



HAL
open science

L'Algérie colonisée en ses lieux. Transferts, adaptations, décalages (XIXe-XXe siècles)

Christine Mussard

► **To cite this version:**

Christine Mussard. L'Algérie colonisée en ses lieux. Transferts, adaptations, décalages (XIXe-XXe siècles). Histoire. Université de Lille Nord de France, 2024. tel-04613952

HAL Id: tel-04613952

<https://hal.science/tel-04613952v1>

Submitted on 17 Jun 2024

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

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

Université de Lille-Nord-de-France
École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société (ED 473)
Institut de Recherches Historiques du Septentrion (IRHiS, UMR 8529, CNRS)

Dossier pour l'habilitation à diriger des recherches en histoire

**L'Algérie colonisée en ses lieux.
Transferts, adaptations, décalages (XIX^e-XX^e siècles)**

Christine Mussard

**Volume 2
Mémoire inédit**

L'école empêchée. Blida et sa région, 1944-1962

Présenté le 2 février 2024

JURY

M. Jean-François Condette, professeur à l'Université de Lille (garant)

M. Stéphane Lembré, professeur à l'Université de Lille

Mme Rebecca Rogers, professeure à l'Université Paris-Cité

M. Emmanuel Saint-Fuscien, directeur d'études à l'EHESS (rapporteur)

Mme Isabelle Surun, professeure à l'Université de Lille (rapporteuse)

Mme Sylvie Thénault, directrice de recherche au Centre d'histoire sociale des mondes contemporains (rapporteuse)

Mme Chantal Verdeil, professeure à l'INALCO.

« Aujourd'hui, s'il faut apprécier rétrospectivement les conditions qui ont présidé à la scolarisation de beaucoup d'hommes de ma génération c'est-à-dire des hommes qui ont aujourd'hui une soixantaine d'années d'âge, on peut dire que leur scolarité a été, pour ainsi dire, affaire de pur hasard socialement et culturellement, nous n'avons jamais eu la possibilité de maîtriser notre propre itinéraire et de le projeter d'une manière un tant soit peu rationnelle ; nous avons l'impression que ce sont les événements qui nous ont portés, beaucoup plus que nous les avons faits. Cette expérience, même enfant, c'est celle de toute une scolarité faite de hasards, d'accidents, sans suite entre eux, sans nécessité. »

Pourquoi ai-je été scolarisé ? Pourquoi moi et pas un autre ? Pourquoi ai-je eu la chance exceptionnelle d'avoir eu une scolarité prolongée (relativement) ? On n'a pas eu, à proprement parler, de cursus scolaire maîtrisé et suivi : chaque année scolaire qui passe est une année de gagnée, elle ne garantit en rien l'année qui suit ; c'est de l'ordre du miracle continu, à chaque début d'année scolaire, c'est le même miracle qui se reproduit. »

Abdelmalek Sayad, « Entretien avec Hassan Arfaoui », *Histoire et recherche identitaire*.
Éditions Bouchène, Saint-Denis, 2002, p 46.

Sommaire

Introduction	6
Chapitre 1 -« Fusion ». Faire de la place aux élèves algériens dans le « monde du contact » (1944-1954)	28
I. Une demande d'école soutenue par l'évolution du droit	29
II. Les écoles dans une « ville algérienne exemplaire » : Blida :	42
III. Mobilisations parentales : les pratiques d'une « demande sociale d'instruction »	53
Chapitre 2 - À distance. La diffusion difficile de l'école française au douar (1946-1956)74	74
I. La sous-scolarisation des douars	75
II. « De la mer au désert, l'Algérie se couvre d'écoles » ?	105
Chapitre 3 - Absence. L'inscription scolaire sous surveillance (1956-1957)	120
I. La grève scolaire de 1956	123
II. Ce que la guerre fait à l'école, et <i>vice versa</i>	147
Chapitre 4 - Écolières. La scolarisation des filles dans l'arrondissement de Blida (Fin XIX^{ème}-1962)	164
I. Prémices de la scolarisation des filles algériennes	165
II. Les écolières de l'arrondissement de Blida.....	183
III. La scolarisation des filles, un enjeu de la pacification dans la guerre d'indépendance. .	198
Chapitre 5 - Concurrences. L'école primaire républicaine face à d'autres lieux d'apprentissage (1944-1962).....	210
I. Écoles coraniques et medersas libres	213
II. Les « écoles de circonstance » : quand l'armée se mêle de l'instruction	237

Conclusion générale	264
Sources et imprimés	269
Bibliographie	277
Table des illustrations	295
Table des matières	297

Introduction

Une déclinaison singulière de l'école républicaine

L'action éducative de la France en Algérie a souvent laissé dans le sens commun une image positive qui viendrait faire contrepoids à un « bilan » jugé globalement négatif de la domination française. Les nombreuses photos de classe qui émaillent les sites web portés par d'anciens Français d'Algérie et leurs descendants sont souvent brandies comme les traces des apprentissages transmis au sein des écoles françaises et des liens d'amitié noués dans les années de l'enfance et de l'adolescence entre les différentes populations. Les Algériens sont en effet présents sur les clichés, mais ils représentent une faible part d'une population scolarisable qui n'a pas accès à la classe et à la veille de l'indépendance, seuls 31% d'entre eux ont bénéficié de l'instruction française¹. Les réalisations médiocres de la colonisation française en matière scolaire caractérisent l'ensemble de l'Empire et les thèses et publications qui se multiplient dans les années 1970 battent en brèche la réussite d'une « mission civilisatrice » tant au Maghreb qu'en Afrique subsaharienne². Les élèves européens d'Algérie sont en revanche scolarisés en totalité, à l'instar de leurs camarades vivant de l'autre côté de la Méditerranée. Les écoles, puis les collèges et les lycées, sont apparus dans les communes littorales, les bourgs et les villages de colonisation des communes mixtes au rythme de l'installation des familles françaises, portés par l'action publique mais aussi par de multiples congrégations religieuses de diverses

¹ DESVAGES Hubert, « La scolarisation des musulmans en Algérie (1882-1962) dans l'enseignement primaire public français. Étude statistique », *Cahiers de la Méditerranée*, n°4, 1972, p. 63. Ces chiffres sont proposés par l'auteur à partir des données du Ministère algérien de l'orientation nationale, service statistique.

² BARTHELEMY Pascale, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n°128, 2010, p. 6.

confessions. Les espaces où le peuplement français est moindre ou absent ont été en revanche, très peu pourvus de structures scolaires.

La scolarisation des élèves algériens a néanmoins animé de multiples débats relatifs aux finalités d'une instruction à bâtir pour des populations sujettes, produisant décrets et arrêtés spécifiques, comme autant d'aménagements et d'entorses au droit commun. Carole Reynaud-Paligot a finement restitué la complexité de la fabrique de cette école à part, à l'échelle impériale, produite par une « politique de la différence » qui engage l'ensemble de l'entreprise coloniale et la scolarisation en particulier³. Elle montre dès le premier chapitre de son ouvrage que la préoccupation des autorités pour la chose scolaire est précoce, concomitante presque de l'installation de l'administration coloniale, des colons eux-mêmes, et ce quel que soit le système colonial qui s'amorce. Au Sénégal comme en Algérie, l'État colonial, dans des débats vifs et répétés, considère la formation de la jeunesse locale comme singulière, et le processus de domination semble ainsi produire un nouveau rapport à l'école. La scolarisation des enfants de colons semble en revanche aller de soi, envisagée dans des structures identiques à celles de la métropole. Il faut néanmoins nuancer cet aspect : les colonies françaises attirent certes des familles métropolitaines mais aussi d'autres venues de diverses régions de l'Europe, créant ainsi une différenciation parmi les enfants de colons, dont l'histoire est à écrire.

Pour les Algériens, largement majoritaires par le nombre et sujets plutôt que citoyens, l'accès à l'école est soumis à des conditions particulières, dans la lignée d'autres droits repensés, aménagés, rabotés. La période dite des rattachements, entre 1881 et 1896, pendant laquelle les grands services algériens sont directement rattachés aux ministères parisiens, voit se multiplier les mesures officiellement assimilationnistes mais en réalité destructrices et imposées à un peuple vaincu⁴. Les lois scolaires aménagées prennent alors leur place entre les lois foncières qui accélèrent la dépossession des populations locales au profit de la mise en place de villages de colonisation⁵, l'instauration du régime de l'indigénat en 1881⁶ ou encore la

³ REYNAUD-PALIGOT Carole, *L'école aux colonies. Entre mission civilisatrice et racialisation 1816-1940*, Champ Vallon, 2020, p.8.

⁴ COLONNA Fanny, *Instituteurs algériens 1883-1939*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1975, p. 22, AGERON Charles-Robert, *Histoire de l'Algérie contemporaine*, Paris, PUF, 1964, p. 45-71.

⁵⁵ GUIGNARD Didier, « Conservatoire ou révolutionnaire ? Le sénatus-consulte de 1863 appliqué au régime foncier d'Algérie », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n° 41, 2010, p. 81-95 ; MUSSARD Christine, *L'obsession communale, La Calle, un territoire de colonisation dans l'Est algérien (1884-1957)*, Aix-en-Provence, PUP, Collection Le temps de l'histoire, 2018 ; SIFOU Fatima, « La protestation algérienne contre la domination française : plaintes et pétitions (1830-1914) », thèse d'histoire sous la direction de Jean-Louis Triaud, Université de Provence, 2004.

