juin 1902), la suppression des écoles supérieures d'Alger.

pas autrement la conclusion faussement équilibrée de Paul Bert revendiquant que "l'enseignement supérieur soit à la fois théorique et général, pratique et spécial" ²³¹. Celui-ci conscient des oppositions de tous bords qui se manifestaient et au fait de l'impossibilité de satisfaire à la fois aux nécessités locales et à l'exigence "d'un enseignement supérieur véritablement théorique et complet" ²³², il traçait une structure bivalente ²³³ de l'université coloniale à établir sans pour autant sacrifier l'essentiel.

Dans un discours du 23 septembre 1878 devant la Chambre, Paul Bert proclamait notamment la nécessité de l'indépendance des quatre écoles supérieures sous peine de voir "les préoccupations pratiques et les applications de la science prendre pas sur la science elle-même, au grand détriment de l'élévation d'esprit que compte l'institution que nous voulons fonder" ²³⁴; et de fait l'évolution qu'allaient connaître les écoles supérieures levait toutes les craintes ; les établissements qui se mettaient ainsi en place, tendaient d'année en année, en dépit de nombreuses difficultés ²³⁵ à fonctionner sur le modèle métropolitain ; elles s'organisaient sur le schéma des facultés françaises en gagnant en autonomie — l'École de Droit, par exemple, fut autorisée assez tôt (1885) ²³⁶ à délivrer les diplômes de licence habituellement conférés à Aix-Marseille, l'École de Médecine fut érigée en école de plein exercice en 1893 ²³⁷ et le nombre de chaires y fut augmenté corrélativement —, et en autorité : les écoles publièrent des revues de recherche, telle la Gazette médicale l'Algérie

²³¹ "Il faudrait, disait-il, à la Faculté des Lettres adjoindre des cours d'histoire algérienne, d'archéologie, des langues et des dialectes indigènes, aux chaires ordinaires des facultés des sciences ajouter des chaires d'histoire naturelle spécialement appliquée à la statistique algérienne ; il faudrait enfin adapter la Faculté de Droit aux besoins locaux en y instituant des chaires nouvelles sur les coutumes indigènes et sur la situation complexe d'un pays où se trouvent en présence des races et des nationalités diverses. Et pour cela sans toucher aux chaires fondamentales qui constituent l'essence même de la faculté [...]". in : *Cinquantenaire*, op. cit., p. 27.

²³² Bert, cité par MELIA, op. cit., p. 53. "Il semble, ajoutait-il, que dans les colonies où la lutte pour l'existence domine toutes choses, le capital de premier investissement soit encore plus long à accumuler dans l'ordre intellectuel que dans l'ordre national", *ibid.*

²³³ Cette volonté d'allier le côté utilitaire des études supérieures avec des finalités proprement scientifiques n'était pas étrangère au débat plus général qui se développait en cette fin du XIX^{ème} siècle en France même à propos de la réforme de l'université française : c'est sensiblement à la même époque, en effet, que sont relancées les grandes écoles qui entrent en concurrence avec l'université pour la formation du personnel de l'Etat. Voir à ce propos, Victor KARADY, "Durkheim, les sciences sociales et l'université : bilan d'un demi-échec", *Revue française de sociologie*, XVII, 2, avril-juin 1976, pp. 286-287. Et aussi Christophe CHARLES, "Le recrutement des hauts fonctionnaires en 1901", *Annales*, mars-avril 1980.

²³⁴ *Cinquantenaire*, op. cit., p. 28.

²³⁵ Notamment sur le plan des locaux et de subventions ; les Écoles de Droit, Lettres et Sciences occupaient jusqu'en 1887 une vieille maison sise au 3 rue Scipion (Bab-Azzoun). L'École de Sciences fut pratiquement exclue de l'occupation d'un espace déjà fort réduit ; seules avaient pu s'établir les chaires de physique, de mathématiques et de mécanique. Voir *Cinquantenaire*, op. cit., pp. 30-33.

²³⁶ *Ibid.* p. 37.

²³⁷ *Ibid.* p. 36.

pour l'École de Médecine²³⁸, le code de l'Algérie annoté²³⁹, la Revue algérienne et tunisienne de législation et de jurisprudence et le Bulletin judiciaire par l'école de Droit²⁴⁰.

Le nombre d'étudiants lui-même (588 en 1895) en faisait un centre aussi important que bon nombre d'universités françaises (à titre d'exemple, à la même époque, Aix-Marseille recrutait 680 étudiants, Caen 484, Grenoble 194)²⁴¹. Cette identification à l'enseignement supérieur français était telle que le directeur de l'École des Lettres s'interrogeait, après une longue énumération des enseignements dispensés par son institution, se demandant si "notre affiche est empruntée à la Sorbonne ou au Collège de France"²⁴².

Cependant, il n'était pas encore question de transformer les Écoles Supérieures d'Alger en Université²⁴³. L'opposition à l'enseignement supérieur algérien et plus particulièrement à un enseignement similaire à celui qui avait cours en France demeurait toujours très vive.

On avait pourtant sacrifié à l'enseignement pratique et utilitaire ; l'École des Sciences avait été dotée d'un "certificat d'études appliquées aux industries agricoles de l'Algérie", elle avait également produit "une carte géologique de l'Algérie et ses laboratoires fournissaient une aide substantielle aux colons en procédant aux analyses des terres, des engrais, des vins, de l'huile"²⁴⁴.

On ne manquait pas chaque fois de justifier ce caractère essentiellement pratique des études. Ce n'était apparemment pas suffisant puisque l'hostilité à la transformation des Écoles Supérieures en Université se fondait précisément sur le détournement de la professionnalisation initialement prévue par les textes. Nombreux étaient ceux pour qui les écoles n'avaient pas du tout rempli les objectifs pour lesquels elles avaient été créées²⁴⁵. Certains n'hésitent pas en conséquence à demander leur suppression : "Il y a longtemps que la situation actuelle des écoles supérieures dure et je crois que le moment est venu de porter la hache dans cette institution si dispendieuse, sinon inutile"²⁴⁶ proposait un député ; d'autres

²³⁸ En 1894, *Cinquantenaire*, *op. cit.*, p. 36.

²³⁹ Par Estoublon et Lefébure en 1896, *ibid.* p. 37.

²⁴⁰ En 1905, *ibid.* p. 37. *Cf. supra.*

²⁴¹ Chiffres donnés par MÉLIA, *op. cit.*, p. 66.

²⁴² *Cinquantenaire*, *op. cit.*, p. 37.

²⁴³ Cela apparaissait d'autant moins possible que les facultés venaient à peine (1896) d'être transformées en universités en France même.

²⁴⁴ Discours de Jeammaire *in* : *Cinquantenaire*, *op. cit.*, p. 49.

²⁴⁵ S'interrogeant sur l'utilité des écoles, un député écrivait en 1896 : "*quels résultats cela a-t-il donné ? Je n'hésite pas à répondre, aucun*". Cité par MÉLIA, *op. cit.*, p. 67.

²⁴⁶ *Ibid.* p. 83.

demandaient leur remplacement par des écoles supérieures professionnelles : "au lieu de poursuivre l'idée décevante des écoles supérieures, n'eut-il pas mieux valu, écrivait un parlementaire, créer des écoles professionnelles et agricoles" ²⁴⁷: d'autres enfin souhaitaient une distinction plus nette entre l'enseignement général et l'enseignement technique ²⁴⁸.

L'affrontement se cristallisait encore une fois autour de l'orientation à donner à l'enseignement supérieur en Algérie. Pourtant les partisans d'une université à la française ne heurtaient jamais de front les opposants à un tel projet. Leurs arguments prenaient toujours en compte les raisons de ces derniers : "Les diplômes spéciaux que l'université sera autorisée à délivrer viendront couronner l'enseignement pratique que nous proposons de distribuer plus largement dans les écoles professionnelles et dans les écoles primaires supérieures, rassurait le gouverneur général Jonnart, avant de poursuivre, la nouvelle université, outre les services éminents qu'elle continuera à rendre à la science pure et aux professions libérales, sera en mesure d'assurer un recrutement précieux à l'agriculture, à l'industrie et au commerce de l'Algérie" ²⁴⁹. De fait, en dépit de la conjugaison d'un enseignement à la fois pratique et théorique, le malentendu est profond.

Ce que veut réellement le parti colon ²⁵⁰, ce n'est pas un enseignement pratique tel que l'entendent les républicains, c'est-à-dire un enseignement adapté aux réalités locales et qui n'en conserve pas moins un caractère théorique prononcé mais bien un enseignement professionnel et technique qui serve ses intérêts avant toutes connaissances générales ²⁵¹ même relatives à la colonie.

²⁴⁷ *Ibid.* p. 69.

²⁴⁸ "En (gardant) aux écoles supérieures leur caractère classique et en (groupant) les études appliquées dans trois nouvelles écoles que l'on pourrait désigner sous le nom d'instituts et qui correspondraient aux besoins généraux de nos populations."

²⁴⁹ Discours aux délégations financières du 11 mars 1907, cité par MELIA, *op. cit.*, p. 95.

²⁵⁰ C'est du moins l'avis de la majorité des membres des délégations financières.

²⁵¹ Cet ethnocentrisme apparaît encore plus général et il peut être élargi à toute la production culturelle propre à la colonie. Il relève comme l'écrivent à juste titre J.-C. Vatin et Ph. Lucas d'une volonté globale de s'imposer comme objet de science. Ces auteurs remarquent que "*les nouveaux Algériens voudraient que soit analysée la formation du peuple qu'ils sont en train de constituer. L'ethnologie n'a nul besoin de se chercher un champ d'analyse en milieu indigène, puisque l'avenir, le creuset des transformations, l'important ce sont eux*". In : Ph. LUCAS et J.-C. VATIN, *L'Algérie des anthropologues*, Paris : Maspéro, 1975, p. 49.

– Une reproduction du modèle métropolitain

Plus qu'un compromis, l'accord qui se fait finalement ²⁵² sur la création d'une université à Alger, traduit incontestablement la victoire du courant assimilationniste. Les enseignements prévus par les textes, s'ils tiennent compte des intérêts de l'Algérie ²⁵³ n'en apparaissent pas moins théoriques. Sans doute s'appuient-ils sur "l'observation directe des faits et dans bien des cas sur l'exploration incessante du pays" ²⁵⁴, cependant ils donnent lieu plus à des constructions théoriques souvent justificatrices de l'idéologie coloniale mais toujours justifiées au nom des principes scientifiques en vigueur dans l'université française, qu'à des applications pratiques. La spécialisation qui se met en place est réduite d'ailleurs très rapidement comme une peau de chagrin ²⁵⁵. L'évolution des organigrammes d'enseignement indique clairement à cet égard que la tendance est à la théorisation, à l'uniformisation sur le modèle — l'université française — dominant des légitimités intellectuelles et scientifiques.

L'alignement est en tous les cas très net en ce qui concerne la collation des grades ; en dépit des conditions restrictives prévues par la loi de 1909 ²⁵⁶, les facultés algériennes ne vont pas tarder à délivrer dans les mêmes conditions que celles qui prévalent en France, les principaux diplômes. Ainsi, la Faculté de Droit est autorisée par le décret du 28 mars 1911 à faire subir les examens en vue du doctorat de Sciences Juridiques ²⁵⁷. Il en est de même pour les Lettres dont l'augmentation du nombre de chaires se fera dans un sens moins régionaliste plus conforme aux enseignements en vigueur dans les facultés métropolitaines.

²⁵² C'est le 30 décembre 1909 qu'est votée par le Sénat la loi constituant en université les écoles supérieures d'Alger. Avant cette date, l'opposition à la création d'une université algérienne n'a jamais pratiquement désarmé en dépit des rapports favorables de nombreuses enquêtes (1847, celle de Louis Liard, directeur de l'enseignement supérieur, 1906 celle de Bouchard et Missan, délégués du ministère de l'Instruction publique, 1908 celle de la commission inter-parlementaire).

Voir exposé des motifs de la loi portant création de l'université d'Alger, *in* : MELIA, *op. cit.*, p. 100.

²⁵³ Voir exposé des motifs de la loi portant création de l'université d'Alger, *in* : MELIA, *op. cit.*, p. 101.

²⁵⁴ Une des fonctions majeure de la production juridique par exemple est selon J.-C. Vatin "*de donner une apparente cohérence théorique aux contradictions de la politique coloniale [...] de fonder une théorie et après coup des décisions et des pratiques*". J.-C. VATIN, "De quelques aspects juridiques de la dépendance, le cas de la législation coloniale française en Algérie", *in* : *Rapport de dépendance au Maghreb*, Aix-en-Provence : Pub. CRESM-CNRS, 1975, P.40.

²⁵⁵ Par exemple en Droit. L'école de Droit avant sa transformation possédait dix chaires dont deux spécialisées sur l'Algérie (législation algérienne et tunisienne en Droit musulman et coutumes indigènes). *Cf. infra*.

²⁵⁶ La loi de 1909 ne prévoyait pas en effet une transformation profonde de la structure des écoles et l'article 4 subordonnait celle-ci à des conditions que des décrets ultérieurs devaient préciser. L'Université garda elle-même une direction spécifique puisque en lieu et place du Recteur c'est le Gouverneur général qui présidait le Conseil d'Université qui comportait outre des personnalités universitaires (le recteur, les doyens, le directeur de l'observatoire, deux délégués de chaque Faculté élus pour 3 ans), trois membres des délégations financières (article 2, loi de 1909).

²⁵⁷ De plus on supprima le certificat d'études juridiques nord-africaines exigé jusque là pour l'exercice de la fonction de juge de paix.

Il n'est pas jusqu'à la relation pédagogique qui ne tente de se référer au modèle en vigueur en métropole, comme l'atteste cette profession de foi de M. Bels, directeur de la Faculté des Lettres :

"Je n'ignore pas qu'il est aujourd'hui de mode de railler la leçon publique, comme si parler de manière à intéresser son auditoire et à lui plaire était chose désormais surannée. Mais je suis également certain que ce n'est point dans l'Université de France qu'on montrera, pour l'art de bien dire, ce facile dédain qui cache souvent une impuissance réelle. Dans la leçon publique le professeur expose dans un langage élégant et précis et d'où l'on ne bannit ni l'éloquence sévère, ni le charme pénétrant de la diction [c'est nous qui soulignons], le professeur expose le résultat de ses méditations et de ses études : c'est au public et du premier coup d'œil qu'il veut donner à sa pensée une forme définitive²⁵⁸, de se fonder sur des préceptes de rhétorique qui auraient fait leurs preuves parce que profondément liés aux traditions de l'Université française".

L'imposition à l'Algérie de la hiérarchie propre au système d'enseignement français ne se laisse pas seulement observer dans la transposition des normes juridiques et pédagogiques de celui-ci ; elle peut être également appréhendée dans l'évolution de la répartition des étudiants (tous statuts confondus) dans les différentes filières.

Ainsi les inscriptions dans les études juridiques et littéraires ont été de manière précoce plus élevées que celles prises en Médecine et en Sciences. En 1882 par exemple la Médecine enregistrait 70 inscriptions (3 Algériens) et les Sciences 26 (aucun étudiant algérien), alors que le Droit comptait 330 étudiants (28 Algériens) et les Lettres 130 (4 Algériens)²⁵⁹.

La part des études juridiques et littéraires ne cessera d'ailleurs pas de progresser même après l'ouverture d'établissements supérieurs d'enseignement scientifique et technique²⁶⁰ puisque en 1930 on dénombrait 858 étudiants en Droit, 335 en Lettres, 325 en Médecine et 272 en Sciences (Européens évidemment).

Ce qui se dessine en Algérie durant la période coloniale est donc bien une hiérarchie des disciplines privilégiant les humanités traditionnelles.

²⁵⁸ MELIA, *op. cit.*, p. 159.

²⁵⁹ Pour les Algériens il s'agit, ici, de l'auxiliarat médical et des certificats spéciaux et non pas encore tout à fait d'un véritable enseignement supérieur.

²⁶⁰ Création après 1920 de l'Institut Agricole d'Algérie qui accueille pour une scolarité de deux ans 120 élèves et délivre annuellement 30 ou 40 diplômes d'ingénieurs. Création aussi de l'Ecole Supérieure de Commerce (4 années d'études en deux cycles) qui accueille elle de 60 à 120 élèves. En 1925, création de l'Institut Industriel d'Algérie, scolarité de 3 ans, 140 élèves en 1930, 160 en 1938. Possibilité aussi était donnée à certains étudiants algériens de concourir à l'entrée aux grandes écoles françaises.

– Les étudiants algériens dans l'université française : des choix disciplinaires identiques à leurs condisciples européens

On comprend mieux dans ces conditions le choix fait par les étudiants algériens musulmans qui arrivaient à accéder à l'enseignement supérieur. Sans doute la plupart de ceux-ci sont-ils écartés "à cause des limites d'âge qui ne tiennent pas compte du retard scolaire accumulé" ²⁶¹, du concours d'entrée aux grandes écoles. Il est certain que l'organisation extravertie et dominée de l'économie algérienne ne prédisposait pas à une demande élevée en cadres supérieurs techniques. Cependant leur orientation vers les études de Droit, Lettres et Médecine ressortissait en grande partie de l'imposition des valeurs culturelles exogènes ²⁶², qu'ils ne faisaient en réalité que reproduire à travers leur choix.

²⁶¹ MELIA, *op; cit.*

²⁶² Celles-ci ne font d'ailleurs, s'agissant du rapport au savoir que redoubler les valeurs propres à la société algérienne, *cf. supra.*

T.9 — Effectifs des inscrits de statut musulman à l'Université d'Alger dans les différentes disciplines

Années	Lettres	Droit	Médecine-Pharmacie	Sciences	Total
1915-1916	24	4	7	4	39
1920-1921	17	16	10	4	47
1924-1925	33	21	8	4	66
1932-1933	40	44	13	6	103
1934-1935	41	36	18	7	102
1945-1946	52	91	165	52	360
1950-1951	117	150	71	48	386
1954-1955	188	196	123	82	589
1955-1956	260	193	128	103	684
1956-1957	106	91	17	53	267
1959-1960	243	276	100	195	814
1960-1961	449	420	150	271	1 317

Sources : Pervillé, *Les étudiants algériens de l'Université française*, Paris : CNRS, 1984, pp. 29-30.

De manière identique à leurs condisciples européens, les étudiants algériens musulmans, pour autant qu'ils passaient le cap du secondaire, se retrouvaient ainsi plus nombreux à fréquenter les facultés de Droit, Lettres et Médecine²⁶³, plutôt que celle des Sciences ou des grandes écoles scientifiques.

²⁶³ Comme nous l'avons vu (*cf. supra*), dans la stratégie de domination coloniale, la médecine est conçue plutôt comme un moyen de conquête idéologique. Les inscriptions d'étudiants algériens dans cette discipline — c'est là d'ailleurs que se firent les premiers recrutements en 1865 (10 étudiants algériens) — visaient à ce titre à produire des agents capables parce que pouvant pénétrer la société locale, du fait qu'ils en possèdent les attributs, de remettre en cause par l'exercice d'une profession hautement symbolique le pouvoir des talebs et des marabouts. Cette volonté de pénétrer au cœur de la société algérienne, va inciter même à recruter des filles, selon la suggestion du docteur Patin qui affirmait lors de la rentrée solennelle de 1865, "*qu'il ne suffisait pas de donner aux indigènes des médecins européens de leur race et de leur religion, puisque les médecins arabes comme les médecins européens ne pénétreront qu'exceptionnellement dans la famille arabe, il ne restait qu'une solution : la femme médecin*". In : *Le Cinquantenaire*, *op. cit.*, p. 4.

Il reste cependant que l'incitation à faire suivre des études médicales aux musulmans a rapidement tourné court (les effectifs n'ont pas progressé aussi rapidement que ceux de Droit et de Lettres), au bénéfice d'une option "moins dangereuse", celui de former des auxiliaires médicaux.

Ils sont dès les débuts présents en Droit, Lettres et Médecine et totalement absents en Sciences ²⁶⁴. De plus, leurs effectifs dans ces matières ne cessent de progresser tout au long de la période coloniale, et les chiffres pour la décennie d'avant l'indépendance attestent sans conteste de la domination des disciplines à caractère idéologique.

On pourrait croire que cette tendance n'a cours que dans la colonie et que la diversification des enseignements observable en métropole s'y traduisait en une répartition plus diversifiée des étudiants algériens. Force est de constater cependant qu'il n'en est rien et qu'on retrouve ces derniers toujours aussi nombreux dans les filières juridiques, littéraires et, à un moindre degré, médicales.

– Les études scientifiques : un infléchissement tardif et limité

Ce n'est en fait que tardivement, à partir des années cinquante, que l'on peut noter un changement dans l'orientation des étudiants musulmans algériens. Il y a en effet parmi ces derniers, pour ceux notamment qui continuèrent leurs études dans l'orbite française, en 1954-1960, 480 élèves inscrits dans les classes préparatoires aux grandes écoles ²⁶⁵. Cet infléchissement est aussi marqué pour ceux qui ont choisi l'exil pour achever leurs études. Répartis dans divers pays du monde, ils sont 318 à suivre les filières scientifiques et techniques dans la même année ²⁶⁶. La production de diplômes scientifiques et techniques est

²⁶⁴ L'engouement des étudiants algériens pour les études juridiques et médicales pendant la période coloniale ne serait rien d'autre, selon certains historiens, que la résultante des conditions objectives qui définissent l'entrée dans le marché du travail colonial. tous les secteurs étant pratiquement fermés aux diplômés algériens, les fonctions d'autorité étant exclues, il n'y avait de place pour eux que dans des emplois indépendants. Si elle apparaît justifiée — on retrouve parmi les diplômés du supérieur exerçant un emploi en 1954 une part importante des professions libérales : 354 avocats, 105 médecins -pharmaciens, alors qu'il n'y a pas plus d'une trentaine d'ingénieurs — cette observation mérite cependant d'être nuancée : si les conditions restrictives d'accès au marché du travail eurent bien comme effet paradoxal d'orienter les Algériens vers les professions libérales et à un moindre degré l'enseignement, il nous faut remarquer toutefois que cette orientation a été tardive et ne l'a pas été sans obstacle.

Chez les juristes notamment autant les fonctions de la magistrature de Droit français considérées comme fonctions d'autorité que les professions du barreau, du notariat et des ministères annexes (avoués, huissiers ...) étaient tout à fait fermées aux Algériens avant 1944 (i.e. avant l'ordonnance du 7 mars 1944 qui établissait l'égalité admissibilité de tous les étudiants d'Algérie aux fonctions publiques) et même après, puisque cette ordonnance s'avèrait assez formelle, compte tenu des conditions sélectives inégales de départ (les Algériens étant plus âgés et étant passés par des cursus tronqués) face aux différents concours institués.

De même si les études médicales ont pu exercer un attrait sur les étudiants algériens, il ne faut pas oublier que celle-ci, outre qu'elles étaient très longues et devaient être continuées en métropole nécessitant des fonds appréciables pour le suivi, elles étaient assujetties à des conditions d'installation, ce qui pouvait être autant rédhibitoire que de se destiner vers les métiers d'ingénieurs. Voir à ce propos AGERON, *op. cit.*, p. 86 ; Robert ARON et al., *Les origines de la guerre d'Algérie*, Paris : Fayard, p. 296.

²⁶⁵ In : "Algérie 60" publication du Secrétariat général pour les affaires algériennes.

²⁶⁶ Parmi ces 318, 121 dans les pays occidentaux, 89 dans les pays de l'Est, 31 dans les pays arabes selon Afrique-Action du 10 juil. 1961.

dans ces pays en tous les cas plus importante que celle qui a prévalu pendant toute la colonisation ²⁶⁷, ce qui fait dire à F. Abbas au IV^{ème} Congrès de l'U.G.M.A. :

"[...] et déjà vous avez détruit un mythe [...] en six ans la Révolution algérienne a formé parmi vous plus de techniciens que le régime colonial n'en a fourni [...]" ²⁶⁸.

**T.10 — EFFECTIFS DES ÉTUDIANTS MUSULMANS INSCRITS EN 1959-60
DANS LES FACULTÉS ET LES CLASSES PRÉPARATOIRES
AUX GRANDES ÉCOLES**

	Facultés	Classes préparatoires	Total
France	750	480	1 230
Algérie	814	—	814

Sources : PERVILLÉ, *op. cit.*, p. 135 ; et *Algérie 1960*, pub. du Secrétariat pour les affaires algériennes, oct. 1960.

Cette observation cache pourtant l'essentiel : la constante prééminence des études juridiques, littéraires et médicales (62 % du total des inscrits à l'étranger) ²⁶⁹ l'indépendance acquise et la réforme de l'enseignement supérieur largement engagée.

Comme on le voit les conditions d'installation des principales disciplines ne sont pas étrangères à la hiérarchie intellectuelle et scientifique qui va prédominer durablement dans le champ culturel et social algérien. L'imposition de celles-ci est d'autant plus forte qu'elle ne remet pas en cause fondamentalement les représentations sur les savoirs légitimes qui prévalent dans la société réceptrice ; elle conforte même celles-ci et les approfondit dans le sens d'une valorisation des disciplines traditionnelles²⁷⁰.

²⁶⁷ En 1960, les pays de l'Est ont donné 128 ingénieurs, les pays occidentaux (R.F.A. surtout) 65, les pays arabes 2.

²⁶⁸ In : Rapport IV^{ème} Congrès de l'U.G.M.A., Tunis, 1960.

²⁶⁹ Sur 524 inscrits on dénombrait 409 étudiants en Droit et Lettres dont 229 dans les pays arabes, 94 dans les pays de l'Est, 86 dans les pays occidentaux. Les effectifs d'étudiants en médecine se chiffraient à 120 dont 89 dans les pays occidentaux, 20 dans les pays de l'Est et un seul dans les pays arabes. In : *Afrique-Action*, 10 juil. 1961.

²⁷⁰ Voir à propos des sociétés islamiques l'ouvrage de Seyyad HOSSEIN, *Sciences et savoirs en Islam*, Paris : Sindbad, 1985.

2.3. LOGIQUES SCOLAIRES, LOGIQUES SOCIALES : LE CLIVAGE LINGUISTIQUE

– Un système éducatif hiérarchisé

Si elle ne bouleverse pas outre mesure le rapport de ce qui constitue, selon les valeurs locales, les composantes essentielles de la connaissance ²⁷¹, la mise en place du système de l'enseignement supérieur français parce qu'elle manifeste avant tout, au-delà du changement de formes et de contenus des enseignements, la prééminence de la langue française n'en introduit pas moins une hiérarchisation qui ne peut pas se laisser réduire simplement à une hiérarchie — proprement scolaire — formelle des disciplines. Autrement dit, dans le cas algérien, le rapport aux disciplines apparaît comme surdéterminé par le rapport aux langues en cours dans la société globale ²⁷².

On l'a vu, l'installation du système d'enseignement français n'a pas abouti à l'élimination des institutions éducatives algériennes, celle-ci bien que combattues ont survécu et ont même connu une certaine redynamisation sous l'effet du mouvement réformiste.

La configuration qu'offre le système d'enseignement de l'Algérie coloniale ²⁷³ apparaît comme celle d'un ensemble complexe à dominante ²⁷⁴ dont le principe de différenciation est l'usage prévalant dans l'un ou l'autre des sous-ensembles, de la langue française ou de la langue arabe ²⁷⁵.

²⁷¹ Le moment historique dans lequel est élargi à l'Algérie le système d'enseignement supérieur français n'est pas indifférent à cet effet de redoublement. D'un côté, la transformation de l'université française dans le sens d'un plus grand développement des études scientifiques et techniques n'est pas tout à fait acquise en cette fin du XIX^{ème} siècle — elle est à peine à l'ordre du jour — de l'autre, la société dominée n'est pas encore touchée par le mouvement de renaissance culturelle qui va la travailler en profondeur dans la première moitié du siècle. Ce qui prévaut, écrit Lacheraf c'est "[...] la tendance à l'emphase oratoire, au tour de force du "beau parler", de l'imposition verbale". M. LACHERAF : "Les problèmes de l'enseignement et de l'éducation", *El-Moudjahid*, 9, 10, et 11 août 1977.

²⁷² Si la langue arabe est marginalisée, elle n'en demeure pas moins le support d'un système éducatif qui constitue tout au long de la période coloniale une menace potentielle pour le système français. Elle est en quelque sorte, de manière latente, non ouverte, concurrente de celui-ci.

²⁷³ La permanence d'un système d'enseignement autochtone, sa réactivation entre les deux guerres pourrait conduire l'observateur à distinguer dans l'Algérie coloniale un système d'enseignement totalement distinct que tout opposerait au système d'enseignement français.

²⁷⁴ La structure d'ensemble est à dominante dans le sens où elle est le lieu d'une unité contradictoire et fondée sur la dominance qu'exerce le système d'enseignement français sur le système autochtone. Toutes choses égales par ailleurs, on peut avancer que, de la même façon que le mode de production capitaliste subordonne les modes de productions précapitalistes dans la société globale, le système de l'enseignement exogène subordonne le système autochtone.

²⁷⁵ L'usage ou le non usage de l'une ou de l'autre langue ne partage pas en deux, comme le ferait une frontière, le système de l'enseignement de l'Algérie coloniale, il traverse au contraire celui-ci dans sa totalité. Ainsi ce qui constitue le système d'enseignement français comprend bien un sous-ensemble francisé (École Normale, Université) et un sous-ensemble arabisé (médersas, lycées franco musulmans, institut d'études islamiques). De la

La hiérarchie des enseignements que dessine la rencontre du système d'enseignement exogène avec le système d'enseignement autochtone apparaît ainsi toute entière principalement structurée sur une base linguistique ²⁷⁶

L'usage ou le non usage dans la transmission du savoir de l'une ou l'autre langue s'avère dans le cas algérien plus déterminant dans les attitudes à l'égard de l'école que la "nature" même des enseignements.

Sans doute pourrait-on croire qu'il n'existe pas dans la situation coloniale de véritables choix scolaires. De fait nombre d'Algériens dissociant "d'instinct, par alibi de nécessité" ²⁷⁷ ou par tradition culturelle ²⁷⁸ l'appareil scolaire français de sa gangue coloniale, tendaient de plus en plus à orienter préférentiellement leurs enfants vers les filières de l'enseignement français. Celui-ci apparaissait pour beaucoup d'entre eux comme le gage le plus sûr pour l'obtention d'un emploi²⁷⁹.

– Des choix scolaires formellement prédéterminés

Ce qui importait, dans la stratégie de survie déployée par les populations dominées, c'était moins la nature ou la diversité des disciplines que le simple fait de pouvoir passer par l'école française ou au mieux d'obtenir un diplôme quel qu'il fût ²⁸⁰.

Tout conduit à penser qu'il n'existait pas de réelle alternative aussi bien à l'intérieur du système d'enseignement qu'à l'extérieur de celui-ci ; les carrières qu'empruntaient les élèves autochtones étaient celles qui leur étaient assignées par le système colonial ²⁸¹. Les limites en

même façon, le système autochtone n'est pas tout à fait fermé dans sa version "médersas libre" à l'usage du français, alors que sa variante zaouiate se distingue par un usage exclusif de la langue arabe.

²⁷⁶ On pourrait à cet égard établir une hiérarchie ascendante des enseignements qui irait du pôle où les enseignements sont donnés exclusivement en français vers celui où ils sont délivrés uniquement en arabe. Il n'est pas peu paradoxal de remarquer que c'est cette hiérarchie qui fonctionne de manière implicite, il est vrai, à l'heure actuelle.

²⁷⁷ M. LACHERAF, *L'Algérie, nation et société*, op. cit.

²⁷⁸ Celle-ci participe de la tradition islamique qui valorise le ilm, la connaissance, indépendamment de toute interférence.

²⁷⁹ Pour une société totalement dominée, le côté pratique et utilitaire de l'instruction en français apparaît dans l'ensemble des motivations touchant à l'adhésion à l'école française comme le plus déterminant.

²⁸⁰ La scolarité durant l'époque coloniale était, dans la plupart des cas, vécue comme une aventure. Ainsi F. Abbas arrivé tout de même à être pharmacien, remarquait rétrospectivement en 1931 : "[...] *qu'on devenait bacheliers on ne sait comment*". In : F. ABBAS, *Le jeune Algérien*, Paris : 1931, p; 50.

²⁸¹ Les conditions mêmes de la scolarisation limitaient considérablement le libre jeu des choix culturels. L'implantation des établissements primaires et surtout secondaires était faible et "arbitraire" ; elle répondait aux objectifs politiques de la pénétration coloniale et n'était nullement en affinité avec les structures sociales algériennes. L'élimination était donc brutale et précoce. Pour ceux qui restaient en course, il s'agissait plus de durer que de réaliser leurs aspirations intellectuelles et professionnelles.

étaient tracées d'avance, les options simplifiées, le contenu spécialisé et adapté ; le système d'enseignement autochtone lui-même semblait, parce que ne débouchant sur aucun emploi sûr et stable, exclu de fait de la compétition²⁸².

On ne saurait toutefois, sous peine de réifier²⁸³ en une relation exclusive les rapports multiformes et contradictoires qu'entretenaient les Algériens à l'école française pendant l'époque coloniale, s'arrêter à ce simple constat.

– Un relatif libre jeu de choix éducatifs

Une analyse plus approfondie montre en effet très rapidement qu'il existe un recrutement social différencié des différentes filières. On peut établir à cet égard, puisque cet indicateur — la composante sociale diversifiée des publics scolaires — manifeste simultanément et à côté des probabilités objectives qu'ont les enfants de tel ou tel groupe social à se retrouver dans telle ou telle filière, ce que peuvent être les aspirations spécifiques à chaque classe des types d'établissements et des types d'études, qu'il y a dans la situation coloniale place pour un libre jeu de choix culturels ; que celui-ci ait été médiatisé par le rapport aux langues principales en conflit dans la société globale, rien de plus "naturel" dans une phase intense d'acculturation.

Il est vrai qu'on pourrait voir dans la part élevée des enfants de la société dominée — particulièrement ceux issus des classes populaires — recrutés par les filières arabophones, un simple mécanisme de relégation. Sans doute trouve-t-on dans les médersas libres aussi bien que dans les écoles coraniques des enfants en grand nombre qui sont exclus des écoles laïques ou ceux qui n'ont aucune chance d'y entrer. Mais l'existence de ces filières n'est pas à l'origine seulement de proposer une alternative à l'échec dans l'école française, elles reposent surtout comme projet cohérent visant à disputer à celle-ci la légitimité culturelle.

— L'influence de l'origine sociale sur les choix scolaires

²⁸² Il n'y avait pas de débouchés, les médersas libres ne produisaient que des enseignants pour leurs propres besoins, quelques journalistes, des prédicateurs à la fois théologiens et idéologues. Les zaouiâtes formaient quant à elles des maîtres de l'enseignement coranique. Il y a en outre une relative spécialisation spatiale, les premières s'adressaient principalement aux villes, les secondes aux campagnes.

²⁸³ Et aussi d'annuler le projet sociologique lui-même si tant est qu'il n'y aurait pas de place pour le libre jeu des déterminismes sociaux, que tout ne serait que le produit du pur hasard.

Il y a chez les Algériens qui orientent leurs enfants vers les filières autochtones un choix le plus souvent pris en connaissance de cause. Si, en effet, les classes supérieures de la société dominée orientent préférentiellement leurs enfants vers l'enseignement français, il n'est pas autrement exceptionnel de trouver ceux d'une partie de la bourgeoisie et surtout de la petite bourgeoisie urbaine dans les circuits des écoles réformistes. De la même façon, si pour une fraction des classes populaires, notamment celles des villes l'enseignement français présente l'attrait du salut économique, pour l'ensemble de celles-ci et plus particulièrement la paysannerie pauvre, non prises dans le tissu scolaire français, l'orientation vers les filières du système autochtone semble aller de soi et paraît correspondre dans la plupart des cas au-delà d'une demande de scolarisation non réalisée par l'école française, à la permanence d'un sentiment d'irrédentisme culturel.

Ces différences d'attitudes se laissent observer plus clairement encore dans le choix des filières à l'intérieur du système d'enseignement français dès lors que les élèves ont atteint un certain seuil d'éducation.

A réussite égale, à cursus semblable²⁸⁴, les enfants des classes populaires sont plus nombreux à fréquenter les médersas officielles²⁸⁵ alors que ceux issus des classes supérieures se retrouvent plus dans les filières strictement francisées²⁸⁶ et plus particulièrement à l'École Normale d'Instituteurs²⁸⁷.

²⁸⁴ C'est à la fin du cours complémentaire que les élèves peuvent se présenter au concours d'entrée aux médersas ou à celui de l'École Normale ou aux deux concurrentement. Le choix de l'une ou de l'autre filière dépend dans la plupart des cas de la maîtrise de la langue arabe. Ce choix différencié des classes peut apparaître à première vue paradoxal si on prend en compte les conditions pédagogiques de fonctionnement de l'une ou l'autre institution et les possibilités qu'elles offrent en matière d'emploi.

Le paradoxe s'éclaire si l'on sait que ceux qui se destinent à l'École normale sont ceux qui sont les plus proches des valeurs de la société dominante, ceux que l'institution destine à sa propre reproduction. Ils sont donc choisis et les maîtres ne sont pas étrangers à ce choix. Ceux qui choisissent les médersas participent des groupes dont la tradition culturelle arabophone reste la plus vivace.

²⁸⁵ Selon POULARD, *op. cit.*, p. 145, "la plupart de ces jeunes gens (les médersiens) appartient à des familles peu aisées qui ne peuvent pas les aider, la bourse est donc leur unique moyen d'existence". Notre propre analyse fondée sur un dépouillement d'archives de la médersa d'Alger confirme cette observation.

²⁸⁶ Si l'on se réfère aux rares sources sur l'origine sociale des étudiants algériens du supérieur pendant la colonisation, on s'aperçoit que les classes supérieures sont peu représentées dans l'enseignement supérieur colonial. D'un point de vue statistique selon deux enquêtes (50-51 et 53-54) que rapporte AGERON, il apparaît que la majorité des élèves algériens musulmans dans le supérieur est d'origine modeste ou très pauvre (75 % en 1950 et 66 % en 1954). Il n'y a en 1950 que 17 % d'élèves originaires de familles très aisées et 8 % de familles aisées. Ce constat statistique semble être confirmé par nombre de remarques de contemporains algériens (*cf.* F. ABBAS, ou le journal *El Quadir*, par exemple). Cependant, trois remarques peuvent atténuer l'effet d'un tel constat : la première est statistique, ces taux ne sont pas rapportés à la part des C.S;P. dans la population globale (il y a en effet une sous-représentation des classes supérieures autochtones dans la population algérienne). La seconde est que la population scolaire du supérieur n'a jamais été nombreuse et en conséquence même si elle est en grande partie d'origine populaire, elle ne semble pas peser d'un grand poids face à celle des filières moyennes. La troisième enfin est que les étudiants qui se retrouvent dans le supérieur sont généralement "cooptés", choisis. Il ne faut pas oublier, à cet égard, le rôle qu'ont joué tout à la fois les maîtres et le système des bourses. La

Comme on le voit les choix scolaires sont le plus souvent orientés dans une dimension linguistique. La hiérarchie des enseignements qui est ainsi dessinée apparaît plus fondée sur une différenciation linguistique que strictement disciplinaire.

Preuve supplémentaire de cette hiérarchisation, on peut avancer que si à chaque profil linguistique correspond de manière prévalente une condition sociale, chaque profil lui-même détermine en aval une position sociale parfaitement symétrique à la place, dans la hiérarchie sociale, qu'occupe le groupe qui lui fournit l'essentiel du public.

– L'effet du marché du travail

Si le clivage qui tend à séparer l'un et l'autre profil trouve sa source principale dans la configuration que prend le système de l'enseignement de l'Algérie coloniale, il est également conforté et approfondi par la réalité du marché du travail colonial.

En effet, la quasi fermeture du marché du travail colonial, si elle ne rejette pas les Algériens qui passent par l'enseignement français sur les professions indépendantes ou celles de l'enseignement — à usage exclusif du français —, les oblige à s'orienter vers les filières qui débouchent sur des emplois intégrant les spécificités de leur société où devient essentielle, dans la communication avec celle-ci, la maîtrise de la langue arabe. Si l'on rapproche de ces premières filières d'autres filières qui débouchent sur des professions internes à la société dominée (talebs, imams, voire journalistes), on observe que la situation coloniale tend à segmenter le marché de l'emploi selon la langue et la proximité de l'une ou l'autre société en deux secteurs distincts : un secteur ouvert aux diplômés en langue française et donnant accès à des positions sinon prestigieuses du moins lucratives ; et un secteur à dominante linguistique arabophone ou exclusivement arabophone dont les débouchés vont des emplois subalternes de l'administration coloniale, fortement contrôlés, à ceux complètement marginalisés et profondément instables de la société locale.

stratégie coloniale a consisté par ce biais à favoriser tel ou tel groupe social ou ethnique selon ses intérêts. Dans cet ordre d'idées les autorités coloniales ont pu jouer certaines fractions des classes populaires contre certaines fractions des classes supérieures qui leur apparaissaient peu sûres (30 % des élèves du supérieur en 1950-1951 sont originaires de Kabylie).

²⁸⁷ F. COLONNA note que 30 % des élèves-maîtres sont originaires de familles aisées et 24,3 % de familles jouissant d'un certain prestige. *Op. cit.*, p. 100.

– Un système duel

Sans doute paraît-il un peu hâtif de réduire une hiérarchie professionnelle complexe, où les différentes positions relèvent aussi bien du titre scolaire que de la docilité vis à vis du pouvoir colonial, à n'être qu'un système d'oppositions calqué sur l'antagonisme plus large des sociétés en présence ; mais force est de constater que la caractéristique fondamentale de l'élite autochtone, de manière plus large de la sphère culturelle algérienne, est celle de l'opposition grandissante, du clivage entre intellectuels de formation francisée et lettrés en arabe.

On observe ainsi qu'aussi bien le système d'enseignement que la réalité du marché du travail et même plus loin le système social colonial concourent à produire une élite scindée.

Il n'est pas tout à fait erroné de poser que cette différenciation de l'élite participe d'une stratégie de domination qui vise à l'exercice du pouvoir selon la conjoncture historique et les rapports de force, par alternance ou conjugaison, par l'intermédiaire d'une élite d'acculturation et d'une élite de différenciation²⁸⁸.

Il y a d'abord, nous l'avons vu, le système d'enseignement qui tend dès le primaire à être aménagé en double réseau ²⁸⁹ pour les enfants "indigènes" : un réseau noble, identique à celui qu'empruntent les enfants "européens", École primaire, Collège, Lycée, École Normale, Facultés, et dans lequel se retrouvent comme par effraction les enfants autochtones, et un réseau plus spécifique, Primaire indigène, Primaire supérieur, Cours complémentaires, Medersas, Certificats spéciaux pour indigènes, qui leur sont en quelque sorte spécialement destinés.

L'école unique, pour reprendre une image de Philippe Ariès à propos de l'évolution du système d'enseignement français tout à fait transposable dans le cas de figure présent, "tend à être remplacée par un système d'enseignement double, où chaque branche correspond non pas à un âge mais à une condition sociale" ²⁹⁰. Cette dualité n'est pas simplement l'effet d'une politique ségrégationniste inavouée, diffuse, elle traduit une volonté délibérée de formation différenciée de populations d'extraction sociale différente.

²⁸⁸ La différence consiste selon nous en ce que l'une participe fondamentalement des valeurs de la société dominante et par un effet pédagogique ou par un type de communication unilatérale i.e. qui n'accepte de valeurs légitimes que celles auxquelles elle participe, elle développe un processus d'intégration, d'assimilation à la société dominée. L'élite de différenciation au contraire interpelle la société locale dans son langage, dans son code, voire au nom de ses valeurs mais conformément aux intérêts politiques de la société dominante. Concrètement c'est toute la différence qui existerait entre le normalien et le médersien, entre l'instituteur et le cadi.

²⁸⁹ Pour reprendre la description proposée par BAUDELLOT, ESTABLET, in : *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro, 1971.

²⁹⁰ Philippe ARIES, *L'enfant et la vie sociale sous l'ancien régime*, Paris : Seuil, 1973, p. 375.

– Médersiens et normaliens : des oppositions emblématiques

Si l'on s'en tient, par exemple aux principales filières qui produisaient l'essentiel de l'élite autochtone, au moins jusqu'au premier quart du XX^{ème} siècle, l'opposition des formations apparaît à cet égard assez nette.

Il y a en effet dans l'entreprise de formation des instituteurs, une volonté d'assimilation qu'on ne retrouve pas dans celle qui prend en charge les médersiens. Le projet des médersas intègre les spécificités de la société dominée, il tient compte selon Poulard "des besoins intellectuels et moraux de quatre millions d'indigènes, besoins qui découlent pour eux de leur langue, de leurs moeurs, de leur statut personnel et surtout de leur religion" ²⁹¹.

Ce projet participe d'une stratégie d'influence indirecte qui prend acte de l'irréductibilité d'une société différente : "Mais si nous ne pouvons ni détruire les mosquées, ni abolir immédiatement le statut personnel des musulmans, ni imposer violemment la langue française à ces quatre millions de sujets, force nous est de leur laisser des prêtres, des juges et des savants, quitte à agir sur ces directeurs spirituels pour transformer peu à peu la société musulmane [...]. Si supprimant les médersas nous renonçons à former des prêtres musulmans, où trouverons nous ceux dont nous avons besoin" ²⁹².

Par opposition aux fonctions assignées aux médersas, la formation développée à l'École Normale d'Instituteurs — à la Bouzaréah — à pour objectif de préparer la "fusion des cœurs" selon le mot de F. Colonna ²⁹³, par une identification de plus en plus poussée aussi bien des élèves algériens à leurs camarades européens que des enseignements qui vont être alignés sur ceux en vigueur en métropole. Ce qui est visé dans cette filière, c'est une véritable conversion ²⁹⁴ — au sens religieux du terme — des âmes indigènes aux normes et valeurs de la culture dominante ; "ce qui est en vue, écrit F. Colonna, c'est la réalisation des conditions concrètes d'acquisition de la culture légitime qui soient aussi proches que possible des conditions de la prime éducation" ²⁹⁵. La production des maîtres indigènes participe ainsi d'un processus d'acculturation totale où l'identité culturelle de l'autre n'existe que par négation et en

²⁹¹ POULARD, *op. cit.*, p. 138.

²⁹² *Ibid.*, p. 138.

²⁹³ F. COLONNA, *Instituteurs algériens, op. cit.*

²⁹⁴ Voir C. SUAUD, "Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire", *R.F.S.*, 15 (1), janv.-mars 1974.

²⁹⁵ F. COLONNA, *op. cit.*

tant qu'elle est réductible. "Il faut faire intérioriser notre civilisation, disait le recteur Jeammaire, la faire descendre dans l'âme indigène" ²⁹⁶.

C'est à une véritable "socialisation méthodique" selon le concept durkheimien ²⁹⁷ que sont livrés les futurs maîtres indigènes.

Il y a donc de fait une certaine opposition entre un enseignement où l'organisation des études et de la scolarité en générale n'est pas tout-à-fait orientée vers l'acquisition d'une compétence ²⁹⁸ mais plutôt vers l'inculcation des schèmes de pensée, d'habitudes culturelles, d'une conception de l'ordre et du monde, en un mot de tout ce qui représente les valeurs ultimes d'une société et un enseignement principalement tourné vers la gestion d'une organisation sociale spécifique, vers la réponse concrète à des demandes concrètes.

En d'autres termes, l'instituteur que produit l'école normale, véritable séminaire laïque ²⁹⁹, n'est pas le moudérres ³⁰⁰ et encore moins le cadi ³⁰¹ qui sortent des médersas officielles.

Les différences entre les deux filières sont à peu près totales ; il n'y a pas simplement que l'origine sociale des élèves qui ont accès à ces deux filières qui est différente ³⁰², les programmes aussi sont tout à fait opposables. Dans les médersas, par exemple, les programmes initiaux étaient globalement arabisés et avaient principalement comme objet des matières et des contenus spécifiques adaptés à l'organisation sociale de la société locale ³⁰³.

Si l'analyse de l'évolution de l'enseignement dans les médersas montre la part de plus en plus importante que tendent à occuper les matières francisées ou liées à la culture et l'histoire française, il faut remarquer — à l'exception de la division inférieure, c'est-à-dire les deux premières années — que celles-ci ne sont jamais prééminentes et qu'en tous les cas leur volume horaire est toujours moindre que celles des disciplines arabisées ³⁰⁴. Les

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 147.

²⁹⁷ E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, op. cit., p. 51.

²⁹⁸ En tous les cas ce n'est pas celle-ci qui serait la plus importante, aux yeux de ceux qui ont en charge la formation des maîtres indigènes.

²⁹⁹ Selon les termes de F. COLONNA, *op. cit.*

³⁰⁰ Enseignant en arabe.

³⁰¹ Jurisconsulte en Droit musulman.

³⁰² Sur l'origine sociale *cf. supra*.

³⁰³ Les programmes de la division supérieure des medersas comprenaient : la théologie musulmane, le Droit musulman, l'exégèse coranique, la littérature arabe, la rhétorique et la logique, l'histoire de la civilisation française et des éléments du Droit français, ainsi que la législation algérienne. *Cf. POULARD, op. cit.*, p. 142.

³⁰⁴ On peut délimiter, dans le développement des médersas, trois grandes périodes : une première période qui court de 1850 à 1876, qui va de la création des médersas par le décret du 30 sept. 1850 à la première grande

enseignements jusqu'en 1876 étaient nettement séparés³⁰⁵. Poulard note que "des salles distinctes étaient affectées à chaque enseignement [...]" A l'inverse l'enseignement délivré à l'école normale apparaît moins "culturaliste", il se veut "complet et scientifique"³⁰⁶. Sans doute y-eût-il aussi pour les maîtres indigènes un enseignement plus élémentaire mais très vite il est apparu que l'entreprise d'acculturation ne pouvait se satisfaire d'un sous-produit mais qu'au contraire elle exigeait une copie conforme du modèle qui avait fait la réussite de la III^{ème} République, copie d'autant plus parfaite que comme le note F. Colonna "la culture des enfants et de leurs parents est plus éloignée de la culture légitime [...] et le but est plus éloigné et plus difficile à atteindre"³⁰⁷.

Ainsi il n'était apparemment pas suffisant d'élargir la formation des maîtres français à celle des maîtres indigènes, de faire bénéficier ces derniers des enseignements nouveaux "de la sociologie et de la logique, de l'étude plus scientifique des phénomènes géographiques, [de celle] de l'histoire et de la littérature, [de] la pratique de la méthode expérimentale dans l'étude des sciences physiques et naturelles, [de tout ce qui] doivent non seulement secouer le fond de leur conscience, atteindre les sources de leur vie mentale et leur révéler une nouvelle échelle de valeurs"³⁰⁸, il s'avérait plus important en unifiant les deux types de formation de développer une communauté de vie qui eût été le plus sûr garant de la communauté d'idées.

En organisant toutes les sphères de la vie d'internat à l'image de celle qui prévaut pour les européens, ce que l'on veut définir ce n'est pas simplement un lieu où l'on poursuit des études dans de relatives bonnes conditions mais bien un espace où l'on acquiert "quelque chose de plus, une formation sacerdotale"³⁰⁹, pourrait-on dire.

réforme de celle-ci, conséquente de la réforme de la justice musulmane de 1865, c'est une période de relative autonomie de l'institution : le Directeur comme les enseignants étaient des "autochtones" ; la seconde période inaugurée avec la réforme de 1876 va jusqu'en 1895, elle est celle de la reprise en main après l'insurrection de 1870, aussi bien au niveau de la gestion — directeur français — que des recrutements — limite d'âge baissée, niveau d'étude élevé — ou des programmes — introduction du Droit français —; la troisième période va de 1896 à 1951, cette période de croisière va être seulement perturbée par les deux conflits mondiaux. Les médersas vont être transformées par le décret du 10 juillet 1951 en Lycées d'enseignement franco-musulman et en 1959 en Lycées nationaux. Sur la création, la réorganisation et la transformation des trois anciennes médersas, cf. *L'organisation de l'enseignement de la langue arabe en Algérie*, Alger : doc. Délégation Générale en Algérie, mai 1961 ; et aussi A. MÉRAD, *op. cit.*, p. 640 Un enseignement supérieur islamique va aussi se développer à partir de 1942 au sein de l'université. Cf. POULARD, *op. cit.*, notamment pp. 55 et s. et pp. 142 et s., et aussi MÉRAD, *op. cit.*, p. 641, et C. COLLOT, *art. cit.*, pp. 16-17.

³⁰⁵ Règlement de 1863.

³⁰⁶ Cf. F. COLONNA, *op. cit.*

³⁰⁷ F. COLONNA, *op. cit.*, p. 147.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 150.

³⁰⁹ Selon la formule employée par Charles Suaud.

De ce point de vue les différenciations avec les médersas sont patentes, puisque celles-ci sont dans l'institution, destinées exclusivement aux enfants indigènes ; mais il y a plus : dans un cas, celui de l'École Normale, tout concourt — la discipline, le mode d'hébergement, l'habillement, les pratiques ludiques — à accentuer l'effet de "clôture" ³¹⁰, d'enfermement ; dans l'autre, celui des médersas, au contraire, l'ouverture sur la société est plus que tolérée, elle est encouragée. Les médersiens vivent et mangent pratiquement en dehors de l'institution. Ils ont leurs propres lieux de retrouvailles³¹¹. Ceux-ci sont au cœur de la ville traditionnelle³¹². Il n'est pas jusqu'aux centres d'intérêts et aux influences extérieures qui ne soient différents de l'une à l'autre population scolarisée. Les médersiens sont en tous les cas fortement influencés par "Le dehors", tout ce qui n'est pas le milieu clos de l'école ³¹³; les instituteurs eux, tournés vers leurs "affaires corporatives" ³¹⁴, très peu intéressés par les affaires politiques ³¹⁵, s'assignaient comme mission de représenter "la France idéale, ses principes humanitaires, que son génie et sa gloire ont mis à la tête de la civilisation" et "d'amener à elle les esprits et les cœurs" ³¹⁶.

A l'opposé, les étudiants des médersas, bien que tenus en suspicion par les réformistes ³¹⁷, sont fortement attirés par leurs idées ³¹⁸. S'ils ne constituent pas les troupes de base du mouvement réformiste, du moins y-eût-il parmi eux ³¹⁹ certains qui en furent des animateurs principaux.

³¹⁰ COLONNA, *op. cit.*, p. 18.

³¹¹ Café maures, coiffeurs, gargotes où souvent ils ont des "ardoises".

³¹² La basse Casbah, d'ailleurs l'école — la Thaalabya— elle même est à la périphérie immédiate de la Casbah près du tombeau du Saint — Sidi Abderahman — patron d'Alger ; alors que l'École Normale se trouve, elle, à la périphérie de la ville, dans un site non encore urbanisé à l'époque, près de la forêt de Bainem.

³¹³ F. COLONNA, *op. cit.*, p. 184.

³¹⁴ *Attakadum* du 15 juin 1923, cité par M. KADDACHE, *op. cit.*, P. 81.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 82.

³¹⁶ *La voix des humbles*, journal des instituteurs musulmans, nov. 1925.

³¹⁷ Selon A. MÉRAD, "*Les médersiens se présentaient comme des concurrents redoutables pour les réformistes*", *op. cit.*, p. 122.

³¹⁸ Voir M. BENNABI, *op. cit.*

³¹⁹ Comme Lamine Lamoudi, défenseur de justice, journaliste de talent, membre fondateur de l'association, membre de son comité directeur et secrétaire général jusqu'en 1935. Voir MÉRAD, *op. cit.*, p. 110.

2.4 Une élite scindée

– Arabisés et francisés : opposition

On voit ainsi que l'école unique reçoit en Algérie une fonction de différenciation encore plus nette qu'en métropole. La dualité tranchée des formations scolaires correspond bien ici à une dualité d'enculturation, à une stratégie de production de deux types d'élites scindées mais complémentaires. En effet si les affinités des médersiens sont claires, il ne faut pas oublier que ces derniers sont avant tout le produit de l'école française. A. Mérad relève à ce propos que "de par leur formation bilingue et leurs fonctions officielles, ils [les médersiens] n'inspiraient ni une grande sympathie ni une pleine confiance aux lettrés réformistes" ³²⁰. Malek Bennabi, médersien parmi les plus illustres, raconte dans ses mémoires que les réactions à sa "transformation" matérialisée sur le plan vestimentaire par le port d'un pantalon étroit lui valut le qualificatif "d'hérétique" ³²¹.

De fait le clivage le plus net apparaît bien comme celui qui sépare les intellectuels de formation française et les lettrés Arabes réformistes ³²². Nombre d'historiens s'accordent en effet à relever "l'importance de cette opposition" ³²³ et il ne fait guère de doute que celle-ci correspond bien à une réalité où les produits du système d'enseignement français développent globalement une démarche intégrationniste voire assimilationniste et les lettrés arabisés formés à la Mosquée Verte de Constantine ou dans les universités arabes traditionnelles s'inscrivent dans un projet de recentrage culturel principalement fondé sur les valeurs d'un Islam réformé, dégagé de sa gangue mystique.

Il y a quelque chose de tout à fait irréductible dans les attitudes de l'un et l'autre groupe, si l'on s'en tient aux présupposés qui ont prévalu dans leurs formations respectives.

L'action réformiste, on l'a vu, visait avant tout à disputer la légitimité culturelle à l'enseignement français et à cet égard, notait Mérad, les réformistes "étaient implacables à l'égard des francisés qui refusaient de s'intégrer socialement et culturellement à leur communauté d'origine et recherchaient passionnément l'assimilation à la nation française»³²⁴.

³²⁰ A. MÉRAD, *op. cit.*, p. 123

³²¹ "Kafer" en arabe.

³²² A. MÉRAD, *op. cit.*, p. 123

³²³ Si bien que l'histoire Algérienne est souvent réduite — Quid de l'histoire profonde — à l'histoire de l'évolution des deux fractions de l'élite, à l'affrontement des chefs, des leaders.

³²⁴ A. MÉRAD, *op. cit.*, p. 350

Il n'y a d'ailleurs pas que les réformistes pour s'opposer à l'élite francisée ; les sentiments des " Badisiens " à l'égard de celle-ci n'étaient toujours pas aussi radicaux ³²⁵ et s'avéraient dans certains cas plutôt tièdes comparativement à ceux des traditionalistes ³²⁶ qui ne se privaient pas de jeter l'anathème sur les jeunes mécréants occidentalises... ³²⁷, sur les "m'tournis ³²⁸".

Si cette attitude des "vieux turbans" ne fut pas toujours aussi tranchée dans l'histoire de l'Algérie coloniale — parce que l'Islam que tendaient à professer les traditionalistes, dévoyé par la colonisation à pu apparaître à un moment pour le pouvoir et le lobby colonial préférable à l'idéologie moderniste laïque et conservatrice développée de l'intérieur par l'intelligentsia francisée — elle n'en est pas moins apparue comme une constante qui trouvait son fondement dans le refus de l'occidentalisation, refus articulé lui-même sur la symbolique d'appartenance à l'univers culturel islamique et à l'usage prévalent de son support privilégié la langue arabe.

On observe ainsi une convergence de fait entre lettrés arabisés réformistes et traditionalistes. Cette synergie trouve sa source dans les valeurs culturelles revendiquées et spécifie cette fraction de l'élite autochtone par rapport à celle "francisée" dans le refus de l'acculturation.

Il y a comme en écho à l'irrédentisme des élites arabisées et à l'ostracisme dans lequel ceux-ci tiennent leurs compatriotes acculturés, une volonté profonde d'intégration, d'assimilation aux normes et valeurs de la société dominante de la part des élites francisées. Sans doute ces derniers n'avaient pas toujours des positions claires. Leurs ambiguïtés révélaient souvent leur désarroi ; cependant ils eurent aussi leurs "radicaux".

Le cas d'un Chérif Benhabylés qui fait au début du siècle un véritable panégyrique de la colonisation ³²⁹ et revendique pour son peuple "une place au sein de la grande famille française" ³³⁰ peut sembler marginal dans son excès. "Cette haine de soi qui trouve son complément dans l'amour du colonisateur" selon les mots d'Albert Memmi ³³¹, n'est

³²⁵ Pour Mérad, les réformistes étaient tout à fait favorables à l'instruction publique et ils la réclamaient pour leurs coréligionnaires dans la mesure où ceux-ci restaient fidèles à l'Islam. Ils étaient par contre tout à fait opposés à ceux qui reniaient leurs origines religieuses. Voir A. MÉRAD, *op. cit.*, pp. 350 et s.

³²⁶ Sur les traditionalistes voir aussi R. AGERON, *op. cit.*, pp. 1025-1030.

³²⁷ Cf. R. AGERON, *op. cit.*, p. 1040.

³²⁸ *M'tournis* veut dire, dans un sens péjoratif, naturalisés.

³²⁹ Voir à ce propos l'ouvrage de Ch. BENHABILES, *L'Algérie française vue par un indigène*, Alger : Fontana, 1914, cité par G. PERVILLE, *op. cit.*, pp. 209 et s.

³³⁰ *Ibid.*, p. 80.

³³¹ A. MEMMI, *Portrait du colonisé précédé du portrait du colonisateur*, Paris : Buchet-Chastel 1957.

cependant pas l'expression du sentiment d'un individu isolé, mais elle représente bien selon G. Pervillé "un certain type d'indigène évolué dont l'importance trop méconnue se fit sentir presque jusqu'à la fin de l'Algérie française" ³³².

Sans doute les sentiments à l'égard de la France se nuançaient-ils tout au long de l'évolution historique de l'Algérie, distinguant une France réelle, celle des principes de 1789 et une France "déformée" ³³³; ils cédaient parfois au désenchantement comme au lendemain du centenaire où étaient absentes de la commémoration des populations bien présentes sur le terrain ; mais la revendication assimilationniste n'en restait pas moins vivace portée par les idéologies aussi différentes que le "berbero-christianisme" militant ³³⁴ ou le laïcisme tempéré ³³⁵, elle tentait, à une décennie de distance, des hommes aussi dissemblables que d'un côté les instituteurs S. Faci ³³⁶ et R. Zenati ³³⁷ qui s'en faisaient les apôtres zélés dans la "voix des humbles" et de l'autre le libéral F. Abbas ³³⁸ ou le réformiste L. Lamoudi ³³⁹, qui l'exprimaient dans leur actes et leurs écrits.

Comme on le voit, la configuration qui est dessinée par la coexistence instable de deux systèmes d'enseignement produit deux types d'intellectuels qui ne s'opposent pas simplement

³³² Pervillé distingue dans l'évolution de l'idéologie des intellectuels francisés trois grandes étapes qui nous semblent quoique linéaires tout à fait justifiées : 1) — l'assimilationnisme qui court jusqu'en 1919 ; 2) — l'associationnisme qui se développe de 1919 à 1939 et enfin 3) — le nationalisme qui démarre en 1945. Voir G. PERVILLÉ, *op. cit.*, t. II, p. 199.

³³³ C'est le cas de F. Abbas notamment qui déclarait de la France de 1789 "*c'est la France que j'ai connue sur les bancs de l'école et que je n'ai plus retrouvée lorsque je fus en face de la vie*". In : *Le jeune Algérien, op. cit.*, p. 126. Cette idée des deux France fut longtemps un leitmotiv des intellectuels francisés.

³³⁴ Représenté par l'avocat Belkacem Ibazizen qui décrit sous le pseudonyme d'Augustin "*l'évolution de la jeunesse Kabyle [qui] désire la francisation*". Cité par PERVILLÉ, *op.cit.*, p. 211, cf. aussi sur l'analyse de ce type d'intellectuels J.-P. ANGELELLI, *L'opinion française et l'Algérie en 1930*, Thèse de IIIème cycle, Paris X; 1972, pp. 251-252 ; symbolisée aussi par l'avocat Hanafi Lahmeche qui dans ses lettres algériennes publiées en 1931, dénonce "*l'introduction en berbèrie de ce facteur de trouble qui s'appelle l'Islam*". cité par PERVILLÉ, *op.cit.*, t. II, p. 212.

³³⁵ Prôné par l'Association des Instituteurs et illustré par nombre d'articles de *La voix des humbles* de 1927-1939.

³³⁶ S. Faci qui réitère "*les indigènes de l'Algérie sont, on ne saurait trop répéter, complètement et définitivement acquis à la France [...] ils se considèrent comme Français non sans quelques fierté*". In : S. FACI, *l'Algérie sous l'égide de la France contre la féodalité algérienne*, Toulouse : 1936, p. 5. Cité par PERVILLÉ.

³³⁷ R. Zenati qui reprend le point de vue de Benhabylès pour indiquer "*le chemin tout tracé*" aux intellectuels indigènes afin qu'ils se rapprochent "*le plus possible de leurs maîtres français*". In : R. ZENATI, *Le problème algérien vu par un indigène*, Alger : 1938, p. 41.

³³⁸ Abbas qui admet en 1935 "*qu'il ne restait plus dans le pays que le chemin de l'assimilation, de la fusion de l'élément indigène dans la société française*". Cité par Ch. A. JULIEN, *L'Afrique du Nord en marche*, Paris : Julliard, 1972, 3ème éd., p. 112. Abbas qui constate en 1936 dans sa fameuse déclaration, l'inexistence de "*la Nation Algérienne*".

³³⁹ L. Lamoudi qui aurait déclaré à R. Randau "*soyez assuré que si un décret Crémieux intervenait en Algérie pour les musulmans, il serait accueilli avec joie*". In : R. RANDAU et Fikri ABDELKADER, *Les compagnons du jardin*, p. 184, cité par PERVILLÉ, *op. cit.*, p 218.

par la langue usitée mais par leur vision globale du monde ainsi que par l'ensemble de leurs pratiques sociales, économiques et politiques. Ce peut être une évidence que de l'affirmer, mais c'est bien dans la situation coloniale qu'il faut rechercher les fondements de clivages qui ne cesseront de faire valoir leurs effets jusqu'à l'heure. Cependant pour être évidentes, ces oppositions n'en furent pas moins complexes. Sans doute celles-ci ont-elles un caractère profond et permanent manifestant même dans certaines périodes une radicalisation dont les cas de figure décrits plus haut ne représentent nullement une exception, mais il est un fait historique qu'elles ont pu apparaître dans certaines phases historiques, face à l'intransigeance du pouvoir colonial, secondaires.

– Arabisés et francisés : convergence

Ageron note à cet égard que "entre les «jeunes Algériens» formés à l'école française portant habits européen et affichant au grand jour leur anticléricalisme et leur volonté assimilationniste et «les vieux turbans» arabophones farouchement attachés à l'Islam et aux traditions, refusant toute innovation, il n'y aurait peut-être pas d'opposition tranchée de conservateurs et de libéraux trop vite jugés comme opposés par une querelle d'anciens et de modernes, mais qu'en fait les deux courants furent tantôt opposés, tantôt convergents prenant alors comme par un phénomène de résonance une amplitude inattendue qui manifestait le réveil des musulmans Algériens" ³⁴⁰.

Une analyse plus fine de l'évolution historique des deux fractions de l'élite algérienne vérifie bien ce qui dépasse l'ordre de la simple interférence d'idées et révèle parfois l'existence d'une véritable solidarité sociale ; notamment dans trois phases historiques : d'abord en 1919 où une grande partie de l'élite française cède au désenchantement qui fait suite à la promulgation de la loi Jonnart de 1919 ³⁴¹ et se radicalise en se tournant vers la société originelle, ensuite aux lendemains du centenaire où le refus colonial réalise la soudure entre les deux ailes de l'avant-garde algérienne ³⁴² et enfin aux lendemains de la seconde guerre mondiale où le développement du nationalisme secondarise les contradictions inter-élites.

³⁴⁰ AGERON, *op. cit.*, t. 2, p. 1025.

³⁴¹ Loi du 4 fév. 1919 et Décret du 6 de la même année qui avaient pour objectif de faciliter l'accès des indigènes aux Droits politiques en imposant l'abrogation du statut personnel musulman.

³⁴² Ce qui fait écrire à un journaliste contemporain "le phénomène le plus saillant de ces dernières années a été la conjonction brusque de ces deux mouvements. On a vu des médecins, des avocats, des instituteurs issus de notre enseignement, dépourvus de culture Mahometane presque tous acquis à l'agnosticisme, fraterniser soudain

Ces conjonctions d'intérêts ont pu être possibles parce que, en dépit de ses positions assimilationnistes l'élite francisée n'a jamais tout à fait rompu avec ses origines culturelles ; c'est l'attitude par exemple d'une fraction importante du mouvement "jeune algérien" qui regroupe autour du journal *El Hack* ³⁴³ — *La vérité* — sous titré le jeune Egyptien, qui ne dissimule point ses références islamiques³⁴⁴. C'est plus généralement le comportement de l'élite moderniste qui selon A. Mérad "tout en se sentant coupée de la culture arabe, plus ou moins étrangère aux croyances et pratiques religieuses, se montrait parfois capable d'effusions sentimentales à l'évocation du folklore local et des traditions ancestrales" ³⁴⁵. Cet enracinement culturel est même perceptible chez une partie de ceux — les instituteurs — qui semblaient les plus assimilés parmi les assimilés, "jusqu'à la fin de l'entre-deux guerre, on a pu voir, remarque A. Mérad, de nombreux instituteurs musulmans, normaliens de valeur, demeurer attachés à leur «gandourah», «burnous» et «guennour», fréquenter assidûment la mosquée et interrompre régulièrement leurs classes de l'après-midi pur accomplir la prière de l'Asr.[...] Le métier d'instituteur n'empêchait pas même certains d'entre-eux d'être des fervents adeptes ou membres actifs de confréries maraboutiques" ³⁴⁶.

La convergence entre les deux ailes culturelles de l'intelligentsia algérienne n'est pas seulement le fait de tentatives de réenculturation de l'élite "francisée", elle est également dûe pour une large partie à un *aggiornamento* de l'élite "arabisée". Celle-ci sous l'effet des influences de la vague réformiste, de la Nahda, s'est débarrassée de ses scories passéistes. L'unité conjoncturelle est souvent celle du terrain. A. Djeghloul relève que celle-ci est fondée "sur la participation à la mise en place d'un nouveau réseau de socialisation culturelle capable de diffuser les lumières et dont le maillon central serait constitué par les cercles culturels et les associations" ³⁴⁷.

avec les théoriciens néo-Wahabistes et les tolbas traditionnels". J. MENAR, l'Afrique française, nov. 1934, p. 651, cité par PERVILLÉ dans sa thèse, op. cit., p. 173, note 79.

³⁴³ Qui paraît en 1911-1912 et qui est d'abord publié en Français. Par la suite lui sont adjointes des pages en arabe. Voir Z. IHADADDEN, *Histoire de la presse indigène en Algérie, des origines jusqu'en 1930*. Alger : ENAL, 1983 et du même auteur *La presse musulmane algérienne de 1830 à 1930*, Alger : ENAL, 1986.

³⁴⁴ Voir A. MÉRAD, pp. 51-52, et R. AGERON, t. 2, pp. 1044-1045.

³⁴⁵ A. MÉRAD, *op. cit.*, p. 402.

³⁴⁶ *Ibid.* p. 48.

³⁴⁷ A. DJEGHLOUL, "La formation des intellectuels algériens modernes, 1880-1930", in : O. CARLIER, F. COLONNA et al. *Lettres intellectuels et militants en Algérie 1880-1950*, Alger : O.P.U., 1988, p. 13.

Oppositions et convergences traversent la formation de l'élite algérienne³⁴⁸. Cependant celles-ci ne sont jamais durables. Aussi faut-il les penser comme fortement ambigües. L'état colonial jouant à cet égard, au-delà des conjonctures homogénéisantes, un rôle fortement déstabilisateur.

– **Arabisés et francisés : l'interférence du pouvoir colonial**

Les contradictions sont patentes pour les produits de l'école française : non acceptés par les représentants du pouvoir métropolitain et ses représentants dans la colonie, ayant perdu le plus souvent le contact avec leur société, "placé entre les masses de la population et la colonie [ils étaient] les prisonniers d'un système bloqué" ³⁴⁹

Cela est encore plus évident pour les lettrés arabisés : animés par une volonté de régénération culturelle de leurs société mais limités aussi bien par les pesanteurs sociologiques de celle-ci que par le pouvoir colonial, ils sont "tirillés entre différentes tendances, conceptions et personnalités, entre un réformisme progressiste et la lignée d'El Afghani entre les Chioukhs formés au Hedjaz, ceux éduqués à Damas, au Caire et ceux venus de Tunis, entre des hommes influencés par la doctrine Wahabiste, El Okbi par exemple et ceux qui finirent par se rapprocher du Maraboutisme tel Saïd Lamri. Entre des philosophes, des poètes, des journalistes, des contemplatifs et des hommes d'action" ³⁵⁰.

Ces contradictions pourraient amener à conclure, contrairement à ce que nous affirmions plus haut, à une atomisation de l'intelligentsia algérienne. Cependant, s'il est vrai que le caractère contradictoire des positions des intellectuels est patent — n'est-il pas aussi constitutif de cette catégorie sociale — il traduit plutôt la difficulté de constitution d'un "intellectuel organique" ³⁵¹ à partir de noyaux différents et pourtant complémentaires. C'est que le procès de formation de l'élite apparaît complexe et inachevé. Pour pouvoir décrypter celui-ci, pour pouvoir mesurer le degré d'autonomisation des deux grands types d'intellectuels — moderne et traditionnel —, pour pouvoir cerner les blocages à la formation d'une intelligentsia nationale, le "feed-back" essentiel paraît à notre sens résider dans les modalités

³⁴⁸ Pour une description exhaustive de l'élite algérienne pendant la colonisation, voir Augustin BERQUE, *Écrits sur l'Algérie*, Aix en Provence : Édisud (coll. "Archives maghrébines" CRESEM), 1986, pp. 101 et s.

³⁴⁹ J.-C. VATIN, *L'Algérie, histoire, politique et société*, Paris : Cahiers de la Fondation Nationale de Science Politique, 1974, P.107.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 198.

³⁵¹ Nous reprenons aussi bien la définition gramscienne de l'intellectuel que la typologie qu'elle induit. Sur cette définition appliquée à l'Algérie voir Bruno ETIENNE, Jean LECA, "La politique culturelle de l'Algérie", *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 1973, p. 74.

d'articulation de la revendication culturelle, identitaire, à la revendication politique. C'est bien en effet dans leur rapport au pouvoir colonial que ces élites se spécifient. On le voit d'abord dans l'éclatement, à la suite de la promulgation du statut de 1919 de l'élite "francisée" en "assimilationnistes" (Liste Benthami) et "égalitariste" (Liste Emir Khaled)³⁵². On peut schématiquement sans trop forcer la vérité historique dire que cet infléchissement allait s'accroître à chaque refus que le pouvoir colonial opposait aux revendications des musulmans, divisant de plus en plus cette élite en "inconditionnels" et en "contestataires"³⁵³.

On le voit ensuite dans la rupture qui va opposer chez les lettrés arabisés, les fractions réformistes et les fractions traditionalistes. Certes celle-ci trouve-t-elle en grande partie ses origines dans une opposition doctrinale³⁵⁴ qui sépare le mouvement réformiste du mouvement maraboutique mais elle s'est aussi nourrie des interférences de l'administration coloniale ; "il serait vain de chercher à analyser le conflit qui oppose les forces religieuses musulmanes rangées sous les bannières du réformisme et du maraboutisme sans tenir compte du troisième partenaire que fut l'administration française d'Algérie"³⁵⁵ écrit MÉRAD, et de fait, si l'affirmation du mouvement réformiste se fait contre le maraboutisme, c'est autant contre ses effets sociaux ou son utilisation par les autorités coloniales que contre sa conception de l'Islam³⁵⁶. Ainsi la scission — radicalisation des réformistes, désengagement et repliement des traditionalistes — qui va s'opérer dans "l'ensemble arabisé" apparaît dûe pour une large part au catalyseur politique que représentait le pouvoir colonial.

Dans la formation de l'intelligentsia algérienne, dans la structuration du champ culturel et politique pendant la période coloniale, on observe en conclusion que l'élément politique a un effet paradoxal : moteur dans le procès d'autonomisation des diverses fractions de l'élite, il devient dans des phases historiques précises, plus particulièrement, celle de l'émergence du mouvement national, l'élément qui gèle les antagonismes entre ce que l'on peut appeler les "Francisés" et les "Arabisés".

³⁵² Voir, à propos des effets du statut de 1919, AGERON, *op. cit.*, t. 2, pp. 1211-1227 ; J.-C. VATIN, *op. cit.*, pp. 173-174 ; M. KADDACHE, *La vie politique à Alger 1913-1939*, Alger : S.N.E.D., 1970 ; PERVILLÉ, *thèse, op. cit.*, t. 1, p. 134.

³⁵³ Nous avançons ce qualificatif avec précaution puisque la contestation, la revendication de l'élite francisée, s'est jusqu'à une date tardive toujours située à l'intérieur du système colonial. Pervillé note dans sa thèse que les "*intellectuels algériens contrairement à d'autres intellectuels maghrébins tels Habib Bourguiba, Elouazzani...*, n'ont jusqu'en 1936 aucune arrière pensée nationaliste". PERVILLÉ, *op. cit.*, t. 1, p. 161.

³⁵⁴ Voir A. MÉRAD, *op. cit.*, et aussi M. ELKORSO, "Structures islahistes et dynamique culturelle dans le mouvement national algérien, 1931-1954", in : *Lettrés, intellectuels et militants, 1880-1950 op. cit.*, pp. 65 et s.

³⁵⁵ A. MÉRAD, *op. cit.*, p. 54.

³⁵⁶ *Ibid.* pp. 54-76.

– La formation de l'élite algérienne : un procès grevé et inachevé

Si elle en situe bien les différentes composantes, cette politisation du mouvement intellectuel algérien apparaît comme un facteur de blocage, de fossilisation de son développement culturel. Pris dans l'antagonisme société-état celui-ci ne mène pas à terme sa Révolution culturelle : Tourné vers le politique il apparaît avoir "un faible impact sur la société" ³⁵⁷; à l'écoute de la société il en charrie les scories et les limites. Mérad note que la modernisation venue du Moyen-Orient s'avérait en définitive assez faible aussi bien sur la jeunesse francisée que sur les lettrés arabisés ³⁵⁸ "dont le modernisme sacrifiait à l'air du temps et était pour le moins assez tiède".

Le cas de l'Algérie apparaît à cet égard atypique d'une bonne partie du monde musulman, en tous les cas de pays comme la Turquie, l'Égypte ³⁵⁹ ou la Tunisie ³⁶⁰; il témoigne bien de l'inachèvement du processus de restructuration culturelle. Quand le mouvement Badisien connaît son expansion (1931-1932) il y a déjà quelques décennies (1850) que la rénovation culturelle a touché l'Égypte et la Tunisie ; sans doute celles-ci n'a-t-elle pas permis de faire l'économie de la domination impérialiste mais elle n'en a pas moins été à l'origine de la constitution d'une élite nationale relativement homogène et enracinée dans sa propre culture. L'immaturation du mouvement intellectuel algérien, ses caractéristiques, actuelles sont bien à rechercher dans les conditions coloniales. Quand le mouvement national algérien prend en charge les élites algériennes c'est avec tous les "stigmates" de leur formation, avec toutes leurs contradictions ; si celles-ci perdurent, puisqu'elles vont ressurgir tout au long de la lutte de libération nationale ³⁶¹, elles sont cependant secondarisées voir occultées par la nationalisation politique de l'intelligentsia opérée par le mouvement indépendantiste.

³⁵⁷ *Ibid.*

³⁵⁸ MÉRAD, *op. cit.*, pp. 307-309. Selon Mérad le modernisme des réformistes, surtout celui concernant les femmes et les jeunes, était tout à fait formel.

³⁵⁹ Voir à propos des rapports entre les intellectuels de l'état en Égypte A. Abel MALEK, *Idéologie et renaissance nationale, l'Égypte moderne*, Paris, 1969, p. 140.

³⁶⁰ Sur la Tunisie voir Mongi SMIDA, *Kheïreddine, Ministre réformateur*, Tunis : Maison tunisienne d'édition, 1970, p. 318, cité par A. DJEGHLOUL, "La formation des intellectuels algériens modernes, 1880-1930" in : Lettrés, intellectuels et militants en Algérie, 1880-1950, *op. cit.*, p. 25.

³⁶¹ De nombreux historiens et témoins rendent compte des dissensions nées à l'intérieur des maquis pendant la lutte de libération nationale, comme le produit d'un mouvement anti-intellectuel opposant une partie des maquisards ruraux quasi-analphabètes ne possédant dans le meilleur des cas qu'un capital scripturaire limité en arabe à des intellectuels francisés — étudiants, lycéens. Voir PERVILLÉ qui fait bien le point sur cette thèse, *op. cit.*, et aussi S. CHIKH, *La révolution algérienne, projet et action*, thèse de Sciences politiques, Grenoble, 1975.

Il faut donc attendre l'indépendance pour voir re-poser le problème culturel et plus précisément le problème des antagonismes culturels nés de la période coloniale ; dans l'immédiate période qui suit la libération nationale — société politique avec son encadrement largement francisé mais références islamiques et arabophones qui ont prévalu dans la lutte armée, toujours prégnantes surtout dans la société civile — celui-ci est pensé en termes de conciliation, de synergie. Mais au fur et à mesure du développement social et plus précisément de l'avancée de l'arabisation qui pendant longtemps apparaissait presque souterraine et dont les tenants sont justement les héritiers des leaders réformateurs d'hier ³⁶², le problème des antagonismes tend à gagner en acuité et arrive même dans ces dernières années à surdéterminer tous les autres.

Et il n'est pas peu paradoxal de remarquer alors qu'il y a dans les processus actuels comme une image renversée de ce qui s'est passé pendant l'époque coloniale. L'équation culturelle reste la même : occidentalisation ou recouvrement par soi de la société ; les forces culturelles, voire leur composante sociale sont similaires. Les présupposés qui leur sont associés sont les mêmes : à l'élite "francisée" son idéologie pro-occidentale, à l'élite "arabisée" ses influences moyen-orientales. Même les effets de la géopolitique mondiale seraient identiques : volonté dominatrice et acculturante de l'impérialisme français ³⁶³ dans un cas, résurgence et nouvelle révolution islamique dans l'autre.

³⁶² Ainsi il serait intéressant de produire des biographies sociales, des histoires familiales voire tribales pour cerner à des décennies de distance la filiation qui existerait entre les composantes sociales des principales forces socio-culturelles et économiques qui travaillent la société. On peut citer à titre d'exemple le cas du Ministre de l'Éducation Nationale de 1963 à 1966, Taleb El Ibrahim, fils du réformiste Bachir El Ibrahim, qui eût une politique d'arabisation du primaire très volontariste dans les premières années qui suivirent l'indépendance, ou celui de Mohamed Moubarak El Mili, fils du Cheikh El Mili, frère du premier chef de gouvernement de Chadli, Ambassadeur, puis Ministre de l'éducation après les événements d'octobre 1988. Ce n'est d'ailleurs pas sans raison si ce dernier a été désigné à la tête du Ministère de l'éducation au moment où le système éducatif est investi par des groupes de plus en plus radicaux. Tout se passe comme si sa filiation apparaissait comme le garant de sa légitimité. Voir, à propos des "élites" économiques, J. PENEFF, *Industriels algériens*, Alger : OPU, 1982.

³⁶³ Comme en témoignent les anathèmes lancés contre les francophones aujourd'hui taxés toujours de "Hizb frança", c'est-à-dire le parti de la France.

– Conclusion : l'équation culturelle : un bégaiement de l'histoire ?

L'histoire ne ferait donc que balbutier ! Si la répétition historique définit des clivages apparentés, les enjeux sont tout à fait autre et les conditions économiques, sociales et politiques qui les produisent tout à fait différentes.

Le système d'enseignement apparaît dans les deux cas de figure comme le lieu nodal du conflit culturel³⁶⁴. Il est le lieu de production de ce conflit par la production des groupes sociaux qui y sont parties prenantes. Il est en retour au centre des enjeux et rapport de force qui se dessinent dans les deux grandes phases historiques, coloniale et nationale, en Algérie.

Notre hypothèse formulant l'existence d'homologies structurales entre le système colonial et le système national d'enseignement est d'autant plus éclairée que l'élite produite clivée est instrumentalisée par les pouvoirs et qu'elle n'a aucune prise globale sur la société du fait précisément de sa division ; les pouvoirs aussi bien colonial que national se nourrissant de cette division et privilégiant l'une ou l'autre fraction selon les conjonctures.

De plus, il semble bien d'ailleurs, que les "solutions" de dépassement des antagonismes culturels, hormis les périodes d'équilibre instable³⁶⁵, sont aussi dans les deux cas transcendées dans la reconnaissance / marginalisation, confinement d'une langue — l'arabe — le plus souvent alibi de processus plus complexes de domination.

³⁶⁴ Il est d'ailleurs perçu en tant que tel. C'est le problème de l'Instruction qui est posé comme essentiel et revendiqué par les intellectuels algériens durant la période coloniale. C'est le problème de l'éducation, de la formation, de la langue d'enseignement qui est le plus sensible, le plus mobilisateur actuellement.

³⁶⁵ Relatif pour l'époque coloniale : au moment où l'on relance l'enseignement des médersas, où on tolère les écoles libres, où on met en place l'enseignement franco-musulman. Relatif aussi pour la période d'après l'indépendance, notamment sous le régime de Boumedienne où l'enseignement fonctionne à la production d'une élite scindée par l'intermédiaire des filières arabes et françaises.

3. HISTOIRE : LE SYNDICALISME ENSEIGNANT ET L'ALGERIE, DECHIREMENTS ET UNITE DE PRINCIPES ; LA TABLE RONDE

Si l'on se réfère aux journaux syndicaux de la période d'avant la seconde guerre mondiale on observe que globalement avant celle-ci, les syndicats enseignants en France ne se sont pas quasiment mobilisés pour les peuples colonisés. On n'enregistre globalement peu de réactions contre la guerre du Rif en 1925, ni de soutien des syndicats enseignants aux activités de l'Etoile Nord Africaine entre 1925 et 1933, ni de contestation de la répression en Indochine entre 29 et 30³⁶⁶. Ni la répression de 1945 en Algérie, encore moins celle de Madagascar ne soulèvent dans le moment le désaveu des militants syndicalistes enseignants. Sans doute ici et là quelques individualités s'émeuvent-elles du sort fait aux populations colonisées³⁶⁷ ; et si après la libération on voit les positions évoluer et se dessiner dans les syndicats enseignants un consensus « vers une Union française à évolution progressiste »³⁶⁸, le sort des colonisés n'émeut toujours que quelques rares individualités³⁶⁹. Les réformes de 1944 et de 47 avaient pourtant auguré pour le cas Algérien d'un plus grand souci de prise en compte des demandes des populations locales et le plan de scolarisation mis en place par le décret du 27 novembre 1944 semblait procéder d'une relance vigoureuse de celle-ci, cependant ces tentatives comme l'application du controversé statut de 1947 pourtant fort inégal et en retrait par rapport aux exigences minimales de participation des populations dites « indigènes »³⁷⁰ firent long feu et en tous les cas pour la scolarisation, ne rattrapèrent guère le retard accumulé depuis le début de la colonisation (Cf. tableaux).

³⁶⁶ Cf. Contribution de François Blanchard in, Les tendances devant la décolonisation,, Série Histoire du Syndicalisme Dossier n° 3 Avril 2000, FSU/ IRHESC,

³⁶⁷ Comme Albert Camus dans son enquête en Kabylie publiée dans Alger Républicain en 1939 ; ou Lucette Justaffré en 1946 dans son texte « l'Algérie et sa misère ». Cf. Guy Brucy, histoire de la FEN, Paris, Belin, 2003 ; p 189 et s

³⁶⁸ F. Blanchard, op cit, p6.

³⁶⁹ Cf. Comme Louis Rigaud, entretien en annexe réalisé par nous même et L. Rigaud, cité par G.Brucy, op cit, p 189

³⁷⁰ Nous emploierons pour une raison tout à fait heuristique de distinction les dénominations en usage dans la société coloniale.

3.1 SNI et FEN en France

Les positions syndicales commencent cependant à se préciser à partir de 1946 ; Les tendances ³⁷¹qu'on verra se développer tout au long des années qui vont conduire jusqu'à l'indépendance algérienne et diviser les enseignants notamment en Algérie, vont se dessiner dès 1946 avant la scission confédérale du 19 décembre 47³⁷² à travers trois motions présentées au congrès du SNI : la première motion celle du SNES dite Guibert ³⁷³– qui sera plus radicale au congrès de la FEN de 1955 - pour qui « la lutte des peuples pour la démocratie contre les trusts internationaux,[passe]par la liquidation des vestiges du fascisme dans tous les pays » et ajoute que c'est «le mouvement ouvrier qui est le plus puissant facteur de paix, qu'il peut soutenir la lutte des démocrates dans le monde entier et en particulier celle des peuples coloniaux pour leur liberté, qu'il peut s'opposer efficacement à la politique des blocs qui serait fatale pour la paix mondiale»³⁷⁴ . La seconde motion issu du congrès du SNI de 1946 (Ecole Libératrice n° 21 du 15.9.1946) apparaît quelque peu en retrait pour l'Algérie : elle soutient un élargissement des «droits économiques, politiques et sociaux des masses musulmanes » et conclut : « enfin, conscient de l'originalité algérienne et du sens de son évolution historique», le congrès du Syndicat National. Demande l'étude obligatoire de l'arabe et des «moyens de réaliser une véritable culture mixte arabe et française» .Dans l'Ecole Libératrice, du 30.9.1947, apparaît également une motion sur la défense de Morlet, instituteur à Bamako. Puis, L'Ecole Libératrice n° 7 du 13.11.47 publie une motion du congrès des syndicats mixtes et africains de l'enseignement en Afrique occidentale française contre les discriminations entre maîtres africains introduites par un décret du 04.6.47. Il y a enfin une troisième motion qui configure ce que vont être les

³⁷¹ Le mouvement syndical est à cette époque majoritairement FEN. Il y a également d'autres syndicats minoritaires comme le SGEN affilié à la CFTC. La Fen, tendance majoritaire va quitter la CGT en 1947 au moment de la création de la CGT-FO. La tendance majoritaire est généralement d'obédience SFIO ; les CGTistes appartenaient à la fois à la FEN et à la CGT sont membres du PC et tendance Ecole Emancipée, héritière de la tendance anarcho-syndicaliste. La FEN était organisée en syndicats nationaux : SNI et SNES. Cf. Marcel Berge, « Débats syndicaux, conflits politiques »,in Gérard Couturier (coordinateur), A l'épreuve de la guerre d'Algérie. *Des profs d'EPS témoignent*, Paris, Syllepses, nouveaux regards, 2005.p161 et s.