⁶ MANN Gregory, « What Was the "Indigénat"? The "Empire of Law" in French West Africa », *The Journal of African History*, n° 50, vol. 3, 2009, p. 331-353 ; MERLE Isabelle, « Retour sur le régime de l'indigénat : Genèse et contradictions des principes répressifs dans l'empire français », *French Politics, Culture & Society*, n° 20, vol.

confiscation de la justice traditionnelle⁷. Le système qui se développe en Algérie est néanmoins bien celui de l'école républicaine, avec ses fondements législatifs hérités des lois Ferry. Gratuité, laïcité, obligation scolaire, ces trois piliers qui font l'identité de l'école républicaine sont ainsi exportés, mais leurs profonds éloignements du modèle, *in situ*, au sein de cette possession française font de cette « école aux colonies » un objet qui renvoie davantage à l'exceptionnalité de la situation coloniale⁸. Écoles spéciales, programmes distincts, inspection spécifique, l'école française en Algérie se distingue par les formes particulières qu'elle revêt lorsqu'elle concerne la population dite indigène, alors que la scolarisation des élèves français et de ceux relevant des « races sœurs⁹ » adopte les atours de celle développée en métropole. Les choix budgétaires, sous la pression des colons, ont ainsi guidé une mise en œuvre de la scolarisation à deux vitesses, une séparation scolaire¹⁰ ancrée dans le territoire par un semis des structures éducatives d'abord calqué sur les besoins des enfants de colons.

L'instauration tardive de l'école obligatoire est emblématique de ce décalage, enfin affirmée sans conditions le 27 novembre 1944, 60 ans après sa promulgation en métropole où elle éclaire les lois Ferry. L'obligation scolaire, bien exigée des élèves français et ceux issus des « races sœurs », est en effet pour les Algériens un principe amputé, conditionné, dont l'application ne peut se faire qu'au gré des situations particulières. Les conditions locales empêchent un transfert à l'identique du texte et l'obligation scolaire est alors « une entrée privilégiée pour analyser les limites de la volonté assimilationniste¹¹ ». Et c'est la relativité de cette injonction qui contribue à permettre, à autoriser, l'exclusion de la majeure partie de la population algérienne scolarisable. Cette exception à la règle commune doit être mise en relation avec le statut de sujets de ces enfants qui comme leurs parents, sont des indigènes, au sens de la catégorie du droit de la nationalité qui apparaît avec le *sénatus-consulte* du 14 juillet 1865¹². De nationalité française parce qu'ils sont dans l'orbite de la domination coloniale de la France, ils ne sont pas pleinement citoyens, inférieurs aux Français, mais aussi à l'étranger,

2, 2002, p. 77-97 ; THENAULT Sylvie, « L'indigénat dans l'Empire français : Algérie/Cochinchine, une double matrice », *Monde(s)*, n° 12, vol. 2, 2017, p. 21-40.

⁷ LEKÉAL Farid, « Justice et pacification : de la Régence d'Alger à l'Algérie : 1830-1839 », *Histoire de la justice*, 2005, n° 16, p. 13-30.

⁸ SALAÛN Marie, « Passer par l'« école » pour penser le colonialisme autrement », *Genèses*, n°15, 2019, p. 146.

⁹ Cette expression du gouverneur général Tirman est extraite de la circulaire qui accompagne le décret du 13 février 1883, citée par REYNAUD -PALIGOT Carole, *op. cit.*, p. 75

¹⁰ KATEB Kamel, « les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale », *Insaniyat* n°25-26, 2004, p. 65-100.

¹¹ SALAÛN Marie, « Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la III^{ème} République », *Politix*, n° 116, 2016, p. 31.

¹² *Sénatus-consulte* du 14 juillet 1865 « relatif à l'état des personnes et à la naturalisation en Algérie³⁴ »

surtout s'il est « européen »¹³. L'absence de scolarisation qui est absentéisme pour les enfants français et plus généralement d'origine européenne¹⁴, combattu, traqué et sanctionné, est pour les jeunes Algériens acceptable, tolérable, institué. Le différencialisme marque donc le traitement des élèves par rapport à l'école. Il ne relève pas que des pratiques et des réalités du terrain : il est inscrit dans la loi.

L'inégale injonction permet alors le report systématique d'une prise à bras le corps de l'éducation pour tous. Tandis que les élèves d'origine européenne connaissent une scolarité très semblable à celle de leurs camarades métropolitains, les élèves algériens sont pour leur immense majorité, étrangers à la classe où se font les premiers pas du lire et de l'écrire. Le refus des familles algériennes de confier leurs enfants à un système tournant le dos à l'islam et à la langue arabe a sans nul doute contribué à limiter cette scolarisation. Mais à partir des années 1920, la demande scolaire des familles s'est affirmée, exprimée, passant par la voix des élus aux Délégations Financières¹⁵ ou par celle des représentants de *djema*¹⁶ et prend sa place dans l'inventaire croissant des contestations, qui réclament l'école autant que l'accès aux services postaux¹⁷. La revendication est puissante aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, et met l'État en demeure de mettre en œuvre le droit. Elle accompagne la contestation du colonialisme, qui motive autant qu'elle complexifie les réformes qu'engage l'État colonial, exprimée et durement réprimée lors des soulèvements de mai 1945, puis déferlante avec la guerre d'indépendance. C'est depuis Alger qu'un programme de réformes engagé par le Comité français de Libération nationale (CFLN) constitue un tournant majeur dans l'histoire de l'école française en Algérie. L'abrogation de l'indigénat en mars 1944, l'accès à la citoyenneté par la loi du 7 mai 1946, le statut de l'Algérie en 1947 qui instaure l'Assemblée algérienne¹⁸, sont au moins symboliquement des actes forts qui ouvrent la porte à plus d'égalité et d'accès aux droits, alors qu'aucune force politique française, y compris le parti communiste, n'envisage

¹³ URBAN Yerri, « La longue genèse de la citoyenneté dans le second Empire colonial 1798-1898, *La Révolution française*, n°9, 2015, p. 2-3

¹⁴ CHAPOULIE Jean-Michel, « Une question débattue au début du XX^e siècle : le respect de l'obligation scolaire », *L'école d'État conquiert la France : Deux siècles de politique scolaire*, PUR, 2010, p. 201.

¹⁵ Les Délégations financières ont été créées en 1898 pour à gérer le budget de la colonie, et prendre en compte les divers intérêts présents grâce à la mise en place de trois assemblées : la Délégation indigène comprenant 21 membres, la Délégation des colons, composée de 24 délégués français élus par les colons (huit par département), et la Délégation des non-colons, organisée de la même manière et élue par les Français non colons.

¹⁶ Assemblée de notables dans un douar.

¹⁷ LACROIX Annick, « La poste au douar. Usagers non citoyens et État colonial dans les campagnes algériennes de la fin du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2016 n°71, p. 722.

¹⁸ CHENNTOUF Tayeb, « L'assemblée algérienne et l'application des réformes prévues par le statut du 20 septembre 1947 », *Les chemins de la décolonisation de l'empire colonial français, 1936-1956 : Colloque organisé par l'IHTP les 4 et 5 octobre 1984*, Paris, CNRS Éditions, 1986, p.367-375.

l'indépendance des territoires coloniaux¹⁹. L'école prend sa part dans le train des changements et le plan de 1944 engage un processus de massification, promettant des ouvertures annuelles de classe sur tout le territoire au rythme de la croissance démographique, jusqu'à la complète intégration des élèves, espérée au milieu des années 1960²⁰. Ce projet d'envergure qui est en creux une reconnaissance de la mise à l'écart de la majeure partie de la population algérienne scolarisable, se veut aussi un apaisement en réponse aux revendications exprimées dans le *Manifeste du Peuple algérien* en février 1943, mais aussi à la demande scolaire des familles qui gronde de plus en plus fort.

Le droit à l'école pour tous tardivement affirmé est alors un défi à mettre en œuvre dans un territoire vaste, inégalement équipé pour permettre le développement du bâti abritant les classes comme les logements enseignants, pour relier les hameaux et petits bourgs aux communes et limiter les trajets des élèves. Son application produit des projets à l'appui de multiples enquêtes où les vides scolaires, les espaces oubliés, béants, sautent aux yeux. Le développement scolaire compte alors parmi les réformes de la dernière chance, attendu par les Algériens mais scruté aussi par les instances internationales comme une manifestation de l'égalité à établir.

L'école, un champ de luttes pris dans le temps de la décolonisation

C'est dans cette ultime séquence de la présence française que prend place cette étude, tenue à l'écart des travaux sur l'école en Algérie et en contexte colonial²¹, ou bien rapidement travaillée et embrassée dans un temps plus long²². Exception faite à ces approches, la thèse récente de Lydia Hadj-Ahmed la prend en charge, en privilégiant le temps de la guerre d'indépendance et son rapport à l'école, du haut de l'expérience enfantine et familiale²³.

¹⁹ THENAULT Sylvie, *Histoire de la guerre d'indépendance algérienne*, Paris, Flammarion, 2012, p. 70.

²⁰ LEON Antoine, *Colonisation, enseignement et éducation. Étude historique et comparative*, L'Harmattan, 1991, p. 223-225.