³⁷²La création du SNI date du 24 septembre 1920, de la FGE du 23 décembre 1928. La transformation de la FGE en FEN date du congrès tenu du 4 au 6 mars 1946. La scission confédérale du 19 décembre 1947 transforma le paysage ou la FEN « séparée du syndicalisme interprofessionnel se recentre sur le champ clos de l'éducation ». Cf. . Jean Paul Roux, *Aux origines de l'Union Nationale des Syndicats Autonomes*, doc ronéoté, Ivry sur Seine, 7 janvier 2004

³⁷³ Depuis 1954Guibert désigne les partisans de l'adhésion à la CGT, section Bouches du Rhône, non encore organisés dans la tendance Unité Action. Voir G. Brucy *op.cit.* Chapitre 6, note 40,

³⁷⁴ François Blanchard *op.cit.*, in *Les tendances devant la décolonisation*,., Série Histoire du Syndicalisme Dossier n° 3 Avril 2000, FSU/ IRHESC,

positions des enseignants « pieds noirs » : G.Salinier de la section d'Oran, écrit dans l'Ecole Libératrice N° 18 du 10.6.1946 : «Les peuples aînés, même dans l'accomplissement de leur devoir de solidarité humaine, doivent se parer d'une autorité à la mesure des masses à émanciper». Le premier point de sa conclusion est : «Dans les territoires d'Outre-mer la France ne se maintiendra que grâce à une politique hardie de l' Ecole, seule susceptible de s'opposer à toute menée séparatiste»³⁷⁵.

Le déclenchement du premier novembre 1954 va décanter et radicaliser les positions ainsi esquissées – c'est au même moment que se tient le congrès de la Fen le 1,2 et 3 novembre qui va mettre au centre la libération de Messali Hadj et du recouvrement de ses droits³⁷⁶ - et asseoir progressivement la position majoritaire énoncée au congrès du SNI de Bordeaux en juillet 1955³⁷⁷, celle d'une « conférence de la table ronde³⁷⁸ regroupant les représentants authentiques de toutes les populations sans distinction aucune ». Les principes qui guident cette motion s'inscrivent dans la droite ligne des propositions de l'élargissement des droits des algériens. Denis Forestier avait déjà à travers son voyage en Algérie en novembre 54 tiré les conclusions, dans l'Ecole Libératrice, de ses observations et constats sur la situation économique et morale des algériens et posé comme alternative une politique de réformes qui puisse d'abord réaliser «l'égalité des droits ». La position des représentants de *l'Ecole Emancipée* portée par Gaston Diot et Henri Sarda dans *l'Ecole libératrice du 25 février 1955* allait plus loin en prônant la possibilité pour le peuple algérien « *d'élire une constituante souveraine qui décidera du sort et du régime de l'Algérie* ». Le congrès de la FEN de novembre 1955 va tout en clarifiant les clivages, installer la position majoritaire et ceci jusqu'aux années 60. Les représentants de *l'Ecole Emancipée* par la voix de Chéramy continue à exiger « l'élection au suffrage universel sans distinction de race et de religion d'une assemblée constituante souveraine » elle envisage donc un nouveau statut qui fonderait « une nouvelle République Algérienne qui décidera de ses liens avec la France ». dans le

³⁷⁵ Ibidem

³⁷⁶ Pierre Morlet CGTiste souhaite une motion affirmant le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes.

³⁷⁷ Cf. en annexe Les motions du congrès in l'Ecole libératrice n° 41 du 23 septembre 1955 ;

³⁷⁸ Messali Hadj avait préconisé déjà des élections avec toutes les composantes des populations algériennes, position réitérée en direction de la Conférence de Bandoeng pour « une conférence de la Table ronde réunissant toutes les parties intéressées au conflit, des élections libres à une Assemblée constituante souveraine, l'intégration de l'Algérie et du Maghreb dans un Commonwealth franco-africain remplaçant l'union française » ; Conférence tenue du 18 au 26/04/55 : celle-ci demande au Gouvernement français de reconnaître le droit à l'autodétermination et de donner à la question algérienne une solution pacifique immédiate. Elle reconnaît en fin de compte le F.L.N. comme représentant du peuple algérien. Cf. Les dossiers de la FSU , *op cit* et M. Berge, *art cit.*

même la position de Guibert met quant à elle l'accent sur le « fait national algérien » et prône des négociations avec les représentants du mouvement national algérien, désignés comme les représentants qualifiés du peuple algérien » ; ils posent également comme préalable le « droit à l'indépendance ». Pour les représentants des sections d'Algérie, qui récusent le caractère local de l'insurrection et le renvoie à des influences internationales, « l'évolution des peuples nord-africains peut et doit se faire sans mettre en cause le cadre des institutions politiques et de la démocratie française »³⁷⁹. Ils réitèrent leur conviction que le statut de 1947 est la solution ; la section d'Alger estime que « la pleine application de ce statut rendrait les plus grands services car elle redonnerait confiance en la loi ce qui contribuerait à créer un climat de détente ». La motion majoritaire qui s'appuie sur le mot d'ordre de la table ronde sort renforcée de ce congrès avec 4121 mandats contre 1736 pour la motion Guibert et 576 pour la motion de l'Ecole Emancipée³⁸⁰;

Le clivage entre les tenants de la reconnaissance du fait national algérien et les majoritaires demandant une table ronde impliquant tous les protagonistes du conflit s'approfondit aux lendemains de la visite de Guy Mollet à Alger le 6 février 1956 et du vote des pouvoirs spéciaux en Mars de la même année. Entre temps les tensions s'étaient exacerbées : Forestier s'était élevé vigoureusement dans un éditorial de *L'Ecole libératrice* intitulée « le 6 février algérois » contre « l'opération fasciste du 6 février, aboutissement d'une longue campagne de calomnies, de dénigrement, d'informations unilatérales et fausses . Tout cela avec le concours d'une presse entièrement détenue par les féodaux algériens ou leurs représentants : les Borgeaud, les Blachette, les Alain de Sérigny... »³⁸¹ Dans le numéro du 24 février, Forestier fait une longue description de la situation de « l'Ecole laïque au cœur du drame algérien » ; il manifeste la crainte de plus en plus avérée que l'école est devenue l'otage des violences ; il fait publier une déclaration du directeur d'école Dupuy enlevé par le FLN et relâché , déclaration où celui-ci s'élève contre le fait que son école ait pu servir de lieu de torture pendant les vacances. Forestier dénonce et essaie de comprendre dans le même temps les incendies d'école. Cette défense de l'école n'est d'ailleurs pas seulement politique, dans le même moment Adolphe Baillet, s'élève contre le rabaissement du niveau de recrutement des enseignants mis en place par l'arrêté du 5 août 1955 qui organise le

³⁷⁹ Cf. Motion du conseil syndical de la section d'Alger, in *L'Ecole libératrice*, n° 25 du 11 Mars 1955

³⁸⁰ Ces développements, croisés avec le dépouillement que nous avons fait de *L'Ecole Libératrice* de Mars 1955 à septembre 62, sont tirés en grande partie de l'ouvrage de Guy Brucy, *op cit*, chapitre 6, pages 189 à 281.

³⁸¹ Cf. *L'Ecole libératrice* du 17 février 1956, n° 20.

recrutement d'un corps d'instructeurs³⁸². C'est donc le constat de placer l'école au dessous de la mêlée qui est la principale conclusion du voyage que Forestier venait de faire en Algérie, conclusion livrée au bureau national réuni le 1ier Mars 56 ; les observations de Forestier ne font pas l'unanimité et aussi bien Fournial que Diot s'en démarquent. Diot tout en « [appréciant] *le souci d'objectivité de Forestier se dit « convaincu que les populations travaillent pour la libération d'un peuple asservi depuis des années »* et avoue être « effrayé de voir des syndicalistes demander sous prétexte de sécurité le renforcement de l'appareil militaire c'est-à-dire l'envoi de troupes et de CRS contre ceux qui luttent pour libération »³⁸³; dans le même temps Fournial est plus radical, il s'élève contre la facilité qu'on a pour démolir une idée, de dire que c'est un slogan et affirme « *que le fait national algérien existe et depuis longtemps.... Lorsqu'on demande la reconnaissance du fait national algérien dit-il, on demande le droit à la justice pour tous les gens qui vivent dans ce pays, le droit d'être enseigné dans leur langue maternelle, le droit d'apprendre leur histoire, le droit à la liberté et le droit d'avoir le même nombre de représentants dans les assemblées algériennes* »³⁸⁴. Forestier qui était déjà proche de Messali Hadj et du MNA oppose la complexité du fait national algérien et les difficultés de sa représentativité et réitère « *la tenue d'une conférence de la table ronde à laquelle participeraient avec la France tous les éléments représentatifs des populations vivant en Algérie* »³⁸⁵. Le congrès de Grenoble tenu en juillet 1955 ne change guère les positions. ; Il met en avant l'idée d'un cessez le feu sans préalables ; « il faut aboutir à un cessez le feu définitifil est absolument indispensable de se dégager de deux préalables » écrit Pierre Desvallois dans l'Ecole libératrice du 28 octobre 1956, renvoyant dos à dos « *l'indépendance dans la sécession et la pacification par les armes* ».

3.2 Le SNI en Algérie

Du point de vue local ce sont les journées de février 1956, le voyage de Guy Mollet à Alger et les conditions de sa réception, qui ont contribué à la fracture au sein de la section du SNI d'Alger. Louis Rigaud se rappelle ses camarades enseignants musulmans venir lui dire « *c'est fini, on rejoint le FLN, ce tournant nous l'avons nettement senti ajoute – il quand Guy Mollet est arrivé en février 1956 en Algérie ; il a été reçu avec l'accueil que l'on sait au Monument*

382 Cf. L'Ecole libératrice du 6 janvier 1956, n° 14.

383 Cf. L'Ecole libératrice du 16 Mars 1956, n°24.

384 Cf. L'Ecole libératrice du 16 Mars 1956, n°24.

385 Cf. L'Ecole libératrice du 1^{er} juin 1956, n°33.

aux morts. Dès ce moment là, on a senti que tout avait basculé. Et personnellement le lendemain de ce 6 février, au local syndical, des camarades algériens sont venus me trouver et m'ont dit « tu sais, c'est fini nous passons du côté du FLN puisque c'est Alger qui commande Paris ; il n'y a plus aucun espoir ; ce 6 février a été une date clé, une date clé..... »

C'est en effet dans cet espace temps que le SNI Algérie, dont la position « *était calquée sur la position nationale du SNI et de la FEN, c'est-à-dire pour une table ronde sans exclusive ni préalables* »³⁸⁶ – sur la base de trois départements, le SNI était divisé en trois sections, Alger, Oran, Constantine ; la section de Bône (actuellement Annaba) n'existait pas - éclate. Louis Rigaud témoigne que « *nous étions dans un no man's land entre d'une part les partisans de l'Algérie française et d'autre part le FLN qui à l'époque voulait devenir le seul interlocuteur valable, alors qu'existait le PPA de Messali qui est devenu par la suite MTLD puis MNA...nous étions pris entre deux feux* » La scission n'a pas tardé alors à se manifester aux lendemains des journées de février puisque « *la moitié de nos camarades syndiqués nous ont quittés pour former ce qu'on a appelé le syndicat indépendant qui était pour simplifier le syndicat de l'Algérie française, d'ailleurs son bulletin s'appelait l'Ecole française alors que le notre s'appelait l'Ecole Républicaine ; déjà on sentait la différence et cette scission qui a eu lieu à Alger a touché par la suite la section d'Oran mais n'a pas touché pratiquement la section de Constantine* »³⁸⁷ ; Dès lors les oppositions étaient déclarées : « *de 1956 à 1962 poursuit Louis Rigaud une lutte d'influence permanente s'installa entre ce nouveau syndicat et le nôtre et notre position à nous évoluait, car il est évident qu'au fur et à mesure que les événements avançaient, se déroulaient, lorsque le FLN était devenu le seul interlocuteur valable par la lutte et une élimination physique des partisans du MNA et ensuite le ralliement de Ferhat Abbas, les choses changeaient et les positions évoluaient* ». Le SNI avait pourtant fédéré jusque là, la majorité des instituteurs d'Algérie puisqu'il comptait jusqu'à trois mille syndiqués en 56 dont Les instituteurs dits « musulmans » y étaient assez bien représentés et le SNI national tenait toujours symboliquement à les affirmer, comme par exemple à travers la désignation de Rahmani Abderahmane comme défenseur de la motion générale à la tribune du congrès de Grenoble. La participation des musulmans au syndicat était ancienne et on peut la faire démarrer, sans trop forcer l'histoire, avec l'action associative et notamment la fondation

³⁸⁶ Cf. Louis Rigaud entretien

³⁸⁷ Ibidem

de « *la voix des humbles* » par Faci, Tahart et Lechani.³⁸⁸ . Partis sur la devise « loin des dogmes, loin des partis », distants vis-à-vis des questions politiques au départ, les amis de « *la voix des humbles* » vont adhérer plus tard à la SFIO et on retrouve encarter au parti Faci, Lechani, Amrouche, Oualem, Ouahioune, Métref³⁸⁹. Dans le même moment, nombre d'entre eux vont adhérer aux sections algériennes du SNI et certains autres ou les mêmes – Faci, Tahart, Belhadj, Techam, Had Haneni, Sellah, Amran - militer à la Ligue des Droits de l'Homme dans le cadre de laquelle ils participèrent aux congrès notamment celui tenu en 1930 à Alger. Lechani fut même élu au conseil syndical de la section d'Alger du SNI en 1931³⁹⁰. On y trouve même une tendance CGTiste puisque Aissa Baïod plus tard se déclare lui-même comme CGTiste au sein du SNI.

Cette intégration n'avait guère fait avancer l'action syndicale en situation coloniale ou si peu ; on peut mettre à leur actif la réalisation de la fusion des deux enseignements ; c'est sous l'impulsion des sections syndicales du SNI que Mohmed Lechani proposa et obtint que les deux enseignements désignés comme « européen » et « indigène » puis A et B, ne firent qu'un après le décret du 15 mars 1949. Ils militèrent on l'a vu aussi à la prise en compte de l'enseignement de la langue arabe, contre le rabaissement du niveau du recrutement quand le gouverneur Soustelle ouvrit celui-ci aux instructeurs. Ils appuyèrent les plans de scolarisation notamment ceux plus ambitieux de 1944 et de 1958. Certains s'engagent dans la mise place et le développement des centres sociaux éducatifs³⁹¹ en s'inscrivant dans la lignée de l'initiative du SNI visant à lutter contre l'analphabétisme. Cette prise en charge ne se fait pas sans procès de part et d'autre, l'armée d'une part qui y voient des lieux de concurrence aux SAS et d'aide aux nationalistes et le syndicat qui a peur de perdre le contrôle de l'action éducative. Mais c'est au cœur du conflit que leur position se voulant au dessus de la mêlée fut difficile à tenir. Dans le même temps qu'ils dénonçaient que l'on brûle des écoles, ils refusaient que celles-ci soient employées comme espaces militaires³⁹². Situés toujours dans l'équidistance ou au dessus dans le même moment où ils s'élèvent et sont « dans l'incompréhension de la grève

³⁸⁸ cf. ; f ; Colonna , Instituteurs algériens, *op.cit.* et l. Rigaud « l'Ecole en Algérie (1880- 1962) », in Les Association des amis de Max Marchand, L'Ecole en Algérie, Paris, Publisud, 2001.

³⁸⁹ L. Rigaud, *art cit*

³⁹⁰ L. Rigaud, *art cit*

³⁹¹ Centres créés en 1955. Cf. Marcel Lesne, contribution à l'histoire des centres sociaux éducatifs (1955- 1962) in L'Ecole en Algérie *op.cit.* P89 et s

³⁹² Cf. Denis Forestier et Pierre Desvallois, l'école et ses maîtres dans la tourmente » in L'Ecole libératrice, du 15 Mars 1957

générale de 56 » en rappelant « que l'école [est] un lieu d'asile, de fraternité, de liberté, d'égalité » ; ils dénoncent les manifestations lycéennes et étudiantes européennes et se positionnent contre « l'utilisation d'une adolescence à peine sortie de l'enfance dans les manifestations de rue ». Ils refusent notamment sans être suivis, de servir dans les Unités Territoriales créées par le ministre résident Robert Lacoste. Les syndicalistes enseignants vont dès lors être happés par la spirale des violences, plasticage du local syndical, assassinat de nombre de camarades : Farhedeb, William Hassan d'Oran, André Linares d'Alger, Robert Bacri de Bône, Izak de Bône, Wolf et tant d'autres jusqu'aux six principaux responsables des centres sociaux éducatifs assassinés le 15 mars 1962.

3.3 Chassé-croisé franco-algérien

L'incrustation de la guerre, son aggravation, s'ils aident à des prises de conscience plus claires des enjeux, ne vont tout de même guère faire évoluer significativement les positions des différentes tendances du syndicalisme enseignant, mais plutôt conforter les arguments de chaque son camp. C'est le moment de l'opposition à la guerre, ou les jeunes conscrits refusent d'y aller ; Claude Despretz, un professeur d'EPS communiste qui, appelé à partir en Algérie en 1957 fit part de son refus de faire la guerre au peuple algérien, au Président de la République et fut emprisonné pendant 2 ans et demi, comme d'autres «soldats du refus» (Alban Liechti et une trentaine d'autres). C'est le moment aussi où on découvre l'ampleur de la torture et de la répression aveugle.³⁹³ La solidarité manifestée par d'importantes actions en faveur des victimes de la répression et pour la paix mettait en porte à faux la SFIO ainsi qu'une aile gauche de ses militants qui allait le quitter pour fonder le PSA³⁹⁴, et les dirigeants autonomes de la FEN et du SNI notamment le plus souvent «proches du Parti socialiste» mais aussi les militants Unité et Action de «proches du Parti communiste»³⁹⁵. Au congrès de la FEN de novembre 1957 les positions achèvent d'être claires ; si la proposition majoritaire de la table ronde est réaffirmée par Pierre Desvalois, son objet devient « *le devenir institutionnel original qu'impose la vie de la communauté franco-musulmane* »³⁹⁶ toujours sans a priori ;

³⁹³ 24000 arrestations et 3000 disparitions sont reconnues officiellement pour la période dite de la bataille d'Alger.

³⁹⁴ Qui se transformera en PSU en 1960

³⁹⁵ In Les documents de la FSU, *op.cit.*

³⁹⁶ Cf. Guy Brucy, *op cit*, p240

dans le même temps la position Guibert prône très clairement « *que seule l'ouverture d'une négociation pour un cessez le feu avec ceux qui combattent devant aboutir à un règlement politique sur la base du droit à l'indépendance des populations autochtones et de la sauvegarde des intérêts légitimes des populations d'origine européenne, peut assurer le retour à la paix* » ; Pour la première fois lors du Congrès de 1957 du SNES une motion Guilbert Petite qui se prononçait sans ambiguïté pour le droit à l'Indépendance des algériens sera votée à la majorité relative contre la motion Broué (majoritaire autonomes). Elle obtiendra 33 % des votants contre 23 % à Broué et 38 % d'abstentions³⁹⁷. Alors que l'Ecole Emancipée se prononce pour « le droit à l'autodétermination »³⁹⁸. Ces motions, ces mots d'ordre restent cependant non suivis d'action ; c'est qu'entre temps les opinions s'échauffent, les prises de conscience s'affirment, les engagements se concrétisent avec la lutte du peuple algérien. Ainsi si en Mai 57 le SNI avec le SNES et le SNET prennent position contre la torture, ils restent toujours dans une équidistance vis à vis des violences. Denis Forestier notamment commet un dans *l'Ecole libératrice* du 7 juin 1957 éditorial au titre évocateur de « Génocide » dénonçant le massacre de Melouza par le FLN et questionnant « *il faudra que quelque chose se passe dans le bled pour qu'enfin on prenne conscience des effroyables ravages de ce génocide bilatéral ; Les mechtas, les douars qui répugnent à la tutelle des fellaghas connaissent quel lourd tribut matériel et de sang aussi leurs populations doivent payer. Les mechtas, les douars qui acceptent cette tutelle ou s'y soumettent savent quel prix se paye un ratissage et combien hélas il frappe aveuglément...Le génocide que subit l'Algérie corrompt tous les éléments algériens.*»³⁹⁹. La polémique FEN/FLN née de l'appel que le SNI et la Ligue des droits de l'homme avaient lancé en septembre 1957 et la réponse qu'avait faite la Fédération FLN de France n'avait pas apaisé les choses ni légitimé les interventions de la FEN même après le voyage de demande de clarification de Denis Forestier à Tunis organisé par l'entremise de l'UGTT. C'est qu'en effet l'appel du SNI⁴⁰⁰ restait ambigu pour les responsables de la Fédération du FLN ⁴⁰¹ qui interrogeaient « *que signifie exactement la notion de communauté franco-musulmane, qui revient si souvent sous votre plume (celle de l'appel)* » puis récusait le terme de « *rébellion [posé] face aux autorités françaises* » et

³⁹⁷ Cf. les documents de la FSU , *op cit*

³⁹⁸ Ibidem

³⁹⁹ Cf. *L'Ecole Libératrice*, n° 34 du 7 juin 1957

⁴⁰⁰Cf. Document n°1 dit Appel du Syndicat National des instituteurs, in *L'Ecole Libératrice* n° 31 du 15 mai 1958

⁴⁰¹Cf.; Document n° 3 *l'Ecole Libératrice* n° 31 du 15 mai 1958

dénoncent « *comme elle doit être confortable la position d'arbitre moral dans laquelle vous vous installer au dessus de la mêlée ! Ajoutant votre seule appartenance à la nation qui, depuis près de 130 ans écrase notre patrie, vous crée des obligations et des responsabilités* »⁴⁰². Cette position qui n'est pas apparue pouvoir être référée sûrement au FLN avait été précisée devant le l'exécutif de l'Internationale Socialiste qui confirmait le point de vue fondé sur « *la reconnaissance d'abord de l'indépendance algérienne, accord en vue du retrait des troupes françaises avant les élections... élections organisées par la République algérienne sans aucune ingérence française* ».

L'arrivée du général De Gaulle au pouvoir avec le 13 Mai 1958 est d'abord assez peu apprécié par l'Ecole Libératrice comme en témoignent les trois éditoriaux de Denis Forestier en mai 58, celui du 16 mai intitulé « Un coup de force inadmissible » dénonçant la constitution des comités de salut public en Algérie, celui du 23 mai portant comme titre « du coup de force au coup d'Etat » qui s'inquiète des conditions de la prise du pouvoir par le Général De Gaulle et celui du 30 mai affirmant en titre avec force « Non ! Général » et présentant le général comme « l'homme d'une faction » et appelant à manifester⁴⁰³. Ces prises de position qui répondent à une situation exceptionnelle sont nourries par l'attaque menaçante d'Alain de Serigny dans l'Echo d'Alger du 23 mai, contre les enseignants «suggérant une épuration contre eux »⁴⁰⁴.

Le congrès de 1958 ne va guère faire bouger les positions à l'exception d'une plus grande affirmation de ce qui va devenir la tendance Unité et Action, à travers la motion d'orientation présentée par les sections départementales. C'est le cas de la position de la section d'Alger qui tenant compte des circonstances veut la clarifier; celle-ci vote une motion où est affirmée « *qu'à l'unanimité, le conseil syndical de la section d'Alger réunit le 16 octobre 1958 se réjouit de constater que commencent à triompher les principes qu'il préconise depuis quatre ans.....il tient [à les réitérés] pour ceux qui les ignoreraient ou en auraient eu connaissance après qu'ils aient été dénaturés, à les informer solennellement (suivent alors les principes) condamnation du terrorisme et de la répression aveugle... ; condamnation des extrémistes des deux bords ainsi que des préalables y compris de l'indépendance... ; nécessité d'une*

402 Ibidem

403 Cf. L'Ecole Libératrice n° 33 du 30 mai 1958 ; et grève «civique» du 30 mai contre « le coup de force » du 13 mai.

404 Cf. L'Ecole Libératrice n° 34 du 6 juin 1958 ;

solution pacifique relevant du domaines politique ,économique ,culturel et social plutôt que du domaine militaire ; recherche par la discussion dans le domaine politique d'une solution tenant compte de la nécessaire évolution de l'Algérie dans le cadre de la démocratie française ; en résumé ni statu quo ni abandon »⁴⁰⁵ ; Cette équidistance est pourtant peu éroder par les constats du terrain ; ainsi Devalois , qui découvre la tragédie de la réalité des camps de regroupement, fait il publier un bulletin d'information en date du 19 juin 1959 qui traite des ces derniers et livre par la même occasion de large extraits du rapport remis au délégué général du gouvernement ; extraits révélateurs de la répression puisque écrit-il « lorsqu'un regroupement atteint 1000 personnes , il y meurt à peu près un enfant tous les deux jours »⁴⁰⁶

C'est bien la rupture du tabou, à travers la reconnaissance « du droit à l'autodétermination du peuple algérien, qui va faire évoluer les positions . Dans la préparation du congrès de la FEN de novembre 1959 un certain nombre de motions sont développées ; celle de la Marne souligne que « la lutte du peuple algérien et la pression de l'opinion publique internationale ont conduit le Président de la République à reconnaître au peuple algérien le droit à l'autodétermination... », Celle-ci devra nécessairement être fondée sur la reconnaissance du droit du peuple algérien à l'Indépendance ». Elle précise en outre que le «le problème est désormais de régler les modalités et les garanties de la consultation (du peuple algérien) avec la seule autorité de fait (le GPRA) capable d'ordonner le cessez le feu, sans faire de la participation aux pourparlers d'autres mouvement ou personnalités un préalable à la négociation qui risquerait de retarder celle- ci»⁴⁰⁷. La majorité avait déjà introduit les autres interlocuteurs, MNA et européens dans le jeu politique en remarquant « *que les déclarations du Président de la République au nom de la France, de Ferhat Abbas au nom du GPRA, de Messali Hadj au nom du MNA, en reconnaissant aux populations d'Algérie le droit de se déterminer librement, marquent un progrès irréversible et qu'elles suscitent, par l'ouverture qu'elles ont créé, le profond espoir d'une solution pacifique prochaine*». La motion de la Marne, Lors et la motion adoptée va être en retrait par rapport à celle de la Marne ou à celle de L'Ecole Emancipée qui maintient le principe de l'indépendance comme voie unique pour la paix ; La motion générale s'inscrit dans la droite ligne des principes affirmés depuis 54 en avançant le fait que « cette déclaration (droit à l'autodétermination) engage la France, qu'en

⁴⁰⁵ In *L'Ecole libératrice* du 30 octobre 1958, article reprenant la motion et signé Pierre Desvalois.

⁴⁰⁶ Philippe Desvalois, in *Bulletin d'information* 10, *L'Ecole Libératrice*, n° 36 de septembre 1959

⁴⁰⁷ Cf. les documents de la FSU, *op.cit.*

déclarant ... que le FLN, le MNA, les groupements libéraux d'Algérie se sont également engagés, que dans ces conditions, si ces déclarations sont sincères, les combats actuels n'ont plus de sens ni pour les uns ni pour les autres. Le texte final de compromis demande que «*les négociations s'engagent immédiatement pour le cessez le feu et que des garanties doivent être discutées et négociées dans des conditions telles que le droit à l'autodétermination puisse s'exercer démocratiquement et qu'il soit pleinement assuré par chacun*»⁴⁰⁸.

Dans les deux dernières années de la guerre, les choses se précisent, les contacts entre les protagonistes de la confrontation se développent, et entre les syndicats, rapprochent les points de vue tout conjoncturellement au moins sur les actions face à ce qui constitue dorénavant un péril quotidien, les ultras d'Algérie. L'unité syndicale se ressoude dans l'action notamment dans la préparation et l'engagement de la grande grève du 1^{er} février 1960⁴⁰⁹. Certes des polémiques vont continuer à diviser les syndicats sur les interlocuteurs représentatifs des combattants ; cependant à l'initiative de la FEN des rencontres ont lieu et une première manifestation est organisée à la Sorbonne en hommage «*aux enseignants et étudiants morts pour la liberté*» le 29 janvier ; à l'appel de la FEN, de la CGT, de la CFTC, , de l'UNEF, du PCF, du PSA, de l' Union progressiste, de l' UDSR , de la Ligue des Droits de l'Homme et à l'exception du parti socialiste , FO s'étant ralliée dernier moment, une grande grève, qui répond en écho à la semaine des barricades, est déclenchée le 1^{er} février 1960 ; elle réunira quelque douze millions de manifestants Après avoir lancé un appel à l'opinion⁴¹⁰ la FEN rallie à l'appel à manifestation de l'UNEF pour le 27 octobre ; appel qui verra l'opposition de la CGT et celle du PC et qui débouchera, après le refus de Maurice Papon d'autoriser toute manifestation, sur deux manifestations distinctes⁴¹¹. Au congrès FEN de novembre 1960, la motion majoritaire autonome présentée par Lauré s'inscrit toujours dans la ligne de la motion Desvalois de 1959 ; Le 5 septembre 1960 De Gaulle a réaffirmé le droit à l'autodétermination sans évoquer l'Indépendance. Après l'échec des pourparlers préliminaires de Melun, Lauré note «...que 1960 fut l'année des occasions perdues mais souligne l'importance de la grève du 1er février». Il ajoute que la France «...ne peut accepter sans danger pour la paix

408 Ibidem

409 M. Berge, *op.cit.*, p164 et s

410 In Bulletin n° l'Ecole Libératrice du 7 octobre 1960 ; appel signé par G. Lauré FEN, Denis Forestier SNI, Pierre Dhombres SNTS, Bernard Boulet SNET, Henri Aiguepersse , Louis Astre , et entre autres personnalités de l'Université et des lettres : Jean Rouch, Jacques LeGoff , Jacques Prévert, Jean Cassou, Georges Canguilhem Jean Marie Domenach, Edgard Morin

411 M. Berge, *op.cit.*, p164 et s

définitive que le FLN soit considéré comme le seul interlocuteur représentatif valable...». Unité et Action rappelle sa position sur le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes et souligne que la Paix est «avant tout l'affaire du peuple qui, par son accord peut mettre fin au conflit» et renouvelle son accord complet avec l'appel lancé en commun le 30 juin par la FEN, la CFTC, la CGT, et l'UNEF⁴¹² » ; Le référendum du 8 janvier 1961 confirmait aussi bien en France qu'en Algérie la voie vers l'autodétermination. Le 19 janvier 1961, onze partis et syndicats appellent à une «Paix négociée en Algérie». Le PC, la CGT, l'UNEF, notamment ne s'associeront pas à cet appel ⁴¹³ « des divergences n'ayant pu être surmontées entre la position des uns qui retiennent l'idée d'une Table ronde associant tous les protagonistes du drame et des autres qui préconisent pour le succès, la négociation avec la seule autorité représentative des combattants : le GPRA »⁴¹⁴. Le 17 février 1961 à Genève a lieu une rencontre entre les syndicats algériens de tendance FLN et les représentants de la CGT, de la CFTC, de la FEN. Face au putsch des généraux, Le bureau fédéral de la FEN lance un appel où il dénonce « la tentative et « renouvelle [l'] engagement solennel qu'elle [la FEN] a pris avec toutes les organisations syndicales le 30 janvier, le 30 juin et le 27 octobre 1960, de s'opposer par la grève générale à tout coup de force »⁴¹⁵ et décrète une grève d'une heure en association avec les partis de gauche et les syndicats. Au fur et à mesure que le congrès de la FEN de novembre 61 approche et que les violences redoublent la question de la représentativité de l'interlocuteur « essentiel ou principal selon Pierre Desvalois » qui ajoute que « le SNI n'a jamais cessé de considérer de le[GPRA] considérer comme l'interlocuteur essentiel...qu'il n'a jamais cessé d'affirmer que la discussion avec lui était la condition indispensable mais non suffisante de la paix » et des garanties aux minorités, se précisent⁴¹⁶ ; Dans un éditorial de l'Ecole Libératrice du 29 septembre, Denis Forestier rappelant que l'OAS venait de faire sauter le siège du SNI à Alger et que les militants du SNI étaient victimes d'attentats en Oranie, renvoie dos à dos les responsabilités sur «les ultras des deux camps qui l'ont emporté en n'ayant pas voulu de part et d'autre tenir compte des réalités spécifiques et complexes du drame algérien ». Aussi bien le congrès fédéral de novembre 61 va-t-il s'achopper sur la question de la représentativité et la tendance Unité et Action demanda

⁴¹² Cf. Les documents de la FSU, *op.cit.*

⁴¹³ L'Ecole libératrice produira dans l'esprit de la déclaration du 19 janvier une esquisse de cadre juridique prévoyant le type d'Etat et les garanties dans les options : francisation, sécession, et partition. N° 35 du 2 juin 61

⁴¹⁴ Cf. Les documents de la FSU, *op.cit.*

⁴¹⁵ Cf. L'Ecole Libératrice du 28 avril 1961

⁴¹⁶ Cf. Editorial de Denis Forestier intitulé le problème algérien : négociation et garanties , in , L'Ecole Libératrice du 17 mars 1961

t- elle le retrait d'une phrase indiquant dans l'exposé introductif « que le FLN [portait] assurément sa part de responsabilités ». Le texte majoritaire présenté par Louis Astre est précédé de débats importants ; La motion des Bouches-du-Rhône qui est présentée affirme « *que la sauvegarde des intérêts non colonialistes des minorités, l'établissement de nouveaux rapports avec la France ne sauraient constituer des préalables aux négociations pour le retour de la Paix. Que les négociations ne sauraient être menées qu'avec le GPRA dont il est prouvé qu'il bénéficie du concours entier des combattants algériens et depuis décembre 1960, de la grande masse des populations d'Algérie. Elle dénonce « les responsabilités écrasantes du pouvoir qui en accumulant les préalables aux négociations, en multipliant les menaces de partage et d'installation de gouvernement algérien de troisième »*. La tendance de l'Ecole émancipée dénonce « *les prises de positions équivoques où, sous couvert de la spécificité algérienne et du droit des minorités, on risque de perpétuer la situation injustement privilégiée d'une partie de la minorité européenne d'Algérie* » ; la motion générale réaffirme au bout des débats « *que le droit à l'autodétermination implique « la reconnaissance du droit à l'Indépendance et le principe de l'intégrité territoriale de l'Algérie de demain » elle ajoute que « La voie de la paix passe par une totale décolonisation impliquant nécessairement « la reconnaissance de la souveraineté algérienne »*⁴¹⁷. La synthèse opérée permet de se projeter sur d'autres combats⁴¹⁸ et principalement celui contre l'OAS, organisation qui va marquer de sa criminelle marque les mois qui séparent l'Algérie de son indépendance. Ce sera alors un cycle de manifestations pacifiques et unitaires opposées au déchaînement de violences de l'OAS, sélectives en métropole et indistinctes en Algérie, où les enseignants vont payer le prix fort⁴¹⁹. Une grande manifestation unitaire, interdite par la préfecture de police, contre l'OAS et pour la Paix en Algérie à Paris, à l'appel de la FEN, de la CGT, de la CFTC, de l'UNEF, du PCF et du PSU⁴²⁰ a lieu le 19 décembre et clôt ainsi l'année 1961 qui a vu toute une série de manifestations qui se déroulent, le 18 novembre, le 29 novembre, le 6 décembre. La veille du cessez le feu, le 12 mars 62 une grève d'une demi-heure est lancée. Au congrès de novembre 62 la motion majoritaire s'inscrit dans la perspective de la coopération ; en saluant la jeune nation algérienne « *elle exprime le vœu fervent qu'elle bâtisse*

⁴¹⁷ Cf. Les documents de la FSU, doc.cit. ; Guy Brucy *Histoire de la FEN*, op.cit. et aussi M. Berge, in, *A l'épreuve de la guerre d'Algérie*, op.cit

⁴¹⁸ La FEN dénonce lors de ce congrès, par une motion présentée par Lauré, la répression sanglante qui a touché les manifestants algériens du 17 octobre. Cf. Guy Brucy, *op.cit.*, p 257

⁴¹⁹ Pierre Desvalois estime à une centaine les plasticages visant les enseignants dont quelques uns y laissèrent leur vie, in Guy Brucy, *op.cit.* p256

⁴²⁰ Les documents de la FSU, *op.cit.* et Guy Brucy, *op.cit.*

démocratiquement l'Algérie indépendante, coopérant librement avec la France de façon s'établissent des relations étroites et fraternelles entre les deux peuples...elle condamne toute forme d'asservissement, d'impérialisme et de colonisation et demande que les mesures prises en faveur des « anciens pays colonisés » ne soient pas constamment en retard sur l'évolution des peuples qui s'éveillent à l'idée d'indépendance», alors que L'Ecole Emancipée récuse les accord d'Evian qui visent à « sauvegarder pour un temps les intérêts de l'impérialisme français en Algérie... qu'ils restreignent la souveraineté du peuple algérien dans les domaines politique, militaire et économique, [elle] constate que le prolétariat français, ses organisations syndicales et politiques n'ont pas manifesté durant ces sept années de façon suffisamment active et agissante leur solidarité et leur internationalisme prolétarien au peuple algérien, qu'en conséquence, celui-ci n'a pu atteindre tous les objectifs qu'il avait fixé à son combat». Quant à Unité et Action tout en saluant «..., la naissance de l'Algérie indépendante... souhaite que dans une atmosphère nouvelle excluant tout néocolonialisme, toute sujétion économique, des relations fraternelles s'établissent entre les peuples français et algérien»

3.4 Retour sur l'Algérie

Le congrès fédéral de 1961 avait montré que le point de vue des sections syndicales algériennes n'avait pas été négligeable dans les débats qui avaient eu lieu ; Guy Brucy relève que « les responsables des sections FEN Algérie ont probablement souligné auprès de Forestier leurs fortes réticences face à la position adoptée en commission »⁴²¹ . A l'évidence c'était bien l'Algérie qui était au centre des activités syndicales et des positionnements politiques ; la relation entre le bureau fédéral et les sections étaient très denses ; les responsables nationaux ne rataient aucune occasion pour se déplacer en Algérie et se mettre au contact du terrain et des réalités. Louis Rigaud témoigne de ces allées et retours et du soutien constant des responsables métropolitains du syndicat et de la fédération : « Denis Forestier venait en Algérie, mais d'autres membres du Secrétariat Permanent, comme Jean Maranger, comme Henri Baude venaient en Algérie en réunion et puis, ils allaient à Miliana, à Orléansville, ils faisaient des périples internes, ils n'avaient pas des relations qu'avec le bureau de section. Denis Forestier est intervenu aussi à divers reprises: il essayait de contacter le FLN quand des instituteurs avaient été enlevés par le FLN comme notre

⁴²¹ Guy Brucy, *op.cit.*

camarade Maxime Picard qui avait été enlevé tout à fait par erreur d'ailleurs pendant six mois, mais dès qu'il a été libéré, Denis Forestier est intervenu, il a été voir des représentants du FLN jusqu'au col de Sakamody près de Tablat, l'équipe du syndicat Algérie française disaient : voyez, c'est la preuve qu'ils sont en relation avec le FLN, c'est des anti Français. De fait, Denis Forestier allait pour essayer de faire libérer un camarade, d'expliquer leur erreur aux gars du FLN qui l'avaient arrêté. Il avait été libéré la mi-juin Picard, et dès sa libération il a dit le mois d'octobre prochain je serai là. Alors, il y avait Denis Forestier, et puis ensuite Denis Forestier est passé à la Présidence de la MGEN, suite au décès de Marcel Rivière. Il a été remplacé au Secrétariat National à Paris par Pierre Desvalois en tant que SG qui lui aussi est venu ; il y a quelqu'un qui a fait énormément pour les instituteurs français en Algérie, pour la coopération culturelle, c'était celui qui au sein du Bureau permanent d'Alger, le bras droit donc de Pierre Desvalois, c'est Jean Maranger. Jean Maranger c'est quelqu'un qui a fait énormément de choses et dans toutes les discussions dont je parlais tout à l'heure, au cours des mois de juin juillet août, c'était lui qui menait les discussions et après l'indépendance, d'ailleurs j'avais de nombreux déplacements à faire à Paris, parce que dans des périodes de transition, il ya un tas de problèmes qui se présentent et qu'on ne devine pas qu'on ne voit pas au cours des discussions. Il y a quand même des sujets centraux et généraux... il y a la loi et les décrets d'application. Avec Jean Maranger, j'ai eu toutes les portes ouvertes auprès de tous les Ministres qu'il fallait auprès de tous leurs Directeurs de cabinet soit à la fonction publique, soit à l'Education nationale, soit au Finances soit au Ministère de la coopération ». L'activité des responsables touchaient à toutes les questions, corporatistes mais aussi sociales et politiques. Les comptes rendu de voyage étaient systématiquement faits et publicisés dans l'Ecole Libératrice ; des rapports sur l'état de la scolarisation sur l'évolution sociale et démographique de l'Algérie étaient également publiés régulièrement⁴²². Ils avaient surtout comme objectif de sortir l'Ecole et les jeunes de leur prise en otage dans les violences et les enjeux locaux. L'enlèvement du Directeur Dupuy leur donne l'occasion de se distancier aussi bien du FLN que des militaires. Défendant leur camarade Dupuy « depuis plus de dix ans instituteur en Kabylie et qui avait fait un travail éducatif de pionnier » ils s'élèvent contre aussi bien « les méthodes que nous reprochions à la gestapo que les méthodes atroces employées par les fellaghas »⁴²³ ; Ils regrettent ainsi qu'après « l'arrestation de Dupuy » il fut procédé « au repliement de 150 instituteurs de

⁴²² Cf. Rapport du 24 février 1956 « L'école laïque au cœur du drame Algérien » et Rapport de Denis Forestier, Rapport socio-économique comparatiste in, L'Ecole Libératrice du 5 Mai 58

⁴²³ L'Ecole Libératrice du 24 février 1956

Kabylie et à la fermeture d'un nombre important d'écoles, 42 d'entre elles furent brûlées en un délai de dix jours »⁴²⁴.

Le travail syndical s'effectuait dans des conditions très difficiles et de plus en plus intenable au fur et à mesure que l'on avançait vers l'inéluctabilité de l'indépendance. Les sections algériennes, on l'a vu plus haut étaient de l'ordre de trois qui correspondaient en gros aux trois grandes régions algériennes, le sud se partageant entre Alger et Constantine. : « *Il y avait le Bureau qui se réunissait une fois par semaine se souvient Louis Rigaud. Le reste du temps chacun ayant son secteur, par exemple moi, je m'occupais des affaires administratives, Gantchoula s'occupait des affaires corporatives, Marcel Dubois en tant que SG coiffait le tout mais comme il était SG de la section d'Alger, il était ce qu'on appelait Secrétaire de l'USASNI, l'union des sections algériennes du SNI. Parce qu'à ce titre, on avait assez de syndiqués, en groupant tous ceux d'Algérie sous cette étiquette, il y avait de quoi obtenir un détachement, donc Marcel Dubois était.SG... Moi je continuais à faire ma classe, lui il avait en tant que représentant auprès du Rectorat de l'ensemble des sections algériennes, une réunion hebdomadaire du Bureau de section d'Alger, dans la semaine, »⁴²⁵*

Les syndicalistes des sections d'Algérie étaient traversées des mêmes tendances qui avaient cours en métropole : « *il y avait dans nos sections algériennes les mêmes tendances que sur le plan métropolitain confirme louis Rigaud, c'est-à-dire, et je prends les dénominations d'aujourd'hui, pas de l'époque, il y avait l'Ecole Emancipée, c'était les trotskystes, il y avait unité et action c'était les communistes, et nous c'était l'UID, unité indépendance et démocratie socialisant à peu près pour te situer, je ne veux pas dire socialiste, parce que ce n'est pas exact, parce que je n'ai pas connu par exemple à la section d'Alger de camarade, adhérent spécialement au Parti Socialiste, disons que c'est cette tendance et puis les proportions étaient à peu près les mêmes qu'en métropole, il y avait peut être moins de trotskyste, il y peut être moins d'école émancipée. Mais sur le plan national ça représentait à peu près deux tiers indépendance et démocratie, et puis un tiers d'unité action communiste, et un peu école émancipée ».* Les rapports aux partis politiques étaient le seul fait des communistes selon Louis Rigaud ; les rapports avec La SFIO s'étaient distendus et l'appartenance au parti communiste était plus le fait des algériens « *nous avons plutôt des discussions et nous assistions à des expositions communes, je me rappelle avec l'UDMA, avec le Docteur*

⁴²⁴ Ibidem

⁴²⁵ Entretien Louis Rigaud

Francis, c'était informel, ce n'était pas.... Dans la section d'Alger, il y avait des communistes, oui. Les communistes étaient encartés. Au Bureau même non. Baïod était à l'époque à la CGT. Il y avait la FEN-CGT. Mais au Bureau de la section même à Alger, non. Mais j'ai connu des camarades qui étaient encartés : Périan, Nonbédéau, Monacellj, Siblot, Faradji. Faradji, vendait le journal communiste Liberté le dimanche. J'avais mon camarade de promotion, Boualem Khalfa, il était dans le PC, d'ailleurs il a été arrêté puis emprisonné à Caen et puis il s'est évadé de Caen. Mais c'était un écorché ce Boualem Khalfa, c'était un écorché, mais je vais te dire, c'était un peu son caractère, mais enfin moi je le comprenais, j'ai eu des discussions avec lui, comme avec notre camarade de promotion qui a été le premier ambassadeur d'Algérie en France, Rahal de Nedroma ».