²¹ L'ouvrage de Carole Reynaud-Paligot, largement cité dans cette étude, porte sur la période 1816-1940, tandis que l'ouvrage de Fanny Colonna, dont la portée est majeure dans ma réflexion, est centré sur la période antérieure à la Seconde Guerre mondiale.

²² C'est le cas de l'étude comparative d'Antoine Léon, comme de l'étude statistique de Hubert Desvages déjà citées.

²³ HADJ-AHMED Lydia, « L'école malgré la guerre, l'école grâce à la guerre ? Des enfants et des familles algériennes à l'épreuve de la guerre d'indépendance algérienne (1954-1962) », thèse de doctorat en histoire contemporaine sous la direction de Raphaëlle Branche, Université Paris-Nanterre, décembre 2022.

Du point de vue des réformes engagées par l'État, le plan de scolarisation de 1944 ouvre indéniablement un nouveau chapitre de l'histoire de l'école française en Algérie, clôt avec l'instauration puis la mise en œuvre du plan de Constantine en 1958, en pleine guerre d'indépendance. L'affirmation de l'obligation scolaire pour tous en 1944 puis la fusion des enseignements A et B -européen et « indigène » - en 1949 s'inscrivent dans une série de décrets et d'ordonnances qui tournent théoriquement le dos à la séparation scolaire, tandis que les multiples programmes de construction prévoient de couvrir l'ensemble du territoire d'un réseau d'écoles abouti. Construire de nouvelles structures, recruter des enseignants afin de réduire les écarts comptent parmi les priorités de ces projets engagés par le gouvernement provisoire et poursuivis sous la IV^{ème} puis la V^{ème} République. Les résultats de ces politiques scolaires sont reconnus par les études qui privilégient une lecture quantitative et macro comme des avancées significatives de la scolarisation²⁴ : bien que très incomplète encore à la veille de l'indépendance, elle concerne en effet sept fois plus d'élèves en 1962 qu'en 1945²⁵.

Par-delà l'instauration du droit à l'école qui semble faire de ce temps une séquence particulière, la visée coloniale domine et conduit à interroger la nature de la spécificité qui que caractériserait cette période. Si les liens entre éducation et colonisation sont précocement affirmés en Algérie et dans l'empire français tant l'influence de l'école du dominant influe sur le projet colonial, ils semblent en effet ici renforcés, intensifiés par la guerre d'indépendance algérienne et la décennie qui la précède, par-delà l'évolution du droit. La scolarisation des Algériens préoccupe, après avoir été négligée, et les motifs humanistes affichés par le plan de 1944 qui vise à « élever la condition politique, sociale, économique des Français musulmans²⁶ » sont progressivement intriqués à l'enjeu du maintien de l'Algérie française et deviennent les moyens de contrecarrer l'essor du nationalisme algérien, conférant une tournure particulière aux relations entre la diffusion de l'école et le maintien de l'État colonial²⁷. Les réformes entreprises qui visent ainsi à combler les larges vides au sein des villes mais surtout du monde rural, afin d'y déployer un service public que les familles réclament avec une véhémence accrue, tendent aussi à étendre la présence française là où elle avait été jusque-là matériellement absente. La répression qui s'est abattue sur les Algériens qui ont participé aux manifestations

²⁴ LEON Antoine, *op. cit.*, p. 217-236.

²⁵ DESVAGES Hubert, *op. cit.*, p. 70. L'auteur évalue le nombre des élèves algériens scolarisés à 108 663 en 1945, à l'appui des données de l'Annuaire statistique de l'Algérie.

²⁶ AN AG 3(1) 282, rapport de Catroux, commissaire d'État aux affaires musulmanes concernant les études de la commission des réformes musulmanes, 4 avril 1944.

²⁷ PERVILLÉ Guy, « La commission des réformes musulmanes de 1944 et l'élaboration d'une nouvelle politique algérienne de la France », *Les chemins de la décolonisation de l'empire français 1936_1956, Colloque organisé par l'IHTP les 4 et 5 octobre 1984*, Paris, CNRS Éditions, 1986, p. 365.

du Nord-Constantinois creuse l'écart entre les Algériens et les Européens d'Algérie et marque l'entrée dans le « colonialisme tardif » où la domination n'existe plus que grâce à la présence de l'État métropolitain²⁸. Elle s'essouffle, affaiblie par les revendications et les atteintes qui conduisent ses représentants à manier dans l'urgence répression et réformes, et les autorités françaises utilisent tous les vecteurs possibles pour affirmer la légitimité de leur maintien- et l'école en est un. Le projet d'une couverture scolaire étendue aux contrées isolées du monde rural matérialise ainsi la présence française là où elle a jusque-là manqué. Mais ce déploiement n'est pas le seul moyen de s'affirmer. L'école publique française a ainsi à faire avec des structures scolaires autres, perçues comme concurrentes, que les acteurs de l'Éducation nationale et de l'administration s'emploient à autoriser, officialiser, tolérer mais aussi interdire.

L'école devient en effet le vecteur d'une contre-offensive culturelle pour les promoteurs d'une souveraineté algérienne. L'État algérien est en germe dans l'affirmation de l'ensemble des formations nationalistes, au sein du Mouvement pour le triomphe des libertés démocratiques (MTLD) ou de l'Union démocratique du manifeste algérien (UDMA) et l'engagement croissant des populations au sein d'une vie associative dès la fin des années 1930, dont le scoutisme incarne particulièrement la vitalité s'est intensifié²⁹. Ils alimentent un souffle nouveau porté dès l'entre-deux guerres par les Amis du Manifeste et de la Liberté (AML) qui enracine progressivement les idées fortes de la patrie (*el-Watan*) et de l'indépendance (*istiqlal*) et concourent à l'affirmation d'une identité collective qui s'exprime dans le moment fondateur de mai 1945³⁰. Conséquence en partie de cette lutte pour la souveraineté, la vitalité de la fabrique scolaire est remarquable pendant cette période, matérialisée par une grande complexification du paysage scolaire. Les écoles coraniques pourtant surveillées par les autorités françaises connaissent en effet des développements nouveaux avec l'essaimage croissant des classes ouvertes par l'association des oulémas, tandis que les formations politiques nationalistes créent à leur tour des structures scolaires qui se multiplient avant et pendant la guerre d'indépendance. Toutes incarnent le désir d'une autre souveraineté, dont les caractères -langue, enseignement religieux- s'affirment dans les classes. Durant la guerre d'indépendance, les écoles dites « de circonstance » tenues par l'armée française émergent également, inédites,

²⁸ PEYROULOU Jean-Pierre, *Guelma, 1945. Une subversion française dans l'Algérie coloniale*, Paris, La Découverte, 2009, p.340.

²⁹ CARLIER Omar, « Mouvements de jeunesse, passage des générations et créativité sociale : la radicalité inventive algérienne des années 1940-1950 », in BANCEL Nicolas (dir.), *De l'Indochine à l'Algérie. La jeunesse en mouvements des deux côtés du miroir colonial, 1940-1962*, La Découverte, 2003, p. 164.

³⁰ TENGOUR Ouanassa Siari, « 1945-1962 : vers l'indépendance », in Abderrahmane Bouchène éd., *Histoire de l'Algérie à la période coloniale. 1830-1962*, Paris, La Découverte, p. 466-468.

comme autant de leviers de la pacification. La fragmentation du tissu scolaire marque les paysages de ses structures distinctes, écoles anciennement bâties pour les enfants de colons, locaux neufs érigés dans les années 1940 et 1950, préfabriqués dans les camps de regroupements en passant ou encore petites salles qui accueillent les enseignements coraniques. Toutes organisent le quotidien des élèves algériens qui y ont accès et qui fréquentent souvent conjointement l'école élémentaire et le *mçid* en début et en fin de journée³¹.

L'ensemble de ces structures trouveront leur place dans cette étude, selon une approche qui s'intéressera davantage à ce qu'on fait de l'école plutôt qu'à ce que l'on y fait. L'école française à l'âge obligatoire est néanmoins première, l'école primaire donc, sans oublier la maternelle dont la fréquentation s'intensifie de façon significative, conditionnant progressivement l'entrée au cours préparatoire. Dans l'Algérie des années 1940 et 1950, c'est cette scolarisation élémentaire ouvrant aux apprentissages fondamentaux qui est au cœur des débats, alors qu'en métropole, les politiques scolaires s'intéressent progressivement à la poursuite des études dans le secondaire puis à l'allongement de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans. À l'exception de quelques incursions marginales, notre étude se situera ainsi aux portes de la classe, tenant à l'écart les contenus transmis et faisant une place moindre aux enseignants.