C'est bien la rencontre avec une situation sociale infra humaine des algériens qui a donné conscience à nombre des militants que les choses devaient changer. Louis Rigaud témoigne de sa prise de conscience et de son engagement précoce, dans la quotidienneté de sa vie d'adolescent, puis au moment même où il rejoignait son premier poste : *« C'est quelque chose qui m'a travaillé tout jeune. Et ensuite, après ça a été l'école Normale qui a fini par me convaincre. Après quand j'ai été nommé à Burdeau, alors là, j'ai encore mieux compris. Il faut aussi, pour ne pas commettre d'anachronisme, il faut resituer ça quand même, c'était en 45 à la fin de la guerre. Après cette occupation française par l'Allemagne qui fait que l'Algérie ne pouvait plus être ravitaillée normalement, c'était difficile sur le plan alimentaire. J'ai vu, en rejoignant Burdeau, j'ai vu entre Bourbaki et Vialar, j'ai vu des algériens qui n'avaient même pas de chaussures qui avaient, tu sais ce qu'on appelle les chaussettes russes, des chiffons avec des feuilles de palmiers tressées pour les tenir, qui cherchaient de l'herbe, des racines pour manger. Quand j'ai vu ça je me suis dit ce n'est pas possible, je ne suis pas au moyen-âge, ce n'est pas possible. Et puis j'habite donc à Burdeau, je vois cette misère. La première des choses qui m'aît venu à l'idée, je me suis dit moi je vais créer une cantine scolaire pour donner à manger aux enfants, parce que comme il n'y avait pas d'école indigène à Burdeau, il y avait dans mon école, j'étais directeur, une école à cinq classes, je recrutais non seulement les élèves européens mais aussi les élèves indigènes. J'ai eu, je dois le reconnaître de la chance, ça a été possible grâce à la municipalité, au maire, qui a été impeccable, là-dessus j'ai créé une cantine scolaire à 80 repas gratuits. C'est moi qui faisait le marché du jeudi, j'avais pris langue avec un kabyle qui était boucher, la municipalité payait une cuisinière, pour donner à manger aux enfants. Je me suis dit jusqu'à présent, j'étais à Mascara, j'étais dans des villes, mais maintenant je suis dans un bled et je voudrais*

bien connaître la façon dont vivent les parents d'élèves. Burdeau c'était tout le reste de l'Algérie. A Alger il y avait la Casbah, à Oran il y avait le quartier nègre et dans tous les petits villages il y avait ce que l'on appelle village nègre, c'est – dire des petites verrues d'habitat que l'on mettait à l'extérieur... Quand j'ai vu les conditions matérielles dans lesquelles vivaient ces gens là, de la tôle, des bouts de bois, pas d'eau, pas d'électricité, pas de chauffage, dans la boue. J'ai vu ces gens là et je me suis dit, mais leurs enfants, ceux que j'ai à l'école, j'aurais beau faire tout ce que je voudrais ce sont déjà des vaincus de naissance ». De manière assez remarquable on retrouve les mêmes descriptions de la misère chez de nombreux instituteurs ; celui ci dit « avoir eu pitié de certains de ces enfants venant à l'école nu-pieds dans la neige ; nous avons réussi ajoutait-il à doter certains d'entre eux de bottes de caoutchouc flambant neuves »⁴²⁶ celui là relève encore « l'extrême pauvreté de la population se retrouvant dans les rangs de nos élèves. Vêtus pour la grande majorité d'entre eux de la même gandourah de toile légère, pieds nus par tous les temps, ils arrivaient à l'école avec l'espoir du repas de midi. Ce dernier consistait en une poignée de dattes ou de figues sèches et un morceau de pain blanc venu de la plaine à dos de mulet. Quelques fois les élèves refusaient de quitter l'école le soir espérant une autre ration. Cette cantine gratuite avait été accordée avec réticence : tous des indigents me dites vous ; mais je me demande où commence l'indigence ? me questionna l'administrateur ; par les pieds, par les pieds nus Monsieur l'administrateur ; il fallait que je multiplie les rappels pour obtenir les bons de délivrance des denrées. L'absentéisme ne se ressentait guère de ces conditions extrêmes et on pouvait penser que l'attrait de la cantine n'était pas étranger à la régularité de la fréquentation »⁴²⁷ S'ils vont au-delà de leur mission de transmettre les savoirs ; ils n'en sont pas moins réticents à la prise en charge par d'autres institutions de leur prérogatives pédagogiques. Ils restent critiques et lucides sur le démarrage et les présupposés des centres sociaux éducatifs, que certains d'entre eux vont rejoindre et développer ce qui leur vaudra l'inimitié d'une partie des militaires et des colons et au bout de la voie, la mort. Louis Rigaud témoigne du malentendu ; « Au début il y a même eu un malentendu. Parce que il y a quelque qu'un qui avait essayé d'instaurer ces centres. C'était... c'était Germaine Tillion qui en a été l'initiatrice, mais avant il y eu un article « comment scolariser en Algérie », les deux recteurs Jeanmaire et Hardy. Hardy lui avait voulu crée aussi ce qu'on a appelé par la suite centre sociaux, je ne sais pas comment on voulait l'appeler mais c'était un enseignement au rabais.

⁴²⁶ Téloignage de Moliers Guy, Instituteur et combattant en Algérie 1953 -1955 ? puis combattant 1956 -1957 puis de nouveau instituteur 1958-1962

⁴²⁷ Témoignage de Roux, Yves, Instituteur à Beni Rached 1952 -1954

La différence qu'il y avait entre le recteur Jeanmaire et Hardy, c'est que le recteur Jeanmaire c'est lui qui a mis sur pied l'enseignement indigène mais il voulait que l'enseignement indigène soit égal à l'enseignement européen c'est à dire qui ne soit pas un enseignement au rabais. Tandis que Hardy disait, on va scolariser dans les villes parce que c'est là si on ne les scolarise pas qu'ils deviennent des voyous, ils deviennent anti-français, c'est les écoles coraniques qui les prennent en charge, ça nous fera des ennemis. Si on veut rester dans nos colonies, il faut faire ce qu'on a fait en Afrique équatoriale où comme a fait chez lui le Mexique. Et il disait un enseignement minimum, une petite dose de français, une petite dose de calcul, surtout leur faire faire des travaux des champs. En somme un enseignement au rabais. Alors à ce moment là les syndicats d'enseignants se sont élevés contre ça, mais les délégations financières algériennes étaient bien contentes, elles lui ont voté des crédits. Mais il a été balancé. Mais il est revenu avec Vichy. C'est Vichy qui l'a renommé. Il est revenu en 40 ». Les justifications contre les centres sociaux témoignent de leur prise en compte totale des principes républicains d'une école ouverte à tous dans les mêmes conditions ; l'enjeu vaut la bataille, Louis Rigaud explicite encore plus loin les raisons de leur engagement contre une école qu'ils pressentaient inégale et au rabais pour les C'est Vichy qui l'a renommé. Il est revenu en 40. les centres ont démarré après. Puis c'est devenu un peu la bouteille à encre, parce qu'il y a eu des luttes d'influence et qu'il y a eu soi-disant, c'est expliqué là dedans d'ailleurs par Laine, on parlait de gaspillage et alors ça a mal tourné. Et alors il y a eu mal entendu parce que quand on a arrêté les centres sociaux on a dit halte là il faut voir. Et on a pondu une motion dans laquelle on a dit d'abord que, dans les centres sociaux, on ne pouvait que scolariser les élèves qu'à partir de 10 ans, c'est à dire qu'à condition que l'école primaire n'ait pas pu les scolariser car on estimait qu'à partir de 10 ans si on n'avait pas pu les scolariser il fallait bien un autre moyen de le faire. Et surtout que cela devait rester sous l'autorité du rectorat d'Alger, c'est à dire que ça reste dans l'enseignement parce que ... Recteur Ardi, ce que c'était que les centres pour lui : l'ordre d'urgence c'est de faire passer par l'école tous les enfants des villes car s'ils échappent à l'école c'est la rue qui s'empare d'eux et les corrompt à mon que quelque école coranique soi-disant rénovée ne les accapare et forte de notre carence ne les élève sans nous et contre nous. Cette tâche n'est pas au-dessus de nos forces, il utilise la plus grande partie de nos crédits à scolariser 65 000 enfants qui ne le sont pas encore dans l'ensemble des villes algériennes. C'est donc 1330 classes qu'il faudra ouvrir au cours des 1 années prochaines. Deuxièmement, pour ce qui est du milieu rural, soit 750 à 800 000 enfants à scolariser il ne faudrait pas commettre une erreur d'aiguillage et traiter les campagnes comme la ville. L'enfant n'est pas ici à l'abandon, il est mêlé de

bonheur aux travaux de la famille, il a sa carrière toute tracée il est donc beaucoup; moins menacé dans son avenir et sa moralité que le petit citadin. Il y aurait lieu de se défier de l'école telle que nous inclinons à l'acclimater partout, de l'école qui dépayse, qui déracine, qui détourne le petit indigène du genre de vie familiale. Il reste qu'une école est une école et que l'adolescent qui a passé 4 ou 5 ans brûle d'employer son savoir hors du gourbi familial. On a tout dit sur ces pauvres gosses pour qui le certificat d'étude est une clé magique de ces enfants qui vivent à jamais dans la superstition du porte plume. En conséquence, l'école doit être remplacée par des centres du premier degré sans spécialité autre que régionale. Il ne s'agit que d'artisanat rural, travaux des champs pour les garçons, travaux de maison pour les filles. Il faut rendre la vie paysanne plus agréable, plus féconde mais sans ambition excessive, sans idéologie. A tel moment de la journée on enseignera le français usuel, la lecture, l'écriture, un peu de calcul, mais à titre accessoire, à petite dose. Un temps de présence limité, 2 ou 3 ans ou plus. Un recrutement annuel limité. Nous ne sommes plus ici dans une classe de la capitale, donc où la capacité est limitée. L'installation de ces centres est résolument sommaire, petite salle de réunion sans table »

Cette volonté de lutter contre l'enseignement au rabais, et faire prévaloir un « enseignement égal pour tous » sera permanente ; aussi présentent-ils une motion faisant prévaloir leur point de vue sur les centres sociaux éducatifs « *les sections fixèrent les conditions dans lesquelles elle devait se développer afin d'éviter un enseignement au rabais. Elles publièrent une motion dont la conclusion résumait les conditions nécessaires au bon fonctionnement, au rôle et à l'implantation des centres sociaux éducatifs* ». Ainsi s'élèvent-ils également contre le recrutement au rabais des instituteurs qu'instaure la loi Robert Lacoste. D'autres contestait le fait d'accorder « *la qualité d'instituteur stagiaire dès le premier jour de l'entrée, à la section d'adaptation de l'école normale et donc sa titularisation après obtention du CAP... la qualité de stagiaire étant maintenue même en cas d'échec au CAP* » Le SNI section d'Alger raconte celui-ci fit à cet égard le siège du Rectorat « *jugeant sans doute cet avantage exorbitant il parvint à le faire supprimer* »⁴²⁸. Ils sont également au premier rang contre l'application de la loi Debré à l'Algérie dont ils pensent que c'est une provocation⁴²⁹. L'action syndicale touchait également au pédagogique ; deux enseignants du conseil syndical de la section d'Alger, Abbad et Aït Ouyahia en collaboration avec M Renaud directeur de l'Ecole Normale

⁴²⁸ Témoignage de Jacques Costes, action syndicale en Algérie, doc ronéoté, 2002

⁴²⁹ *L'Ecole Libératrice* du 27 janvier 1961, publie sous la plume un article de Clément Durand intitulé « Une Folie ; la loi Debré en Algérie »

produisirent une méthode de l'enseignement du Français en classe d'initiation diffusée par les éditions Hatier. Deux autres membres du Bureau de la section d'Alger, Rahmani et Bousquet sous la direction de Dini nouveau directeur firent éditer leur méthode « Bonjour l'Ecole » par Hachette.. L'inspecteur Max Marchand conçut des cartes murales de l'Algérie ; il conçut pour les classes de CE et de CM un ouvrage qui présentait des faits d'histoire de France et d'Algérie en parallèle⁴³⁰. La commission pédagogique de la section d'Alger édita quant à elle trois ouvrages d'histoire retraçant les périodes historiques depuis l'Afrique du Nord romaine jusqu'aux Turcs.

C'est cependant dans les luttes politiques que les sections et les militants affrontèrent les obstacles les plus durs ; la séparation d'après février 56 avec la création d'un syndicat « Algérie française » le Syndicat Indépendant des Instituteurs, le SII, les lignes de fracture se sont déplacées, l'affrontement devenait frontal entre deux groupes : « à la tête du SII, il y avait un dénommé Suche, il y avait Zatar, il y avait Vouillot. Zatar a fini d'ailleurs à la prison de la Santé, il a été d'abord, avant que l'OAS n'existe, avec les Unités Territoriales déjà, il avait participé à certains coups et après avec l'OAS, il est passé à l'OAS et en essayant de se tailler la route au mois de juin, il s'est fait « gauler » et il a été condamné; et il a été à la prison de la Santé jusqu'à ce qu'il y ait la loi d'amnistie. Et donc, ce qu'il y a de remarquable, malgré tout, c'est qu'aux élections professionnelles, qui concernent tous les instituteurs, syndiqués ou non syndiqués, eh bien en ce qui concerne, chez, aussi bien la commission administrative paritaire départementale qu'au Conseil Départemental se sont les candidats du SNI – FEN qui ont été élus ; on est en en plein milieu de la guerre d'Algérie en 56, une fois que la scission a été opérée. Et il y avait deux conseillers départementaux à élire, on a été les eux élus, j'ai été élu, et l'autre c'était le camarade Lokman et à la CAPD, on était 8 ou 10. Malgré tout ça nous a réconfortés. Mais par exemple, lorsque notre local a été plastiqué à deux reprises.. ». Et la guerre mettait face face les populations et les groupes, qui étaient sommées de choisir entre deux camps : « la guerre d'Algérie relève Louis Rigaud avait fait éclater les clivages politiques traditionnels ; plus de gauche, plus de droite, de centre ; on était pour ou contre l'Algérie française ». Les oppositions se marquaient également entre métropolitains et locaux entre ceux qu'on appelait « les pathos » « un frangars, il arrive de France, il ne connaît rien du tout » et les pieds noirs ; nombre

⁴³⁰ Cf. Louis Rigaud, op.cit. et Jouin Serge, *Max Marchand (1911-1962) De la France à l'Algérie. Biographie d'un enseignant*, Thèse de doctorat, ANRT, Lille, 1994, 590 pages.

d'interviewés reviennent sur cette division constitutive du rapport colonial fondé sur la relation du nous face aux autres tous, les arabes invisibles et à dompter et les pathos naïfs, qui ne comprennent pas la mentalité locale. Tous les événements obligeaient à se situer dans l'un ou l'autre bord, sinon à risquer sa vie ; et les syndicalistes qui voulaient garder une position équilibrée, au dessus de la mêlée, garder la tête froide devenait la cible. Ils ont d'abord voulu défendre la jeunesse contre tous les embrigadements ; c'est ainsi que ils prennent position tout à la fois contre l'utilisation des jeunes étudiants dans les manifestations européennes et leur entrée dans la grève décrétée par le FLN. Ce positionnement les met au devant de la scène et ils sont la cible d'attaques virulentes des ultras ; un éditorial d'Alain de Sérigny les désigne à la vindicte populaire et « parle d'épuration ». Pris dans le maelstrom des violences et de la guerre, ils gardaient pour la plupart d'entre eux le cap, guidés par les valeurs auxquelles ils s'étaient nourries au péril de leurs vies : *« nous étions des pourris pour ceux d'en face ? les Algérie française. Alors à partir de ce moment là, ça s'est répandu comme une traînée de poudre et bon...moi ça ne m'a pas étonné, mais enfin il y eu des répercussions sur mes enfants. Sur mon fils au lycée Bugeaud qui était pris à partie par ses camarades. Un jour, même le Proviseur a été obligé de le faire sortir par ses propres appartements; ma fille au lycée Fromentin où elle a été mise en quarantaine par ses camarades de classe puis par les professeurs, et un professeur déclarant un jour en plein cours : « c'est pas possible, sa mère doit coucher avec les arabes pour qu'on les aime tant dans la famille... » Bon. Ma fille est revenue en pleurs, ne voulant plus retourner au lycée dans ces conditions. J'ai été obligé d'envoyer mes enfant, le dernier trimestre de l'année scolaire 61 – 62, c'est à dire je les ai envoyé à partir du 1er avril chez une cousine germaine qui habitait Nice, ils ont fini leur trimestre scolaire à Nice. Et puis il y a eu aussi, un jour une grève qui avait été décrétée par... c'était pas l'OAS encore, c'était le Front National, je sais pas comment ça s'appelait, enfin une organisation de l'Algérie française, grève de l'enseignement etc... Moi j'ai refusé naturellement de suivre. De toute façon moi j'étais au cours complémentaire à Bouzaréah, ça s'appelle collège d'enseignement général, et j'étais le seul à ne pas vouloir obéir à cet ordre là, j'ai dit, moi je fais classe. A ce moment là quand le Directeur de l'Ecole Normale l'apprend, il m'appelle et me dit : « il n'est pas question que vous ne fassiez pas grève, parce que vous allez vous faire descendre, c'est idiot quoi », « je réponds non, moi je fais cours, c'est mes convictions, je ne vais pas baisser le pantalon, je fais grève ! ». Et l'après midi, il y a quelqu'un qui vient du rectorat, qui m'apporte un mot du Recteur: le Recteur me demande de faire grève. J'ai répété non je ne fais pas grève. Je fais venir la classe le lendemain mais je le dis aussi, en prenant mes précautions, c'est à dire que tous les rideaux étaient tirés, la*

porte de la classe fermée à clé afin qu'on ne puisse pas me tirer dessus à travers....Mais mes élèves étaient là, et le lendemain quand la classe a repris normalement, les collègues étaient un peu froids, il y en a juste un qui était venu Anouallah, il est venu, puis il se jette sur moi, il m'embrasse et m'a dit merci pour les Algériens, tu as du courage. J'ai dit mais pourquoi j'ai du courage moi et pourquoi tu n'en as pas eu toi? Les mois qui précèdent le référendum de l'autodétermination et qui suivent le cessez le feu sont devenus intenable pour nombre d'entre eux qui perdent leur vie. Louis Rigaud fait partie de ceux nombreux qui restent qui font passer les élèves et leur mission avant leur propre sécurité ; les campagnes algériennes deviennent l'espace de replis possibles : « J'étais seul à faire la classe dans mon école, comme ma femme a été la seule à faire la classe à l'école de jeunes filles de Bouzaréah. Et puis est arrivé l'assassinat des six collègues des centres sociaux le 15 mars 1962. Et le 16 mars 1962, le Recteur de l'académie d'Alger, qui était à l'époque Monsieur Mayer nous a convoqué : Marcel Dubois, Gonchoula et moi même et nous a dit vous êtes les prochains sur la liste. Je vous demande d'aller à la base aérienne de la Réghaïa où le Général Fourquet vous accueillera et vous serez à l'abri. Alors, on sort du bureau du Recteur, on a dit bon il nous a dit d'y aller, on va y aller mais ça ne nous emballait pas en tant que syndicalistes d'être sous la protection de l'Armée; mais nous allons quand même à la base aérienne de Réghaïa ; nous sommes très bien reçu par le Général Fourquet qui se met à notre disposition, il avait tout réglé sur le plan matériel. A la fin de la discussion, sans lui dire qu'on ne voulait pas être sous la protection de l'Armée, il y a Gantchoula et Marcel Dubois qui disent au Général, vous savez on préfère plutôt être à l'abri à Rocher Noir. Rocher Noir où se trouvait l'administration centrale qui était partie d'Alger pour être en dehors du chaudron algérois. Et comme là on approchait les vacances de Pâques, j'ai dit, je vais partir 15 jours dans le Sersou. J'aurai 15 jours de réflexion et je verrai au retour. Et je suis parti avec femme et mes enfants dans le Sersou et c'était les vacances de Pâques. A la fin des vacances, je suis revenu et j'ai trouvé le garage qui était mitoyen au mien qui avait été plastiqué. Je ne sais pas si le malheureux avait été plastiqué parce qu'ils se sont trompés ? Bref, je suis revenu et j'ai continué normalement. Et donc, là, pratiquement, la guerre était pratiquement terminée, puisque le cessez-le-feu avait eu lieu et là, à ce moment Marcel Dubois a quitté définitivement l'Algérie vers la fin du mois de mai et donc je lui ai succédé en tant que Secrétaire Général de la section d'Alger ».

L'indépendance proclamée la mission n'est pas terminée pour autant et à l'automne 62 on voit revenir vers leurs Bled, leurs écoles, nombre de ces missionnaires – quelque 15000

enseignants vont rejoindre leurs écoles - pour qui le travail continue. Louis est un de ceux qui restent et il s'engage avec Charles Koenig et quelques autres à préparer la rentrée : *« je suis devenu secrétaire général, au moment où il y avait des discussions avec les représentants du FLN qui étaient au Gouvernement transitoire, L'Exécutif provisoire à Rocher Noir. Et on discutait avec eux de la situation des instituteurs français exerçant en Algérie avant l'indépendance, car la situation des instituteurs français venant en Algérie après l'indépendance était réglée : ils restaient fonctionnaires français, et étaient rémunérés par la France et inspectés par des missions d'inspecteurs français qui venaient en Algérie. Mais ceux qui étaient en Algérie avant devenaient fonctionnaires algériens et avaient la double nationalité et ils avaient trois ans pour choisir à la fin, laquelle des deux (garder). Alors là nous avons vu avec des camarades une délégation de la FEN et du SNI venue à Rocher Noir avec Georges Lauré qui était Secrétaire Général de la FEN, Astres de la FEN, Pierre Desvalois, Jean Maranger au titre du SNI et Denis Forestier au titre de la MGEN qui avait ses établissements en Algérie et qui voulait continuer à y rester non seulement pour les instituteurs français qui continueraient à coopérer en Algérie mais aussi pour les instituteurs algériens et là les discussions se sont éternisées ».*

La préparation de la rentrée scolaire témoigne de la volonté des uns et des autres pour que l'éducation ne soit pas prisonnière des premiers dysfonctionnements inhérents au démarrage d'un pays dans une nouvelle voie. Autant les autorités algériennes que les responsables syndicalistes locaux ont manifesté à cet égard beaucoup d'abnégation *« Du côté algérien...il y avait Mostéfaï, il y avait trois interlocuteurs. Il y en avait un qui ne représentait, pas l'éducation nationale, mais qui représentait la fonction publique, Kiouane je crois... Je ne me rappelle plus du nom mais qui a fait partie des négociations. Mais les négociations duraient, ça tergiversait et à la fin... Charlie Koenig, oui. Il était à l'exécutif provisoire, il s'occupait lui des transports. Mais en la circonstance, connaissant bien le problème enseignant, il est évident que, lui avait déjà mis en condition les représentants du FLN, de l'Exécutif Provisoire. Il avait en somme préparé le terrain. Et donc on a eu des discussions, mais très longues. Les discussions ont commencé fin mai; elles ont continué en juin, après elles ont continué tout le mois de juillet, elles ont continué au mois d'août et à la fin ça été une entrevue des représentants de la FEN et du SNI avec Ben Bella, qui lui ont dit et posé la question « voulez vous assurer votre rentrée scolaire ou non! Parce que si vous faites des anciens enseignants des fonctionnaires algériens il y en a aucun qui reviendra ». Et c'est Ben Bella qui a tranché, et c'est comme cela qu'on était resté fonctionnaires français ».*

De fait et contrairement à points de vue fallacieux ou mal informés l'Algérie indépendante n'a pas eu pour objectif immédiat de rompre avec le système éducatif et culturel français ; si l'arabisation fut une option très tôt choisie , elle ne se pensait pas , tout au moins dans les premières années de l'indépendance comme exclusive et comme rupture avec le système scolaire et culturel français. Le témoignage de Louis Rigaud est à cet égard très éclairant ; il recoupe notamment celui de nombre d'enseignants ou de responsables de la coopération.

/« Notre position énonce Louis Rigaud, visait à avoir vraiment une Algérie démocratique avec un collège unique, c'est à dire que les revendications que nous visions étaient non seulement légitimes mais vraiment démocratiques, pour une Algérie nouvelle, mais avec le maintien des Européens ; sachant très bien que, au fur et à mesure que les années avançaient l'Algérie irait non pas vers une véritable indépendance parce qu'on pensait bien qu'avec un collège unique etc... L'Algérie déjà commençait à avoir son destin en main. Mais le départ aurait été graduel. Il se serait fait au fur et à mesure des ans. Personne ne serait parti en catastrophe. Il n'y aurait pas eu de rancœur, il n'y aurait pas eu de nostalgie. Tout se serait déroulé normalement et sans heurts et sans secousses. Malheureusement la chose n'a pas été possible, mais le fait, malgré tout que nous ayons tenu cette position durant les huit ans qu'a duré la guerre d'Algérie fait que la majorité des instituteurs sont restés en Algérie après l'indépendance, après 1962. Et cela a été vraiment...je dirai un appoint capital pour l'Algérie, j'ai en effet été reçu par , ...étant Président de l'Association Professionnelle des Instituteurs en Algérie, j'ai été reçu par Ben Bella le 16 octobre 1962 et il m'a dit : « Monsieur Rigaud, faites venir le plus d'instituteurs que vous pouvez, j'ai besoin des instituteurs pour que l'éducation nationale marche en Algérie, comme j'ai besoin de cheminots pour que les chemins de fer marchent, comme j'ai besoin des gens de l'électricité et gaz d'Algérie pour que l'énergie marche et donc... vous nous avez laissé une Rolls Royce mais sans essence. Il a ajouté quand vous avez une Rolls Royce, avec 5 litres d'essence dedans, qu'est ce qu'on peut faire ? Avec ça on ne va pas loin ! »

La rentrée assurée, le travail syndical continuait ; mais les problèmes matériels passaient souvent après les objectifs pédagogiques, après la qualité de l'enseignement comme le relève Louis Rigaud : « On était payés par la France et soumis comme les enseignants de Métropole, soumis à des inspections par des missions d'inspecteurs primaires qui venaient officiellement en Algérie inspecter les gens. Et c'est ce qui a permis que parmi les 15000 enseignants qui sont revenus il y en avait peut être 12000 qui étaient d'anciens enseignants

d'Algérie...Oui, on avait un traitement supérieur à celui qu'on avait avant l'indépendance. Et je dis honnêtement : dans toutes les discussions auxquelles j'ai pu participer, il n'a jamais été question de fixer un salaire, de fixer une prime. Il a été question uniquement de garder la qualité de fonctionnaire français et je ne savais pas moi-même, qui faisait partie de ces discussions, je ne savais même pas ce que serait mon traitement ; on était là pour la garantie de la bonne marche de l'institution. C'était la garantie, et c'était pour nos retraites et pour que cela puisse se faire administrativement il a fallu que nous soyons fictivement rattachés à un département métropolitain, c'est à dire, moi j'étais rattaché aux Bouches-du-Rhône. J'étais un instituteur des Bouches-du-Rhône détaché en Algérie au titre de la coopération culturelle. Pour notre carrière. Mais c'était un rattachement fictif ».

De fait une des premières raisons de la politique de rupture, avec l'héritage scolaire et culturel français au-delà de la volonté de réenculturation dans les valeurs «arabo-islamiques » portées par l'aile réformiste qui a occupé les ministères culturels, en premier lieu celui de l'éducation et qui s'est manifestée par des premières actions d'arabisation, a pu être une certaine frilosité de la politique de coopération française et notamment celle qui a prévalu dans la gestion du corps des enseignants. Louis Rigaud secrétaire de l'APIFA témoigne des cafouillages qui ont pu inciter nombre d'instituteurs à écarter leur collaboration avec l'Algérie « *Je vais expliquer la raison pour laquelle des gens ont pris leur retraite assez vite, et certains malgré leur retraite prise, sont restés exercer en Algérie. C'est qu'il y a eu, et ça c'est une question uniquement française. L'Algérie n'avait rien à voir. C'est qu'il y a eu changement du code des pensions de la Fonction Publique à l'époque où c'était Robert Boulin qui était au départ Ministre des rapatriés, mais moi, l'époque dont je parle et où j'ai eu mes rendez-vous avec Boulin, il était Ministre du Budget, il était aux finances. Il n'y connaissait pas grand chose, c'était ses collaborateurs qui... Et le nouveau code des pensions qui voulait un peu débroussailler l'ancien qui était un peu compliqué visait à mettre tout le monde sur le même pied d'égalité pour calculer les retraites ; comme ça il n'y aurait pas 36 façon de calculer les retraites. Et dans l'ancien code des pensions, quand on servait hors d'Europe on avait tous les deux ans une année de réduction d'âge pour la retraite. C'est à dire que si on travaillait 10 ans hors d'Europe, on avait 5 ans de réduction d'âge et au lieu de prendre la retraite à 55 ans nous pouvions la prendre et la percevoir immédiatement à 50 ans. D'accord? Et une 2ème raison toujours dépendant de la France, c'est qu'il y avait eu et ça existe toujours , et c'est l'article L 50 ou L75, on avait dit que pour le calcul de la retraite, c'était l'indice, on pouvait choisir l'indice le plus fort qu'on avait eu au cours de sa carrière, parce qu'en tant*

qu'instituteur on peut être directeur d'école, et puis redevenir instituteur, parce que directeur d'école ce n'est pas un grade, mais une fonction. C'est un instituteur faisant fonction de directeur. Par exemple moi, j'étais directeur d'école à Burdeau dans le Sersou, et puis je me suis retrouvé instituteur à l'école annexe de Bouzaréah. Mais je pouvais garder, s'il était supérieur, je pouvais garder mon indice de directeur. Je ne touchais pas le traitement de directeur, mais je pouvais garder mon indice de directeur et la retenue qu'on me faisait sur la retraite était sur le traitement d'un indice de directeur. Mais, à une condition, il fallait que cet indice, on l'ait eu au moins pendant 4 ans consécutifs au cours de nos 15 dernières années d'exercice. En Algérie, non seulement on pouvait avoir, on pouvait vouloir sa retraite calculée sur l'indice de directeur, si on l'avait été pendant 4 ans au cours des 15 dernières années, mais en plus en Algérie on avait un indice supérieur pour le même échelon, un indice supérieur à celui de nos camarades métropolitains. C'est ce qu'on appelait au début le tiers colonial, ensuite ça été supprimé, c'était une prime, une indemnité et ensuite ça été inclus pour les seuls instituteurs, pas pour le secondaire, pas pour le technique, pas pour le supérieur. Ça été inclus dans notre traitement de base et donc pris en considération pour la retraite. Donc un instituteur, qui en 64, 65, 66, était en Algérie quand il a appris ça, il a dit je vais prendre ma retraite pour l'avoir d'ici 55ans puisque je n'ai plus droit aux réductions d'âge, le nouveau code les supprimait, le type qui avait 40 ans qui dit je ne peux la prendre qu'à 55 ans, alors il faut que dans ces 15 ans qui viennent, j'ai au moins 4 ans d'Algérie pour que mon indice algérien soit pris en considération. Donc, les gars, ils ont pris leur retraite et puis ils ont continué à exercer. Et alors, ils ont perçu leur retraite et après ils cotisaient à l'Ircantec ou quelque chose comme ça. Voilà la raison d'un bon nombre de mise à la retraite et les collègues, qui eux en 62 étaient rentrés en métropole en disant il me reste que 10 ans à exercer, je suis tranquille. Je demande l'application de l'article L75 et bien qu'exerçant en France on me fera une retenue sur un traitement comme si j'étais en Algérie. Mais comme la réduction d'âge a été supprimée, ils ont été obligés de travailler jusqu'à 55 ans. Et à partir de ce moment là, dans les 15 dernières années, ils n'avaient plus les 4 ans d'Algérie. Ce qui fait qu'ils ont travaillé plus longtemps que les autres jusqu'à 55ans et qu'ils ont eu une retraite inférieure sur l'indice métropolitain. Parcequ'une fois qu'on avait fait la demande d'application de cet article 75, on ne pouvait plus se dénier, on ne pouvait plus annuler. La bureaucratie et non seulement on n'a pas pu annuler, mais les gars sachant très bien qu'ils allaient avoir une retraite sur un indice métropolitain ont continué à avoir la retenue retraite sur l'indice algérien. Alors, j'étais encore Président de l'APIFA, je suis intervenu auprès de Robert Boulin, auprès de Louis Joxe qui était à l'époque Ministre de la Fonction publique et

auprès de De Broglie qui était Ministre des affaires algériennes: je leur ai dit, ce n'est pas logique, ce n'est pas normal, bon qu'ils soient obligés de travailler maintenant jusqu'à 55 ans et qu'ils n'aient plus le bénéfice de l'article 75, le code des pensions étant ce qu'il est, bon ça va, mais vous n'allez pas continuer à leur retenir jusqu'à la fin de leur carrière, sur un indice qui ne sera pas pris en compte. Ils ont dit non, on ne peut pas revenir là dessus, on ne peut pas revenir. Alors j'ai insisté, auprès de Louis Joxe de la Fonction Publique qui a dit bon, on accepte de ne plus leur retenir la retenue pour la retraite sur leur indice algérien mais tout ce qu'ils ont versé depuis on ne le leur remboursera pas. C'est à dire ce qu'ils ont versé depuis 3, 4 ans, eh bien c'est perdu. Alors, ceci pour bien expliquer pourquoi les instituteurs anciens qui étaient en coopération, bien que restant encore là bas, ont pris leur retraite, mais c'était pour préserver leur situation personnelle »⁴³¹. Sans doute y eut –il ici ou là des incertitudes personnelles sur les carrières et sur les exéats qui ajoutèrent à la confusion et aux hésitations sur les conditions de l'avenir sur les deux bords de la méditerranée⁴³².

⁴³¹ Cf. Note d'information destinée aux fonctionnaires de l'enseignement ayant servi en Algérie au cours de l'année 1961-1962.

⁴³² Cf. Le point de vue de Jacques Coste intitulé Action syndicale en Algérie, un point de vue différent, *op.cit.*

4. PORTRAITS DE GROUPES : TRAJECTOIRES ET POSITIONNEMENTS

4.1. LA FORMATION : ECOLES NORMALES ET SECTIONS

– De la norme à la conquête morale

Le nom – *Norma*, la règle – et l'institution (« école normale ») sont d'origine allemande et comme tels constituèrent un modèle pour les révolutionnaires dans la définition et l'expérimentation des Ecoles normales en vue de se doter de maîtres d'école⁴³³ capables d'instruire le peuple. Ainsi le rapport Lakanal (du 2 brumaire, an III, 23 octobre 1794) soutient que les Ecoles Normales « doivent être (...) le type et la règle de toutes les autres »⁴³⁴.

La Révolution n'aura pas les moyens de sa politique de formation, ce sera la Restauration (ordonnance du 26 février 1816) qui reprendra l'exemple réussi d'une initiative locale – l'Ecole normale de Strasbourg – pour en généraliser le principe à tous les départements dès mars 1833 par Guizot.

Ainsi se poursuivra une politique officielle de formation de formateurs dans laquelle l'Etat sera de plus en plus omniprésent et définira jusqu'aux comportements des futurs maîtres à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution, exactement comme dans les séminaires (pédagogiques) religieux. De ce point de vue, en fixant la règle ou la norme à travers les Ecoles normales, l'Etat marque sa volonté d'intervenir en amont d'un processus qui subordonne le pédagogique au politique pour finalement gouverner et contrôler en permanence les hommes, leurs comportements et leurs mentalités.

L'ordonnance du 18 novembre 1845 par exemple – qui vient après de violentes critiques politiques adressées aux Ecoles normales -, fixe les attributions de la Commission de surveillance (mission d'inspection) et précise que les élèves-maîtres, ayant au moins 16 ans,

⁴³³ Reconnus donc sous la Révolution – entre autres pour lutter contre l'action scolaire de l'Eglise – les instituteurs ne deviendront des fonctionnaires d'Etat qu'un siècle après, par la Loi du 19 juillet 1889, avec pour mission principale d'instruire tout en instituant la République au moyen de l'école publique, obligatoire, laïque et gratuite.

⁴³⁴ Cité par Jean Vial, « Passé et présent de la formation des maîtres », pp 187-233, in M.Debesse et G.Mialaret, Traité des sciences pédagogiques, Tome 7, PUF, Paris, 1978, p 192.

doivent « savoir lire et écrire correctement ; posséder les premières notions de calcul et de grammaire, une connaissance suffisante de leur religion ». Dans le même sens, la loi Falloux (15 mars 1850) dessaisit les comités d'arrondissement – plus représentatifs des communes et de la vie locale –, au profit des conseils académiques proches du pouvoir. Les Ecoles normales ne disparaissent pas avec cette loi, mais leur suppression devient possible et certains contenus d'enseignement deviennent facultatifs (histoire, géographie, etc.). C'est une manière de rassurer ceux qui, après les émeutes sanglantes de juin 1848, avaient peur que les futurs maîtres ne soient « trop savants » pour se soumettre à l'ordre établi.

La défaite de Napoléon en 1870, la double répression de la Commune de Paris et de l'insurrection en Algérie en 1871 constituent probablement un tournant dans l'accélération de la rénovation politique : il s'agira précisément de prévenir tout projet alternatif (socio-éducatif) pouvant émaner des révolutionnaires et asseoir la domination par un grand service public d'éducation⁴³⁵, seul à même de (re)créer l'Etat-nation, et de fournir la main d'œuvre lettrée et/ou qualifiée à une économie capitaliste en plein essor.

– Une « culture de nécessité » pour se (re)qualifier

A cette époque, en Algérie, la colonisation a quasiment fini par déstructurer militairement la société sur les plans politique, économique et culturelle. « La bourgeoisie artisanale s'étiola, victime de la concurrence française, tandis que la bourgeoisie lettrée se repliait sur elle-même ou s'exilait. Quant à la masse des fellahs, elle fut victime des effets conjoints de la dépossession foncière⁴³⁶, de la pression fiscale et de l'intégration du marché indigène dans le circuit capitaliste de commercialisation » (Droz et Lever, 1982, p 20).

Or, dépossédés également de leur système éducatif, les Algériens ne pouvaient que s'engager dans un mouvement à la fois d'opposition à la dépersonnalisation et de construction de ce que Mostefa Lacheraf appelle une culture⁴³⁷ de nécessité.

⁴³⁵ La gratuité totale de l'école intervient au moment où l'Etat décide de tout gérer et à son seul profit.

⁴³⁶ La loi Warnier de 1873 et la loi complémentaire de 1887 renforcent le système juridique pour élargir l'appropriation des terres indivises et créer un marché foncier.

⁴³⁷ « Après la transition douloureuse que connut une société algérienne bouleversée, privée de ses droits élémentaires, de ses biens nationaux, de ses libertés, on éprouva le besoin d'une culture, ou, plus exactement, d'un enseignement » (Lacheraf, 1975, p : 315).

« *Un peuple qui a une longue tradition de culture, écrit-il, tolère difficilement le vide intellectuel et se sent capable, pour satisfaire un tel besoin, d'adopter une autre langue, à défaut de la sienne propre qui lui est désormais interdite (...). Cette culture de nécessité souligne l'importance du problème en révélant les implications techniques, utilitaires, pratiques : face à l'irruption du monde moderne dans la tradition, on continue de tenir à l'univers médiéval par certains aspects moraux, mais non sans établir, consciemment ou inconsciemment, les distinctions indispensables qui séparent le patrimoine humaniste et religieux, toujours vivace, des exigences nouvelles de l'initiation au modernisme* » (Lacheraf, 1978 : 315, souligné dans le texte).

Dans ce sens, l'école normale plus particulièrement représente le point de rencontre de deux motivations politiques, en l'occurrence celle de la société algérienne, via ses premières élites, et celle du pouvoir colonial ; pour la première il s'agissait de se (re)qualifier dans le champ de l'enseignement et, pour le second, se donner des enseignants légitimés, non plus par l'armée ou l'Eglise, mais par une institution à caractère professionnel.

– La professionnalisation des cadres intermédiaires

Bien avant l'ouverture de la première Ecole normale en Algérie (Alger) en 1865, les militaires, comme le pouvoir civil, s'étaient posé la question de la formation des cadres intermédiaires, confirmant ainsi l'importance stratégique et idéologique de la pédagogie dans la propagande coloniale. En effet, cinq ans après l'expérience infructueuse de l'enseignement mutuel (commencée en 1832), le Ministre de la guerre avait même suggéré au Gouverneur général (Maréchal Valée) de s'adresser à l'Emir Abdelkader pour « *obtenir l'envoi soit à Alger, soit à Paris même, d'un certain nombre de jeunes Arabes qui, après avoir été initiés aux connaissances diverses qu'on peut acquérir dans nos écoles, rentreraient ensuite dans les rangs de la population indigène où leur présence, leurs récits et les lumières qu'ils auraient acquises deviendraient alors de la plus haute utilité pour notre cause* »⁴³⁸.

A défaut de formation de formateurs, le décret du 14 juillet-6 août 1850 rend l'enseignement primaire gratuit en Algérie et officialise l'expérience de six écoles

⁴³⁸ Lettre du 20 décembre 1837, citée par Mirante (1930), in **Cahier du centenaire de l'Algérie**, N°XI.

musulmanes-françaises lancée en 1836. Dans ces écoles, intervenaient un maître adjoint musulman le matin et un maître de français l'après-midi utilisant en principe la langue arabe pour traduire les contenus dont il a la charge, comme stipulé par le règlement. « (...) *Il aura soin de leur en donner l'explication fidèle en arabe de manière à les leur graver plus vite et plus profondément dans la mémoire. Toute allusion à la religion sera écartée de ces exercices.* » (art.7 de l'Arrêté portant règlement d'école primaire de garçons de Constantine, 25 juillet 1851). L'objectif de cette expérience est moins d'inculquer l'arabe au peu d'élèves qui fréquentaient ces écoles que de tenter de récupérer les restes d'un système d'enseignement local agonisant pour éviter qu'ils ne nuisent à l'entreprise coloniale. C'est de là que découle les mesures visant à renforcer les institutions pédagogiques pour professionnaliser le personnel intervenant.

Dès lors, suivant les recommandations de la commission spéciale chargée de « l'enseignement des indigènes », le décret impérial du 4 mars-22 avril 1865 crée une école normale primaire en vue d'améliorer le recrutement et l'efficacité des maîtres :

« (...) L'imperfection des méthodes d'enseignement et surtout la difficulté de recruter des maîtres capables sont un obstacle au progrès de notre influence sur la jeune génération. Ces maîtres, une école normale peut seule les donner. En effet, si l'on veut que les écoles destinées à recevoir les jeunes Arabes contribuent à la propagation rapide de la langue et des idées françaises, il est nécessaire d'y placer des maîtres initiés à l'usage de l'arabe parlé, à la connaissance générale des mœurs, et capables d'adapter leurs méthodes aux habitudes intellectuelles des indigènes. Or, sans une préparation spéciale, il est évident que les instituteurs demeureront étrangers à ces connaissances et aux procédés qu'il convient d'employer, pour rendre leur enseignement profitable à tous les enfants de la colonie. Ces considérations nous ont conduit à proposer à V.M. la création d'une école normale d'instituteurs pour les Européens et les indigènes » (Rapport à l'Empereur, cité par Mirante, 1930, p 82).

Cette création d'une Ecole normale crée dans le quartier de Mustapha puis transférée à Bouzaréah sur les hauteurs d'Alger sera suivie quelques années plus tard d'autres structures similaires à Miliana (1874), Constantine (1878) , Oran (**1883**), etc. Les « cours normaux » pour adjoints indigènes et moniteurs ont débuté en 1888 aux Ecoles normales de la Bouzaréah et de Constantine. De plus, il sera créé en 1891, une « Section spéciale

d'adaptation », destinée aux élèves-maîtres sortis des EN (en France), des instituteurs confirmés et des bacheliers métropolitains. Cette section aura pour but d'adapter ces derniers à leur nouvel emploi par l'initiation à une pédagogie du Français pour enfants dont il n'est pas langue maternelle, des cours d'agriculture et d'arabe.

Cependant, celles-ci ne résoudreont pas la crise du recrutement et ne révolutionneront pas la pédagogie. **En revanche, sur le plan idéologique, l'ambition sera de fournir des maîtres ayant « le rôle décisif d'agent de la civilisation élémentaire plutôt que de maîtres d'école » notamment dans le « bled ».» (Service d'information du cabinet du gouverneur général de l'Algérie, cité par Henri Saurier, 1981, p 108).**

Les maîtres qui en sortiront ne seront jamais suffisants en nombre, ni complètement « neutres » et, pour certains, encore moins insensibles au contexte politique notamment dans l'après 8 mai 1945.

En effet, même à partir de chiffres officielles (voir tableau ci-après) – aspects quantitatifs de l'enseignement primaire en Algérie de 1892 à 1929, exagérés à des fins de propagande politique – on peut noter la très lente progression du nombre de classes, des élèves et des maîtres.

T.11 – Aspects quantitatifs de l'enseignement primaire en Algérie de 1892 à 1929.

Années	Nombre d'écoles			Nombre de classes (1)	Personnel enseignant			Nombre d'élèves (2)		
	Garçons	Filles	Total		Français	Indigènes	Total	Garçons	Filles	Total
1892.	109	4	113	196	79	83	162	10.277	1.132	11.409
1893.	132	6	138	216	138	108	246	11.965	1.262	13.227
1894.	157	6	163	305	166	141	307	15.127	1.439	16.566
1895.	172	6	178	353	202	146	348	17.696	1.778	19.474
1896.	176	5	181	371	218	150	368	19.029	1.768	20.797
1897.	196	5	201	410	281	139	410	20.397	1.867	22.264
1898.	204	5	209	428	276	156	432	21.600	1.984	23.584
1899.	216	5	221	447	293	152	445	22.054	1.797	23.851
1900.	220	5	225	460	316	148	464	22.428	1.887	24.315
1901.	223	5	228	474	343	155	498	23.223	1.779	25.002
1902.	230	5	235	488	320	176	496	23.956	1.696	35.652
1903.	237	5	242	504	329	181	510	25.165	1.984	27.149
1904.	238	7	245	516	343	179	522	25.950	2.166	28.116
1905.	249	7	256	539	369	181	550	26.926	2.307	29.233
1906.	254	8	262	557	381	193	574	28.526	2.521	31.047
1907.	263	9	272	575	393	197	590	29.615	2.540	32.155
1908.	272	11	283	606	412	204	616	30.730	2.667	33.397
1909.	286	13	299	640	435	226	661	32.887	3.203	36.090
1910.	301	15	316	667	439	248	687	34.811	3.646	38.467
1911.	347	15	362	727	456	292	748	37.331	3.527	40.858
1912.	375	15	390	766	468	316	784	39.180	3.508	42.688
1913.	418	15	433	844	478	366	844	41.743	3.864	45.607
1914.	452	16	468	888	498	388	886	43.271	3.992	47.263
1915.	469	17	486	911	490	411	901	41.291	4.330	45.531
1916.	471	17	488	915	481	427	908	39.306	4.341	43.647
1917.	472	17	489	916	457	439	896	37.758	3.722	41.480
1918.	468	19	487	930	448	421	869	41.279	7.792	49.071
1919.	475	19	494	942	423	426	849	41.376	6.764	48.140
1920.	491	19	510	979	455	451	906	37.678	3.331	41.009
1921.	489	19	508	990	485	427	912	38.573	3.527	42.100
1922.	495	19	514	1.018	482	445	927	42.348	4.514	46.862
1923.	494	19	513	1.010	526	445	971	44.369	4.529	48.898
1924.	499	19	518	1.034	565	459	1.024	47.438	4.914	52.352
1925.	500	19	519	1.046	583	457	1.040	48.478	5.131	53.609
1926.	512	21	533	1.089	644	437	1.076	49.856	5.487	55.363
1927.	519	22	541	1.113	639	464	1.103	53.302	6.710	60.012
1928.	529	22	551	1.153	637	478	1.115	55.400	7.766	63.166
1929.	541	23	564	1.199	666	468	1.134	53.932	6.712	60.644

(1) Y compris les classes annexées à des écoles d'Européens.
(2) Y compris les élèves indigènes reçus dans les écoles d'Européens.

(Source: Jean Mirante, Cahiers du centenaire de l'Algérie, « La France et les œuvres indigènes en Algérie », N°XI, 1930, p 89, Publications du comité national métropolitain du centenaire de l'Algérie).

Par exemple en 1910 il y avait 36 000 élèves selon les statistiques de Poulard (1910) au lieu de 38 467 indiqués dans le tableau de Mirante. En outre pour donner une tonalité particulière aux fêtes du centenaire de la colonisation, il a été décidé de porter les effectifs de la promotion 1927-1930 de 57 à 72 élèves-maîtres.

« En octobre 1927, il se passa pourtant quelque chose d'insolite à Bouzaréa. Quelques jours après la rentrée, une quinzaine de candidats de la liste supplémentaire vinrent grossir nos rangs. En effet, notre promotion qui prendra place dans les annales administratives sous le nom de " promotion des 72 " doit sortir en 1930, année du centenaire de la prise d'Alger, et l'attribution à l'enseignement des indigènes d'une quinzaine, d'instituteurs de plus constituera sans doute un geste d'une haute portée politique. » (Ancien normalien, promotion 1927-1930)⁴³⁹.

Dans l'absolu, et dans l'ensemble, structures et effectifs augmentent entre 1892 et 1929. Mais cette augmentation reste sans commune mesure avec les besoins réels et les déclarations (d'autosatisfaction) du centenaire de la colonisation. D'où ce constat fait par Maurice Violette :

« (...) d'après le recensement de 1926 il y avait 5 147 000 indigènes, ce qui représente 900 000 enfants, garçons et filles d'âge scolaire. Nos écoles en reçoivent 60 000. Il reste donc à construire plus de 20 000 classes pour plus de 800 000 enfants. Or, avec le rythme actuel, on construit une quinzaine de classes indigènes par an, ce qui ne correspond même pas à l'augmentation de l'effectif de la population scolaire pendant une année. Ainsi, le retard, non seulement, ne se rattrapera jamais et il s'aggravera sans cesse » (1931, pp 258-259).

De fait, ce retard n'a jamais été rattrapé, ni à la rentrée 1954, ni plus tard. Sur le plan de la formation des maîtres, il n'y aura pas non plus de changement quantitatif radical, même après l'intégration du « cours normal » au cursus réservé aux Européens. Entre 1883 et 1945, les Ecoles normales en général formeront 993 instituteurs « indigènes ».

⁴³⁹ Extrait de <http://www.cerclealgerianiste.asso.fr/contenu/enseignements300.htm>, consulté le 6.11.2006).

Après 1945, si l'on juge par le nombre d'instituteurs en poste dans l'académie d'Alger (Tableau ci-après), les effectifs s'améliorent mais en incluant ceux qui venaient de métropole⁴⁴⁰ pour passer une année à l'Ecole normale en « Section spéciale » d'adaptation.

T.13 – Effectifs des instituteurs dans l'Académie d'Alger

TABLEAU 22. NOMBRE DE MAÎTRES EN EXERCICE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE 1945 À 1966 DANS L'ACADÉMIE D'ALGER			
	Années	Nombre de maîtres	Accroissements
Effectifs en place	1945	6 422	
	1946	6 809	+ 387
	1947	7 591	+ 782
	1948	8 050	+ 459
	1949	8 452	+ 402
	1950	9 446	+ 994
	1951	9 729	+ 283
	1952	10 203	+ 474
	1953	10 539	+ 336
	1954	11 304	+ 765
	1955	11 880	+ 576
	1956	11 644	- 236
	1957	12 913	+ 1 269
	1958	15 110	+ 2 197
Effectifs prévus	1959 à 1966	29 510 (au bout de huit ans)	+ 1 800 par an

Source : Henri Saurier, "Esquisse de l'évolution de l'enseignement primaire en Algérie de 1830 à 1962", in L'Amicale des Anciens Instituteurs et Institutrices d'Algérie et le Cercle Algérieniste, Privat, 1981, p. 110.

Une dizaine d'années après le plan de scolarisation (de 1944) et un an après le début de la guerre d'Algérie (1954), les autorités réaffirmèrent de nouveau la nécessité d'améliorer la situation matérielle et surtout humaine de l'enseignement : « *Coûte que coûte le recrutement du personnel doit être qualifié si l'on veut sauvegarder les valeurs traditionnelles de l'école publique et poursuivre la mission civilisatrice de la France en Algérie* » (Exposition « L'école publique laïque en Algérie » du 22 février 1955, document cité par Alain Delançon, 2000, p 27)⁴⁴¹.

⁴⁴⁰ « L'Algérie pour moi (comme pour les collègues métropolitains), dit un ancien instituteur, n'était qu'un passage. 4 ans à l'origine de l'engagement professionnel transformé en maintien autoritaire jusqu'en 1962. (9 ans pour 4 ans demandés) » (J.P., promotion 1954, originaire de Plouha, Bretagne).

⁴⁴¹ Exposition « L'école publique laïque en Algérie » du 22 février 1955, citée par A.Delançon in *Les tendances devant les problèmes de la décolonisation*, Les dossiers de l'Institut de Recherche Historiques, Economiques, Sociales et Culturelles, IRHESC, N°3, Paris, avril 2000.

D'où une augmentation significative de la capacité d'accueil des EN par la multiplication des structures.

T 14 – Effectifs des Écoles normales en 1959

Alger	550
Oran	395
Constantine	158
Bône	84
Tlemcen	54
Mostaganem	53
Orléansville	45
Sétif	27
TOTAL	1366

Source : Henri Saurier, "Esquisse de l'évolution de l'enseignement primaire en Algérie de 1830 à 1962", in *L'Amicale des Anciens Instituteurs et Institutrices d'Algérie et le Cercle Algérieniste*, Privat, 1981, p 109.

Selon Saurier (op. cit.) « (...) ces effectifs ne produisaient en fin de scolarité que 500 instituteurs environ annuellement, européens et musulmans, prêts à enseigner. Ce nombre passait à 1675 en 1960 et devait encore doubler en 1962. C'était néanmoins insuffisant (...) » (p 110).

Les besoins étaient tels en 1956 qu'il fut créé un corps spécial d'« Instructeurs du Plan de Scolarisation »⁴⁴² (IPS) recrutés parmi les titulaires du BEPC. Afin de les préparer à leur nouveau métier, ils passaient deux semaines de stage en écoles d'application. A leur intention, la section SNI d'Alger conçut un manuel « Premiers pas » pour les conseiller pédagogiquement ; la section organisa même, pour leur progression, un cours de préparation au B.E. et au CAP. Cependant pour les accompagner sur le terrain, le Recteur Capdecorme sollicita l'aide du SNI pour fournir des « maîtres d'école annexe itinérants ». Selon Louis Rigaud (2001)⁴⁴³, le SNI accepta cette mission « *mais à une condition : que ces conseillers pédagogiques ne s'occupent que des seuls IPS, les conseillent et non les contrôlent et ne soient pas utilisés à seconder les Inspecteurs primaires en inspectant le personnel titulaire.* » (p 69).

⁴⁴² Par décret du 17 août 1956.

⁴⁴³ « L'École en Algérie », pp 23-73, in *Association « Les Amis de Max Marchand, de Mouloud Feraoun et de leurs compagnons »*, L'École en Algérie : 1830-1962. De la Régence aux Centres sociaux éducatifs, Publisud, 2001, Paris.

– L'influence du mouvement national algérien et du contexte politique

De 1945 à 1962, les autorités agiront continuellement sous la pression du mouvement national et du contexte politique créé par les différents évènements politiques et militaires. La tendance à la scolarisation connut une nette accélération quantitative après le déclenchement de la guerre d'Algérie. Mais c'était trop tard. En effet, dans les années 50, des hommes politiques français (à partir de la métropole) « tentèrent de faire prévaloir *in extremis* par des mesures d'égalisation une assimilation à la France à contretemps quand l'aboutissement violent d'une sédimentation séculaire d'injustices et d'humiliations en avait décidé autrement » (Gilbert Meynier, 1992, p 25).

En outre ces actions seront toujours quantitatives et ne changeront en rien les fondements des rapports de domination et les objectifs socio-pédagogiques qui en découlent.

Par exemple, dans le mode de fonctionnement – en tant que « séminaire laïc » - comme dans la pédagogie pratiquée il ne semble pas que les EN aient connus des changements notables ni pendant ni après la seconde guerre mondiale. Si beaucoup d'anciens normaliens parlent toujours des EN avec beaucoup de nostalgie, sur un ton parfois affectueux, certains n'omettent pas de rappeler de graves dysfonctionnements politique et/ou pédagogique.

« Un mauvais souvenir cependant : au mois d'octobre 40, en plein cours, le Directeur est entré en classe pour signifier à nos trois camarades Enkouana, Molina et Mourjan d'aller faire leur valise puis s'en aller parce que juifs (lois de Pétain)... » (H.-C. M., promotion 1939-1942, originaire d'Oran).

On pourrait attribuer cet événement à la particularité du contexte pétainiste. Mais de toute évidence, le type de fonctionnement (et d'organisation), avec ses divisions et ses hiérarchies dites ou non dites, et les modalités pédagogiques de la formation sont liées aux finalités socio-politiques de l'institution EN.

« Après ma réussite à la seconde partie du baccalauréat, j'aurai dû regagner mon école normale départementale pour me préparer au métier. J'ai demandé alors à bénéficier d'une nomination en Afrique Noire. On m'a proposé Alger, l'Afrique Noire, étant réservée à

des enseignants déjà qualifiés. En 1949, 20 élèves Maîtres de « Métropole » ont été acceptés en Algérie. Il devait y avoir un départ équivalent d'élèves Maîtres d'Algérie. Si mes souvenirs sont exacts, un seul est parti. Les Elèves Maîtres arrivés de Métropole étaient mêlés⁴⁴⁴ aux normaliens d'Algérie pour leur formation. Nous avions droit à un enseignement qui devait intégrer l'initiation à l'Algérie : géographie (rien en histoire), particularités linguistiques...En réalité peu de choses, beaucoup moins que nos camarades de la « Section d'Adaptation », dite « LA SECTION » qui arrivaient également de France, étaient nombreux, et recevaient une formation mieux adaptée que la nôtre. Avec le recul, il me semble que nous étions plus destinés à l'ancien « enseignement A » et les « Sectionnaires » à « l'enseignement B ». (...) Cette distinction ne nous intéressait pas, tant nous étions attirés par ce Nouveau Monde. Nous étions mêlés à nos camarades des promotions ordinaires de la Bouzaréah, et très peu aux Sectionnaires. Nous étions pourtant considérés comme des « pathos », surnom qui nous était réservé et qui sous-entendait plusieurs notions, dont celle d'individus un peu naïfs, peu avertis des réalités algériennes (ce qui est parfaitement exact) et sans doute un peu balourds. J'ai rencontré là des amis avec lesquels je serais sans doute resté en relation. C'est ce qui se passait dans les départements français ordinaires. Mais les dimensions même de l'Algérie et la dispersion provoquée par nos nominations, la guerre sans doute qui est très vite arrivée...toutes ces raisons nous ont séparés. Paradoxalement, c'est après Juillet 1962 que j'ai retrouvé certains camarades algériens » (A.G., promotion 1950, militant SNI, originaire de Haute-Marne).

Dans la plupart des témoignages les trois premières années de la formation – d'une durée de quatre ans – sont jugées très sévèrement par bon nombre d'anciens normaliens. Par contre la quatrième année est mieux appréciée, ce qui semble indiquer que l'institution considérait qu'à un régime (initiatique) quasi militaire⁴⁴⁵ ou pour le moins spartiate, destiné

⁴⁴⁴ Depuis la fusion du cours normal de l'enseignement indigène, en 1924, avec l'Ecole normale française. Celle-ci répondait à un double objectif institutionnel : accroître les contacts entre normaliens en vue d'une acculturation des élèves maîtres indigènes et élever leur niveau d'instruction pour qu'ils soient de meilleurs vecteurs de la conquête morale de la population. « Il s'agit simplement, par l'action simultanée et concertée, d'une éducation intellectuelle plus pénétrante et d'une formation plus rationnelle, d'orienter les esprits et les cœurs des futurs maître indigènes vers des idées, des sentiments et des habitudes qui, en leur permettant de mieux comprendre la grandeur de la civilisation française leur permettraient de la servir avec plus de probité et de dévouement » (Rapport du directeur de l'Ecole normale au recteur de l'Académie d'Alger, 1923, cité par Colonna, 1975, p 151).

⁴⁴⁵ Même après la fusion des différentes sections, les autorités avaient maintenu une préparation militaire pour les élèves Européens : « une discrimination notable demeure cependant. Les Européens reçoivent, tous les jeudis après-midi à l'Ecole normale même une préparation militaire supérieure (PMS) qui leur permet d'accomplir leur service militaire avec le grade d'aspirant et d'en sortir comme sous-lieutenant de réserve. » (

à rendre plus docile les jeunes normaliens par l'intériorisation de la violence symbolique et réelle, doit succéder un autre régime plus pédagogique. Ce dernier était nécessaire professionnellement et psychologiquement notamment pour l'exercice du métier et surtout pour l'image de soi de l'instituteur. Autrement dit, après l'avoir inférieurisé, il fallait le valoriser en dernière année pour qu'il puisse avoir un peu de confiance en lui-même, face à ses publics, en société. La reproduction du système d'imposition est à ce prix. D'où l'importance de la dernière année d'études, en particulier par ses contenus pédagogique et relationnels.

« Je ne retrouvais pas l'image que je m'étais construite de l'Ecole Normale telle l'avaient vécue les anciens, un oncle à Bouzaréah, une tante à Miliana puis Oran. Je fus donc un mauvais normalien. Je me forgeai une représentation des professeurs qui n'engage que moi. En français : Professeur M. Disdet (ancien normalien) dont les sujets de dissertation étaient proposés d'année en année. (...). En Sciences Physiques, Professeur Puget (ancien normalien). Ses cours étaient une terreur et d'une monotonie désespérante. (...) Très rarement une expérience était montée par son laborantin. Nous devons voir et comprendre celle-ci depuis nos places d'amphi. En Biologie, M. Saurier. Toutes les dissections, parfaitement dessinées au tableau noir révélaient tous les secrets de la nature alors que les paillasses dont nous disposions ne furent jamais utilisées. En Histoire-Géographie, M. Curtès. Là, nous n'avions même pas le cours copié au tableau. La dictée durait toute l'heure et il fallait régurgiter tout cela lors du contrôle écrit ! En Mathématiques, quelques succès m'étaient accordés, M. Béserve, professeur très discret et silencieux, nous faisait avancer vers la mention au Bac série M. (...) Je retrouvai le climat espéré de relations humaines avec les professeurs intervenant dans les disciplines dites secondaires. (...). Nous redoutions de croiser LP Renaud dans les couloirs de l'école car, pour nous, l'intervention du Directeur de l'Ecole Normale équivalait à une sanction, une punition...J'ai appris, bien des années plus tard, l'engagement laïque de LP Renaud...L'intendant : M. Delpreti, super surveillant général, eut l'art, par ses méthodes d'adjudant, de métamorphoser nombre d'apprentis éducateurs en potaches détestables :

- réveils matinaux tonitruants : hurlements, vidage des armoires...
- refus de tout dialogue avec nous qui ne demandions qu'à comprendre et à apprendre.
- laïcité : le menu du vendredi présentait systématiquement de la viande. (...)

- les œuvres syndicales et mutualistes ne nous ont jamais été présentées.
- l'utilisation de l'école normale comme une propriété privée : les cours de tennis les dimanches matins étaient réservés à M. l'Intendant pour ses invités personnels. (...).
- Le règlement du fonctionnement de l'infirmerie était l'œuvre de notre intendant ! Un exemple : un normalien dans le cadre de la préparation militaire effectue son 1^{er} saut en parachute le dimanche. Lundi, il se présente à l'infirmerie avec douleur à la jambe insupportable. Visite médicale par le médecin scolaire (...) = renvoi en cours à la limite de la sanction pour simulation...Ce normalien a dû sortir clandestinement de l'Ecole Normale, consulter son médecin de famille pour que soit constatée la cassure du péroné et que soient apportés les soins...

Comment s'étonner des comportements négatifs de certains d'entre nous : bizutages multiples (couvrir de cirage les parties génitales) consommation excessive de ce détestable vin servi par notre Intendant : bris de chaises...

Dans l'équipe administrative, un seul responsable donnait une dimension humaine à ses responsabilités : M. POSTEL, Directeur de la section d'adaptation. En principe, les normaliens n'avaient pas affaire à M. Postel durant les trois premières années de bachotage, cependant, le Directeur de la section d'Adaptation s'intéressait à nous, notamment aux normaliens qui pratiquaient un sport dans le cadre de l'Assu (c'était un moyen d'intégrer les « sectionnaires » qui venaient de France, qui demeurait une année à Bouzaréah pour leur formation professionnelle...).

A côté de cette équipe administrative, nous avons quelques contacts positifs avec le directeur et les maîtres d'application de l'école annexe. Ces contacts étaient exceptionnels durant les trois premières années (préparation au bac) et devenaient plus réguliers en 4^{ème} année. Un match de foot annuel opposait l'équipe de Professeurs et celle des normaliens. En vérité, l'équipe de Professeurs étaient essentiellement constituée des maîtres d'application (Louis Rigaud,) emmenés par leurs directeurs, Mazière et Abbad. (...)

Le climat psychologique était totalement différent dès la 4^{ème} année. Notre statut était modifié

- la discipline : nous jouissions de relative liberté : autorisation de sortie en dehors des heures de cours et d'études, certains pouvaient être « externés »,
- notre statut était celui d'instituteur stagiaire et à ce titre nous percevions une rémunération. » (A.C., promotion 1952-1955, militant SNI, originaire d'Alger).

« *Les maîtres des classes d'application étaient des femmes et des hommes de grande qualité professionnelle. Ils avaient réfléchi à l'adaptation des méthodes d'enseignement à nos élèves et leur expérience était précieuse à ceux qui arrivaient, comme aux camarades d'Algérie. Nous n'avions pas la chance de recevoir les conseils d'un homme dont tous les « Sectionnaires » se souviennent : Monsieur Postel dont toute la carrière s'était déroulée en zone rurale et qui avait beaucoup travaillé, et pas seulement dans le domaine pédagogique, à l'adaptation de l'enseignement à nos élèves. Il avait non seulement la compétence pédagogique, mais encore l'amour de son métier, et surtout le désir de participer à l'éducation, même hors enseignement des élèves algériens. Je crois qu'il aimait passionnément l'Algérie et ses habitants. Nous avons bénéficié de quelques unes de ses interventions lors de leçons d'essai.* » (A.G., promotion 1950, militant SNI, originaire de Haute-Marne).

Cependant, malgré tout l'intérêt accordé par beaucoup d'anciens normaliens à cette 4^{ème} année dans leur préparation au métier, l'Algérie reste globalement pour eux méconnue. Ajoutée aux préjugés et aux stéréotypes propres à une « Algérie française », cette méconnaissance « objective » a favorisé la reproduction de fractures idéologiques, politiques et probablement professionnelles.

« (...) *En fait notre nomination à Kaddous nous a révélé une Algérie inconnue. (...) Je soupçonnais certains de mes collègues européens de mener certaines activités clandestines nocturnes dont je compris tout le sens des années après. Il s'agissait en fait de « ratonnades » sur la route nationale entre Affreville et Lavalande...* » (A.C., promotion 1952-55, originaire d'Alger).

« *Certains enseignants ont rempli leur rôle d'éducateur de toutes les catégories d'enfants avec pour but de promouvoir aussi les plus défavorisés : musulmans, mais aussi « petits blancs » : espagnol, napolitains et autres composantes de la société. D'autres, aveuglés par une propagande aveugle ont tout misé sur la prédominance de leur groupe et le maintien des privilèges. La plupart ont suivi sans réfléchir. On ne les a pas aidés à réfléchir. Un racisme latent ou exprimé était partagé par beaucoup : exemple : A mon arrivée en 1940, des collègues, par ailleurs sympathiques, m'ont expliqué la hiérarchie à connaître des groupes de population : En haut le francaoui (naïf mais reconnu). Le*

français d'Algérie, L'européen (Espagnol, Italien...). Avant dernier le Juif. Dernier : l'Arabe » (P.L, promotion 1936-39, militante SNI, originaire d' Agen).

– La guerre comme révélateur

En pleine guerre d'Algérie, le racisme aidant, chez certains instituteurs même le credo de « l'école laïque, gratuite et obligatoire » n'a pas vraiment suffi pour les empêcher de choisir la voie la plus extrême, celle de l'OAS.

« Pendant plusieurs années, nous nous sommes efforcés de ne pas prendre parti dans le conflit, ce qui n'empêchait pas certains de nous traiter de communistes, voire de fellaghas. Puis, peu à peu, il a bien fallu nous situer, notamment par rapport à un nombre non négligeable de collègues pieds-noirs adhérents du SNI, qui ont pris ouvertement parti pour les putschistes, voire de l'OAS, ce qui nous a conduits, sans ambiguïté à soutenir les appelés du contingent qui s'étaient opposés à eux. » (J.T., militant SNI, originaire d'Annonay).

« Un collègue qui avait quitté le SNI pour rejoindre l'OAS déclare un jour : « Avec la France nous n'avons de commun que la langue ». Tristesse » (R.B, promotion 1941-42, originaire de Cannes, militant SNI).

Cependant, d'autres instituteurs, pourtant favorables à « l'Algérie française », ont essayé malgré tout de s'en tenir à une certaine neutralité dans l'exercice de leur métier. Même, s'ils sont capables de soutenir aujourd'hui une analyse qui ressemble étrangement à une rationalisation politique a posteriori :

« A l'époque, une « grande nation » comme la France devait avoir un empire. Toutes en ont eu un... » (A.R., militant SNI, originaire d'Oran).

4.2. INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES : EXPERIENCES D'ENSEIGNEMENT

– L'instituteur, une figure du cheikh et un précieux allié

Or, en pleine guerre 1954-62, les Algériens avaient eu le souci de protéger l'intégrité des instituteurs, quelle que soient leur idéologie.

« Déplorant les exactions commises de part et d'autre, j'étais proche de la population kabyle qui, dans sa quasi totalité souhaitait l'indépendance, tout en marquant sa gratitude et son respect aux enseignants » (M.P., promotion 1954, originaire de La Côte Saint André).

« Beau-Fraisier comptait peut-être une dizaine de milliers d'Algériens, 50 600 Européens. Le 8 janvier 1962, l'OAS a donné aux Européens l'ordre de quitter Beau-Fraisier. Ils sont tous partis en 1 jour ! Nous nous savions protégés par nos voisins Algériens. Mais le 11 mars 62, le dernier collègue Justet qui venait d'Alger enseigner à une école voisine a été assassiné. Nos voisins nous ont tout de suite dit « cette fois, M.B., il faut que tu partes ! » Ce n'était pas une menace, bien sûr, mais au contraire l'aveu qu'ils ne pouvaient plus nous protéger à 100%. Nous sommes partis la nuit même avec 2 valises, laissant notre femme de ménage dans notre appartement. A notre retour (oct. 62) les maisons des européens évidemment toutes occupées mais chez nous il ne manquait pas une cuillère à café. C'est à ce moment que j'ai entendu l'une des plus belles phrases que je connaisse : une voisine, vieille dame musulmane de plus de 80 ans, venant prendre le café nous dit « Tu ne pars pas, M.B. ? – Non, nous restons à Beau-Fraisier. Bon, parce que tant qu'on voit de la lumière à l'école, on a encore de l'espoir ». » (R.B., promotion 1946, militant SNI, originaire de Paris).

« Les enseignants ne risquaient rien s'ils limitaient leurs déplacements à leur secteur scolaire ou au village – ou la petite ville – de résidence. Leur statut d'enseignant et le respect des familles à l'égard de l'Ecole était une excellente protection.(...) Nous avions un sentiment de sécurité au sein des populations pour lesquelles nous exerçons notre métier. » (J.G, promotion 1937-39, originaire d'Alger).

« *La Toussaint 1954, ma femme et moi, instituteurs au douar Yasker (grande Kabylie). Nous avons apprécié la protection de la population kabyle.* » (R.-J.L., promotion 1954, originaire de Querqueville).

A travers ce souci de protection des instituteurs, il y a selon nous une véritable reconnaissance de la société algérienne à des personnes détentrices d'un « Savoir » et qui symbolisent, non pas le pouvoir colonial dont elles semblent déconnectées – dans une institution scolaire presque au dessus des contingences locales –, mais une figure du maître qui les a servie dans des moments très sombres de l'histoire coloniale de l'Algérie.

Cette figure qu'évoquait à juste titre l'écrivain Mohamed Dib : « *Enfants, nous avions peur des Français, nous ne nous en approchions jamais. Celui-là pourtant, je fus de but en blanc enfermé en sa compagnie, dans la même pièce, plusieurs heures durant et cinq jours par semaine. Je ne pouvais faire autrement que de m'accommoder de cette situation ; par bonheur il y avait là encore trente comme moi. (...) En récréation, je me retrouvais dans mon élément, il n'y avait dans la cour de cette école indigène que des Algériens en herbe. En passant, je ferais d'ailleurs observer qu'à l'époque nous ignorions ces mots : Algériens, Algérie, Al Djazaïr. Personne ne nous en avait parlé. (...) C'est l'école qui allait nous l'apprendre. Et nous de découvrir alors que nous étions d'un pays déterminé, appartenions à une terre à part. (...) Cet homme nous découvrions jour après jour qu'il était le meilleur des hommes pour une raison très simple. Il ne finissait jamais sa classe sans nous raconter une histoire, généralement courte, drôle, mais drôle à nous faire hurler de joie, ce qu'il permettait alors puisque lui-même en riait avec nous* » (Mohamed Dib, 1992, in *Le nouvel Observateur*, N°9, spécial *La guerre d'Algérie. 30 ans après*, Paris, p : 8-9).

Dans son film *La dernière image* (1985), Mohammed Lakhdar-Hamina met en scène une institutrice arrivée en 1939 dans un village du Sud algérien. D'emblée, tandis que les pieds-noirs, tout en l'accusant de se « frotter » aux Arabes, lui signifient clairement qu'elle n'est pas la bienvenue, les « indigènes » en tombent amoureux. Dans le contexte de la seconde guerre mondiale, elle finit finalement par quitter le village. Mais elle sera accompagné par les enfants algériens de sa classe, dont le plus attaché affectivement, un grand garçon, restera longtemps fixé sur son regard alors qu'elle s'en va...

Pour un ancien normalien, Kadda Boutarene, « *l'un des plus grands évènements de la vie d'enfance de Kaddour fut certainement l'obtention du C.E.P.E. auquel l'avait préparé et mené à bien le père Arma, successeur du vieux Popie, et à qui il doit probablement ses habitudes d'ordre, de propreté, de méthode dans le travail et de minutie. C'étaient un de ces vieux maîtres faits exclusivement pour leur métier, qu'il pratiquait avec foi et dévouement. Il n'avait pas de prétention, mais ce qu'il savait, il le savait bien. Il n'entreprenait pas beaucoup, mais ce qu'il entreprenait, il s'en acquittait consciencieusement. Sa vie, ses faits et gestes prenaient l'aspect de véritables manies* » (1982, p 243)⁴⁴⁶.

Dans son témoignage paru l'année de sa disparition, Abdelkader Mekidèche (1998)⁴⁴⁷, ancien inspecteur de l'Education nationale formé à l'école française, distinguait « l'Ecole coloniale » - symbolisée par les militaires - de « l'école indigène » à laquelle il avait rendu hommage : « (...) les Jean Jaurès, Jules Ferry et consorts qui ouvraient les portes du savoir à un peuple vaincu et dominé par les généraux de triste mémoire. (...) Lorsqu'on sait l'attraction de toute civilisation sur son environnement, on ne peut s'en étonner et reprocher à cette civilisation son impact sur les esprits et les cœurs » (pp 136-137).

Ainsi, au moment où les premières élites algériennes – dont une partie est issue de l'école française – amorcent une nouvelle façon de résister et d'exister politiquement et socialement face au pouvoir colonial, notamment après la première guerre, l'école et les instituteurs avaient globalement constitué de précieux alliés.

« *C'était en 45, à la fin de la guerre. Après cette occupation française par l'Allemagne qui fait que l'Algérie ne pouvait plus être ravitaillée normalement, c'était difficile sur le plan alimentaire. J'ai vu, en rejoignant Burdeau, j'ai vu entre Bourbaki et Viala, j'ai vu des Algériens qui n'avaient même pas de chaussures qui avaient tu sais ce qu'on appelle les chaussettes russes, des chiffons avec des feuilles de palmiers tressées pour les tenir, qui cherchaient de l'herbe, des racines pour manger. Quand j'ai vu ça je me suis dit c'est pas possible, je ne suis pas au moyen-âge, c'est pas possible. Et puis j'habite donc à Burdeau, je vois cette misère. La première des choses qui m'ait venu à l'idée (...) je vais créer une cantine scolaire pour donner à manger aux enfants (...). J'étais directeur, une école à cinq classe, je*

⁴⁴⁶ K. Boutarene, Kaddour. *Un enfant algérien témoin des débuts du 20^e siècle*, Editions SNED, Alger, 1982.

⁴⁴⁷ « Témoignage. De l'école coloniale à l'école algérienne », pp 133-156, in *L'Ecole en débat*, ouvrage collectif, Casbah éditions, Alger, 1998.

recrutais non seulement les élèves européens mais aussi les élèves indigènes. Je dois le reconnaître ça a été possible grâce à la municipalité, au maire, qui a été impeccable la-dessus, j'ai créé une cantine scolaire à 80 repas gratuits. C'est moi qui faisait le marché du jeudi, j'avais pris langue avec un kabyle qui était boucher, la municipalité payait une cuisinière, pour donner à manger aux enfants. Je me suis dit jusqu'à présent j'étais à Mascara, j'étais dans des villes, mais maintenant je suis dans un bled et je voudrais bien connaître la façon dont vivent les parents d'élèves. Burdeau c'était tout le reste de l'Algérie. » (L.Rigaud, Entretien 2006).

De manière générale, cette reconnaissance nous paraît avoir influencé la qualité des rapports parents-instituteurs jugés souvent excellents ou très bons par les instituteurs eux-mêmes.

« Très bon rapports, en raison d'une situation privilégiée, mon épouse ayant été nommée, dès mon neuvième mois d'armée, à l'école d'Aïn Khalfoun, située à 1,2 km de la Base aérienne. J'étais donc un militaire particulier, appelé du contingent, que l'on voyait de temps en temps, en tant que militaire et à d'autres moments comme l'époux d'une institutrice, et l'on savait que j'étais moi-même instituteur dans le civil. Après ma démobilisation, j'ai été nommé dans cette école, en remplacement d'une institutrice partie en congé de maternité. En octobre suivant, j'ai eu beaucoup de difficulté à justifier notre départ pour le village voisin.

Pourquoi tu pars, tu n'es pas bien ici ?

Si.

– Alors, reste ici avec nous.

Je m'en suis alors tiré en disant que j'avais de l'avancement, puisque j'étais nommé directeur.

– Si c'est pour ça, ça va, mais ce n'est pas bien quand même.

– Ah oui ! Pourquoi ?

Parce que, quand tu es là, à la Base, tu parles pour nous, et nous, ...on parle pour toi. » (J.T., promotion 1954).

– La reconnaissance des parents

Il y a reconnaissance parce que des instituteurs ont assumé, en plus de leur mission traditionnelle d'enseignement, un rôle caritatif et social important.

« Avant le déclenchement des hostilités, un début octobre j'arrive pour la 1^{ère} fois dans une école d'un village près d'Oran. Un conseil des maîtres se tient. Le directeur, après avoir souhaité la bienvenue aux nouveaux et repris contact avec les anciens, nous brosse un tableau de la situation : « Il n'y a pas assez de locaux. Plusieurs classes devront fonctionner à mi-temps. Nous allons scolariser tous les petits européens quant aux petits algériens nous en prendrons pour remplir les places disponibles sans enfler les effectifs » et il ajoute « car de toutes les façons nous les instruisons et cela se retourne contre nous ». Je regarde les collègues. Pas un ne réagit. On passe à la distribution des classes. « Qui est volontaire pour la classe d'initiation ? » J'attends un peu, aucun doigt ne se lève, alors je prends. (Une classe d'initiation n'est composée que de petits algériens. On y applique le programme de cours préparatoire avec en plus l'apprentissage du français par la méthode directe. Le but étant d'en faire passer le plus possible au cours élémentaire 1^{ère} Année, le reste allant au cours préparatoire). Me voici donc partageant un local avec un collègue. Il s'agit d'une annexe séparée du groupe scolaire. Par la suite une infirmière scolaire se présente et me dit en regardant mes élèves : « Comme ils sont sales, ils me dégoûtent ». Je lui propose alors de la remplacer si elle me fournit en produits pour les soins, ce qu'elle accepte tout de suite sans état d'âme. J'ai donc commencé chaque jour de travail en consacrant une demi-heure à mettre des gouttes dans les yeux des trachomateux et de l'alcool iodé sur la tête des teigneux. Vers la fin de l'année scolaire, le directeur arrive à l'annexe en croyant me trouver il y rencontre mon collègue. « Vous direz à M.B. qu'il a deux prix pour la classe, pour les deux élèves qui passent en cours élémentaire ». A quoi mon collègue répond : « Mais je crois que M.B. veut faire passer seize (sur un effectif de 30) » et c'est ce que j'obtiens. (...) L'année d'après je quitte cette école. Un jour je rencontre un ancien collègue qui me dit : « Le directeur devient fou, il se demande d'où sortent ces élèves du cours élémentaire 1^{ère} Année qui ne sont pas inscrits sur le registre matricule de l'école » (N.B., militant PCF et SNI, né en Algérie)⁴⁴⁸.

« Nous étions pour ainsi dire dans une catégorie privilégiée – instruits et assez bien payés -, restectée d'une manière générale par la population, elle, analphabète... Certains

⁴⁴⁸ N.B. a été arrêté le 18 novembre 1956 et interné. Une semaine plus tard, sur intervention du SNI il est « autorisé à exercer en France ».

n'ont pas privé la société de leurs acquis : en campagne particulièrement, on était tout – seuls instruits -, médecins, infirmiers, écrivains et lecteurs publics, avocats, etc. » (T.A, militant SNI).

Il y a également reconnaissance parce que certains instituteurs – minoritaires - ont rendu saillante une identité de militant⁴⁴⁹ - aux côtés des nationalistes algériens – et pris donc de grands risques politiques.

« Un inspecteur chez les « petits Gaulois »⁴⁵⁰

Achevant la fouille de l'armoire, l'Inspecteur primaire saisit vivement une revue : L'Ecole et la Nation et me demanda en ricanant :

- *Pédagogie ou politique ?*
- *Pédagogie : L'Ecole de demain.*
- *Je l'emporte !*

Après une dernier regard vers la bibliothèque des adultes, ouverte en collaboration avec la Ligue de l'Enseignement, il toisa les enfants avec mépris et se dirigea nerveusement vers la sortie. La porte, claquée violemment, vibra longtemps dans le silence de la classe.

On entendit quelques éclats de voix à l'extérieur, puis la voiture démarra et s'éloigna. Terrifiés, les élèves demeuraient immobiles et silencieux. Mokhtar pleurait en secouant la tête. Je m'assis près de lui et posai la main sur son épaule.

- *Pourquoi ? demanda-t-il.*

Malek se leva et dit : « Qui est cet homme ? »

- *C'est l'Inspecteur.*
- *Inspecteur de police ?*
- *Non. Inspecteur des écoles. Il contrôle mon travail.*
- *Il n'a rien contrôlé. Il a seulement fouillé partout. Qu'est-ce que c'est que ça ?*
- *Il cherchait peut-être des mitraillettes, dit Hocine en éclatant de rire.*

Amar précisa : « Il est entré sur la pointe des pieds, M'sieur. Vous pouviez pas le voir en écrivant au tableau. Il est passé à côté de moi en faisant signe de ne pas parler. »

⁴⁴⁹ Pour avoir hébergé de hauts responsables (militants du parti communiste algérien) Christian Bueno, militant communiste et instituteur, a été emprisonné de 1957 à 1959.

⁴⁵⁰ « Car il ne faut pas oublier que les Algériens apprenaient que « leurs ancêtres étaient les Gaulois ». En marge de cette « Histoire officielle », des hommes comme l'inspecteur Marchand avaient déjà rédigé un manuel d'histoire de l'Algérie. (...) » (C.Buono, *L'Olivier de Makouda. Un algérien de souche européenne dans la guerre d'Algérie*, Ed. Tirésias, 1989, p 3).

- *Pourquoi, demanda Rachid, tu lui as pas dit comme d'habitude : « On entre pas dans la classe comme dans un moulin ! »*

*Des rires joyeux détendirent l'atmosphère, et me rendirent quelque courage...(...)
« Allons ! les enfants, la cloche a sonné depuis longtemps. Pensez au couvre-feu ! Vos parents doivent s'inquiéter ! »*

Rien à faire ! Un groupe d'irréductibles revenait à la charge...

- *Il n'a pas vu les cahiers...Ni le jardin, ni les lapins.*
- *Ni nos petits pois sélectionnés...*
- *Et notre coopérative... ?*
- *Il n'a rien vu, dit tristement Ahmed, le plus grand. Il n'est pas venu pour tout ça ! Le regard dur, il précisa d'une voix sourde :*
- *« Pourvu que les fassent une bonne embuscade. On sera débarrassés. » D'ordinaire calme et doux avec ses camarades, il m'avait raconté les risques qu'il lui fallait prendre, la nuit, pour récolter quelques légumes dans le petit jardin familial, malgré les rafales de mitraillettes. Cher Ahmed, fauché cinq ans plus tard en couvrant la retraite de son groupe, à quelques kilomètres du village, parmi les fleurs du col de Mizrana !*

Enervés, les enfants s'agitaient. Les visages durcis, ils menaçaient naïvement de leurs petits poings un ennemi lointain. Un léger grondement courut le long des murs centenaires de la classe. Au bord de l'épuisement, je réussis enfin à décider le dernier groupe au départ. Je regardai tristement défiler ces enfants attachants, mal nourris, pieds nus pour la plupart, vêtus d'habits rapiécés, mais toujours prêts à plaisanter, et qui me souriaient avec amitié en passant le portail.

- *Pauvres gosses, me dis-je ! Combien sortiront vivants de cette guerre et dans quel état ?⁴⁵¹ »*

Outre un attachement très fort des élèves à leur instituteur, ce témoignage montre de manière particulière la relation quasi politique qui a pu s'instaurer dès lors qu'une identité de militant apparaît clairement. Sans cette identité politique, qui rend certains discours de l'instituteur recevables, on ne comprendrait pas pourquoi des élèves vont jusqu'à souhaiter (pour venger leur maître) que l'inspecteur tombe entre les mains des « frères » [de l'ALN]. Cet événement a probablement eu lieu vers la fin de la guerre d'Algérie. Or, c'est à cette

⁴⁵¹ « Six élèves sur trente deux disparurent durant la guerre » (Note supplémentaire de C.Buono, *op. cit.* p 5).

époque que tous les comportements les plus radicaux politiquement – voire militairement - se sont manifestés. La guerre semble avoir joué le rôle d'accélérateur en matière de décantation.

« Après que Robert Lacoste ait créé les U.T. ayant pour but de soulager l'armée de certaines tâches, comme les patrouilles, les contrôles d'identité, U.T. dans lesquels les civils européens devaient servir un jour par semaine, nous demandions au Ministre-résident d'en dispenser les instituteurs au motif qu'il leur est délicat et difficile d'enseigner aux enfants le jour et de contrôler leurs parents la nuit. Des instituteurs en patrouille et en uniforme, ce serait, pour l'Ecole et ses maîtres, perdre leur image de neutralité et l'estime que leur porte la population musulmane. « Vos autres collègues ne sont pas de votre avis et acceptent de servir de bon cœur » nous fut-il répondu. Donc, pas question de dérogation. Ces « autres collègues » étaient ceux qui, en 1956, suite à nos positions sur le problème algérien et à la motion condamnant la manifestation réservée à Guy Mollet, avaient démissionné du SNI pour fonder le SII de tendance Algérie française. Un an après il en fut de même à Oran et Constantine. Ils représentent presque la moitié de nos effectifs (...). » (Louis Rigaud, 2004, p 52)⁴⁵².

Néanmoins, malgré leur enrôlement⁴⁵³ dans les Unités Territoriales, nombre de militants du SNI, n'approuvant pas forcément le FLN⁴⁵⁴, ont apporté plus qu'un soutien, à la limite de la légalité et au prix d'une plus grande surcharge des classes, pour scolariser plus d'enfants algériens.