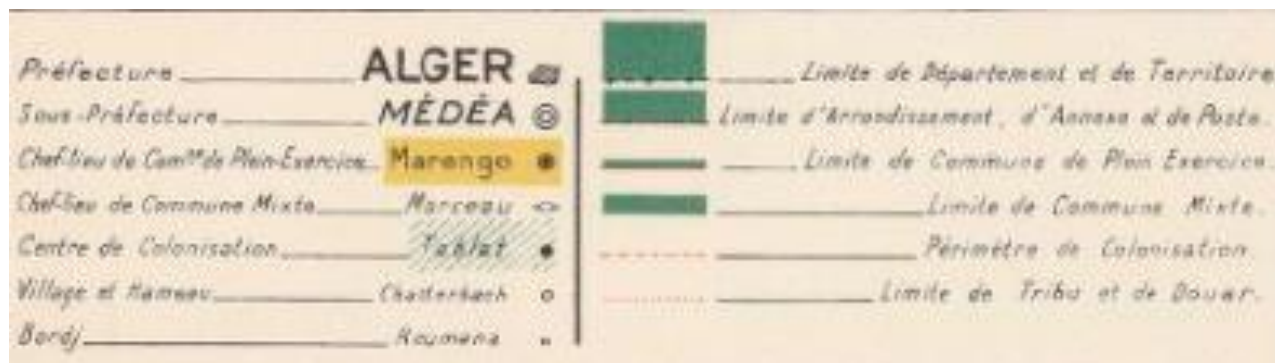
Une course oppose ainsi celles et ceux, Algériens, qui revendiquent et s'insurgent au nom de l'indépendance, aux autorités coloniales qui s'emploient à proposer des réformes de rattrapage pour se maintenir, tous emportant ainsi l'école dans des dynamiques contraires, l'érigeant en un champ de luttes aux contours redéfinis. L'école est alors une opportunité, un espace à conquérir dont chaque protagoniste veut tirer parti pour le maintien ou l'acquisition de la souveraineté dans un contexte de tensions croissantes, puis au cœur de la guerre d'indépendance, où l'adhésion de la population est une clé fondamentale. Enjeu de pouvoir, elle est une institution outil pour les uns du fonctionnement et du maintien de l'ordre colonial, et pour les autres, si l'on considère l'école française, un espace dont il faut se détourner, car il qui tient à l'écart la langue arabe et la religion musulmane.

L'étude du couple école-État en France a donné lieu à de nombreuses publications mobilisant histoire, sociologie et sciences politiques, parmi lesquelles les travaux de Jean-Michel Chapoulié constituent un apport majeur pour comprendre selon une approche socio-historique, les déterminants de la croissance de la scolarisation post-obligatoire en France et la

³¹ Le terme *mçid* ou *msid* désigne, comme *kuttab* ou *djemaa* selon les régions, l'école coranique. Voir SIARI TENGOUR Ouanassa, « Les écoles coraniques (1930-1950) : portée et signification », *Insaniyat*, 1998, n°6, p.6.

place prépondérante qu’y occupent les actrices et acteurs de l’institution scolaire dans toute leur diversité³². Plus récemment, les rapports entre l’école et l’État ont été travaillés dans le souci d’une prise en compte à parts égales de l’État et de l’éducation, pour interroger la façon dont les rapports à l’école participent de rapports plus larges aux institutions publiques et à la socialisation étatique plus généralement³³. Ces mêmes relations ont été abordées depuis les mondes arabes et musulmans au prisme d’études historiennes, interrogeant la place de l’État dans les horizons d’attente des acteurs et des publics scolaires, révélant la perméabilité de l’école face au politique, et l’exposition des enseignantes et enseignants, parents, mais aussi élèves, à la présence ou aux désengagements de l’État³⁴. Dans notre étude, l’école est abordée comme « puissant instrument de l’étatisation³⁵ », objet éminemment politique, dont la charge est d’autant plus augmentée que l’État est en question, et doublement dans ce contexte, où chaque partie s’emploie à prendre l’école en mains, l’envisageant comme « un espace et une ressource du politique³⁶ ».

L’école républicaine travaillée dans ses marges



Carte 1- Extrait de la carte du département d’Alger dessinée par Cl. Ploux sur ordre du Gouverneur général Marcel Peyrouton, 1943 (Source : Gallica.bnf.fr)

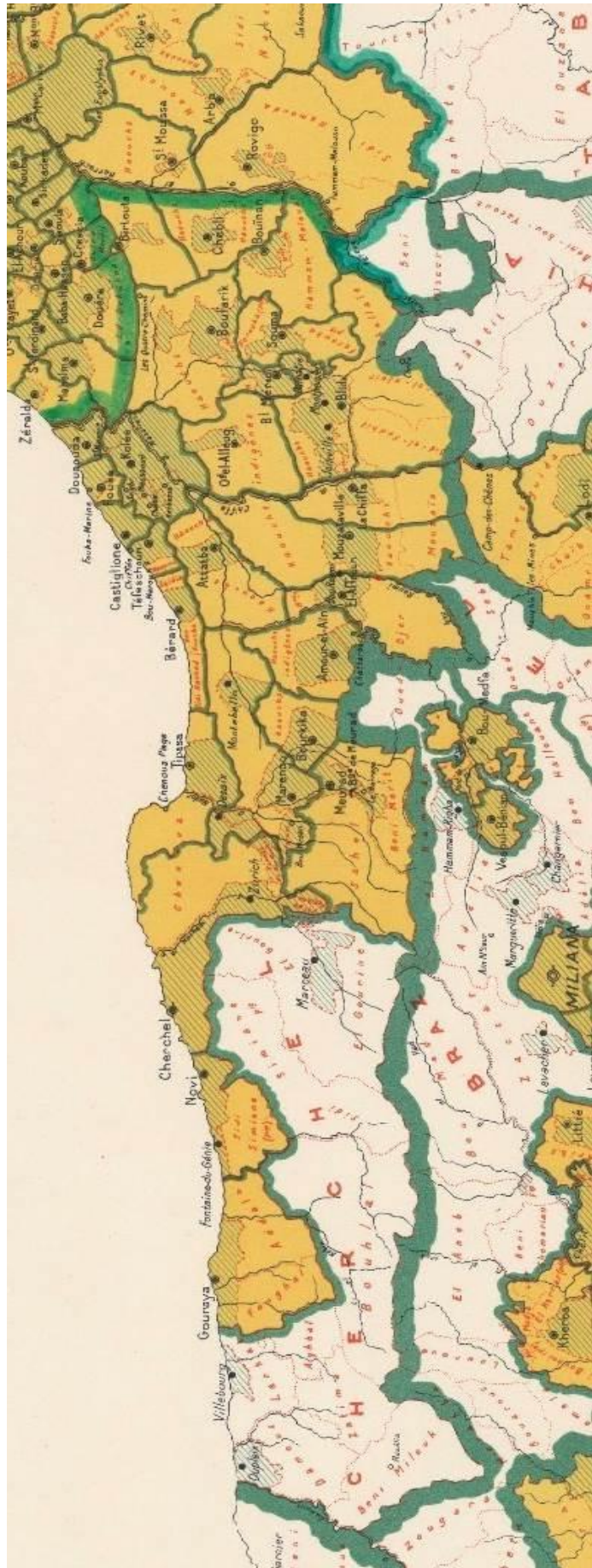
³² CHAPOULIE Jean-Michel, *L’école d’État conquiert la France : Deux siècles de politique scolaire*, PUR, 2010, 616 p.

³³ BARRAULT-STELLA Lorenzo, BONGRAND Philippe, HUGRÉE Cédric, SIBLOT Yasmine (dir.), « Rapports à l’école, rapports à l’État », *Politix*, n°130, 2020.

³⁴ HONVAULT Juliette, MUSSARD Christine (dir.) « L’école à l’épreuve. Quand l’école et ses acteurs font face au politique (des années 1930 aux années 2020) », *Mondes arabes*, n°3, juin 2023.

³⁵ CHARTON Hélène, « Penser la fabrique de l’école comme un objet politique », *Politix* n°139, 2015, p. 9.

³⁶ *Idem*.



Cette étude appréhende l'école républicaine dans une marge géographique, hors de l'hexagone, une portion de l'empire français. Au sein de l'Algérie colonisée, la région à l'étude est néanmoins un centre, un pôle économique qui concentre une population importante, soit 246 815 habitants dont 199 739 Algériens selon le recensement de 1954³⁷. La région de Blida est en effet le périmètre choisi, englobant l'arrondissement éponyme. Sis dans le département d'Alger, il forme une bande de 150 km de long, limitée à l'ouest par les reliefs de la Dahra et le douar de Beni Mileuk et à l'est par les localités de Bouinan et Chebli. Les communes qui s'y sont développées, majoritairement situées dans la plaine de la Mitidja, sont d'importance inégale. Communes de plein exercice à l'exception de Cherchell qui est une commune mixte, elles sont administrées par un maire et englobent dans leur périmètre un centre créé pour la plupart d'entre elles dans la seconde moitié du XIX^e siècle destiné à accueillir les familles de colons, mais aussi des douars, espaces ruraux, enclavés, où vivent les populations algériennes³⁸.

³⁷ D'après la Statistique générale de l'Algérie. Résultats statistiques du recensement de la population du 31 octobre 1954. <https://octaviana.fr/document/FJDNM101#?c=&m=&s=&cv=>.

³⁸ La commune de plein exercice est la première forme communale développée en Algérie, selon l'ordonnance du 28 septembre 1847. Elle est particulièrement présente sur le littoral et rassemble la population européenne. Son fonctionnement repose sur un conseil municipal dont le maire et les adjoints sont nommés par le roi ou le gouverneur général selon l'importance de la commune. Jusqu'en 1870, les communes de plein exercice constituent des enclaves dans un territoire principalement encadré par les autorités militaires. La commune mixte, sous la responsabilité d'un administrateur nommé par le gouverneur général, est une circonscription particulièrement vaste et sa superficie atteint parfois la taille d'un département métropolitain. Rassemblant à l'intérieur d'une même limite centres de colonisation et douars et les tribus. Elle est un outil de colonisation dans la mesure où elle s'étend vers l'intérieur du pays, là où les communes de plein exercice sont peu développées. Voir à ce sujet MUSSARD Christine, « Réinventer la commune ? Genèse de la commune mixte, une structure administrative inédite dans l'Algérie coloniale », *Histoire@Politique*, 2015, n° 27, p. 93-108.



Illustration 1 -Blida et la plaine de la Mitidja, octobre 2022

(Source : auteure)

Le semis urbain dominé par Blida qui regroupe plus de 56000 habitants, et plus modestement par Boufarik, comprend aussi des communes qui comportent selon le recensement de 1948 entre 10000 et 15000 habitants comme Koléa, ou Marengo. La population européenne, partout largement minoritaire, y est néanmoins significative, comparée aux centres de Bouinan et Souma, où ils sont moins présents. Cherrhell se décline en commune de plein exercice, mais aussi en commune mixte. Celle-ci constitue la partie occidentale du territoire, composé de sept douars et de centres en petit nombre où la présence européenne est limitée. À l'instar de toutes les circonscriptions administratives de ce type, elle est à la charge d'un administrateur nommé par le gouverneur général et non d'un maire élu.

Communes	<i>Date de création</i>	Européens	Algériens	Population municipale totale
Blida	1848	14774	42025	56799
Ameur el Aïn	1870	540	4592	5132
Attatba	1869	321	4683	5004
Beni-Mered	1873	443	369	812
Bérard	1898	425	1559	1984
Birtouta	1875	583	4880	5463
Boufarik	1837	5463	15386	20849
Bou-Haroun	1947	724	840	1564
Bouinan	1883	232	7125	7357
Bourkika	1874	415	2524	2939
Castiglione	1862	2227	3767	5994
Chebli	1861	603	4684	5287
Cherchell CPE	1854	2223	12864	15087
Douaouda	1908	761	1953	2714
Dupleix	1947	189	2564	2753
El-Affroun	1874	940	9379	10319
Fouka	1890	731	3278	4009
Gouraya	1881	199	7163	7362
Koléa	1856	2081	11946	14027
La Chiffa	1870	371	4523	4894
Marengo	1856	2434	10279	12713
Meurad	1888	314	7236	7550
Mouzaiaville	1856	1240	12067	13307
Novi	1899	364	3510	3874
Oued El Alleug	1861	763	6878	7641
Souma	1870	210	9743	9953
Tefeschoun	1898	1034	1744	2778
Tipasa	1886	605	5438	6043
Cherchell mixte	1876	202	31686	31888

Tableau 1- Dénombrement de la population de l'arrondissement en 1948.

(Source : Gouvernement général de l'Algérie, service de statistique générale).

Cette région doit sa richesse à la plaine de la Mitidja, qui a façonné le mythe de la réussite du projet colonial français, gagné au dur labeur des colons qui auraient asséché les étendues marécageuses. En 1892, l'historien militaire Corneille Trumelet relate qu' « après la guerre avec le fusil, ce sera douze années de lutte avec le sol, et cette seconde période sera plus meurtrière encore que la première³⁹ ». Près d'un demi-siècle plus tard, le géographe colonial Julien Franc salue l'action de la France qui a transformé cette étendue insalubre en région la plus fertile et la plus riche de toute l'Algérie⁴⁰. Avant la présence française, ce bassin agricole aux portes d'Alger couvrant 120 000 hectares que Trumelet désigne comme un « infect et affreux makis de broussailles et de hautes herbes épaisses, enchevêtrées, inextricables⁴¹ », était en réalité un espace stratégique au cœur du *Dar es-Soltane*, directement placé sous l'autorité du dey d'Alger, tandis que le territoire algérien était structuré en beylik.

³⁹ Cité par COTE Marc, « L'exploitation de la Mitidja, vitrine de l'entreprise coloniale ? », Abderrahmane Bouchène éd., *Histoire de l'Algérie à la période coloniale. 1830-1962*. La Découverte, 2014, p. 273.

⁴⁰ *Idem*.

⁴¹ TRUMELET Corneille, *Blida. Récits selon la légende, la tradition et l'histoire*, Alger, Adolphe Jourdan, 1887, Vol. II, p. 410.



Illustration 2 - La plaine de la Mitidja et le mont Chenoua, octobre 2022.

(Source : auteure)

Les exploitations d'importance, les domaines, les fermes nombreuses organisent un territoire où l'activité agricole prospère entre les vignes et les orangeries. Les entreprises qui ont nourri la renommée de l'industrie française s'y sont développées : Orangina, née dans les années 1930 à Boufarik, et Bastos, développée depuis Oran, comptent parmi les plus célèbres, mais aussi le domaine Sainte-Marguerite où se cultivent les plantes à parfum. La présence française y est significative, mêlée aux Algériens dans la pratique des activités économiques, et formant un « monde du contact⁴² » dense. La richesse de la plaine alimente les mobilités quotidiennes de journaliers venant travailler depuis les montagnes environnantes dans les fermes européennes, mais aussi des courants migratoires extérieurs que l'on retrouve dans

⁴² BLANCHARD, Emmanuel, et THENAULT Sylvie, « Quel « monde du contact » ? Pour une histoire sociale de l'Algérie pendant la période coloniale », *Le Mouvement Social*, vol. 236, no. 3, 2011, pp. 3-7.

l'ensemble de la Mitidja⁴³. Le territoire est en effet constitué des montagnes de l'Atlas blidéen, du Chenoua et de nombreux douars épars comme dans la commune mixte de Cherchell où la présence française en hommes et en équipements est plus rare. Dans ce territoire composite se mêlent des populations algériennes de langue arabe et berbère.

Cette région n'a pas fait l'objet d'une étude sur la scolarisation, travaillée davantage en Kabylie, « bon élève » du point de vue des colonisateurs où les écoles publiques françaises ont été précocement ouvertes⁴⁴. Son développement économique, la densité de son peuplement, et la proximité d'Alger laissent supposer que l'empreinte scolaire y est plus forte que dans d'autres parties du territoire. L'observer depuis la vaste région de Blida permet néanmoins d'affiner cette hypothèse et d'envisager, par-delà la dichotomie ville/campagne, la complexité d'un paysage scolaire à hauteur de la variété de son organisation humaine et spatiale.

Les limites du territoire sont celles d'un maillage administratif, celui d'un arrondissement du département d'Alger dont Blida est sous-préfecture, et elles définissent aussi les contours d'un fonds d'archive conservé aux Archives nationales d'outre-mer (ANOM). Le choix de Blida et de sa région relève en effet d'une opportunité documentaire, saisie après le sondage de cartons issus des fonds de sous-préfecture. C'est en 2012 que nous avons rapidement exploré celui de La Calle, à l'issue d'une thèse consacrée à cette commune mixte, suivant la suggestion de Pierre Gombert, alors conservateur du patrimoine, qui venait d'en achever le classement. Un sous-dossier dédié à l'enseignement avait attiré notre attention, faisant surgir dans le contexte de la guerre d'indépendance, la voix craintive d'un enseignant de Lacroix qui veut quitter leur classe parce qu'il se sent menacé, ou celle d'un officier qui souhaite installer le cantonnement dans une école de village. Les pièces remarquables de ce fonds trouvent leur place dans la présente étude, rares échappées du territoire de Blida. Quatre ans plus tard, nous décidons de revenir à ces sources et de nous plonger dans d'autres fonds de sous-préfecture : ceux de Blida, Bou Saada, Médéa et Tizi Ouzou, qui proposent une documentation sur l'enseignement. Le fonds de la sous-préfecture de Blida retient particulièrement notre attention. Le fait scolaire y prend sa place dans une chronologie plus

⁴³ DELUZ- LABRUYERE Joëlle, *Urbanisation en Algérie : Blida. Processus et formes*, Maison de l'Orient et de la Méditerranée Jean Pouilloux, 1988, p. 49

⁴⁴ CHAOUCHE Hamid, « Le bilan de la scolarisation dans un village rural de Kabylie : 1958–1999. Le cas de Attouche », *Insaniyat*, n°54, 2011, p. 109-125 ; MAHE Alain, *Histoire de la Grande Kabylie XIX^e-XX^e siècles. Anthropologie historique du lien social dans les communautés villageoises*, Éditions Bouchène, 2001, pp. 326-372. OUAHMI Ould-Braham, « La grande mission d'enquête scolaire D'Émile Masqueray en Kabylie (1881) », *Études et Documents Berbères*, vol. 15-16, no. 1, 1998, pp. 7-71 ; SAYAD Abdelmalek, *L'École et les Enfants de l'immigration. Essais critiques*, Le Seuil, 2014, pp. 21-32.