« Nous avons accueilli tous les élèves d'âge scolaire qui se sont présentés, (...), nous scolarisons ainsi quelques 120 élèves en constituant des groupes. Les autorités municipales et académiques étaient placées devant leurs responsabilités. Draria, petite commune du Sahel

⁴⁵² Rigaud L., 2004, « Le SNI et la guerre d'Algérie », pp 50-54, in Kadri A., Pufin G. et J.-P. Roux, L'Ecole dans l'Algérie coloniale. Conformer ou émanciper, Les Cahiers du centre Henri Aigueperse, Sudel/UNSA, Paris

⁴⁵³ « Un regret, avoir été requis pour les Unités Territoriales et assurer un maintien de l'ordre qui était du ressort de l'armée » (J.P, promotion 1954, originaire de Bretagne). Sur un site web dédié principalement à « l'Algérie française », près de 90 noms d'instituteurs et instructeurs sont recensés comme faisant partie des « morts pour la France ». (Cf. <http://perso.orange.fr/adimad/> , consulté le 25.11.2006) .

⁴⁵⁴ En tant que mouvement politique, il inspirait de la méfiance et beaucoup d'instituteurs, qu'ils soient syndiqués ou pas, le mettait au même niveau que l'OAS ! « Je n'ai jamais cautionné les terroristes » écrit J.T (promotion 1937- 39, EN de Miliana, adhérente au SNI, originaire d'Alger).

a été contrainte de construire deux salles...pourtant cet effort ne pouvait résoudre totalement la situation : des enfants n'étaient toujours pas scolarisés ! » (Alain Caratini, 2004, p 67)⁴⁵⁵.

– Le pédagogique, le social et le politique

Mais il faut dire aussi qu'en cette période pour le moins difficile, en agissant socialement ou pédagogiquement⁴⁵⁶, il n'en fallait pas beaucoup pour être accusé de partisan d'un « enseignement subversif » ou de dangereux « communiste » soit par le pouvoir soit par et les colons.

« J'ai été nommé instituteur remplaçant, « lâché dans la nature » presque sans aucune formation. Appelé à enseigner, je n'avais, au départ, aucune connaissance de l'histoire de l'Algérie, que je n'ai découverte qu'à vingt ans – en 1951 – en utilisant le livre de Max Marchand. Le fait d'avoir enseigné à partir de ce manuel dans le village de Tafaraoui m'a valu aussitôt une pétition de parents d'élèves européens pour « enseignement subversif ».)⁴⁵⁷.

« Le 03 janvier 1956, pendant que je faisais du cinéma pour les élèves de l'Ecole, projection d'un film documentaire, deux gendarmes vinrent me signifier un arrêté de réquisition émanant du préfet de Médéa : réquisition pour travaux de piste forestière ! Aussitôt j'alertais par téléphone la section SNI à Alger, mes parents et mes amis. Les gendarmes me laissèrent trois heures de battement pour rejoindre la gendarmerie de Bou-Saâda. Je fus accompagné par six amis et passais la nuit dans un local de la dite gendarmerie comme détenu. Au matin, départ en Jeep sur Lodi près de Médéa. Arrivés au Bordj Welwert, deux véhicules Jeep et quatre gendarmes nous escortèrent jusqu'à Médéa, Lodi. A Médéa je demandais à voir des collègues européens à l'école de filles. Ce qui fut fait. Rendu à Lodi,

⁴⁵⁵ Alain Caratini, 2004, « Témoignage », pp 67-78, in Kadri A., Pufin G. et J.-P. Roux, *L'Ecole dans l'Algérie coloniale. Conformer ou émanciper*, Les Cahiers du centre Henri Aigueperse, Sudel/UNSA, Paris

⁴⁵⁶ **La diversité des parcours de formation des instituteurs ne semble pas toujours s'être accompagné d'une diversité de méthodes. Les « bonnes vieilles méthodes » classiques ont largement été pratiquées.**

⁴⁵⁷ Roumégous A., « Une expérience atypique : le livre d'histoire parallèle de Max Marchand », pp 41-45, in Laamirie A., Le Dain J.-M., Manceron G. et al., *La guerre d'Algérie dans l'enseignement en France et en Algérie*, CNDP, 1992.

séjour en compagnie d'une cinquantaine de notabilités originaires de Kabylie en grande partie. Là, par télégramme, j'alertais l'Humanité du PCF qui reproduit mon télégramme le lendemain, puis le président du Conseil des ministres, Edgar Faure, sur l'illégalité de la décision de réquisition d'un enseignant titulaire pour travaux forestiers, sans justification d'aucune sorte. Pendant ce temps, démarches, pétitions à Bou-Saâda et à Alger et au bout de 20 jours, libération. (...) Après la grève des sept jours, en janvier-février 1957, je fus l'objet d'un arrêté d'interdiction de séjour à Bou-Saâda et Aumale (tout l'arrondissement d'Aumale-Sour El Ghozlane maintenant). Nommé à ben Aknoun, j'y suis resté jusqu'à septembre 1961 pour aller à la cité Marty (Cité Amirouche actuellement) à Hussein Dey, jusqu'à l'Indépendance. » (A.B., promotion 1939-42, militant SNI-CGT et PCA, souligné dans le texte).

Les problèmes socio-pédagogiques généralement rencontrés sont liés aux conditions de travail (problèmes de locaux, surcharge des classes, etc.), aux difficultés d'apprentissage de la langue (française), à l'absence de formation pédagogique – donc apprentissage du métier sur le tas - et, dans de rares cas, à la « mentalité rurale ».

En « milieu rural, il fallait lutter contre les parents : - pour les garçons : au moment des travaux des champs. – pour les filles : sur la nécessité de les scolariser : contre leur disparition au moment de leur transformation physiologique » (A.R., originaire d'Oran).

« Quelques problèmes pédagogiques à cause de la nécessité d'enseigner d'abord la langue française sans le temps, sans les moyens. Population scolaire non homogène. Surcharge des classes : de 30 dans le meilleur des cas (rare) à 66 dans une classe préparatoire. Enfants musulmans (ou parfois non musulmans) mal nourris, mal soignés. Organisations pédagogiques souvent insuffisantes dans le cadre trop limité des places dans l'école. Insuffisance de locaux, de maîtres, parfois de volonté (divergences de buts entre personnels enseignants)... » (P.L., promotion 1936-39, originaire de Cahors, souligné dans le texte).

Malgré tout, quelques uns ont introduit la méthode Freinet. Par exemple, dans l'entre-deux guerre, il y avait près d'une trentaine d'instituteurs appartenant au réseau des écoles Freinet, dont 06 à Tlemcen, 06 à Oran, 04 à Constantine, 01 à Akbou, 02 à Michelet, 02 à Orléanville, 04 à Alger et 03 à Misserghin (Oran) où enseignait Lisette Vincent. Militante très

engagée pour le Front populaire, elle fut menacée de mort par quatre-vingt-sept maires (Européens de l'Oranie) de droite et d'extrême droite pour s'être montrée, selon eux, trop proche des « indigènes ». De manière générale, ces Européens réclamèrent « *des sanctions sévères contre certains fonctionnaires, excitateurs professionnels, qui bénéficient des deniers publics, excitent les indigènes contre les colons et cherchent à provoquer des désordres, à la ville comme à la campagne* »⁴⁵⁸ (Einaudi, 1994, p 104).

Durant le congé qu'elle avait pris – le temps que les esprits se calment à son égard - Lisette Vincent voulut même s'engager dans les brigades internationales (volontaires) pendant la guerre d'Espagne, mais Celestin Freinet fut plus convaincant et la garda avec lui dans son école à Vence. A ses côtés elle intervint lors du congrès international de Chentelham en 1936 – consacré aux pédagogies nouvelles - pour présenter le matériel de l'imprimerie à l'école et informer l'auditoire sur l'état de l'enseignement en Algérie. Après son retour à Misserghin en 1937, elle trouva le soutien chez un collègue, Ibanez, instituteur à Mers El Kébir et secrétaire de section SNI d'Oran, lui-même pratiquant la pédagogie Freinet.

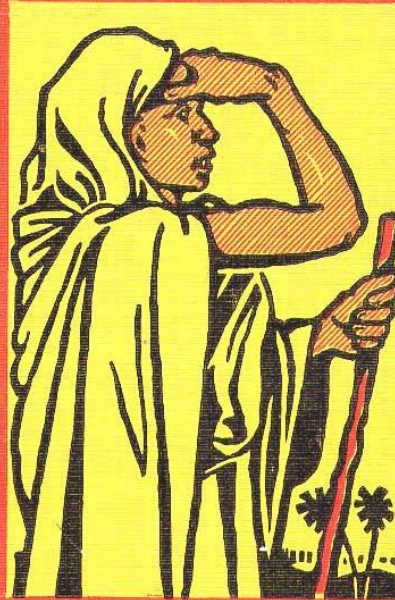
Plus tard, dans les années 50 probablement, la section d'Alger du SNI a édité trois documents sur l'histoire de l'Algérie à l'attention des maîtres, notamment *L'Afrique du Nord romaine*, *L'Afrique du Nord musulmane* et *La Régence d'Alger et le Monde turc* (Cf. Louis Rigaud, 2001, p 64). Ajoutés au manuel d'histoire parallèle conçu par les inspecteurs Bonnefin et Marchand (voir extraits ci-après), ces expériences renseignent concrètement sur les enjeux historique et idéologique – pour la définition même de l'Algérie - dans l'action pédagogique de l'école coloniale.

⁴⁵⁸ in J.-L. Einaudi, *Un rêve algérien. Histoire de Lisette Vincent, une femme d'Algérie*, Ed. Dagorno, 1994, p 104

A. BONNEFIN & M. MARCHAND

HISTOIRE

ET D'ALGÉRIE



DE FRANCE

★ COURS ÉLÉMENTAIRE ★
ET MOYEN 1^{ère} ANNÉE

LIBRAIRIE HACHETTE

SPECIMEN

Le manuel d'histoire parallèle introduit en cours élémentaire et au cours moyen 1^{ère} Année est original au moins dans sa forme. Sur la couverture, l'image placée dans une « fenêtre » rouge n'évoque pas l'Europe. Au contraire, des indices indiquent qu'il s'agit d'une ouverture sur l'Afrique (le burnous, les palmiers, le teint du personnage, le bâton) et le personnage central a le regard tourné vers l'avant, la main portée au front comme pour se protéger du soleil (en face) pour voir loin...En outre, la couverture est jaune voulant sans doute rappeler une des principales caractéristiques de cette terre d'Afrique : chaleureuse par son soleil (jaune et rouge) et la simplicité de ses habitants. L'ensemble peut signifier une histoire, déclinée en long et en large, comme un certain regard « africain » porté sur l'Afrique dans l'espoir de se tourner vers l'avenir.

Sur le fond, le manuel ne change pas l'histoire⁴⁵⁹ de l'Algérie, il présente seulement quelques traits – parfois caricaturaux, comme dans la leçon 2 par exemple où « l'Algérie était peuplé d'hommes très ignorants » (pp 6-7).

⁴⁵⁹ Il est même un peu en retrait par rapport à l'histoire de l'Afrique du Nord, par exemple, de Charles-André Julien, paru en 1951 aux éditions Payot.



Un village gaulois.

Observons. — Décrivons la hutte gauloise. Que fait le Gaulois assis devant la hutte? — Que fait l'homme debout dans le champ? Comment est-il habillé? — Que se passe-t-il près de l'arbre, en haut et à droite de la gravure? — Regardons et décrivons les pierres assemblées ou dolmen. — Quelles sont les différentes occupations auxquelles se livrent les personnages de cette gravure?

Lisons. — Il y a plus de 2.000 ans, la France s'appelait la Gaule. Ses habitants, les Gaulois, étaient grands et forts. C'étaient de gros mangeurs et de bons buveurs. Ils portaient un pantalon, la braie, serré aux chevilles, et un manteau de couleurs vives, le sayon.

Les Gaulois aimaient la chasse et la pêche. Ils savaient déjà cultiver la vigne et les céréales. Ils élevaient des porcs dont ils mangeaient la viande. Ils fabriquaient de nombreux objets : poteries, outils, armes. Ils adoraient le soleil, les sources, les arbres et croyaient que le gui était une plante miraculeuse. Leurs prêtres, les druides, rendaient la justice et instruisaient les enfants riches.

Les Gaulois vivaient surtout dans de pauvres villages, mais certains habitaient des villes entourées de hautes murailles. Dans ces villes, les paysans venaient vendre du blé, de la viande, du vin, et acheter des outils, des armes.

Réfléchissons. — La vie actuelle est-elle plus confortable que celle des Gaulois? Pourquoi? Cherchons autour de nous des objets dont nous nous servons souvent et que les Gaulois ne connaissaient pas encore. — Pourquoi pouvons-nous dire que les Gaulois connaissaient déjà le commerce?

Travaillons. — 1. *Travail écrit.* — a) Complétons cette phrase : Le pantalon des Gaulois s'appelait la ...; le ... était leur manteau. — b) Copions les mots et expressions qui indiquent les qualités et les défauts des Gaulois.

2. *Travail manuel.* — Dans la cour de l'école, assemblons cinq grosses pierres en dolmen.

3. *Dessin.* — La hutte gauloise.

APPRENONS. — Il y a plus de 2.000 ans, la France s'appelait la Gaule. La plupart des Gaulois habitaient de pauvres villages. Les Gaulois étaient peu civilisés, mais ils savaient déjà cultiver la terre.

Les Gaulois adoraient le soleil, les sources et les arbres. Leurs prêtres, appelés druides, rendaient la justice.



Un village phénicien.

Observons. — Regardons les trois personnages de droite; ce sont des Phéniciens. Comment sont-ils habillés? Voyons-nous d'autres Phéniciens? A quoi les reconnaissons-nous? — Nous voyons aussi trois habitants du pays ou Berbères. Comment sont-ils vêtus? — Examinons ce que portent les principaux personnages. — Comment le bateau des Phéniciens est-il amarré? — Décrivons une maison de ce village.

Lisons. — Il y a 2.300 ans, l'Algérie était peuplée d'hommes encore très ignorants qui s'appelaient les Berbères. Ils vivaient pauvrement à l'intérieur du pays. Ils habitaient des huttes en pierres sèches ou en branches. Ils savaient domestiquer les animaux et les Égyptiens leur avaient appris à cultiver le blé et l'orge.

Sur la côte, des marchands venus d'Asie, les Phéniciens, avaient installé des villages et des villes. Une de ces villes, Carthage, située en Tunisie, devint très riche et très forte.

Les Berbères allaient dans les villes phéniciennes pour se procurer des étoffes teintes en rouge, des armes, des vases et du vin. En échange, ils apportaient aux Phéniciens des peaux de bêtes, des défenses d'éléphant, des plumes d'autruche et même des hommes qu'ils vendaient comme esclaves.

Regardons les Berbères sur la gravure : ils ont l'air d'avoir peur, car les Phéniciens les enlevaient parfois sur leurs bateaux.

Réfléchissons. — Comment les Phéniciens faisaient-ils du commerce avec les Berbères? Vous paraissent-ils plus civilisés et plus riches que les Berbères? Pourquoi?


Travaillons. — 1. *Travail écrit.* — a) *Vocabulaire.* Écrivons : Phéniciens, Berbères. — b) *Exercice.* Cherchons dans la leçon tous les noms des marchandises et classons-les en deux groupes : les marchandises des Phéniciens, les marchandises des Berbères.

2. *Activités dirigées.* — *Enquête.* Y a-t-il dans notre ville ou dans notre village des gens qui commercent à la façon des Phéniciens, en échangeant leurs produits contre d'autres, sans se servir d'argent? Les écoliers font-ils aussi parfois ce commerce appelé troc?

3. *Dessin.* — Le bateau phénicien.

APPRENONS. — Il y a 2.300 ans, l'Algérie était peuplée d'hommes ignorants, appelés Berbères. Des étrangers, appelés Phéniciens, s'étaient installés sur la côte et faisaient du commerce. Ils apportaient aux Berbères des étoffes, des armes et des vases. En échange, les Berbères leur donnaient des peaux de bêtes et des esclaves.

FRANCE 19^e LEÇON. — RICHELIEU



Richelieu au siège de La Rochelle.

Observons. — Regardons Richelieu. Comment est-il habillé (manteau, cuirasse, culotte, bottes) ? — Décrivons les autres principaux personnages (officiers, soldats). — Examinons la ville de La Rochelle : les remparts, l'entrée du port avec ses deux tours. De quoi est faite la digue construite par ordre de Richelieu ? Les bateaux qui viennent de la mer peuvent-ils encore entrer dans le port ?

Lisons. — Louis XIII succède à son père Henri IV. Ce roi est timide, mais il choisit un bon ministre, le cardinal de Richelieu. Richelieu punit sévèrement les ennemis du roi ; il ne pardonne jamais à ceux qui trahissent. Il fait condamner à mort les nobles qui malgré les ordres du roi se battent en duel. Il fait même exécuter un cousin du roi, parce qu'il avait désobéi. Les protestants de La Rochelle se révoltent contre le roi. Richelieu lui-même dirige le siège de la ville. Il fait construire une grande digue pour empêcher les navires d'entrer dans le port. La ville ne peut plus recevoir aucun secours, ni par mer, ni par terre. Les habitants souffrent beaucoup de la faim. Ils sont obligés de se rendre. Richelieu autorise les protestants vaincus à pratiquer librement leur religion. Grâce à ce grand ministre, la France va bientôt devenir le pays le plus puissant du monde.

Réfléchissons. — Regardons la gravure : La ville est-elle assiégée du côté de la terre ? Pourquoi Richelieu a-t-il fait construire une digue ? A quoi servent les grands pieux dressés à l'avant de la digue ? De quoi les habitants de la ville souffrent-ils ?

Travaillons. — 1. *Travail écrit.* — Copions les mots : ministre, siège, duel. Faisons une phrase avec chacun d'eux. 2. *Travail manuel.* — Représentons le port de La Rochelle, ses deux tours et sa digue avec de la pâte à modeler. — Construisons une partie de la digue avec des bâtonnets. 3. *Dessin.* — Les deux tours du port de La Rochelle.

APPRENONS. — Le roi Louis XIII choisit un bon ministre, le cardinal de Richelieu. Richelieu oblige tous les Français à obéir au roi, il interdit aux nobles de se battre en duel, il soumet les protestants révoltés à La Rochelle. Par son énergie, Richelieu fait de la France un pays très puissant.

19^e LEÇON bis. — LES BARBARESQUES (suite) ALGÉRIE



La vie à Alger sous les Barbaresques.

Observons. — Nous sommes à Alger au XVII^e siècle. A quoi voyons-nous que c'est une ville arabe ? — Décrivons les personnages : le soldat (ou janissaire), sa coiffure, sa tunique, sa ceinture, sa hallebarde ; — le rais à droite du janissaire ; — deux personnages ne sont pas habillés comme les autres pour quelles raisons ? Comment sont-ils vêtus, attachés ? — Que font les hommes sur la place, à droite

Lisons. — Au temps des Barbaresques, la ville d'Alger est très animée. Plus de 100 000 habitants, dont 30 000 esclaves, s'entassent dans de petites maisons, séparées par des rues tortueuses. Les rais possèdent de grandes et belles villas décorées d'objets d'art provenant de la piraterie. Le commerce se fait dans la rue des souks. Les marchands viennent du M'zab et de Biskra. Les rues voisines du port sont habitées par les marins et sont très bruyantes les jours où un navire arrive chargé de butin. Après le partage des marchandises volées, patrons et matelots se livrent à des festins. Pour montrer leur joie, ils brutalisent parfois les infidèles. Observons sur l'image la conduite des Barbaresques envers les Européens. Des religieux chrétiens, installés dans la ville, secourent les esclaves européens et négocient le paiement des rançons de ceux qui doivent être libérés.

Réfléchissons. — Pourquoi la ville d'Alger était-elle si animée au XVII^e siècle ? — Y a-t-il encore aujourd'hui des esclaves en Algérie ?

Travaillons. — 1. *Travail oral.* — c) *Vocabulaire* : que signifie le mot *festins* le mot *rais* ? — Citons des objets d'art que nous avons vus ou dont nous avons entendu parler. — b) *Enquête* : 30 000 esclaves, est-ce beaucoup ? Combien y a-t-il d'habitants aujourd'hui dans notre ville ou village Comparons. — c) *Elocution* : un chrétien demande le rachat d'un esclave à un marchand d'esclaves. Faisons-le parler. 2. *Travail écrit.* — Faisons une phrase avec chacun des mots : butin, rançon.

APPRENONS. — Au XVII^e siècle, Alger compte 100 000 habitants dont 30 000 esclaves. La ville est faite de petites maisons et de ruelles étroites, tortueuses et grinpantes. Seuls les rais habitent de riches villas en dehors de la ville.

Néanmoins cela semble suffisant, dans le contexte de la domination coloniale, pour réhabiliter les « indigènes » qui ne devaient avoir ni histoire ni culture(s) et donc sujets à être civilisés. Dans ce manuel, au contraire, l'Algérie est présentée avec son histoire propre et donc ayant une identité socio-culturelle. De plus, d'un point de vue pédagogique, le fait de mettre les histoires d'Algérie et de France en parallèle cela revenait symboliquement à leur attribuer la même valeur. Surtout que dans d'autres leçons, Bonnefin et Marchand montrent des Algériens acteurs dans une civilisation arabo-musulmane florissante.

Ce qui contraste singulièrement avec un « Cours de géographie », par exemple, - de R.Blanchard et D.Faucher, Librairie Gedalge, Paris - qui vante sans limite les bienfaits de la colonisation « Depuis l'occupation française, l'Algérie a fait d'immenses progrès. Elle a connu les bienfaits de la paix ; la France lui a donné des écoles ; des routes et des chemins de fer ont été construits ; les cultures se sont développés et l'exploitation des richesses minières a été entreprise (...) » (p 31, année de publication non indiquée).

Ce dernier ne fait pas partie des manuels cités, alors que celui de Bonnefin et Marchand semble avoir été très utilisé notamment par les instituteurs syndiqués.

« *Instructions officielles. « La lecture liée au langage » de Abbad-Aitouyaya. Livres d'histoire et géographie de Max Marchand* » (J.C., promotion 1952-53, militant SNI, originaire du Gard).

« *En histoire, souvent nous n'avions aucun manuel. La lecture d'images – fréquemment d'ailleurs un exercice de langage – attisaient la curiosité des enfants. Le programme restait celui de l'école publique en France avec les adaptations que Rectorat d'Alger recommandait et les livres créés par Max Marchand.* » (J.G., promotion 1937-39, militante SNI, originaire d'Alger).

« *Programmes officiels. Abbad, Renaud et Aïtouyahia, pour l'initiation au langage. Histoire de France et d'Algérie de A.Bonnefin et M.Marchand. Différents manuels d'édition pour les autres disciplines.* » (J.T., militant SNI, originaire de l'Isère).

« *« Programmes officiels ! En français un maximum de textes de Mouloud Feraoun, Mohamed Dib. Histoire parallèles de France et d'Algérie Marchand-Bonnefin. Les fiches pédagogiques du SNI sur l'Afrique du Nord.* » (A.R., militant SNI, originaire d'Oran).

Cependant, une majorité d'instituteurs témoigne d'une grande envie d'apprendre chez les élèves.

« *Nos élèves avaient une grande appétit d'apprendre. Ils venaient souvent de douars éloignés chaque matin et certains, en hiver, à Miliana, peu chaudement vêtus, souffraient du froid, voire de la faim. Nous participions à l'organisation et à la surveillance de la cantine scolaire – bénévolement évidemment. Ces difficultés ne gênaient pas la fréquentation, bien au contraire : c'était pour la majorité d'entre nos élèves, le meilleur moyen d'espérer une vie meilleure. Nous n'avions donc pas les problèmes de nos enfants des sociétés gâtées. Mais certains n'arrivaient pas à se procurer les fournitures scolaires. A Miliana, nous avons créé une coopérative scolaire et nous avançons le matériel aux élèves sans souci, certains que le père, lorsque la mine le payait, passait à l'école pour régler les petites dettes du fils. Nous avons donc moins de problèmes que nos collègues en France en ce qui concerne le désir*

d'apprendre. Mais la pédagogie de l'enseignement de la langue restait le souci premier. Nos prédécesseurs avaient su répondre à de nombreuses difficultés techniques. Les livres de pédagogie de l'enseignement du français, mais aussi d'autres disciplines, étaient nombreux. Plusieurs Directeurs d'Ecole Normale (Damville) et d'Inspecteurs (Hazan par exemple) ont produit des instruments de travail très intéressants. Enfin, beaucoup d'inspecteurs, selon les difficultés rencontrées, produisaient des fiches qu'ils diffusaient dans leur circonscription. Non pas comme des modèles absolus, mais comme des propositions (...) » (A.G., promotion 1950, originaire de Haute-Marne).

La question de la motivation - intrinsèque - des élèves algériens peut s'expliquer par le rapport au savoir de type religieux, puisque l'Islam recommande vivement d'apprendre et de respecter le maître⁴⁶⁰. Mais, dans le contexte colonial, « l'investissement » dans l'école est le signe aussi que les Algériens étaient de plus en plus persuadés qu'il pouvait y avoir une mobilité sociale par ce moyen...en particulier à un moment où l'avenir de tout le pays était envisagé plutôt avec espoir.

« Demande pressante des élèves pour recevoir l'enseignement. Confiance totale des parents (...) » (M.P., promotion 1954, originaire du Lot).

« Mon père avait mis, ce jour-là, un turban tout neuf et un pardessus propre. Moi aussi, j'étais bien mis : des souliers de caoutchouc noirs et vernis, un long tablier à carreaux qui se boutonnait par devant et une chéchia rouge avec une petite queue de fils noirs partant du sommet. Pour calmer mon angoisse, mon père n'arrêta pas, chemin faisant, de me distribuer des bonbons et de me présenter le lieu, où nous nous rendions, comme un paradis.

- C'est magnifique mon fils ! Tu seras comme un prince là-dedans. Il y a tout au « couldj »⁴⁶¹ : des escaliers, une cour vaste, des robinets. Tu tournes comme ça avec la main, et l'eau coule. Il y a de l'électricité et du carrelage partout, de larges

⁴⁶⁰ La même motivation, la même envie et le même respect du cheikh étaient aussi présents chez les adultes : *« Nous avons organisé des cours d'adultes. Le désir d'apprendre, l'enthousiasme de ces paysans de tous âges, confinaient à la frénésie. Jamais d'absent ; horaire, tenue sur les bancs scolaires n'appelaient aucune remarque. Tout les passionnait : lire, écrire, calculer, parler. De temps à autre, nous parlions de l'autre côté de la Méditerranée. Parfois, quelqu'un demandait : « Cheikh, tu dis une belle poésie ? » Allons-y pour « Le loup et l'agneau » ou « Tu seras un homme mon fils ». Ces cours d'adultes me laissent un souvenir indélébile et je me demande qui, de l'élève ou de l'enseignant y apprenait le plus » (G.M., promotion 1952-53, originaire de l'Hérault).*

⁴⁶¹ Dénomination locale de l'école ; mot dérivé peut-être de collègue.

*fenêtres, des tables, des chaises, et tout, et tout, et puis une cloche. Tu connais le nakous⁴⁶² ? ça sonne comme à la mosquée des Français. Alors, tu ne vas pas pleurer comme une fillette. Ah ! mon fils, si j'avais eu ta chance d'aller à l'école ! » (Rabah Belamri, *Le soleil sous le tamis. Un enfant, une famille, un village d'Algérie avant l'indépendance*, Ed. Publisud, 1982, p 281).*

Souvent les enfants n'avaient que l'affection et l'amour des parents pour rentrer dans la compétition scolaire et sociale.

« Son père lui avait dit avant son départ : - Va, mon fils, Dieu sera avec **toi**. Il te montrera le chemin. Sa mère l'avait embrassé tendrement et souriait avec un orgueil naïf. C'était clair. Les parents ne doutaient plus de rien. Ils étaient sûrs de la réussite. Leur fils, tout naturellement, réussirait une fois de plus, et ils seraient heureux. Lui savait très bien que s'il échouait, les portes de l'école normale seraient à jamais fermées pour lui car il était à la limite d'âge exigée pour le concours. Il aurait encore à travailler seul, dans de mauvaises conditions. Ses parents ne pouvaient savoir qu'en cas d'échec il demanderait à partir en France. Cette idée l'avait hanté tout l'été. En France, il trouverait à s'embaucher en usine comme manœuvre. En Algérie il était pris dans cette alternative : ou devenir instituteur, ce qui signifiait l'aisance pour toute sa famille, ou devenir berger. A mesure que les jours passaient, le concours paraissait inaccessible et effrayant. Fouroulou, tout en travaillant, se décourageait. Il se voyait en juin, retournant au village avec ses livres inutiles, son parchemin inutile, accueilli par sa mère en larmes, mais indulgente comme toujours, par son père déçu et misérable. Il imaginait le mépris de tous les autres. Par moments aussi, il se sentait confiant. Il jouait le sort des siens, leur dernière carte. Une semaine avant le grand jour, il se trouvait dans ces dispositions d'esprit. Son père était descendu à la ville pour lui apporter un peu d'argent destiné à assurer ses frais de séjour à Alger. Ils sortirent sur la route nationale et se promenèrent en attendant que passât le camion qui devait reprendre Ramdane.

- Tu vas à Alger, dit celui-ci. Vous serez très nombreux, là-bas. On n'en choisira que quelques uns. Le choix c'est toujours le hasard qui le fait. Tu vas à Alger comme les camarades. Nous, là-haut, nous attendrons. Si tu échoues, tu reviendras à la maison. Dis-toi bien que nous t'aimons. Et puis ton instruction, on ne te l'enlèvera pas, hein ?

⁴⁶² Cloche en arabe.

Elle est à toi. Maintenant je remonte au village. Ta mère saura que je t'ai parlé. Je dirai que tu n'as pas peur.

- *Oui, tu diras là-haut que je n'ai pas peur.* » (M.Feraoun, *Le fils du pauvre*, Ed. du Seuil, pp 145-146).

4.3. PRATIQUES SOCIALES ET REPRESENTATIONS

– Un apolitisme hérité

Dans plusieurs témoignages sur l'exercice du métier, les aspects pédagogiques, sociaux et politiques étaient intimement liés. Néanmoins, il semble que certains instituteurs ont voulu dissocier⁴⁶³ nettement syndicat/parti politique pour apparaître « neutre ». Ceci ne leur a pas toujours permis de prendre une certaine distance par rapport au contexte - comprendre par exemple pourquoi les Algériens, via le FLN, voulaient l'indépendance⁴⁶⁴ et que des élèves avaient pu donner libre cours à leur joie au moment de la libération.

Mais plus fondamentalement, cette dissociation peut traduire une certaine résistance quant à l'approfondissement de l'analyse de la situation (coloniale) dans laquelle ils évoluaient.

⁴⁶³ Cette volonté de séparer l'action syndicale de l'action politique renvoie, selon François Blanchard (2000), à une certaine stratégie syndicale née après 1945. Ainsi, de la Libération jusqu'à la scission syndicale de 1948, l'action syndicale portait sur la liquidation des séquelles de Seconde guerre mondiale « (...) et la défense des intérêts des enseignants ». En outre, l'absence de position sur les répressions coloniales traduit chez les uns une recherche de consensus avec les gouvernements français de l'époque, et, pour d'autres, ce serait « la survivance tardive d'une option stratégique : en finir d'abord avec le fascisme et différer dans ce but ce qui peut opposer la démocratie métropolitaine et les peuples colonisés... » (« Les tendances et la décolonisation », pp 5-8, in *Les tendances devant les problèmes de la décolonisation*, Les dossiers de l'Institut de Recherche Historiques, Economiques, Sociales et Culturelles, IRHESC, N°3, avril 2000, p 6).

⁴⁶⁴ Outre les indices qui se sont multipliés dans le sens de la revendication « indépendantiste », en particulier après les massacres du 8 mai 1945, certains enseignants avaient déjà une vue prospective sur la question algérienne : « (...) *En 2ème année d'EPS, il y avait un prof qui s'appelait Monsieur Pestre, un prof d'histoire et de géographie et il avait une excellente pédagogie qui faisait qu'il essayait de relier le temps présent à l'époque historique qu'il nous enseignait. (...) C'était l'époque, l'année où les Japonais, avaient construit un avion qui s'appelait « le vent de Dieu », et cet avion ils lui ont fait faire le tour du monde avec escale dans les principales capitales. Et ce M. Pestre nous a dit lorsque le « Vent de Dieu » soufflera en Asie, la France ne pourra pas défendre l'Indochine. Et il a ajouté, n'oubliez pas qu'après les Phéniciens, les Vandales, les Romains, les Arabes les Turcs, nous ne sommes que Comptoir sur la côte algérienne avec la seule différence c'est que nous sommes allés un peu plus à l'intérieur que les autres. Mais comme tout comptoir, il aura un jour une fin. Quand il m'a dit ça, alors là c'est quelque chose, c'est différent du sentiment que j'ai ressenti sur les trois exemples de Mascara et sur les inscriptions, du PPA. Là je me suis dit, il faut que je quitte mon pays parce que... alors ça m'a, ça m'a...je me suis dit c'est pas possible. C'est quelque chose qui m'a travaillé.* » (L.Rigaud, entretien, 2006).

On le sait, historiquement, dès lors que l'institution scolaire s'est « déconnectée » pédagogiquement du pouvoir colonial elle a pu sinon produire de l'influence politique sur les « indigènes » du moins faciliter leur adhésion scolaire. Or il nous semble que cette stratégie a été intériorisée et appliquée par les instituteurs. De ce fait, la recherche de la « neutralité » peut révéler deux comportements intimement liés : d'une part ne pas se mettre dans l'hypothèse d'affronter le pouvoir, encore moins le pouvoir colonial ; d'autre part, poursuivre l'action pédagogique, telle que définie par l'institution, et éviter toute dissonance idéologique dans un contexte difficile. L'évitement de la dissonance peut se lire à travers des affirmations érigées en principes du genre :

« J'ai toujours considéré que l'engagement syndical n'était pas compatible avec un « mandat » politique » (R.L., promotion 1954, militant SNI).

« Je me suis toujours senti proche du Parti Socialiste cependant, attaché au principe de l'indépendance syndicale par rapport aux partis politiques, je me suis refusé à adhérer à un parti politique. Je n'ai adhéré au PS qu'après avoir renoncé à toutes responsabilités syndicales en 1988 » (A.C., promotion 1952-55).

Or dans la volonté même de ne pas reconnaître la dimension politique dans l'exercice du métier et dans l'action syndicale se loge une certaine crainte de l'autorité. Refusant de répondre à une question relative à l'histoire de l'école coloniale, un instituteur nous indique le type même d'histoire - consensuelle ? - qu'il préfère et son embarras s'agissant de réfléchir sur une certaine politique du pouvoir.

« (...) le plus qualifié, à mes yeux, c'est Mr B.S. dont les ouvrages, jusqu'à présent, apportent l'éclairage nouveau d'objectivité (...) Par ailleurs, selon quels critères peut-on se permettre de porter un jugement sur la conduite des autorités de l'Etat (...)? » (M.H.-C., promotion 1939-42, originaire d'Oran).

Ce qui a donné, au mieux de l'étonnement et de la déception, et au pire un attachement à une Algérie française que dissimule mal un comportement corporatiste.

« *A partir de 1957, il y eut les unités territoriales au sein desquelles les enseignants furent mobilisés, ce qui les amena à enseigner le jour et à être soldats la nuit. Apparemment, la qualité de leur travail n'en souffrit pas, et c'est tout à leur honneur. Certains d'entre eux furent rappelés dès juin 1955 et engagés aussitôt dans les opérations militaires. Ils s'y comportèrent vaillamment sans faillir à l'honneur, fidèles à la République.* » (R. L., militant SNI, section de Bône).

D'où cette question d'un ancien instituteur: « *Qu'est-ce qu'être enseignant en Algérie ? Pour un pied-noir, c'est rester sur place mais pour d'autres, c'est bénéficier d'une possibilité de titularisation quand on a pas de diplômes. C'est bénéficier du tiers colonial, c'est bénéficier au retour en France d'affectation prioritaire. Il n'y a pas que les enseignants qui exercent en Algérie, il y a ceux qui y sont allés, qui sont revenus et qui ont gardé le cœur de ce côté-là. Il ne faut pas trop passer sous silence ces aspects corporatifs, les aspects « carrière ». Et puis, il faut voir la manière dont ils parlent de la magnifique œuvre civilisatrice de la France* »⁴⁶⁵ (André Dillinger, 2000, p 23) .

Or c'est un discours que l'on retrouve, parfois, même chez des instituteurs militants de gauche⁴⁶⁶, type SFIO, PS, etc. Ce qui expliquerait que, vis-à-vis des Algériens, « *la grande majorité [des instituteurs] pensait que son rôle était d'en faire des Français à part entière, bien intégrés. Comme maintenant en France...(loi sur la laïcité).* »⁴⁶⁷

⁴⁶⁵ Dillinger A., intervention, in *Les tendances devant les problèmes de la décolonisation*, Les dossiers de l'Institut de Recherche Historiques, Economiques, Sociales et Culturelles, IRHESC, N°3, Paris, avril 2000.

⁴⁶⁶ Selon Marc Ferro, le mouvement socialiste a longtemps été plus préoccupé par les intérêts de la classe ouvrière que par les problèmes coloniaux. Ainsi, au début du XX^e siècle, « *avec Edward Bernstein en Allemagne, Vandervede en Belgique et Jaurès en France, le mouvement socialiste était partisan d'une « politique coloniale positive », c'est-à-dire qui ne serait plus la politique coloniale de la bourgeoisie. L'Anglais Hyndman allait plus loin, qui stigmatisait en Inde les formes prises par l'exploitation coloniale : « Nous fabriquons délibérément la famine pour nourrir l'avidité de nos classes prospères.* » Mais tandis que Van Kol affirmait la nécessité du fait colonial, à la fois en raison des intérêts vitaux de la classe bourgeoise en expansion, et de la nécessité de civiliser des populations qui n'avaient pas atteint le niveau technique de l'Europe, des radicaux, tel le Polonais Karski, dénoncent avant tout l'impérialisme, dont Hobson fait le procès économique (...). De tous ces discours, l'indigène était absent, si ce n'est dans ces débats avec Van Kol où, pour la première fois, un Indien prit la parole, Dadabhai Naoroji, un des pères spirituels de Gandhi : pathétique et modéré, ce vieillard de quatre-vingts ans demandait aux Britanniques d'accorder à l'Inde le self-government, dans la meilleure forme praticable par les hindous eux-mêmes, sous souveraineté anglaise. Mais là encore, au lieu d'entendre une voix spécifique, celle du colonisé, les socialistes eurent le sentiment que leurs idées débordaient l'Europe et ils se félicitaient de la constitution de nouveaux partis plus qu'ils n'eurent conscience du caractère spécifique de la revendication coloniale » (M. Ferro, *Histoire des colonisations. Des conquêtes aux indépendances*, XIII^e-XX^e siècle, Edition du Seuil, Paris, p 259).

⁴⁶⁷ Ce témoignage soulève à sa façon et sans ambiguïté la question postcoloniale, montrant le point de reconduction d'un rapport de domination à travers l'acculturation et/ou la conversion de « l'indigène ».

– Une très forte croyance dans la mission « enseignement »

Ce rôle « intégrateur » joué par la majorité des instituteurs expliquerait-il la forte croyance dans la mission d'enseignement au point de conduire certains à prendre des risques en pleine guerre ?

« Au moment de la grève du FLN en 56, je suis allé de mechta en mechta convaincre les parents de laisser leurs enfants en dehors du conflit...et ils m'ont écouté » (A.R., militant SNI et SFIO, originaire d'Oran).

« Il m'est arrivé, rentrant de Ghazaouet, de passer au col de Bab El Kheir (...) et d'emprunter le sentier qui mène à flanc de coteau, dans le village où résidait un marabout fameux. J'étais persuadé que les enfants de ce douar pouvaient être scolarisés. A mon arrivée, le village était vide alors que, je le savais pour avoir regardé auparavant, il était très peuplé. Et puis, après un peu d'attente, des hommes vêtus d'épaisses djellabas se sont approchés. Ils étaient manifestement armés : leurs vêtements dissimulaient mal les canons des armes. J'ai décliné mon identité, demandé à rencontrer le chef du village afin d'envisager une école. La discussion a pris du temps, mais je suis reparti deux heures plus tard en échangeant des poignées de main. Une semaine plus tard, le chef du village est venu au bureau m'annoncer que le terrain était prêt. » (A.G., promotion 1950, originaire de Haute-Marne).

Mais finalement peut-être que tout se résume dans le fait que des instituteurs distinguaient difficilement les aspects strictement professionnelles des aspects culturels, sociaux et parfois politiques.

« Notre métier était un engagement militant permanent. » (A.C., promotion 1952-55, militant SNI, originaire d'Alger).

Or, étant en permanence sous « tension » du fait de cet engagement « militant » ou quasi militant, les instituteurs éprouaient alors le besoin de s'affilier en majorité à un syndicat.

– De bonnes relations avec les élèves européens ou musulmans, mais...

Même si les instituteurs ne voyaient pas souvent les parents (algériens), leurs relations avec les élèves sont estimées bonnes, parfois excellentes. Probablement grâce aussi à cette grande disponibilité pour l'apprentissage.

« *Bons si ce n'est excellents, étant donné que je les considérais comme leurs camarades musulmans : c'était tous des « élèves du monde » !* » (T.A, militant SNI).

« *Les progrès réalisés par les petits du C.I. étaient enthousiasmants !* » (J. C., promotion 1952-53, militant SNI).

« *La pratique du sport était très riche sur le plan relationnel* » (A.R., militant SNI, originaire d'Oran).

« *Très bons, même dans les pires moments* » (J.T., militant SNI, originaire de l'Isère).

« *Ces enfants étaient souvent pauvres (fils de mineurs), dociles, attachants, assidus (rarement absents pour maladie).* » (J.G., promotion 1937-39, originaire d'Alger).

Vu du côté des enfants, cela donne parfois des souvenirs multiples et parfois inoubliables pour plusieurs raisons.

« *C'est le CP II qui m'a valu le plus de souffrance et de désagréments. Mon institutrice était une certaine madame Luce, épouse d'un instituteur. (...) Elle était odieuse avec les mauvais élèves parmi lesquels je comptais alors. Elle nous posait des questions difficiles et nous infligeait les pires humiliations quand nous répondions mal. J'ai énormément souffert. J'ai tâté de toute la panoplie des punitions : le piquet, l'expulsion hors de la classe, les coups de règle sur les doigts réunis en pyramide, qui provoquaient des saignées, la pendaison par les oreilles, qui faillit, un jour, arracher l'oreille à un élève, la retenue dans la classe, porte et fenêtres close, qui me faisait hurler d'épouvante, la retenue dans la cour de sa propre maison, sous le néflier, qui me laissait affamé, car elle avait lieu après le cours de la matinée, à l'heure du déjeuner, et, enfin, l'avanie suprême qui consistait rien moins qu'à se faire déculotter par monsieur Luce sur qui sa femme se déchargeait*

parfois de l'application de la sanction. (...) L'humiliante cérémonie de déshabillage se déroulait sous le faisceau convergent de trente à quarante paires d'yeux amusés. Avec des élèves, trop grands pour se laisser impassiblement déculotter, monsieur Luce usait de coups de poing et de pied agrémentés d'injures proférées en arabe. Cette brimade me fit une peine incommensurable. Je me crus complètement déshonoré (...). Je quittai l'école en larmes, et ma mère, après s'être enquis du motif de mon chagrin, entra dans une terrible colère où elle ne fit que souhaiter à monsieur et madame Luce qu'elle appelait « Louce » d'avoir les bras brisés et les yeux crevés. Elle engagea mon père à aller leur dire deux mots, mais celui-ci, avec une débonnarité qui me déplut fort, lui répliqua qu'il n'y avait pas de quoi crier à l'assassin, que les maîtres n'ont jamais tort de punir. Ce sont des personnes honnêtes et conséquentes qui savent où réside l'intérêt de l'élève et, ma foi, l'humiliation renforce le caractère des hommes. » (R.Belamri, op. cit., pp 289-290).

D'autres éléments de cette biographie montrent que Rabah Belamri apprit à lire non pas à cause des diverses méthodes de punition éprouvées, mais pour une motivation qu'il lui était propre.

« Ce qui me poussa à faire des progrès en lecture, ce fut le spectacle quotidien de Moussa le Tigré, le boucher dont l'étalage avoisinait celui de mon père, lisant La dépêche de Constantine et traduisant à ses confrères, pleins d'égard pour sa science, les principales informations du jour. Et si j'apprenais à lire aussi bien que lui, pensais-je, je pourrais lire le journal à sa place, lorsqu'il s'absenterait pour acheter des moutons, et être aussi bien considéré que lui par les gens du marché. Donc, au lieu de me contenter de regarder les dessins et les photos sur les vieux journaux d'emballage qui jonchaient en permanence l'étalage paternel, je commençai à m'essayer à la lecture. Je sus lire les gros titres et il me resta seulement à me familiariser avec les petits caractères, à vaincre l'agacement que leur vision filiforme m'inspirait. (...). Lorsque ma mère apprit mes progrès en lecture, la première chose qu'elle fit fut de tirer fébrilement de son coffre plusieurs ordonnances qu'elle me supplia, au nom du sein qu'elle m'avait donné, de lui lire (...). – Et les lettres, me demanda-t-elle à brûle-pourpoint. Sauras-tu au moins les lire, les lettres de ton frère ? – Oui, un peu, quand elles sont bien écrites. – C'est merveilleux ! me chuchota-t-elle à l'oreille avec un sourire complice. Si tu es mon fils, il faut lire toutes les lettres que ton frère enverra et ensuite tout me dire. Tu comprends ? (...) » (ibid, pp 297-298).