étendue que celle de la guerre d'indépendance, embrassant la décennie qui la précède, et avec elle le temps de la mise en œuvre du plan de scolarisation de 1944. D'abord attentive à la grève scolaire de 1956 alors inconnue de l'historiographie de l'école en guerre, il nous a semblé que cette guerre de décolonisation, dans sa dimension psychologique, produit des rapports singuliers à l'institution scolaire française, prise dans une instrumentalisation qui engage toutes les parties. À rebours des études victimisant les lieux et les acteurs de l'école, souvent appréhendés comme pris dans les dommages de guerre, l'école apparaît ici au centre, vivante, même si elle peut être détruite, fermée. Il faut se méfier toutefois d'un possible effet de sources et interroger la rupture que produit le conflit. Le fonds de cette sous-préfecture, par l'étendue chronologique qu'il recouvre, ouvre la voie d'une réflexion amorcée par Laure Blévis sur ce qui distingue la paix de la guerre en contexte colonial, qui serait alors travaillée au prisme de la surveillance scolaire et plus largement de l'inégal accès à la classe⁴⁵. Le rapport à l'école serait ainsi un observatoire des prémices d'un conflit, dont il est entendu aujourd'hui qu'il s'engage dès 1945, mais plus largement, en amont de cette rupture chronologique, celui d'une surveillance permanente des populations algériennes, d'une exceptionnalité de leur condition que la guerre d'indépendance ne viendrait qu'accentuer et visibiliser. L'école primaire française est au cœur de ces sources, celle de l'école à l'âge obligatoire, encore en formation sur le territoire étudié, à l'heure où la diffusion du secondaire préoccupe les instances politiques en France métropolitaine. L'administration soucieuse de rendre compte des avancées liées aux plans de constructions successifs, et de l'effectivité de son pouvoir, donne à voir une école en chiffres et en tableaux, en listes d'établissements, en nombre de classes à ouvrir sous la pression d'une demande parentale forte. Cette production quantitative domine bien des dossiers sans écraser tout à fait les actrices et les acteurs qui de près ou de loin, font l'école. Les propos directs ou rapportés des familles, les requêtes des enseignants inquiets de l'insécurité croissante sont certes plus rares que les correspondances entre les maires et la hiérarchie préfectorale, mais leur présence autorise « au travers des sources coloniales, d'aborder des sphères et des logiques qui ne le sont pas⁴⁶ ».

Les écoles coraniques dans leur diversité, ainsi que les composantes d'un tissu associatif vivace qui leur est fortement arrimé, nourrissent également la documentation de ce fonds. Ce

⁴⁵ BLEVIS Laure, « La situation coloniale entre guerre et paix. Enjeux et conséquences d'une controverse de qualification », *Politix*, vol. 104, n° 4, 2013, pp. 87-104.

⁴⁶ BLANCHARD Emmanuel, « Des colonisés ingouvernables. Adresses d'Algérien. nes aux autorités françaises (Akbou, Paris, 1919-1940) », thèse d'habilitation à diriger des recherches en histoire contemporaine, Paris, INED, 2022, p. 33.

sont les pratiques de surveillance qui en donnent trace, et permettent de localiser leur essaimage sur le territoire, ainsi que les modalités de leur fonctionnement. L'aridité des fiches établies par les forces de l'ordre exclue néanmoins d'approcher le vécu de ces lieux d'apprentissage.

Certains fonds du gouvernement général permettent de cerner d'un peu plus près les spécificités du territoire à l'étude. La série Y du gouvernement général rassemble ainsi, pour les nécessités du Plan d'action communal de 1946, les rapports des maires sur les besoins en équipement du territoire qu'ils administrent, et la scolarisation y figure en bonne place, abordée dans le détail du bâti et de la fréquentation scolaire.

Étudier le temps de la guerre dans la région, la Wilaya IV, nous a par ailleurs amenée à travailler les fonds des SAS conservés au ANOM et ceux du Service Historique de la Défense (SHD) à Vincennes. La mise en place des Sections Administratives Spécialisées (SAS) sur le territoire puis la pratique des déplacements de population a des effets sur l'école à plus d'un titre. La scolarisation est en effet partie prenante des pratiques liées à la pacification et l'ouverture d'écoles par les militaires vient donner au paysage scolaire déjà fragmenté une configuration inédite très finement travaillée par Lydia Hadj-Ahmed⁴⁷. L'appréhension de ce phénomène à l'échelle locale met en lumière sa saillance dans les choix et initiatives des officiers et leur réception par les autorités académiques locales. Certains acteurs émergent à la croisée de ces fonds, tel le commandant Quelennec, très investi dans cette mission de scolarisation, qui fait trace dans les différents dossiers consultés.

Afin de comprendre comment les réformes prennent corps, se déploient autant qu'elles buttent sur les modalités fines de mise en œuvre, il était nécessaire de mettre en relation les sources qui permettent une lecture locale avec une documentation qui définit le cadre des politiques éducatives conduites sous la IVème puis la Vème République. Le fonds du ministre d'État chargé des affaires algériennes permet d'entrer finement dans les réformes majeures de la période étudiée : le plan de scolarisation de 1944, la mise en place des Travaux d'Intérêt Communal (TIC), ou encore réforme Le Gorgeu y sont documentés et font apparaître échanges entre les ministères et les cadres de l'éducation nationale mais aussi, et de façon éparse, les revendications membres élus de l'Assemblée algérienne. Cette documentation a été complétée par quelques fonds conservés aux Archives Nationales (AN) à Pierrefitte, notamment celui du cabinet du Général de Gaulle qui apporte des compléments sur les origines du plan de scolarisation de 1944. L'adaptation locale des décisions politiques pensées depuis Paris en

⁴⁷ HADJ-AHMED Lydia, *op. cit.*,

Algérie émerge par ailleurs des sources des cabinets des divers gouverneur généraux conservées aux ANOM ; ceux de Yves Chataigneau, Roger Léonard, Jacques Soustelle et Paul Delouvrier ont été particulièrement consultés.

Une lacune importante du corpus constitué concerne les dossiers de personnels de l'Éducation nationale, et particulièrement ceux des inspecteurs de l'enseignement primaire. Les archives du rectorat d'Alger n'ont été que très partiellement versées aux Archives Nationales et privilégient, au sein de la série F17, des documents relatifs à l'enseignement primaire entre 1838 et 1892. Les inspecteurs apparaissent au gré de leurs échanges avec le préfet, sous-préfet, et plus rarement les associations de parents d'élèves ou les militaires. La connaissance de leur expérience algérienne dans l'ensemble de leur carrière, ou le contact envisageable avec leurs familles pour disposer d'archives personnelles auraient donné une plus grande force à cette étude qui se veut, du point de vue des actrices et acteurs qu'elle mobilise, une approche chorale du rapport des individus à l'école. L'histoire fine des établissements scolaires reste par ailleurs à documenter à partir peut-être des archives municipales des Assemblées populaires communales auxquelles nous n'avons pas eu accès pendant notre séjour en Algérie.

Les restrictions de déplacement imposées par la crise sanitaire et par l'obtention d'un visa nous ont amenée à aller chercher le terrain autrement, avant de finalement nous y rendre pour un court séjour à l'automne 2022. La diffusion d'un appel à témoignages sur les réseaux sociaux a permis quelques contacts à partir de juin 2021. Un premier message envoyé à un groupe de la ville de Blida a suscité de nombreux commentaires mais finalement donné de bien modestes résultats d'un point de vue quantitatif. Il nous a néanmoins mis en relation avec Mohamed B., une personne ressource précieuse pour cette recherche, avec laquelle les échanges sont nombreux, et qui nous a notamment guidée à Blida pour un tour de ville des écoles. Quelques femmes ont également répondu à notre appel, sur le tard, essentielles dans l'appréhension de la scolarisation des filles, largement absentes des bancs de la classe comme des sources. Notre collègue et ami Jean-Robert Henry nous a par ailleurs mise en relation avec Ahmed Djebbar⁴⁸, rencontré d'abord dans un café parisien, puis invité dans un colloque de l'Observatoire des relations euro-méditerranéennes (OREM) et régulièrement contacté⁴⁹. Les témoignages de ce natif de Bou Ismail (Castiglione), fils d'un imam directeur de l'école coranique du village et ministre de l'Éducation nationale en Algérie nous sont essentiels. Ces

⁴⁸ Ahmed Djebbar a souhaité ne pas être anonymé.

⁴⁹ L'OREM est un programme de recherches porté par la MMSH que je coordonne avec Stéphane Mourlane (AMU-TELEMME)

rencontres fortes dépassent la relation parfois brève et circonscrite entre l'historien et le témoin. Nous les aurions voulues plus nombreuses, plus représentatives de l'ensemble du territoire à l'étude et de la variété des conditions de scolarisation, bien différentes pour l'écolier qui vit en ville de celui qui marche des heures durant depuis le hameau où il vit jusqu'à l'école du bourg le plus proche. Une mission trop courte et une pratique balbutiante de l'arabe dialectal ont toutefois limité ces apports précieux.

L'école empêchée

Cette étude ambitionne de saisir la complexité des facteurs qui empêchent l'école de se faire, alors qu'elle devient un enjeu politique majeur lors de cette dernière séquence de la présence française. L'école française se déploie en effet de façon croissante sur le territoire étudié mais la scolarisation effective à la veille de l'indépendance reste bien éloignée de la massification espérée par le projet de Capitant. Une approche au plus près des terroirs met en lumière les obstacles et les réticences à son développement à travers les rapports entre les agents de l'administration locale, maires, inspecteurs de l'enseignement primaire et hiérarchie préfectorale avec les familles algériennes. Garçons et filles sont ainsi encore nombreux, malgré les diverses politiques conduites, à être refusés d'école. D'autres structures éducatives, à caractère religieux ou militaire, marquent le paysage scolaire mais ne suffisent pas à accueillir les élèves de façon massive, surveillées jusqu'à la fermeture ou privées de moyens.

La demande scolaire, exprimée dès les années 1920 par les familles algériennes, se renforce avec l'affirmation de l'obligation scolaire en 1944 pour tous et le décret qui met fait à la séparation scolaire 5 années plus tard (I). On assiste à Blida à une véritable ruée vers l'école, et à l'incapacité de l'institution à y faire face. Les populations colonisées, parents, familles s'expriment individuellement, ou en masse, en collectif, formulant une revendication du droit à l'école française dans un contexte de contestation de la puissance coloniale. Ce phénomène, particulièrement saillant pendant la décennie qui précède la guerre d'indépendance donne la voix à quelques familles de Blida, dont l'action éclaire la nature du rapport de chacune à l'école autant qu'à la hiérarchie préfectorale qu'elles sollicitent.

L'insuffisance scolaire pointée du doigt par les familles algériennes de Blida est appréhendée dans l'ensemble de l'arrondissement de Blida par les maires et l'administrateur des différentes communes en 1946 (II). Cet état des lieux donne à voir l'étendue des espaces

tenus à l'écart de l'école française, dépourvus de structures mais aussi d'enseignants, du fait de leur éloignement de la présence européenne. Le Plan de scolarisation de 1944 se révèle peu efficient pour combler ces vides scolaires et le ministère comme les autorités locales envisagent d'autres dispositifs pour accélérer la diffusion de l'école à moindre coût. La scolarisation au douar privilégié, après le plan de 1944 et la mise en place des Travaux d'intérêt communal (TIC), la mise en œuvre des mesures préconisées par la commission le Gorgeu. Les réalisations nées du Plan de Constantine à partir de 1958, très peu documentées pour le territoire à l'étude, seront plus rapidement envisagées.

La guerre d'indépendance algérienne emporte l'école française dans le conflit de façon inédite. Lors de la grève scolaire de 1956, le FLN exhorte les familles algériennes à ne pas mettre leurs enfants à l'école à la rentrée (III). Cet appel à l'absence porte un coup d'arrêt aux manifestations de désir d'école et suscite l'intérêt de l'administration locale, attentive à la réaction des familles, perçue comme un indice tangible de son adhésion à la cause indépendantiste. Cet intérêt se traduit par la conduite d'une véritable enquête à plusieurs voix, étendue sur l'ensemble de l'année scolaire.

La scolarisation défaillante concerne les élèves algériens, mais elle touche particulièrement les filles, oubliées des projets portés par l'État colonial depuis le début de la présence française (IV). Peu utiles au développement de la colonisation, davantage considérées pour ce qu'elles seront dans leur vie d'épouse et de mère, que comme de potentielles élèves, elles intéressent peu l'administration qui voit dans leur éventuelle instruction un risque de déclassement. Cette perception, précocement dénoncée par les féministes en France et en Algérie, évolue jusqu'à sa transformation radicale. Pendant la guerre d'indépendance, dans le cadre des actions de pacification, l'émancipation de la femme algérienne devient l'objectif affiché de l'administration civile autant que de l'armée. La scolarisation des filles s'en trouve renforcée, mais demeure bien inférieure à celle des garçons algériens.

L'institution scolaire française, défaillante, fait face au développement d'autres lieux d'apprentissage (V). Les écoles coraniques, traditionnelles et réformées, se développent dans les années 1940 et proposent une alternative pédagogique qui promeut la langue arabe et l'islam, évacués des contenus enseignés au sein de l'école française. Un réseau d'établissements se densifie à Blida et dans quelques communes alentours, surveillés de près, fermés parfois pour leurs liens avec les mouvements nationalistes, mais aussi tolérés pour leur contribution à la scolarisation des Algériens. Les écoles ouvertes par l'armée, souvent initiées à la va-vite dans des locaux de fortune par des militaires sans formation, accueillent de nombreux élèves dans le

cadre des treize SAS de la région de Blida. Les autorités académiques les regardent souvent avec mépris, leur refusant une valeur scolaire.

L'ensemble des sources ont guidé le cadrage chronologique de cette étude, pris entre le Plan de scolarisation de 1944 et l'indépendance. L'approche thématique, privilégiée, donne corps à des séquences d'amplitude variable, segmentées par les faits mais aussi par les creux archivistiques. Les temporalités privilégient parfois le temps très court, celui d'une année scolaire (chapitre III), où à l'inverse, un arc plus vaste, telle la partie consacrée à la scolarisation des filles (chapitre IV), dont l'ancrage plus ancien nous a paru essentiel à la saisie des enjeux singuliers relatifs à cette catégorie d'élèves. La scolarisation des campagnes, transversale à plusieurs chapitres, est particulièrement travaillée dans les parties II et V. Si le plan de 1944 est une porte d'entrée évidente du sujet, l'année de l'indépendance, peu documentée pour la région à l'étude au regard des questions scolaires, apparaît comme une borne moins affirmée.

Chapitre 1

« Fusion »

Faire de la place aux élèves algériens dans le « monde du contact¹ » (1944-1954).

Blida, à l'école maternelle de l'Orangerie, 1^{er} juillet 1950

« Les parents des enfants fréquentant l'école maternelle de l'Orangerie réunis en Assemblée Générale le samedi 1^{er} juillet,

Sont obligés de constater que les enfants qui ont été les plus défavorisés sont encore les petits Musulmans, les petits Européens ayant subi un régime de faveur de l'aveu même des parents européens présents à la réunion.

Renouvellent leur décision de ne pas permettre en septembre que des enfants restent à la rue alors que l'administration connaît le nombre d'enfants qui sort de l'école² ».

¹ Voir REY-GOLDZEIGUER Annie, *Aux origines de la guerre d'Algérie, 1940-1945. De Mers-el-Kébir aux massacres du Nord-Constantinois*, Poche / Sciences humaines et sociales (Paris : La Découverte, 2006), <https://www.cairn.info/aux-origines-de-la-guerre-d-algerie-1940-1945--9782707148896.htm>.

² ANOM 917 36, lettre du comité de l'école maternelle de l'Orangerie à l'inspection de l'enseignement primaire d'Alger, 1^{er} juillet 1950.

L'inscription au cours préparatoire ne va pas de soi pour les élèves algériens en 1950, et les familles s'insurgent contre la préférence faite aux élèves européens. Les places manquent, et ce de façon croissante : dès 1946, le maire de Blida estimait que sur une population scolarisable de 8142 enfants, 3828 élèves, Algériens, ne trouvaient pas de place³. Pendant la décennie qui précède la guerre d'indépendance, les parents d'élèves algériens de l'ensemble de la ville comme ceux de l'Orangerie font valoir leur droit à l'école, renforcés dans leur démarche par l'obligation scolaire décrétée pour tous les publics depuis 1944, et la récente publication du décret sur la fusion des enseignements A et B⁴.

Dans cette ville qui commande l'un des arrondissements du département d'Alger, plusieurs écoles primaires ont progressivement vu le jour depuis l'installation des Européens à la fin du XIX^e siècle. Elles ont d'abord privilégié la scolarisation de leurs enfants, puis progressivement permis l'accueil des Algériens, néanmoins trop nombreux pour être tous accueillis dans les classes. À la fin des années 1940, l'insatisfaction des familles face à cette carence laisse des traces. Elle s'exprime, plurielle, directe ou rapportée, au sous-préfet ou à son supérieur hiérarchique, au gré de comptes rendus de réunions d'associations de parents d'élèves, d'initiatives diverses, individuelles ou collectives.

Cette demande scolaire, portée par des acteurs aux positions sociales différentes donne à voir des rapports différenciés aux autorités coloniales qu'elle sollicite mais aussi à l'école qu'elle réclame.

I. Une demande d'école soutenue par l'évolution du droit

Les familles algériennes qui revendiquent l'accès à l'école ne réclament, après 1944, que leur dû. L'évolution des cadres légaux relatifs à l'obligation scolaire pour les élèves algériens et la fin de la séparation scolaire engagent en effet en théorie une transformation profonde de leur scolarisation. Elle légitime les pratiques familiales, et leur fabrique s'en est nourrie.

³ ANOM 917 36, extrait du registre des délibérations du conseil municipal, session ordinaire du 16 mai 1952.

⁴ Ce décret met fin à la séparation scolaire en œuvre sur le territoire depuis 1892 entre les enseignements A qui concerne les élèves européens et les B qui sont ceux proposés aux élèves algériens.

L'obligation scolaire

L'obligation scolaire pour tous les enfants sans distinction est instaurée tardivement en Algérie, en novembre 1944. Elle met fin en théorie à des aménagements du texte qui avaient instauré jusque-là une école à deux vitesses.