Dans un autre témoignage, celui de Mouloud Feraoun, il ressort clairement que les enfants analysaient leur situation d'écolier et puisaient en eux-mêmes et dans le cadre de leur groupe d'appartenance (famille, classe sociale, camarades d'école...), des mobiles personnels à l'apprentissage. Or les deux sources de motivation – soi et environnement – renvoient à l'autorité, non pas celle qui blesse mais celle qui responsabilise par une distribution de rôles sociaux qui facilite la prise de conscience.

« (...) Mon père pensait m'avoir fait de la peine par le ton sévère qu'il avait pris. Au fond, j'étais presque heureux de constater qu'il s'intéressait à ce que je faisais, qu'il était peiné de me voir parmi les traînants et qu'il partageait cette peine avec le maître. Cette petite réprimande me fit prendre mon rôle au sérieux. J'exagèrai mon importance. En réalité, mon père était plus fâché de ma flânerie que de ma mauvaise place à l'école. Je suis bien certain que c'est tout à fait par hasard, au cours d'une conversation ordinaire, grâce à une association d'idées quelconque, que l'instituteur avait parlé de moi à mon père. N'empêche ! Cette scène décida de mon avenir d'écolier : à partir de ce jour, je devins bon élève, presque sans effort. Et c'était le seul rôle qui me convenait. Chaque fois qu'on parle de spécialisation ou d'orientation professionnelle à l'école, je ne peux m'empêcher de sourire et de penser à la façon dont nous nous sommes spécialisés, mes camarades et moi. C'était bien simple. Il y avait les batailleurs, c'étaient les rois de l'école. Ils avaient notre admiration sans réserve. Il y avait les joueurs acharnés, mauvaise tête, bon pied bon œil, bruyants, insouciant et populaires. Aux paisibles et aux peureux qui se confondaient forcément, il restait les plaisirs nobles de l'étude et des meilleures places. Plaisirs d'autant plus nobles, à leurs yeux, que c'étaient les seuls qu'ils pouvaient rechercher. Etant pacifique de naissance, je ne pouvais poser ma candidature ni à la première candidature ni à la seconde. Avec le consentement de tous mes camarades, je devins donc bon élève. Beaucoup s'acharnèrent plus que moi à me voir le premier de ma division, car souvent le prestige du çof [rang] entra en jeu.» (M. Feraoun, op. cit., pp 61-62).

– Excellents rapports instituteurs-parents

« C'est ton fils » disaient les parents (aux enseignants) en amenant leurs enfants à l'école. Ce qui montre toute la confiance parentale dans l'école en général et les instituteurs en particulier.

« *Le directeur était grand, presque deux fois plus haut que mon père qui, pour lui parler, dut lever les yeux. Sa tête était lisse et jaune comme une citrouille et sa figure, où je ne perçus nulle trace de sévérité, barbouillée de tâches de rousseur. Il parlait en souriant et, quand mon père lui dit de me fouetter si je m'avérais par trop turbulent ou nanti d'une tête de pierre où la science a de la peine à pénétrer, il posa sa large main sur mon épaule pour me rassurer* » (R. Belamri, op. cit., 282).

Cette confiance est aussi une relation humaine et sociale dont l'instituteur était le pivot, celui dont la notabilité était connue et reconnue.

« *Très bon rapports, en raison d'une situation privilégiée, mon épouse ayant été nommée, dès mon neuvième mois d'armée, à l'école d'Aïn Khalfoun, située à 1,2 km de la Base aérienne. J'étais donc un militaire particulier, appelé du contingent, que l'on voyait de temps en temps, en tant que militaire et à d'autres moments comme l'époux d'une institutrice, et l'on savait que j'étais moi-même instituteur dans le civil. Après ma démobilisation, j'ai été nommé dans cette école, en remplacement d'une institutrice partie en congé de maternité. En octobre suivant, j'ai eu beaucoup de difficulté à justifier notre départ pour le village voisin.*

– *Pourquoi tu pars, tu n'es pas bien ici ?*

– *Si.*

– *Alors, reste ici avec nous.*

Je m'en suis alors tiré en disant que j'avais de l'avancement, puisque j'étais nommé directeur.

– *Si c'est pour ça, ça va, mais ce n'est pas bien quand même.*

– *Ah oui ! Pourquoi ?*

– *Parce que, quand tu es là, à la Base, tu parles pour nous, et nous, ...on parle pour toi.* » (J.T., promotion 1954, originaire de l'Isère).

– Des rapports avec les populations locales biaisés par la guerre

Certains instituteurs prenaient acte de la volonté des Algériens de rompre avec le colonialisme et la respectaient.

« Dans mon village, Misserghin et jusqu'en 57 peu de problèmes locaux ; un contingent militaire était stationné à Misserghin. Aucun fait notable au village, si ce n'est qu'on sentait de plus en plus que les élèves musulmans entendaient parler chez eux du conflit. A Oran où je militais au SNI, les divergences entre enseignants éclataient. Mais avec les populations locales jusqu'à mon départ en octobre 57. Les rapports n'ont pas changé avec les parents d'élèves européens ou les parents d'élèves musulmans. » (P.L, promotion 1936-39, originaire de Cahors).

« Ils [les Algériens] ne voulaient plus du colonialisme, c'était normal. Aujourd'hui, 40 ans après, mes anciens élèves, administrés, ou collègues, m'écrivent, me téléphonent, passent me voir, m'invitent en Algérie... » (A.R., militant SNI et SFIO, originaire d'Oran).

D'autres par contre étaient bel et bien dans la situation de l'instituteur des enfants du « peuple » le jour et du soldat colonialiste le soir.

« Quels rapports peut avoir, avec la population locale, un militaire tenant un pistolet-mitrailleur dans les mains. Dans une guerre comme celle d'ALGERIE ? » (J.C., promotion 1952-53, originaire du Gard, service militaire effectué en partie en Algérie).

« Mobilisé comme mes collègues dans les Unités Territoriales (Chéragas et Beau-Fraisier, à 1 km de Bab El Oued). Pas de problèmes particuliers, mais très désagréable d'assurer ce service » (R.B., instituteur à Beau-Fraisier, militant SNI, originaire de Paris).

Les rapports entre instituteurs « indigènes » et populations locales étaient plutôt différents.

« En zone rurale, j'étais leur « lumière » : ils me consultaient en tout, l'ignorance et l'analphabétisme régnant. En ville, l'enseignant était considéré selon son comportement et ses positions. Nos positions politiques, pourtant modérément nationalistes étaient appréciées par la majorité, et de plus en plus avec l'évolution des choses. Tébessa n'a abrité que peu d'Européens type « colons » : région agricole pauvre...En particulier avec nos dizaines de collègues, les relations étaient cordiales, hormis avec une minorité type « Algérie française ». En France, progressivement les rapports devinrent confiants et s'achevèrent par de

l'attachement. Les thèmes de courtes discussions n'étaient presque jamais politiques. » (A.T., militant SNI, 2 années effectuées en France, originaire de Tébessa).

– Des rapports entre collègues marqués par la hiérarchie de « l'Algérie française »

Entre collègues, tout indique que même lorsque les discussions portent des sujets non politiques, les rapports sont certes cordiaux mais nettement influencés par la hiérarchie imposée par « l'Algérie française ».

« Je m'entendais bien avec les collègues qu'ils soient européens ou algériens. Rarement, la guerre d'Algérie faisait irruption dans nos discussions dans la cour de récréation : un collègue, algérien, officier de l'armée française était exclus des « territoriaux » alors qu'un Rodriguez, qui n'avait pas participé à la guerre 39/45 en était un membre actif. C'était mal vécu. » (A.C., promotion 1952-55, originaire d'Alger).

« Bons mais avec des désaccords courtois au sujet de la situation en Algérie. » (N.B., militant SNI, originaire d'Oran).

« Bon voisinage (Kabylie). Limités avec les autochtones, contact métropolitain recherché. » (J.P., promotion 1954, militant SNI, originaire de Bretagne).

« Professionnels et très cordiaux dans le bled où la quasi totalité des collègues étaient métropolitains, moins avec ceux des villes et villages. Pour les Européens, les instituteurs métropolitains étaient de bons et solides paysans de la France profonde, des patos, comme ils nous surnommaient très amicalement, un peu naïfs, venus souvent en Algérie par défaut, mais tout à fait aptes, à leurs yeux, à affronter l'isolement et la rudesse des postes déshérités du bled algérien, mais ignorant tout des autochtones, de leur caractère et de leurs coutumes et surtout de la manière de les traiter. Nous avons l'impression d'être perçus comme des sous-enseignants, peu ou prou confondus avec ceux du cadre spécial, et plus tard avec les instructeurs du plan de scolarisation, (en ce qui me concernait, la région de Sétif), où les relations avec les collègues pieds-noirs étaient en général bonnes. Les collègues musulmans ?

Professionnels et très cordiaux avec beaucoup d'entre eux, très amicaux avec d'autres, avec lesquels, pour plusieurs d'entre eux, nous avons conservé des relations jusqu'à ce jour. » (J.T., militant SNI, originaire de l'Isère).

« Ces rapports étaient souvent chaleureux. Mais au fil des « événements », une fracture naissait selon la manière dont ils envisageaient la révolte des Musulmans. En revanche ils se renforçaient avec ceux qui voulaient une négociation tout de suite.

Rapports amicaux avec le collègue musulman de Misserghin qui habitait au « village nègre » (c'est-à-dire quartier musulman du village). Rapports amicaux et solidaires avec ceux rencontrés au S.N.I., aux congrès du SNI, aux réunions syndicales ou pédagogiques, ou amicales et mixtes que des collègues du secondaire organisaient » (P.L., promotion 1936-39, originaire de Cahors, souligné dans le texte).

– Une féminisation par nécessité et des apports humains ...

Le manque de personnel enseignant dans l'entre-deux guerres a facilité le recrutement de femmes n'ayant pas forcément le niveau requis mais à la recherche d'une situation (sociale) dans l'enseignement en Algérie *« même dans le Sud ou avec de jeunes indigènes »*⁴⁶⁸.

Selon Hélié Anissa (2005), citant des extraits de lettres de motivation de femmes, jusqu'en 1949, les institutrices se contentaient plus facilement de moins bonnes conditions de travail par rapport à celles des instituteurs.

Dans les moments difficiles, les femmes de militants syndicaux ont constitué un soutien déterminant pour résister aux ultras de « l'Algérie française » .

« (...) ça été passionnel, même au sein des familles. Moi je connais des militants syndicaux qui ont été obligés de capituler et de demander à quitter l'Algérie. Non pas de

⁴⁶⁸ Extrait de lettre de motivation citée par Hélié A., *Maîtresses et mission coloniale en Méditerranée. Trajectoires d'institutrices Européennes en Algérie coloniale (1874-1949)*, EHESS, Paris

leur propre initiative mais c'est parce que leur femme ne tenait plus, ou parce que leur femme disait attention à nos bourses, et c'était tellement infernal la vie à la maison qu'ils baissent les bras. Quand Dubois est parti, sans rien dire, il est parti à cause de sa femme et de ses beaux parents. Moi je ne lui en veux pas d'être parti, moi j'ai eu la chance d'avoir une femme...et des gosses qui même jusqu'au dernier moment n'ont pas critiqué. » (L.Rigaud, entretien, 2006).

Sur les plans politique et syndical, des institutrices comme Lisette Vincent étaient exceptionnelles à la fois en nombre et en engagement militant. Néanmoins, certaines ont apportées une contribution plus associative que politique (ligue des Droits de l'Homme, Ligue Anti-Coloniale, etc.).

Au plan financier, quand il n'y avait qu'un seul salaire pour la famille, l'enseignement B (« indigène »), jusqu'à sa disparition, avait également constitué une source de revenus supplémentaires..

« On avait quand même davantage de salaire. Je crois que c'est justement parce qu'on était exposés, nous, à s'en aller instruire dans des villages arabes – exposés quand même à une population qui n'était pas tellement saine ni propre...Donc on avait un peu plus qui comptait pour la retraite »(Entretien avec MC., in Hélié, 2005, p 129).

« Ma tante, par exemple, qui n'avait que le brevet simple, gagnait plus que ma mère qui était normalienne parce qu'elle était dans l'enseignement des indigènes. Une collègue de l'enseignement européen confirme : « Ils avaient une indemnité supplémentaire – qui n'était peut-être pas énorme d'ailleurs ? C'était pour encourager les gens à faire ça, et pour recruter du personnel en France, parce que beaucoup de normaliens et bacheliers de France sont venus pour faire la section des indigènes » (Entretien avec Mme CV., in Hélié, op. cit., p 129).

De manière générale, les institutrices ne constituèrent ni le « fer de lance » de l'émancipation des femmes algériennes ni des militantes particulières de l'acculturation. Marquées sans doute fortement par la division sociale du travail – le droit de vote ne fut accordé aux femmes qu'en 1946 - , les institutrices occupèrent beaucoup moins les devants de la scène politique ou syndicale, mais elles apportèrent leur contribution

scolaire au même titre que les instituteurs et en partageant avec eux avec les mêmes a priori - quelquefois positifs – par rapport aux élèves Algériens.

4.4 FIERTE, REGRETS ET DOUTES : LA POURSUITE DE L'ECOLE

– **Le regard positif des instituteurs sur l'œuvre scolaire en Algérie ; quelques regrets cependant...**

Quelque soient les objectifs socio-pédagogiques (généralement fixés par l'institution) visés à travers leur enseignement, et quelque soit l'image qu'ils se faisaient de leur métier, les instituteurs dans leur majorité jugent très positivement l'œuvre **scolaire** en Algérie.

« Oui, j'affirme avec force que les instituteurs et les enseignants français ont rempli leur tâche et leur mission au service de la jeune Algérienne et qu'ils peuvent être fiers de l'œuvre accomplie » (R.L., promotion 1954, originaire de Loire-Atlantique).

En outre, plus leurs objectifs se rapprochaient du modèle « lire-écrire-compter » et inculquer une « morale républicaine » et plus ils sont satisfaits. D'autant plus satisfaits qu'ils se réfèrent (souvent) à la manière de s'exprimer de jeunes Algériens dans les médias d'aujourd'hui.

« Certes, elle a été très insuffisante, malgré les efforts importants de scolarisation dans le bled, à partir des années 1950, et ensuite malgré l'implantation des Centres sociaux, créés par Germaine TILLION. Mais lorsqu'on entend de nos jours, à la radio ou à la télévision, de jeunes Algériens s'exprimer dans un français impeccable, alors que des jeunes de banlieues massacrent notre langue, nous pouvons à juste titre penser, sans être catalogués de rétro-colonialistes, que notre action n'a pas été inutile » (J.T., militant SNI, originaire de l'Isère).

« Je crois qu'elle a été réussie [l'œuvre scolaire]. Je suis toujours étonné et satisfait d'entendre, à la radio ou à la télé, des jeunes s'exprimer en français. Beaucoup de nos élèves ont bien réussi dans la vie professionnelle » (M.P., militant SNI).

Certains vont encore plus loin en mettant en avant la transmission des valeurs républicaines, humanistes, et...occidentales !

« Très bonne [œuvre scolaire], orientée vers l'éducation, la connaissance des principes républicains et humanistes de l'occident européen » (R.-J. L., promotion 1954).

« Que du bien, même si elle [œuvre scolaire] a été insuffisante aux niveaux secondaires et supérieur et face à une démographie galopante. Je crois qu'elle a été une bonne base de départ pour l'élévation du niveau culturel réalisé après 1962. J'ai constaté que même au plus fort du conflit l'attrait de l'école française auprès des parents et des enfants algériens était vif. Nos effectifs en témoignaient. Et l'ALGERIE parle encore français ! » (J. C., promotion 1952-53, militant SNI).

« Elle fut sans doute insuffisante, mais n'ayons pas peur des mots, l'Ecole Française en Algérie fut une véritable réussite surtout dans le BLED » (R.L., promotion 1954, militant SNI)⁴⁶⁹.

Quand l'insuffisance est soulignée, elle est souvent attribuée à un facteur presque unique d'explication : la démographie « galopante »⁴⁷⁰. Ce qui traduit probablement un manque de distanciation vis-à-vis du système colonial lui-même, en tant qu'obstacle principal au développement de la scolarisation. Cette absence de distanciation – encore prégnante à ce jour chez certains⁴⁷¹ – n'est pas due à une carence en information sur le contexte de l'Algérie coloniale. Quasiment tous les instituteurs lisaient des journaux, des revues, des ouvrages et avaient parfois une vie associative importante (CEMEA, OCCE, etc.). Ce n'est donc pas un

⁴⁶⁹ Pour cet ancien instituteur, « les enseignants français ne sont absolument pas formés pour recevoir des enfants issus de l'immigration. Dans le 1^{er} degré (primaire), il faut absolument revenir aux bonnes vieilles méthodes que nous pratiquions alors dans le BLED Algérien, telle « La lecture liée au langage » » (ibid).

⁴⁷⁰ Dans l'analyse de Louis Rigaud (op. cit.), il y a deux explications à la faiblesse de la scolarisation : « l'opposition constante de la population européenne et de celle de ses élus, (...), de 1883 à 1944. La seconde est le formidable taux de croissance démographique qui empêcha, après les mesures prises en 1944 et 1958, de combler l'énorme retard accumulé lors des années antérieures » (p 72).

⁴⁷¹ « On me dit que le peuple algérien rêve de la France comme d'un eldorado. Si cela est exact, c'est un véritable et complet retournement de situation. Le colonisateur n'est plus détesté. Eh ! bien, c'est tant mieux » (J.C., promotion 1952-53, originaire du Gard).

manque d'informations ou de réseaux associatifs, mais bien un « choix »⁴⁷² conscient ou inconscient de ne pas s'exposer et/ou de ne pas utiliser ces informations et analyses potentiellement « subversives » donc irrecevables de la part de la hiérarchie et des colons.

« *Neutralité absolue. En mon for intérieur, j'ai toujours condamné les exactions du FLN au même titre que celles de l'Armée française* » (R.L., promotion 1954, militant SNI).

« *Je me méfiais. J'écoutais.* » (R.B., promotion 1941-42, originaire de Cannes, militant SNI et SFIO).

– Des joies et des regrets

Pour beaucoup l'engagement dans le métier a été au moins conforme aux attentes institutionnelles. Pour quelques uns cependant, l'Algérie, comme cadre particulier de l'exercice professionnel, a été un moyen d'une mise à l'épreuve d'un idéal. Il en a résulté à la fois une implication passionnée dans la formation de jeunes algériens avides d'apprendre et une déception par rapport aux coûts humains élevés de l'issue de la guerre d'Algérie.

« *L'impression de m'être beaucoup passionnée pour ce pays. Ses problèmes perçus dès (1940) le début, ont orienté ma vie sur tous les plans. Beaucoup de joies ; l'impression d'avoir eu une vie riche quoique difficile. Regrets pour un idéal non abouti. Regrets pour ce qui aurait pu être une expérience réussie de « création » d'un pays riche sur le plan humain et en potentialités économiques... Regrets aussi pour toutes les vies détruites ou gâchées qu'il s'agisse des Algériens ou des Pieds-noirs, ou des jeunes appelés tués ou moralement affectés de façon durable.* » (P.L., promotion 1936-39, originaire de Cahors).

« *En Algérie, comme en France quelques décades auparavant, les enseignants ont débordé de leur simple mission d'enseignants pour s'impliquer dans l'éducation d'Hommes et de Femmes capables d'organiser leurs destins et leur nation* » (A.G., promotion 1950, originaire de Haute-Marne).

⁴⁷² Un choix influencé souvent par les sympathies et/ou l'adhésion à un courant politique ou syndical. C'est le cas notamment de ceux qui sympathisaient avec des courants dits « modérés » et dont la position et la pratique revenaient à encourager le statu quo.

« J'ai exercé le métier d'instituteur pendant plus de quinze ans et j'ai terminé ma carrière en métropole, en tant qu'Inspecteur de l'Education nationale durant vingt ans. La période dont je suis le plus fier et qui m'a apporté le plus de satisfactions sur le plan professionnel, est sans conteste la première au cours de laquelle, nous les instituteurs, avons éveillé de jeunes esprits, les avons nourris de savoirs, les préparant ainsi à construire leur devenir, alors que pendant les vingt années suivantes, je me suis efforcé, non sans mal et je l'avoue, sans grand succès, de faire évoluer la pédagogie » (J.T., originaire de l'Isère).

Cependant sous l'apparente neutralité – que Alain Dalançon (op. cit.) appelle « apolitisme », entretenu selon lui par le syndicalisme enseignant- il y a bien des insuffisances de nature socio-politique qu'une minorité d'instituteurs attribue à l'école coloniale de manière générale.

« Je n'ai pas de chiffres, mais si l'école était réellement obligatoire pour les Européens et quelques Algériens proches d'eux, elle ne l'était nullement pour la grande majorité. J'ai en souvenir le 15% d'enfants scolarisés au tout début de l'Indépendance ! Œuvre donc limitée...et orientée vers l'effacement maximum de la personnalité autochtone. » (T.A, militant SNI).

« Œuvre importante, a formé une élite. Mais malheureusement cette œuvre n'a touché qu'une minorité. Dans l'ensemble l'Ecole française et ses instituteurs n'ont pas préparé leurs élèves à la compréhension de la nécessaire évolution des rapports entre la France et l'Algérie et donc à la fin du colonialisme » (M.K., promotion 1939-42, originaire d'Alger).

Cette dernière appréciation émane d'un ancien normalien, devenu historien et qui, peu de temps avant son décès (2006), décrivait ainsi sa joie et son regret : *« Heureux d'avoir, étant de milieu très humble (enfant de la Casbah), pu recevoir un enseignement (du primaire au doctorat d'Etat) et d'avoir pu communiquer mon savoir à de nombreux jeunes Algériens. Regrette de n'avoir pu recevoir le même enseignement dans ma langue maternelle. » (Idem).*

5. L'ALGERIE INDEPENDANTE : CONTINUITE ET NOUVEAUX ENGAGEMENTS

5.1. CONTINUITE

Le mouvement national, dirigé par le FLN⁴⁷³, n'avait pas rompu avec « l'école indigène » au moment de l'indépendance. Cette école, avec ses structures, ses réseaux matériels et une partie des enseignants était (déjà) en place et la « société (civile) algérienne » n'avait aucun moyen de la contrôler. Du point de vue du nouveau pouvoir, la reconduction de ce système éducatif constituait une amorce de solution pour une demande d'éducation devenue de plus en plus importante au fil des années.

En outre, bon nombre d'instituteurs – Européens ou Algériens -, sans être des révolutionnaires, étaient acquis à la cause éducative. Mieux, ce n'était que la poursuite de la même mission pour certains d'entre eux.

Dans ce sens, il n'est pas étonnant que parmi ceux qui ont continué leur mission en Algérie – ils étaient 29000 instituteurs en 1961-62, selon Rigaud (2001, p 73) - figurent en bonne place ceux qui avaient milité aux côtés du FLN, ceux qui s'étaient engagés socialement et/ou pédagogiquement et ceux qui, en pleine guerre, avaient négocié avec le FLN ou la hiérarchie de l'éducation nationale (Cf. infra 4.3) l'ouverture de nouvelles classes.

– Des départs et des arrivées : les besoins en cadres

⁴⁷³ Dans la charte nationale – issue de la charte d'Alger (1964) -, au chapitre Education nationale, en principe « les activités du système éducatif occupent une place prépondérante dans la stratégie de pénétration de la Révolution dans le domaine culturel. L'éducation nationale est la pierre angulaire dans toute édification maîtrisée. Elle détermine la formation de l'homme, son orientation, en cultivant le raffinement de ses goûts et en approfondissant son sens civique et son sentiment national. Ainsi, il est indispensable de permettre à la fonction d'enseignement et d'éducation de renouveler ses valeurs, d'élever son niveau, de retrouver sa place, de parfaire ses méthodes, d'améliorer ses programmes et de préparer, pour cela, les moyens nécessaires en livres et en enseignants. Il y a lieu de veiller en permanence sur le niveau culturel du corps enseignant et de combattre les insuffisances au plan de la conscience professionnelle et du comportement moral. » (Parti du FLN, La charte nationale, Imprimerie officielle, Alger, 1986, p 52).

Peu de temps avant la fin de la guerre, déjà de nombreux Européens avaient quitté le pays (135 000 en 1961). Mais les départs massifs eurent lieu en l'espace de 3 mois. Rien qu'en juin 1962 Gallissot (1978) avait relevé 328 000 départs, privant ainsi l'Algérie des $\frac{3}{4}$ de ses cadres et 90% de ses cadres administratifs.

Cependant, « le chaos fut partout évité (...). Qu'en 1962-1963, la fourniture d'électricité, de gaz, d'eau, le fonctionnement des services médicaux et hospitaliers, de l'ensemble des services publics, départementaux et municipaux, aient été assurés dans des locaux et avec un matériel et un équipement en partie détruits, relève du prodige, ou plus exactement du dévouement des milliers de petits cadres restés en place ou promus. » (Gallissot R., *L'économie de l'Afrique du Nord*, PUF, 1978, 4^{ème} édition revue, p 78).

Dans le secteur de l'enseignement⁴⁷⁴ ce sont d'énormes besoins qui sont apparus en moyens humains et matériels. Mais il a fallu d'abord négocier et définir de nouveaux cadres légaux.

– Négocier et participer à la gestion de la transition

Plusieurs témoignages montrent comment les négociations ont été menées pour régler politiquement les problèmes de la transition⁴⁷⁵ et envisager les questions d'école en termes de coopération franco-algérienne. Dans cette transition le SNI et la FEN jouèrent un rôle déterminant.

« Dans mon cabinet, j'avais pris deux fidèles camarades du SNI, mon ami Bertet, qui avait été de longues années le secrétaire de Max Marchand à la Fédération des œuvres laïques d'Oran, et Pedrotti. Ils ont servi de lien avec le SNI, Rigaud à Alger et Desvalois à Paris. Nous avons prévenu nos camarades que, s'ils n'intervenaient pas, la politique de coopération avait peu de chances de se mettre en place. A leur interrogation, nous avons répondu que notre ami Chentouf mettait deux conditions à la mise en place de la coopération

⁴⁷⁴ La Loi N° 64-230 du 10 août 1964 fut promulgué pour la création de nouvelles écoles normales primaires.

⁴⁷⁵ Les accords d'Evian menées du 07 au 18/03/1962 entre le gouvernement français et le FLN ont abouti à un cessez-le-feu et à une organisation des pouvoirs publics durant une phase transitoire grâce à un Exécutif provisoire chargé de gérer les affaires publiques courantes, maintenir l'ordre et préparer les conditions de l'auto-détermination.

avec la France : qu'ils n'y aient plus d'enseignants « pieds-noirs » en Algérie et que les primes de coopération ne soient pas inférieures à celles attribuées en Tunisie et au Maroc.

J'ai essayé de lui expliquer qu'il risquait de se priver d'enseignants de qualité connaissant bien le pays, ayant généralement la confiance du peuple algérien. Par ailleurs l'arrivée d'enseignants français risquait d'être limitée si l'on ne leur garantissait pas la sécurité or, pour l'instant, personne ne pouvait prendre cet engagement.

Alors que les discussions touchaient à leur fin, nous avons reçu la délégation de nos amis de la FEN, venue de Paris : Lauré et Aulong pour la FEN, Desvalois et Marangé pour le SNI, Astre pour le technique et Forestier pour la MGEN. Tout le monde a débarqué dans mon bureau et pourtant ma délégation n'avait rien à voir avec l'enseignement puisque je m'occupais des travaux publics, de l'hydraulique et des transports. Je les ai installés dans ma villa qui leur a servi de PC et les discussions ont commencé avec l'exécutif provisoire. Nos amis ont vu l'ampleur du problème d'autant qu'ils avaient été alertés par Rigaud qui connaissait bien la question. Ils ont donc pris le taureau par les cornes et ont fait le siège du ministère des affaires algériennes et du ministère de l'éducation nationale. Finalement ce qui bloquait, c'était toujours le projet de statut de la fonction publique et les garanties qui devaient être accordées.

Passé le scrutin d'autodétermination, personne n'avait encore bougé. Le 19 juillet, j'ai dit au responsable de l'ordre public : « il y en a marre, je vais voir Ben Bella, parce qu'avec cette bande de bourgeois, on n'arrivera à rien ! ». Il ne doit pas savoir ce qui se passe, ni lui ni Boumediène. Je suis donc parti pour Tlemcen en passant par Aïn Temouchent pour rencontrer mon ami Mas qui était sous-préfet. Entre parenthèse, j'avais fait nommer trois préfets, outre Roger Mas, Lucien Ripoll et Pierre Audouard.

A Tlemcen, Ben Bella, accompagné de Boumediène m'a reçu. (...). Je lui ai dit qu'il fallait qu'il règle le problème politiquement. Et j'ai ajouté : « Sinon vous n'ouvrirez pas les écoles le 1^{er} octobre et si vous ne les ouvrez pas vous n'aurez pas non plus de coopérants techniques dont vous avez un besoin urgent pour relancer les travaux publics, les transports... ». Ben Bella m'a écouté pendant 20 minutes peut-être même une demi-heure. Il m'a dit : « Monsieur Koenig, je sais ce que fait le SNI, je sais ce que représente la FEN en France, je vais essayer de régler le problème le plus tôt possible ». Le plus tôt possible ! En fait il y a eu le clash entre l'armée des frontières et la wilaya 4 et la zone autonome d'Alger. Evidemment le problème s'est réglé par les armes et on en est resté là. Mais ce n'est qu'à partir de ce moment que les choses se sont accélérées avec Chentouf que j'ai à nouveau rencontré. Nous avons mis sur pied un protocole pour l'enseignement et aussi pour la justice. Il a fallu aussi

procéder au règlement financier, 150 millions de francs, pour indemniser les fonctionnaires qui avaient été radiés pendant la période coloniale et qui s'étaient exilés en Tunisie ou au Maroc. » (Charles Koenig, ancien normalien, ancien président de la FEN, membre de l'Exécutif provisoire en Algérie)⁴⁷⁶.

Parfois la qualité des relations humaines, ajoutée à la bonne connaissance du terrain, a permis d'introduire de nouveaux modes de gestion dans l'intérêt du personnel déjà en place.

« Malgré les difficultés, cela a été la période la plus utile et la plus agréable de ma carrière ou plutôt de mon parcours professionnel.

Le 30 juin 1962, il a fallu amener le drapeau français. Ce sont les harkis qui l'ont fait en présence des anciens combattants et d'un délégué du FLN venu tout exprès. Trois jours plus tard, j'ai hissé le drapeau algérien devant une katiba de l'ALN qui présentait les armes. C'est moi qui a prononcé l'allocution pour l'indépendance devant des milliers de personnes. Dans la tribune il y avait des fonctionnaires européens...et dans la foule une seule française, ma femme. (...) Deux souvenirs encore. Je crois avoir réussi à mettre en place une expérience d'autogestion ! J'ai nationalisé de grandes propriétés et convaincu le FLN et l'UGTA qu'ils ne devaient pas intervenir dans la désignation des membres des comités de gestion...malgré une circulaire d'Alger qui donnait les pleins pouvoirs à l'UGTA. Je leur ai dit que ces gens faisaient tourner les exploitations depuis 20 ou 30 ans et que nous n'avons pas à intervenir. Et nous avons même mis au point un système qui garantissait le secret du vote des analphabètes ! Ce fut peut-être ma plus grande réussite.

Le moment le plus exaltant, ce fut le 1^{er} mai 1963 pour la fête du travail. J'étais vraiment très fatigué et j'ai dit au FLN de s'adresser aux 19 délégations spéciales que j'avais installé dans les 19 communes. Elles étaient présidées par des algériens et il y avait 19 vice-président français. Je leur ai dit que le lendemain ils ne me verraient pas. Le lendemain le défilé a commencé sans moi. Ils sont passés devant la sous-préfecture, les comités d'autogestion avec tracteurs et remorques, et ils ont demandé où était le sous-préfet. Ils sont venus me chercher et m'ont obligé à les suivre, à défilé avec eux. Ils sont descendus des remorques et ont dansé autour de moi. On a fait le tour de la ville d'Aïn Témouchent. Les commerçants, aussi bien

⁴⁷⁶ « Témoignage de Charles Koenig », pp 55-61, in Kadri A., Pufin G. et Roux J.-P., *L'Ecole dans l'Algérie coloniale. Conformer ou émanciper*, Les Cahiers du centre Henri Aigueperse, Sudel/UNSA, Paris

français qu'algériens, ont ouvert leurs portes et m'ont applaudi. Pour moi, l'ancien orphelin d'un centre d'apprentissage agricole, c'était extraordinaire. Si je n'ai pas pleuré, je me demande comment cela s'est fait !

Encore un événement invraisemblable. Tout de suite après l'indépendance, un instituteur vient me voir. Il me dit qu'avec tant d'orphelins, il faudrait créer une colonie de vacances. J'avoue que j'avais d'autres chats à fouetter. Néanmoins, nous discutons et je lui donne un ordre de mission pour aller chercher des subventions à Alger. C'était début juillet 1962 et il y avait des tensions entre le gouvernement marocain et le GPRA. Il est parti avec sa voiture. Il est revenu sans un sou mais il avait risqué sa vie dans ce contexte troublé. Ce n'est peut-être pas mon ordre de mission qui lui a sauvé la vie mais on ne sait jamais...Il a malgré tout rassemblé des dizaines d'orphelins. Il a trouvé un hébergement à Chamonix. Ils sont partis fin juillet dans une période pourtant agitée et ont passé un moi là bas. Il n'y a eu qu'un problème. Le directeur de la colonie m'a téléphoné et m'a dit que les enfants avaient froid et qu'il fallait des couvertures. Comment j'ai pu en trouver, je n'en sais rien ! Ils sont revenus au bout d'un mois changés et heureux. En plein mois d'août 1962, c'est invraisemblable ! Et celui qui a réussi cet exploit (...) c'est mon ami Alain Roumégous. » (R. Mas, 2004, pp 64-65 et suiv.)⁴⁷⁷.

5.2. LES CONDITIONS DE LA REPRISE

– Du SNI à l'APIFA, une participation active à la définition du cadre administratif et des statuts

Dans ce même cadre politique s'est construite une coopération technique et pédagogique au moyen d'associations telle l'APIFA, qui succède au SNI.

« (...) Etant Président de l'Association Professionnelle des Instituteurs en Algérie, j'ai été reçu par Ben Bella le 16 octobre 1962, oui, et il m'a dit : « Monsieur Rigaud, faites venir le plus d'instituteurs que vous pouvez, j'ai besoin des instituteurs pour que l'éducation nationale marche en Algérie comme j'ai besoin de cheminots pour que les chemins de fer marchent, comme j'ai besoin des gens de l'électricité et gaz d'Algérie pour que l'énergie marche et donc... Et d'ailleurs, les propos qu'il m'a tenus, il les a tenus à de Gaulle ! Ceci pour conclure

⁴⁷⁷ « Témoignage de Roger Mas », pp 62-66, in Kadri A., Pufin G. et Roux J.-P., *L'Ecole dans l'Algérie coloniale. Conformer ou émanciper*, Les Cahiers du centre Henri Aigueperse, Sudel/UNSA, Paris

*que la présence des instituteurs français en Algérie était quand même la bienvenue et prouve surtout, et pour moi qui était à la tête de ces gens là était un réconfort car je voyais que la position que tous ces gens là avaient tenu pendant huit ans, ils ne la reniaient pas et ils... (...) Ceux qui sont retournés en 62, il y en a eu beaucoup (...) Quinze mille ! 15000 instituteurs sont arrivés en Algérie en 62 au titre de la coopération culturelle. Alors je ne dis pas que ces 15000 instituteurs étant déjà en Algérie, mais la très grande majorité de ces 15000 étaient déjà en Algérie, ... d'autres arrivaient pour la première fois de France, de métropole. Pour eux, c'était un peu d'exotisme, un peu d'aventure et les Algériens ont vite compris et ils les ont appelés les pieds rouges. Mais beaucoup venaient par enthousiasme politique. **Et c'est la raison pour laquelle les Algériens les appelaient les Pieds rouges, ils ont pas été fichus de faire la Révolution en France, ils viennent la faire en Algérie. Mais à la fin de l'année scolaire 62 – 63, il y eu une bonne partie de ces gens là qui sont retournés en France, qui ne sont pas revenus. Il y a eu un démantèlement qui a été salutaire, parce que cette démantèlement a permis de garder un personnel valable.** » (L.Rigaud, Entretien 2006).*

D'autres organismes gouvernementaux spécialisés comme l'Office Universitaire et Culturel Français en Algérie (OUCFA) ont également participé au bon déroulement de la première rentrée scolaire de l'Algérie indépendante.

« Le Directeur de l'OUCFA, l'Inspecteur Général Guy Grand, est venu me demander vers novembre 1962, de travailler pour les services de scolarisation des élèves français et étrangers en Algérie. Durant les mois précédents, j'avais beaucoup œuvré à la réorganisation scolaire du département, sous l'autorité et à la demande de l'Inspecteur d'Académie, Monsieur Mahdad avec lequel j'avais des relations de confiance : formation des nouveaux Inspecteurs Algériens, recrutement et formation des Inspecteurs recrutés pour remplacer le grand nombre de maîtres français qui n'avaient pas rejoint leurs postes...J'ai considéré que l'Algérie naissante devait nommer des responsables algériens et j'ai donc rejoint mon poste OUCFA à Oran. Ma circonscription allait jusqu'à Colomb Béchar. Mais le nombre d'écoles et collèges était réduit. Le nombre d'écoles, collèges et lycées réservés aux ressortissants étrangers diminuant, j'ai été nommé à Alger et progressivement, j'ai eu à parcourir la moitié du territoire pour rencontrer les enseignants français, mais avec les autorités algériennes. C'est à ce poste que je me suis occupé de la production de documents pédagogiques destinés aussi bien à répandre les réformes des contenus e, Français et Mathématiques, qu'à informer les maîtres français et Algériens qui le souhaitaient. J'ai organisé à Alger, dans les services

de l'Ambassade, un Bureau de Recherche et d'Information Pédagogique (BRIP) où, avec des enseignants de divers niveaux nous avons produit de nombreux documents pédagogiques et organisé des rencontres dans toutes les grandes villes à l'occasion de conférences. » (A.G., promotion 1950, originaire de Haute-Marne).

« (...) Ce n'étaient pas les conditions les meilleures pour envisager de reprendre notre travail, puisque l'école était occupée. Il y avait ces jeunes que personne ne connaissait. Les gens du village m'avaient dit « tu sais ce n'est pas nous ». C'était un climat difficile, il y avait presque une guerre civile entre les uns et les autres en Algérie.

Pourtant nous revenons à Alger à la fin de mon service, fin février 1963. Je me rends à l'Académie d'Alger. Il n'était pas question de prendre cette fameuse permission libérale. Il fallait que nous reprenions le travail tout de suite.

Nous sommes arrivés tous les deux à l'Académie, nous pensions être reçus par un de nos collègues qui avait été nommé Inspecteur d'Académie adjoint, M. Sassi. Impossible d'arriver au bureau tant il y avait du monde. Chacun cherchait un emploi et celui qui en avait obtenu, essayait de percevoir sa rémunération.

Un planton me dit :

- « tu es Français ? »
- « Oui, je suis français »
- « Tu veux du travail ? »
- « Oui je veux travailler. »
- « Va voir à Bouzaréah, il y a un type là-bas qui va t'arranger toutes tes affaires. C'est M.Rigaud. Tu demandes M.Rigaud ».

Louis Rigaud, je l'avais eu comme maître d'application. Je le connaissais et je savais qu'il se souviendrait de moi. (...). Louis Rigaud m'indique la procédure. Le lundi nous avons un poste à Blida, mon épouse et moi, et commence notre aventure en coopération. (...). Ce que je raconte pour moi, nous sommes des milliers à l'avoir vécu. 40% des instituteurs sont revenus à la rentrée 1962, 10% des professeurs de l'enseignement secondaire, et pratiquement aucun de l'enseignement supérieur. (...) Nous les instituteurs, nous étions du pays, nous étions proches des familles, des parents et n'avons pas eu à réfléchir pour retourner en coopération après 1962. C'étaient une évidence : nous devons être en Algérie, dans un pays indépendant qui se construisait. (...) Nous ne sommes pas dit « on va gagner plus, on va gagner moins ». On devait être là-bas, nous y avons été.

Nous étions une trentaine de mille entre coopérants culturels et coopérants techniques à être présents en Algérie en 1962. Le climat de mise en place de la coopération peut être donné par les consignes de M.Couve de Murville, Ministre des Affaires étrangères au premier conseiller culturel qui partait rejoindre son poste à Alger, M.Rebeyrolle.

- « *Je vous charge de faire en sorte qu'il y ait une rentrée scolaire en cette année 1962 en Algérie. Naturellement il n'y en aura pas. Mais ce n'est pas grave et personne ne vous en voudra.* »

Nous ont rejoints les enseignants qui avaient été expulsés d'Algérie durant la guerre, en particulier nos camarades communistes qui avaient été expulsés en 1956. » (Alain Caratini, 2004, pp 72-73).

« Mais ceux qui étaient en Algérie avant devenaient fonctionnaires algériens et avaient la double nationalité et ils avaient trois ans pour choisir à la fin laquelle des deux (garder). Alors là nous avons vu avec des camarades une délégation de la FEN et du SNI venue à Rocher Noir avec Georges Loret qui était Secrétaire Général de la FEN, Georges Ollon et Lou Yatre de la FEN, Pierre Desvallois, Jeanne Maranger au titre du SNI et Denis Forestier au titre de la MGEN qui avait ses établissements en Algérie et qui voulait continuer à y rester non seulement pour les instituteurs français qui continueraient à coopérer en Algérie mais aussi pour les instituteurs algériens et là les discussions se sont éternisées(...). Les discussions ont commencé fin mai; elles ont continué en juin, juillet, août... et à la fin ça été une entrevue des représentants de la FEN et du SNI avec Ben Bella. Ils lui ont dit « vous voulez assurer votre rentée ou non ? Parce que si vous faites des anciens enseignants des fonctionnaires algériens il y en a aucun qui reviendra ». Et c'est Ben Bella qui a tranché, et c'est comme cela qu'on était resté fonctionnaires français.

Payés par la France et soumis comme les enseignants de Métropole, soumis à des inspections par des missions d'inspecteurs primaires qui venaient officiellement en Algérie inspecter les gens . Et c'est ce qui a permis que parmi les 15000 qui sont revenus il y en avait peut être 12000 qui étaient d'anciens enseignants d'Algérie... Les salaires étaient réglés. Oui, on avait un traitement supérieur à celui qu'on avait avant l'indépendance. Et je dis honnêtement : dans toutes les discussions auxquelles j'ai pu participer, il n'a jamais été question de fixer un salaire, de fixer une prime. Il a été question uniquement de garder la qualité de fonctionnaire français et je ne savais pas moi-même, qui faisait partie de ces discussions, je ne savais même pas ce que serait mon traitement. C'était la garantie, et c'était pour nos retraites, et pour que cela puisse se faire administrativement il a fallu que nous soyons fictivement rattachés à un

département métropolitain, c'est à dire, moi j'étais rattaché aux Bouches-du-Rhône. J'étais un instituteur des Bouches-du-Rhône détaché en Algérie au titre de la coopération culturelle. Pour notre carrière. Mais c'était un rattachement fictif. » (L.Rigaud, *Entretien*, 2006).

– Un état des lieux partiel : des évolutions significatives... avec le recours aux moniteurs

Sous l'effet de facteurs multiples et d'interventions de plusieurs acteurs, dont les coopérants et les anciens instituteurs restés en place, l'école va connaître quelques évolutions - voir tableau ci-après - notamment au plan quantitatif.

T.14. – Evolution des effectifs élèves de 1962 à 1993

	Primaire	Moyen	Secondaire	Supérieur
1962-63	777.636	39.790	5.823	N.D
1972-73	2.206.893	272.345	53.799	N.D
1982-83	3.241.924	1.001.420	279.299	90.145
1992-93	4.436.363	1.558.046	747152	243.397

Source: Noria Bengharbit-Remaoun, « L'école algérienne. Transformations et effets sociaux », in *L'école en débat*, ouvrage collectif, Casbah Editions, Alger, 1998, p 17.

Parmi les facteurs qui ont rendu possible ces évolutions, l'encadrement humain (et pédagogique) constitue l'élément clé, comme l'indique le tableau suivant.

T.15. – Evolutions des effectifs enseignants de 1962 à 1993

	Primaire		Moyen		Secondaire		Supérieur	
	Total enseignants	Enseignants étrangers (%)	Total enseignants	Enseignants étrangers (%)	Total enseignants	Enseignants étrangers (%)	Total enseignants	Enseignants étrangers (%)
1962-63	19.808	7.212 (36,4%)	2.488	1.251 (50,8%)	1.216	684 (56,2%)	ND	ND
1972-73	51.461	4.004 (7,78%)	9.143	3.843 (42,03%)	4.140	2.939 (28,8%)	ND	ND
1982-83	100.248	640 (0,63%)	38.969	2.120 (5,44%)	14.292	4.124 (28,8%)	11.608	8.898 (76,6%)
1992-93	153.793	314 (0,20%)	90.019	479 (0,53%)	45.711	379 (0,82%)	13.735	644 (4,7%)

Source: Noria Bengharbit-Remaoun, « L'école algérienne. Transformations et effets sociaux », in *L'école en débat*, ouvrage collectif, Casbah Editions, Alger, 1998, p 20.

Ainsi, plus on s'éloigne de l'indépendance et moins il y a d'enseignants étrangers. Cela peut signifier que l'Algérie a continué à former une partie de son encadrement, entre autres grâce à des anciens formateurs issus des anciennes écoles normales.

Cependant, une autre partie de l'encadrement, notamment au niveau primaire, a été recruté en 1962 (à titre transitoire) en tant que moniteurs – âgés d'au moins 16 ans, sans obligation d'avoir le certificat d'études primaires. Selon le décret de juillet 1963, les moniteurs « sont recrutés à titre précaire et révocable » (article 3, cité par Mustapha Haddab, *Education et changements socio-culturels. Les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie*, OPU, 1979, p 36). Or le provisoire a non seulement bien duré mais surtout constitué presque l'essentiel de l'encadrement dans certaines wilayas. Par exemple, à Timimoun, les moniteurs⁴⁷⁸ représentaient 63,4% des effectifs enseignants en 1972-73 !

D'après Mustapha Haddab (op. cit.) ce corps de moniteurs reproduit de fait une hiérarchisation (dans le corps enseignant) déjà pratiquée par le pouvoir colonial, et le discours des autorités algériennes à l'adresse des moniteurs rappelle également le discours tenu dans l'école indigène.

Par analogie avec le discours tenu aux hussards de la République, le nouveau pouvoir a cherché à développer explicitement et implicitement le « monitorat comme apostolat ». De divers textes officiels analysés par Haddab il ressort que « (...) le thème de l'importance du rôle des moniteurs dans l'entreprise de développement du système scolaire algérien, et même dans le développement socio-économique officiellement établi, est fréquemment évoqué. On s'efforce de convaincre les moniteurs que les nombreuses difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur travail, dans leurs rapports avec leurs élèves et leurs parents, dans leurs conditions matérielles de vie, dans les efforts qu'ils font pour passer des examens et ainsi se faire titulariser, sont compensées par la satisfaction qu'ils peuvent retirer de leur participation à une œuvre exaltante. On assure implicitement ou explicitement les moniteurs qu'ils peuvent compter sur rien moins que la reconnaissance du peuple algérien et de l'histoire. » (op. cit., p 78).

⁴⁷⁸ Il y avait 10.988 moniteurs en 1962-63, 13652 en 1966-67, 14963 en 1967-68 et 16808 en 1969-70, soit 37,5% du total des enseignants du primaire, dont 70,4% de moniteurs arabisants in: M.Haddab, *op. cit.* p 28.

Ainsi si le monitorat a servi à massifier l'enseignement primaire notamment, à mieux maîtriser idéologiquement et financièrement le processus d'algérianisation de l'encadrement⁴⁷⁹, il n'a pas permis en revanche d'améliorer le rendement du système éducatif. Par exemple « sur une cohorte de 100 élèves, 5 arrivent en terminale et 3 obtiennent leur baccalauréat. Aux classes d'examens, la quasi totalité des élèves assistent à des cours complémentaires, privés et payants. L'absence de prise en charge réelle par le système officiel, des élèves en situation d'échec a suscité l'érection d'un véritable système scolaire privé parallèle. »⁴⁸⁰.

5.3. Nouvelles orientations politiques, nouveaux engagements

Plutôt partisan d'une arabisation⁴⁸¹ à la fois ouverte sur le terroir et les apports extérieurs, Mostefa Lacheraf initia, dès son arrivée au Ministère de l'Education nationale en 1977, une réflexion sur l'éducation en général et l'école en particulier à laquelle il avait associé des anciens instituteurs. Mais il n'aura pas les soutiens nécessaires au niveau de l'Etat.

« Quand Lacheraf fut nommé Ministre de l'Education nationale sur insistance du président Boumediène, je le revis souvent dans son cabinet. Nos discussions à bâtons rompus portèrent sur tous les sujets : culturels, administratifs, surtout pédagogiques avec une langue arabe modernisée dans sa forme et dans son fond. D'avoir été responsable syndical (FTEC-UGTA), élu en congrès, Lacheraf s'intéressa à cet aspect de mon activité et me fit raconter les péripéties de l'introduction de l'orientation scientifique et technique au sein du syndicat, ce volet dont je fus le rapporteur à la sous-commission de la Conférence régionale de la réforme de l'enseignement qui eut lieu en 1970-1971 à la Wilaya d'Alger sous la présidence

⁴⁷⁹ Lors de l'ouverture d'un programme de formation pour enseignants, dans le cadre de la réforme du système éducatif, commencée en 2001, le Ministre de l'Education nationale a rappelé que 80% des enseignants du primaire et 60% du moyen ne sont pas diplômés, c'est-à-dire n'ayant pas les qualifications requises pour enseigner, soit BAC+2 pour le primaire et BAC+ 4 pour le moyen et secondaire.

⁴⁸⁰ N. Bengharbit-Remaoun, *op. cit.*, 1998, p 17

⁴⁸¹ En tant que revendication ancienne du mouvement national, reprise dans la Charte nationale : « La démarche de restauration de la langue nationale dans ses droits et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société, n'excluent pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères. A cet égard, l'idéal à la réalisation duquel s'attelle la Révolution dans ce domaine, est de sauvegarder l'authenticité tout en assurant l'ouverture nécessaire pour bénéficier des aspects positifs des autres cultures, et de veiller à ce que le citoyen puisse maîtriser sa langue nationale qui garde priorité et primauté, en même temps qu'il acquiert l'usage d'autres langues. (...) De ce fait, la langue nationale acquerra plus d'aptitude à communiquer avec son temps et retrouvera progressivement son rôle en tant qu'instrument universel qui véhicule la civilisation, génère la culture, assimile les sciences et la technologie et se mettra à nouveau au service de la civilisation humaine » (FLN, Charte nationale, Imprimerie officielle, Alger, pp 51-52).

de Messieurs Saci Makhlouf, inspecteur d'Académise et Hadj Yala, wali d'Alger. Lacheraf me fit part de sa vision globale du droit des jeunes algériens à une éducation et un apprentissage de la langue arabe de qualité, comme je l'avais fait admettre comme proposition par la section de Bou-Saâda du SNI en 1950, dont la majorité étaient des enseignants européens (39 pour 6 Algériens). De Boudiaf, des souvenirs communs furent le sujet de nos discussions. Lacheraf nous rappela les positions intraitables qu'avait Boudiaf Mohamed sur la religion, strictement, catégoriquement séparée de la politique. Il ajouta qu'il était l'ennemi déclaré de la foi sectaire, exploiteuse, antisociale, celle des groupes organisés, des associations dévotes. De mon côté, je lui rendis compte qu'avec Boudiaf, alors président du HCE, nous évoquâmes très brièvement chez lui le problème des sectes, entamé pendant notre jeunesse au Cours complémentaire de Bou-Saâda. Je lui offris le livre des extraits du symposium international d'Histoire de la civilisation musulmane tenu à Bordeaux en 1956 et édité seulement en 1977 par Armand Bel, dont le chapitre « Sciences occultes et décadence ». Nous devions, Benzine Abdelhamid et moi, revoir Boudiaf chez lui après sa visite à Annaba, réunion qui n'eut pas lieu et pour cause (son assassinat) ! » (Aïssa Baïod, ancien normalien, militant SNI, Témoignage. Souvenirs d'un compagnonnage, document ronéotypé.).

Evoluant au grès des rapports de force et d'une distribution de rôles entre différents courants de pensée au sein de l'Etat, la place de l'enseignement de l'arabe est allée en grandissant dès les premières années d'indépendance. D'où des répercussions sur la politique de coopération.

« Vers 1967, 1968 il y a eu l'arabisation du primaire. L'Algérie estimait avoir assez formé d'enseignants et donc tout le primaire a été je ne dirai pas arabisé, mais algérianisé, avec l'enseignement de l'arabe qui prenant de plus en plus d'importance. » (L.Rigaud, entretien, 2006).

– Instituteurs engagés, mais un peu trop progressistes au goût du pouvoir...

Du point de vue des autorités, officiellement socialistes⁴⁸², certains instituteurs étaient trop progressistes et, compte tenu de leur proximité avec la population locale, leurs idées et pratiques politiques pouvaient constituer un certain danger.

« Cette surprenante élection n'eut guère le temps de défrayer la chronique. Car trois jours plus tard, le ministre des Armées déposa Ben Bella et s'installa dans son fauteuil de Président de la République. Nous voilà une fois de plus dans la tourmente, appelés du bas de l'immeuble pour des manifestations, de préférence à l'avant. « Pour éviter que les jeunes ne fassent des bêtises, tu comprends ? ». Toute la journée, à la radio, musique militaire et ce fameux appel « à tous les Algériens, quelle que soit leur responsabilité au FLN ou dans une organisation de masse. Obligation de se présenter dans les délais les plus brefs au siège du FLN, etc. ». Lorsqu'un groupe d'anciens frappa à la porte, j'étais bien embarrassé. (...)

- *Tu as entendu l'appel à l'allégeance ?*
- *Oui, bien sûr.*
- *Tu vas y aller ?*
- *Pas aujourd'hui, car je suis malade. Je me demande d'ailleurs pourquoi je n'ai pas pris quelques jours de congé !*
- *Prompt rétablissement ! Et quand tu iras mieux ?*
- *Alors ce sera tout le retard à rattraper à l'école.*
- *Donc tu n'iras pas.*
- *Vous voyez bien...*
- *Qu'est-ce que tu penses de tout ça ?*
- *Ecoutez... Que vous dire ? Si je vais à la fenêtre pour crier « Vive Boumediène », que penseriez-vous de moi ?*
- *On dira : Buono est mejnoun (fou).*
- *Soyez rassuré. Je ne suis pas encore fou.*
- *Bonsoir, mon frère.*
- *Bonsoir, mes frères. (...)*

TROIS JOURS PLUS TARD.

Moins fraternelle, à deux heures du matin, visite de deux gendarmes avec leur officier...

- *Lieutenant Farrouki...*

⁴⁸² Jusqu'à la fin des années 80, le pouvoir algérien s'est toujours réclamé d'un « socialisme spécifique », s'inspirant à la fois des pays du bloc de l'Est, du panarabisme (de gauche) de type nassérien et de l'égalitarisme religieux (Cf. FLN, *La charte nationale*, op. cit., chapitre portant « références idéologiques », p 36 et suivantes).

- *Vous avez un mandat ?*
 - *Buono comment ?*
 - *Christian.*
 - *Charly, rodée, va et vient dans la maison pour préparer le balluchon du prisonnier.*
 - *On vous a vu avec vos enfants dans une manifestation contre le nouveau Président, avant-hier, de 19 à 23 heures.*
 - *Erreur. J'étais couché avec de la fièvre.*
 - *Vous mentez. On vous a d'autant mieux repéré que vous étiez devant.*
 - *C'était pour parler à mes joueurs de foot. Pour qu'ils ne suivent pas des irresponsables, étrangers à la Cité...*
 - *Comme par hasard...*
 - *Ils leur disaient : « Marchons sur Maison Carrée. »*
 - *Pourquoi ?*
 - *Vers les casernes...Pour prendre des armes.*
 - *Nous cherchons le dénommé Abbas Saïd.*
 - *Abbas ? Abbas ? Connais pas. (En un éclair, je compris la confusion entre Bessaïd Larbi et Abbas Saïd.)*
 - *Inconnu, bien sûr ?*
 - *C'est la vérité ! (L'erreur salvatrice, pour Larbi et moi, était providentielle. Mon copain et collègue Bessaïd était repéré depuis le coup d'Etat !)*
 - *Vous l'avez envoyé dans les écoles du voisinage pour des manifestations.*
 - *Faux. Je répète que je ne connais pas M.Abbas.*
 - *Vous ne connaissez pas le nom de vos adjoints ?*
 - *Encore une fois, je vous dis que M.Abbas n'exerce pas ici, et je ne le connais pas. (Pauvre Larbi ! Continue à bien dormir dans son logement...juste au dessus de nous !)*
 - *Il ne faut pas se moquer de nous...ça pourrait vous coûter cher...*
 - *Descendons au bureau ! Vous verrez la liste de mes collègues.*
- Le lieutenant fit un signe aux gendarmes. A la fin de la discussion, j'entendis :*
- *N'choufou loukhrine (nous verrons les autres).*
 - *Quels autres ? Il n'y a pas d'autres, leur dis-je...*
 - *Tiens ? Vous comprenez l'arabe ?*
 - *Un peu.*
 - *Au fait, vous êtes quoi, au juste ? Français ou Algérien ? (J'étais perdu. Un Français est expulsé et un Algérien emprisonné. Que faire ?)*

- *Vous savez parfaitement que je suis Algérien.*
- *Bon...(Un ange passa...Que dit-il aux gendarmes ?) Ils chuchotèrent un moment, m'observant d'un air menaçant, puis se décidèrent au départ sur ces mots :*
- *On vous a à l'œil. Nous reviendrons ! Si vous continuez à vous agiter, vous savez ce qui vous attend. Nous reviendrons.*

Cette visite d'intimidation nous plongea dans l'angoisse et la tristesse. Jusqu'où iraient-ils ? Veut-on nous chasser de ce beau pays où nos enfants sont heureux ? Quelle place aurons-nous dans cette Algérie réputée PROGRESSISTE dans le Tiers Monde et dans les pays arabes, où les communistes sont persécutés ? » (C. Bueno, op. cit., pp 99-100).

Or la répression qui a suivi le coup d'Etat du 19 juin 1965 n'a pas touché que les communistes – qu'ils aient ou non participé à la lutte anti-colonialiste. Même d'anciens combattants du FLN furent emprisonnés et torturés. Du côté des étudiants, le témoignage de Houari Moufok (1999)⁴⁸³, lui-même arrêté et torturé en tant que président de l'Union nationale des étudiants algériens (UNEA), donne une idée très claire de la position prise à l'époque par toute l'opposition démocratique contre le coup de force de l'armée des frontières et pour un retour à la légalité institutionnelle, notamment en libérant le président Ben Bella.

Cependant, beaucoup de soupçons politiques pesaient sur les militants communistes, ce qui explique les nombreux départs enregistrés entre la fin des années 60 et le début des années 70.

« Quelques jours avant le départ, notre inspecteur (Langue arabe), entra dans mon bureau, appela Charlye à l'école voisine, puis s'assit, visiblement troublé.

- *Je suis venu...Je viens d'apprendre que...C'est incroyable...VOUS NOUS QUITTEZ !
Ce n'est pas possible, n'est-ce pas ? C'est une erreur ?*
- *Malheureusement, c'est la vérité. Il nous faut partir...*
- *Partir ? ...VOUS ? Vous !*

Il nous regardait, stupéfait, consterné, et son regard amical nous interrogeait, comme s'il attendait un démenti, ou – au moins – une hésitation.

- *Vous êtes des nôtres, votre place est ici...*
- *Le problème n'est pas là, Monsieur l'Inspecteur...*

⁴⁸³ H. Moufok, *Parcours d'un étudiant algérien. De l'UGEMA à l'UNEA*, Editions Bouchène, 1999

- *Vous avez tout sacrifié pour l'Algérie ! Et vous partez au moment le plus important : celui de la RECONSTRUCTION ? Je ne comprends pas...D'autres sont partis. Mais VOUS ! VOUS ?*

Excellent M. Rezki ! Nous ne l'avons jamais oublié...Il savait pourtant que Christian Bueno était Algérien mais ses enfants français jusqu'à l'âge de 18 ans, et que Charlye – incapable de fournir la PREUVE de sa résidence en Algérie durant les premiers six mois (sur les vingt ans exigés) – resterait toujours Française.

Il ignorait les dizaines d'heures passées vainement au Ministère de la Justice pour régler cette affaire capitale. Peut-être ignorait-il que des mesures scandaleuses se préparaient contre les directrices françaises – qui avaient souffert dans les prisons ou dans les réseaux d'aide au FLN – épouses d'Algériens, qui allaient retrouver en rentrant de vacances leur appartement de fonction occupé et leur bureau de directrice attribué à UNE AUTRE ?

Mais cette ultime entrevue avec cet inspecteur consciencieux, chaleureux et ouvert, restera en nos cœurs un des moments FORTS de notre dernière période algérienne. »⁴⁸⁴ (

Lisette Vincent qui, après un exil forcé en France et au Maroc durant la guerre d'Algérie, rentra en 1962 au pays avec des projets éducatifs, sociaux et politiques.

« En juillet 1962, quand fut proclamée l'indépendance de l'Algérie, elle était proviseur du lycée de filles d'Oujda. Yvonne, qui avait été remise en liberté après avoir failli mourir au camp de Beni-Messous, l'avait rejointe et travaillait à nouveau à ses côtés. Avec Annie, munies d'un laissez-passer, elles quittèrent le Maroc et foncèrent sur Alger à bord de leur ID Citroën. Le soir venu, elles étaient de retour à Air-de-France. Quant elles les vit, madame Attica, une voisine, se mit à crier, en arabe : « Venez vite ! Venez vite ! »

Toutes les femmes du quartier arrivèrent, des bougies dans les mains. Les unes et les autres pleuraient en s'embrassant. Par la suite, elle fut nommée inspectrice, forma des enseignants algériens. En août 1962, on lui donna la nationalité algérienne. Elle participa à la création de l'Union des femmes d'Algérie. Elle avait confiance en Ben Bella, le nouveau président algérien, qui avait promis qu'il n'y aurait plus de petits « yaouleds », d'enfants cireurs de chaussures, et qui appelait à la création de foyers pour les innombrables orphelins. Elle

⁴⁸⁴ C. Bueno, *op. cit.*, pp 103-104.

l'accompagnait dans les quartiers où il prenait la parole et où les femmes du peuple faisaient don de leurs bijoux en faveur des enfants. Des foyers se créèrent. Dans la seule région d'Alger, ils hébergeaient plus d'un millier d'orphelins. Elle formait du personnel pour s'occuper d'eux. Puis en 1965, ce fut le coup d'Etat militaire du colonel Boumediène. L'Union des femmes d'Algérie fut interdite. Lisette sentit un grand froid s'abattre sur l'Algérie et l'enthousiasme s'éteignit. Elle continua à former des éducateurs mais, au ministère du Travail, on commença à lui faire sentir qu'elle était étrangère. Bénévolement, elle se consacra alors à la mise sur pied de l'enseignement par correspondance mais, bientôt atteinte de tuberculose, elle dut, peu à peu, abandonner toute activité. Plus le temps passait et plus elle se sentait regardée par les autorités comme une étrangère, simplement tolérée. Lisette s'affaiblissait. Au mois de mai 1974, Yvonne la convainquit de quitter l'Algérie. Le matin de leur départ, des centaines de voisins étaient là, sur la colline d'Air-de-France. Les femmes pleuraient, leur embrassaient les mains, les bénissaient. Les enfants la suppliaient : « Ne t'en va pas, maman Lisette ! Ne t'en va pas ! »

Elle pleurait, elle aussi, et ne pouvait plus parler. (...) Elle ne pouvait pas croire que tout cela était vrai, qu'elle allait à jamais quitter son pays et ce peuple qu'elle aimait tant. Son peuple. »⁴⁸⁵ .

– Après l'avoir habité, l'Algérie les habite

Après des engagements socio-pédagogiques et politiques importants, nombreux sont ceux qui ont maintenus des liens directs ou indirects avec l'Algérie.

« Quelques années plus tard, lorsque j'ai été nommé inspecteur général à Paris, pour moi, l'Algérie, ce n'était pas encore fini. Je me suis d'abord occupé des étudiants africains. Ensuite j'ai eu la charge de 13.000 boursiers étrangers issus de 141 pays, boursiers du Quai d'Orsay mais aussi boursiers des gouvernements des différents états.

Pour les boursiers algériens, boursiers du gouvernement français, que j'avais en charge, j'avais obtenu qu'ils soient logés en cité universitaire et, surtout, qu'ils soient affectés dès le mois de juin. Ainsi ils savaient dès le départ qu'ils étaient envoyés dans telle université (les boursiers du gouvernement algérien passaient un an à chercher un lieu d'étude et à attendre

⁴⁸⁵ J.-L. Einaudi, *op. cit.*, pp 250-251

leur bourse). J'ai réussi, en 1984, à ce qu'ils n'y ait plus qu'une seule catégorie de boursiers algériens. Je les gérais tous. Ils étaient pendant deux ans payés à 50% par la France et au bout de deux ans, à 50% par l'Algérie » (R. Mas, op. cit., 2004, p 66).

CONCLUSION GENERALE

L'école avait accompagné le processus de colonisation. Dans ce cadre elle devait remplir deux fonctions principalement : former des cadres intermédiaires pour les besoins de la société dominante et conquérir moralement les indigènes. Pour ce faire, des Ecoles normales furent ouvertes en vue de professionnaliser les instituteurs, notamment après l'élargissement des lois Ferry à l'Algérie.

Bien que la scolarisation évolua très lentement, les Ecoles normales n'ont pas pu répondre aux besoins locaux d'encadrement. C'est pourquoi le recrutement fut élargi à des instituteurs (et des bacheliers) métropolitains moyennant une année de formation en « section spéciale ».

Anticipant également sur les nouveaux besoins en maîtres de manière générale, les autorités décrétèrent la fusion des filières normale et indigène après la seconde guerre mondiale. Répondant du même coup à une revendication syndicale. Or c'est à partir de cette époque que le mouvement national algérien a le plus clairement formulé son projet d'indépendance et exercé une influence notable sur l'évolution de la politique scolaire.

Dans cette évolution, une minorité d'instituteurs, notamment parmi les syndiqués du SNI, joua un rôle appréciable. Bien que se disant – en grande majorité - « neutres », les instituteurs n'étaient pas vraiment autonomes vis-à-vis du pouvoir.

D'un point de vue professionnel, de l'avis de tous, que ce soit le leur, celui des autorités ou celui des parents algériens en particulier, leur mission d'enseignement a été pleinement remplie.

Cependant pris, dans un environnement colonial particulièrement difficile, ceux-ci n'ont jamais pu trouver la « bonne distance » politique entre une société dominée et une société dominante accrochée avec l'énergie du désespoir à certains privilèges devenus politiquement et moralement insupportables.

En pleine guerre d'Algérie les positions se radicalisent et le SNI perd une bonne partie de ses adhérents Européens et Musulmans. Sans rompre avec le SNI, des instituteurs communistes – minoritaires – choisirent de militer pour le FLN, tandis que les instituteurs musulmans décidèrent de rejoindre principalement le FLN, via l'UGTA, après février 1956. La « saignée » sera plus massive du côté d'instituteurs européens qui décidèrent de créer leur propre syndicat en soutien à « l'Algérie française ».

Les conditions d'exercice deviennent extrêmement difficiles et les menaces se précisent, c'est la décantation de tout point de vue, y compris socio-pédagogique. Dans ce contexte on notera également la création et le développement de centres sociaux et éducatifs – à l'initiative de Germaine Tillion – afin d'améliorer le niveau de vie de populations locales déshéritées. Au niveau pédagogique, le SNI et ses militants introduisirent de nouveaux supports pédagogiques et aidèrent à une meilleure scolarisation notamment dans les zones défavorisées.

Au plan politique, le SNI voulu, jusqu'au bout, promouvoir une autre voie – dite « conférence de la table ronde », solution moins violente, impliquant tous les acteurs en présence, notamment FLN et MNA du côté algérien. Mais, de toute évidence, si cette solution ne trouva pas d'écho auprès des principaux acteurs de l'époque – colonat, FLN et Etat français – c'est qu'elle ne répondait à aucune attente, tout au moins au niveau institutionnel des appareils politiques.

Les contradictions inhérentes justement à « l'Algérie française » avaient atteints leur paroxysme et ne semblaient pas pouvoir se résoudre par la solution du « juste milieu » - donnant du même coup, au moins symboliquement, une part de vérité à chacune des parties. Cependant, l'issue violente du conflit n'enlèvera rien au statut valorisé des instituteurs comme figures de maîtres auxquels la société algérienne en particulier restera longtemps reconnaissante.

Avant, pendant et après la guerre d'Algérie bon nombre d'instituteurs ont servi humblement une jeunesse algérienne avide de savoirs, dans des moments extrêmement difficiles de l'histoire coloniale. Dans ce sens, tous les témoignages d'instituteurs et d'anciens élèves font ressortir des liens humains d'une rare force et richesse. C'est à la lumière de cette reconnaissance profonde et d'un respect mutuel avéré que des instituteurs ont accepté de

reprendre et de poursuivre leur mission d'enseignement et de coopération pédagogique après l'indépendance de l'Algérie.

BIBLIOGRAPHIE

- ABBAS F., *Le jeune Algérien*, Paris, La Jeune Parque, 1931.
- AGERON Ch.-R., *Les Algériens musulmans et la France (1871-1919)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.
- AGERON Ch.-R., *l'anti-colonialisme en France de 1871 à 1914*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973.
- AIGUEPERSSE Henri, CHERAMY Robert, *Un syndicat pas comme les autres : le SNI*, Paris, Editions Martinsart/Sudel, 1990.
- ASSOCIATION « Les Amis de Max Marchand, de Mouloud Feraoun et de leurs compagnons », *L'Ecole en Algérie : 1830-1962. De la Régence aux Centres sociaux éducatifs*, Contributions de S.Jouin, M.Lesne, L.Rigaud et J.Simon, Editions PUBLISUD, Paris, 2001.
- AMICALE des Anciens Instituteurs et Instructeurs d'Algérie et le Cercle algérieniste, *1830-1962, des enseignants d'Algérie se souviennent...de ce qu'y fut l'enseignement primaire*, Toulouse, Editions Privat, 1981.
- ARIES P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.
- BELAMRI Rabah, *Le soleil sous le tamis. Un enfant, une famille, un village d'Algérie avant l'indépendance*, Ed. Publisud, 1982
- BENAMAR DJEBBARI M., *Un parcours rude mais bien rempli. Mémoires d'un enseignant 1918-1940*, 2 Tomes, Alger, Editions ANEP, 2002
- BENGHABRIT-REMAOUN Noria, « L'école algérienne. Transformations et effets sociaux », in *L'école en débat*, ouvrage collectif, Casbah Editions, Alger, 1998
- BENNABI M., *Mémoires d'un témoin du siècle*, Ed. Nouvelles algériennes, 1965
- BERQUE Augustin, *Écrits sur l'Algérie*, Aix en Provence, Édisud (coll. "Archives maghrébines" CRESM), 1986.
- BLANCHARD François, « Les tendances et la décolonisation », pp 5-8, in *Les tendances devant les problèmes de la décolonisation*, Les dossiers de l'Institut de Recherche Historiques, Economiques, Sociales et Culturelles, IRHESC, N°3, avril 2000
- BO NTEMPS C., *Manuel des institutions algériennes de la domination Turque à l'indépendance*, Paris, Ed. Cujas, 1976.
- BOUTARENE Kadda, *Kaddour. Un enfant algérien témoin des débuts du 20^e siècle*, Editions SNED, Alger, 1982.

- BRUCY G., *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003
- BUONO Christian, *L'olivier de Makouda. Un algérien de souche européenne dans la guerre d'Algérie*, Editions TIRESIAS, Paris.
- ETIENNE Bruno et Jean LECA, "La politique culturelle de l'Algérie", *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris, 1973,
- Cabrera, Dominique, *Rester là-bas : pieds-noirs et Algériens, trente ans après*, Témoignage. Paris, Félin, 1992, 144 p.
- CALMES Alain, *L'idéologie du roman colonial d'expression française en Algérie avant 1914*, Université de Rennes 2, Bernard HUE, 1982, Thèse de Doctorat d'Etat.
- CARATINI Alain, « Témoignage », pp 67-78, in Kadri A., Pufin G. et J.-P. Roux, *L'Ecole dans l'Algérie coloniale. Conformer ou émanciper*, Les Cahiers du centre Henri Aigueperse, Sudel/UNSA, Paris, 2004
- CARLIER, Omar, Colonna, Fanny et al., *Lettrés, intellectuels et militants en Algérie 1880-1950*, Alger, OPU, 1988.
- CHARLES Christophe, "Le recrutement des hauts fonctionnaires en 1901", in *Annales*, Paris, mars-avril 1980.
- CHIKH S., *La révolution algérienne, projet et action*, thèse de Sciences politiques, Grenoble, 1975.
- COLLOT C. , *Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale (1830-1962)*, CNRS/OPU, Paris/Alger , 1987
- COLONNA, Fanny, *Instituteurs algériens. 1883-1939*, PFNSP/OPU, Paris/Alger, 1975
- COLONNA F., « *Le système de l'enseignement de l'Algérie coloniale* » , *Revue du C.E.R.E.S.(Tunis)*, n° 36-37-38-39, 1974
- COUTURIER G. (sous la direction), *A l'épreuve de la guerre d'Algérie. Des profs d'EPS témoignent*, Paris, Syllepse, 2005
- DELANÇON Alain, intervention, in *Les tendances devant les problèmes de la décolonisation*, Les dossiers de l'Institut de Recherche Historiques, Economiques, Sociales et Culturelles, IRHESC, N°3, Paris, avril 2000
- DESACHY Julien, *Contribution « Ecole Emancipée » au témoignage « La guerre d'Algérie*, Les Cahiers du Centre Fédéral, N°4, décembre 1992, , FEN, Paris.
- DESVALOIS Pierre, *La guerre d'Algérie et les Instituteurs*, " Les Cahiers du Centre Fédéral ", N°1, mars 1992, FEN, Paris.
- DESVASGES H., "L'enseignement des musulmans en Algérie sous le rectorat Jeammaire", pp. 109-137, in *Le mouvement social*, janv./mars 1970

- DIB Mohamed, « Rencontres », pp 8-9, in *Le nouvel Observateur*, N°9, spécial *La guerre d'Algérie. 30 ans après*, Paris, 1992.
- DILLINGER A., intervention, in *Les tendances devant les problèmes de la décolonisation*, Les dossiers de l'Institut de Recherche Historiques, Economiques, Sociales et Culturelles, IRHESC, N°3, Paris, avril 2000
- DJEGHLOUL, "M'hamed Ben Rahal et la question de l'instruction des algériens (1886-1925)", in *Majallat et-tarikh*, Alger : Centre des Etudes Historiques, n° 4, avril 1977
- DURKHEIM E., *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1969 (Réédition).
- ENAUDI Jean-Luc, *Un rêve algérien. Histoire de Lisette Vincent, une femme d'Algérie*, Editions Dagorno, 1994, Paris.
- EMERIT M., "*L'état intellectuel et moral de l'Algérie en 1830*", Revue d'histoire moderne et contemporaine, juin/sept. 1954.
- FARES Z., *Les thèmes, les idées politiques et l'action du syndicalisme étudiant algérien 1955-1962*, Mémoire de D.E.S. en Sciences Politiques, Paris, 1966.
- FERAOUN Mouloud, *Le fils du pauvre*, Editions du Seuil, 1954
- FERRO Marc, *Histoire des colonisations. Des conquêtes aux indépendances, XIIIè-XXè siècle*, Paris, Edition du Seuil, 1994.
- FURET F, OZOUF J. et al. *Lire et écrire*, Paris, Ed. de Minuit, 2 volumes, 1977.
- GALLISSOT René, *L'économie de l'Afrique du Nord*, PUF, 1978, 4^{ème} édition revue
- GEAY Bernard, *Professions : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Editions Seuil, 1999, Paris
- GEAY Bernard, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, Editions La Découverte, 1997
- GIBB H.A.R., *Modern trends in islam*, Chicago, University of Chicago Press, 1947.
- GIRAUT Jacques, *Instituteurs, professeurs. Une culture syndicaliste dans la société française (fin XIXè- XXèsiècle)*. Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, 352 p.
- GUERIN Jean-Claude, *La FEN un syndicat ? Histoire de la Fédération de l'Education nationale*, Paris, Les éditions du Cerf, 1973, 96 p.
- GUILLAUME Jean-François, *Les mythes fondateurs de l'Algérie française*, Essai. Paris, L'Harmattan, 1992, 331 p., Etienne Bruno. (Préface).
- HADDAB Mustapha, *Education et changements socio-culturels. Les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie*, Alger, OPU, 1979.

- HADDAB Zoubida., *Les Manuels de lecture de l'Enseignement Élémentaire*, D.E.S. de Sciences Politiques, mém. polycop., Alger, oct. 1976
- HADJERES Sadek, *Culture, indépendance et révolution en Algérie*, Paris, Editions Temps actuels.
- HARBI M., *Aux origines du FLN. Le populisme révolutionnaire en Algérie*, Paris, Bourgois, 1975.
- HARBI M., *Le FLN, mirage et réalité. Des origines à la prise du pouvoir (1945-1962)*, Paris, Jaguar/Jeune Afrique, 1980.
- HARBI M., *1954. La guerre commence en Algérie*, Paris, Editions Complexe, 1984.
- HELIE A., *Maîtresses et Mission coloniale en Méditerranée : trajectoires d'institutrices européennes en Algérie coloniale*, Thèse, EHESS, 2005
- HERMASSI Elbaki., *Etat et société au Maghreb*, Paris, Anthropos, 1975.
- HOSSEIN Seyyad Nasr, *Sciences et savoir en Islam*, Paris, .Sindbad, 1985.
- IHADADDEN Zahir., *Histoire de la presse indigène en Algérie, des origines jusqu'en 1930*, Alger, ENAL, 1983.
- IHADADDEN Z., *La presse musulmane algérienne de 1830 à 1930*, Alger, ENAL, 1986.
- JOUIN S., *Max Marchand (1911-1962) De la France à l'Algérie. Biographie d'un enseignant*, Thèse de doctorat, ANRT, Lille, 1994, 590 pages.
- KADDACHE M., *Histoire du nationalisme algérien, question nationale et politique algérienne (1919-1951)*, Alger, S.N.E.D., 1980
- KADDACHE M., *La vie politique à Alger 1913-1939*, Alger, S.N.E.D., 1970.
- KADRI A. (sous la direction), *Parcours d'intellectuels maghrébins. Scolarité, formation, socialisation et positionnements*, Paris, Karthala/IME, 1999.
- KADRI A., PUFIN G. et ROUX J.-P., *L'Ecole dans l'Algérie coloniale. Conformer ou émanciper*, Paris, Les Cahiers du centre Henri Aigueperse, Sudel/UNSA.
- KAPLAN Benoît, *Une génération d'élèves des Grandes Ecoles en Algérie. Mémoires d'une guerre*, N° Spécial, septembre 1996, Les Cahiers du Centre Fédéral, FEN, Paris.
- KARADY Victor, "Durkheim, les sciences sociales et l'université : bilan d'un demi-échec", in *Revue française de sociologie*, XVII, 2, avril-juin 1976, pp. 286-287.
- KOENIG Charles, Souvenirs et témoignages d'un membre de l'Exécutif Provisoire Algérien, in *Les Cahiers du Centre Fédéral*, N°1, mars 1992, FEN, Paris.

- KOENIG Charles, *L'enseignement en Algérie*, Les Cahiers du Centre Fédéral, N°4, décembre 1992, , FEN, Paris.
- KOENIG Charles, « Témoignage », pp 55-61, in, Kadri A., Pufin G. et J.-P. Roux, *L'Ecole dans l'Algérie coloniale. Conformer ou émanciper ?*, Les Cahiers du centre Henri Aigueperse, Sudel/UNSA, Paris
- LABES René, « La décolonisation et la coopération », *Les Cahiers du centre fédéral*, N°26, mai 1999, Paris.
- LACHERAF Mostefa, *L'Algérie, nation et société*, SNED, Alger, 1975.
- LACHERAF M., "Les problèmes de l'enseignement et de l'éducation", in *El-Moudjahid*, 9, 10, et 11 août 1977.
- LANLY A., *Le Français d'Afrique du Nord. Etude linguistique*, Paris, PUF, Rééd. Bordas, 1970.
- LE BARS L., *La Fédération unitaire de l'enseignement (1919-1935). Aux origines du syndicalisme enseignant*, Paris, Syllepse, 2005
- LECONTE D., *Les Pieds-Noirs. Histoire et portrait d'une communauté*, Paris, Le Seuil, Essai. Coll. Histoire immédiate. 308 p.1980,
- LEGAL M., *Le mouvement ouvrier et le syndicalisme français*, Les Cahiers du centre fédéral, N°12, fév-mars 1994, Paris.
- LEGRAND L., *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, Marcel Rivière, 1961.
- LEMDANI-BELKAID M., *Normaliennes en Algérie*, Paris, L'Harmattan, 1998
- LENOIR René, *Mon Algérie tendre et violente*, Récit-Essai. Paris, Plon,1994.
- LEON A., *Colonisation, enseignement et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991
- LIAUZU C. et MANCERON G., *La colonisation, la loi et l'histoire*, Paris, Syllepse, 2006
- LUCAS Ph. et VATIN J.-C., *L'Algérie des anthropologues*, Paris, Maspéro, 1975.
- MANCERON Gilles et REMAOUN Hassan, *D'une rive à l'autre, la guerre d'Algérie de la mémoire à l'histoire*, Paris, Editions Syros, 1993.
- MARTIN Roger, *Les instituteurs de l'entre-deux guerres. Idéologie et action syndicale*, Editions Lattès, 1982, Lyon
- MAS Roger, « Témoignage », pp 62-66, in Kadri A., Pufin G. et Roux J.-P., *L'Ecole dans l'Algérie coloniale. Conformer ou émanciper ?*, Sudel/UNSA, Paris, 2004.
- MEKIDECHE A., « Témoignage. De l'école coloniale à l'école algérienne », pp 133-156, in *L'Ecole en débat* (ouvrage collectif), Alger, Casbah éditions, 1998.

- MELIA J., *L'épopée intellectuelle de l'Algérie, histoire de l'université d'Alger*, Maison des livres, Alger, 1950
- MEMMI A., *Portrait du colonisé précédé du portrait du colonisateur*, Paris, Buchet-Chastel, 1957.
- MEYNIER G., *L'Algérie révélée*, Paris, Droz, 1981
- MEYNIER G., « Les occasions manquées de la colonisation », pp 24-25, in *Le nouvel Observateur*, N°9, Spécial « La guerre d'Algérie », 1992
- MEYNIER G., *Histoire intérieure du FLN*, Paris, Fayard, 2002
- MERAD A., "Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie (1880-1960)", in *Confluent* N° 32 et 33, juin et juillet 1963.
- MERAD A., *Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940, essai d'histoire religieuse et sociale*, Paris, Mouton, 1967.
- MIRANTE Jean, « La France et les œuvres indigènes en Algérie », *Cahiers du centenaire de l'Algérie*, N°XI, Publications du comité national métropolitain du centenaire de l'Algérie, 1930
- MONTERO Andrée, *L'Algérie source d'inspiration littéraire depuis l'Antiquité jusqu'en 1962*, Versailles, L'Atlantique, Essai, Coll. Les cahiers de l'Algérianisme, n° 2.
- MOREL J., *L'école et la formation des élites en Algérie, 1919-1939*, Mémoire multigraphié, Aix-en-Provence, 1968.
- MOUFOK H., *Parcours d'un étudiant algérien. De l'UGEMA à l'UNEA*, Editions Bouchène, 1999
- NAROUM A., *Ferhat Abbas, sur les chemins de la souveraineté*, Paris, Denoël, 1961.
- NICOLAS G., *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin, 2004.
- NORA Pierre, *Les Français d'Algérie*, Essai. Paris, Julliard, 1961.
- OULD AOUDIA J.-P., *L'Assassinat de CHATEAU ROYAL*, Editions TIRESIAS, Paris, 1992
- OZOUF J., *Nous les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Paris, Julliard, 1967
- OZOUF J. et M., *La république des instituteurs*, Paris, Gallimard-Seuil, 1992
- PELEGRI Jean, *Ma Mère, l'Algérie*, Récit. Alger, Laphomic, 1989, Réédition, Arles, Actes Sud, 1990.

- PENEFF J., *Industriels algériens*, Alger, OPU, 1982.
- PERVILLÉ G., "Les étudiants algériens en guerre (1955-1962)", in *Armées, guerre et politiques en A.F.N., XIX-XXe siècle*, Paris : Presses de l'Ecole Normale Supérieure, 1977, pp. 53-79.
- PERVILLÉ G., *Les étudiants algériens de l'université française*, thèse d'état histoire, Paris, EHESS, 1980, publiée sous le même titre, Paris, CNRS, 1984
- PLENEL Edwy., *La république inachevée. L'Etat et l'école en France*, Paris, Stock, 1997
- POULARD M., *L'Enseignement pour les indigènes en Algérie*, Alger, Impr. Administrative, 1910
- PROST A., *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1968
- RANDAU Robert, *Les Algérianistes*, Paris, Tchou, 1^o édition: 1911. 1979, (Réédition)
- REY-GOLDZEIGUER A., *Aux origines de la guerre d'Algérie*, Paris, La Découverte, 2002
- RIGAUD Louis, « *Vie militante en Algérie de 1922 à 1964* », *Les Cahiers du centre Fédéral*, N°12, fév-mars 1994, F.E.N, Paris
- RIGAUD Louis., 2004, « Le SNI et la guerre d'Algérie », pp 50-54, in Kadri A., Pufin G. et Roux J.-P., *L'Ecole dans l'Algérie coloniale. Conformer ou émanciper ?*, Les Cahiers du centre Henri Aigueperse, Sudel/UNSA, Paris
- ROBIQUET P., *Discours et opinions de Jules Ferry, présentés et commentés par Paul Robiquet*, Paris, Armand Colin et Cie, 1896.**
- ROUMEGOUS Alain., « Une expérience atypique : le livre d'histoire parallèle de Max Marchand », pp 41-45, in Laamirie A., Le Dain J.-M., Manceron G. et al., *La guerre d'Algérie dans l'enseignement en France et en Algérie*, CNDP, 1992.
- ROY Jules, *A propos d'Alger, de Camus et du hasard*, Essai. Pézenas, Le Haut Quartier, 1982, 75 p. Coll. Méditerranée vivante.
- SAYAD A., "Bilinguisme et Education en Algérie", pp. 205-216, in : CASTEL R., PASSERON J.-C., *Education Développement et Démocratie*, Paris, Mouton
- SCOTTO Jean, *Curé pied-noir, évêque algérien. Récits personnels*. Paris, Desclée de Brouwer, 1991, XVIII-281p EHLINGER, Charles. (Interv.) Coll. Le temps d'une vie. Préface d'André Mandouze.
- SEKFALI A., *Le rôle des instituteurs dans la vie politique et sociale du département de Constantine de 1930 à 1939*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université d'Aix-en-Provence, 2 Tomes, 1982
- SIMON J., *Messali Hadj (1898–1974). La passion de l'Algérie libre*, Paris, Editions Tirésias, 1998

- SKOUTELSKI R., « *La FEN face aux évènements d'Algérie* », in Les Cahiers du Centre Fédéral, N°4, décembre 1992, , FEN, Paris.
- STORA Benjamin, *Histoire de l'Algérie coloniale (1830-1954)*, Paris, Editions La Découverte, 1991.
- STORA Jean-Pierre, *Mon Algérie. 62 personnalités témoignent*, Témoignages. Paris, Acropole, 1989.
- SUAUD C., "Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire", in *R.F.S*, 15 (1), janv.-mars 1974.
- TEIL Jean, *Madame, faites comme tout le monde prenez l'autobus*, Roman autobiographique, Editions Bucdom/Le Liminaire, Saint Bonnet Les Oules
- TILLION Germaine, *Les ennemis complémentaires : Guerre d'Algérie* , Editions Tirésias, 2005, Paris. Réédition
- TILLION Germaine, *L'Afrique bascule vers l'avenir*, Editions Tirésias, 1999, Paris.
- TURIN Yvonne, « Instituteurs et colonisation en Algérie au XIX^e siècle », *Revue historique*, octobre-décembre 1965
- TURIN Y., *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecines, religion, 1830-1880*, Paris, Maspéro, 1971.
- VATIN J.-C., *L'Algérie politique. Histoire et société*, Paris, Cahiers de la Fondation Nationale de Science Politique, 1974.
- VERDES-LEROUX J., *Les Français d'Algérie de 1830 à aujourd'hui*, Fayard, 2001.
- VIAL J., « Passé et présent de la formation des maîtres », pp 187-233, in M.Debesse et G.Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, Tome 7, PUF, Paris, 1978.