Le droit à l'école au cœur du plan de 1944

Au printemps 1944, à la suite de la décision du CFLN (Comité Français de Libération Nationale) prise à Alger le 11 décembre 1943 d'« élever la condition politique, sociale, économique des Français musulmans », un plan de scolarisation voit progressivement le jour et se concrétise par la signature de plusieurs ordonnances et décrets le 27 novembre 1944⁵. L'obligation scolaire, texte pivot de ces réformes, prévoit désormais que « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus » est applicable « à tous les enfants sans distinction⁶ ». Avec ces nouveaux contours, ce droit semble renouer avec la promesse qu'il portait lors de sa promulgation à la fin du XIX^e siècle par Jules Ferry, celle d'une « insertion politique et sociale, sinon professionnelle, en échange d'une soumission à l'ordre scolaire⁷ ». Cette mesure ne peut néanmoins être mise en acte sans l'instauration d'un projet d'envergure qui prévoit la multiplication des structures scolaires et le recrutement d'enseignants. Le ministre de l'Éducation nationale René Capitant envisage ainsi en vingt ans la création de 20 000 classes pouvant accueillir un million d'élèves⁸. L'application du texte est donc conditionnée par l'avancée progressive des constructions et l'article 4 stipule que les modalités d'application du décret seront fixées selon les arrêtés du gouverneur général⁹.

La demande d'école des familles, affirmée depuis les années 1920, et relayée en 1943 par les revendications du Manifeste du peuple algérien, a influencé ces nouvelles orientations. La parole des Algériens a en effet été audible le 10 février 1943, lorsque Ferhat Abbas a remis

⁵ LEON Antoine, *op. cit.*, p. 220.

⁶ Décret du 27 novembre 1944 instituant l'obligation scolaire en Algérie, article 1^{er}.

⁷ MONJO Roger, " L'école peut-elle être, à la fois, libératrice et obligatoire ?", *Le Télémaque* 43, n° 1, 2013, p.91.

⁸ *Ibid.*

⁹ Décret du 27 novembre 1944 instituant l'obligation scolaire en Algérie, article 4.

aux autorités un texte, le *Manifeste du Peuple algérien*, signé par 28 élus musulmans. Les rédacteurs demandent notamment l'abolition du régime colonial et l'élaboration d'une constitution propre à l'Algérie dans un texte qui dénonce « la subordination de tout le pays avec son humanité, ses richesses (...) à cet élément français et européen¹⁰ ». La question scolaire compte parmi les revendications exprimées. Les rédacteurs évoquent la création de l'enseignement français pour les « indigènes », ne profitant qu'à une petite élite, empêché par des colons hostiles à sa plus large diffusion. Les revendications qui clôturent le manifeste réclament une constitution garantissant notamment « l'instruction gratuite et obligatoire pour les enfants des deux sexes¹¹ ». L'additif de mai 1943, rédigé à la demande du gouverneur général Marcel Peyrouton, précise la teneur des réformes demandées, réclamant pour ce qui relève de l'instruction, la « suppression de l'enseignement spécial indigène. La mise en œuvre de moyens efficaces pour scolariser le million d'enfants indigènes non-inscrits dans les écoles faute de place. La liberté d'enseignement de la langue arabe » (additif au Manifeste du 26 mai 1943). Ce texte finalement rejeté par Catroux qui remplace Peyrouton comme gouverneur général en 1944 est néanmoins suivi de réformes. L'affirmation des revendications portées par les auteurs du Manifeste et l'amorce de leur prise en compte ont pu encourager les familles à exiger avec plus de force la scolarisation de leurs enfants.

Les aménagements de la loi Ferry et la création d'un régime spécial

Plus de soixante ans séparent le décret de 1944 de l'obligation scolaire instaurée par les lois Ferry, dont il se réfère à l'article 4, qui stipule notamment que « L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus¹² ». Pour en saisir toute la portée, il est nécessaire de revenir aux textes fondateurs de l'obligation scolaire : celui de mars 1882, mais surtout ceux de 1883 et 1892, qui en aménagent les exigences et placent les écoles des Algériens dans un régime spécial. En effet, jusqu'au décret de 1944, cette obligation ne concernait dans les textes que les élèves d'origine européenne, « quelle que soit la nationalité des parents¹³ », la scolarisation de la population dite algérienne musulmane relevant de l'article 34 du décret de 1883, stipulant que « des arrêtés du gouverneur général

¹⁰ AN AG 3(1) 282 283, Manifeste du Peuple Algérien 10 février 1943 et Projet de Réformes de juin 1943.

¹¹ *Ibidem*.

¹² JORF, 29 mars 1882, n°87, quatorzième année, loi sur l'enseignement primaire obligatoire, article 4.

¹³ JORF, 15 février 1883, n°45, quinzième année, décret du 13 février 1883, titre III, art.15.

détermineront à mesure que le nombre des locaux scolaires le permettra, les communes ou les fractions de communes dans lesquelles les prescriptions du titre III seront applicables aux indigènes¹⁴». Les territoires isolés, les campagnes peu accessibles dont on pourrait dire que leur éloignement rend la scolarisation complexe, ne sont pas les seuls espaces où ces aménagements s'opèrent. L'article 15 précise en effet qu'il concerne les communes de plein exercice (CPE), qui sont les entités administratives les plus urbanisées, les plus peuplées aussi par les familles de colons. Il n'y avait donc d'obligation que celle fixée par arrêté, ponctuellement, au gré des moyens et du bon vouloir du gouverneur général.

Les élèves d'origine espagnole, italienne, maltaise, ... sont en revanche, inclus dans ce principe d'obligation. Le Gouverneur général Tirman justifie ce choix en inscrivant la scolarisation de ces élèves dans un processus de francisation, afin « de fondre dans la nationalité française l'élément étranger qui forme aujourd'hui la moitié de la population coloniale, qui deviendra pour la population indigène l'agent de civilisation le plus énergique¹⁵ ». Ce texte est publié six ans avant la loi du 26 juin 1889, qui permet aux enfants d'étrangers de devenir des citoyens français à leur majorité. L'obligation scolaire tend alors à diffuser aux enfants français et d'origine européenne un même enseignement en langue française afin de rapprocher et d'assimiler des populations considérées comme « races sœurs¹⁶ ».

Le 15 octobre 1892, un nouveau décret vient entériner la fracture entre ces élèves obligés et les jeunes algériens. L'obligation, soumise à des arrêtés, n'est désormais plus applicable qu'aux garçons selon l'article 5¹⁷. Par ailleurs, cette obligation est instituée dans les écoles primaires publiques, mais surtout au sein d'« écoles spécialement créées pour eux » (art. 1), « spécialement destinées aux indigènes » (art. 12)¹⁸. La séparation scolaire dans des structures éducatives distinctes est ainsi établie et légalisée¹⁹. Là où l'obligation est fixée par arrêté, des sanctions sont prévues pour faire respecter ce devoir d'exercer son droit. Des commissions scolaires, comme celles créées pour les élèves européens doivent s'assurer de l'assiduité là où elle est attendue, et infliger des blâmes aux familles délinquantes.

En 1897, le non-respect de l'obligation scolaire constitue par ailleurs une nouvelle infraction au code de l'indigénat. La 21^{ème} infraction prévoit en effet des sanctions en cas de

¹⁴ JORF, 15 février 1883, n°45, quinzième année, décret du 13 février 1883, titre IV, art.34.

¹⁵ JORF du 15 février 1883, circulaire du gouverneur général Tirman accompagnant le décret.

¹⁶ REYNAUD-PALIGOT Carole, *op. cit.*, p.75.

¹⁷ JORF du 20 octobre 1892, décret du 15 octobre 1892.

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ KATEB Kamel, « Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale », *Insaniyat*, n° 25-26, p. 65-100.

« négligence ou refus d'envoyer un enfant d'âge scolaire à l'école primaire, quand l'école est située à moins de 3 kilomètres et qu'il n'est pas présenté d'excuse valable²⁰». Des amendes peuvent être infligées par les administrateurs qui étaient investis de pouvoirs disciplinaires, et la première moitié du XX^{ème} siècle voit se multiplier le nombre de ces sanctions²¹. Le refus de la scolarisation à l'école française entraîne alors un gain financier pour la commune et la volonté de faire respecter l'obligation scolaire n'a peut-être pas grand-chose à voir avec un intérêt particulier pour l'instruction des Algériens.

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		

(Source : KADRI Aïssa, « Les autorités coloniales, les écoles coraniques et la langue arabe en Algérie », *Regards français sur l'Islam. Des croisades à l'ère coloniale*, Éditions du Croquant, 2021, p. 15)

Tableau 2- Infractions à la fréquentation scolaire entre 1905 et 1938

²⁰ *Bulletin officiel du ministère de l'Intérieur*, 1er janvier 1897, n°12.

²¹ AGERON Charles-Robert, *Les Algériens musulmans et la France 1871-1919*, tome II, Paris, Éditions Bouchène, p. 948.

Les condamnations, particulièrement nombreuses avant 1910, semblent attester par ailleurs de la fréquentation des écoles coraniques par les élèves algériens, faisant écrire à un journaliste du *Temps* « 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 fréquentée²² ».

En finir avec la séparation scolaire : le décret sur la fusion des enseignements A et B

Quelques années après l'instauration de l'obligation scolaire, les écoles spéciales et l'ensemble des dispositifs qui distinguent les élèves algériens des français sont remis en question dans un texte longuement discuté.

La fabrique du décret

C'est à l'Assemblée financière, organe qui succède aux Délégations financières en 1945, que prend progressivement corps le contenu du futur décret²³. De 1945 à 1947, les travaux et débats des membres de la commission dédiée à l'Éducation nationale abordent fréquemment, au sein du rapport exposé ou dans les débats qui lui succèdent, la question dite de la fusion²⁴. Le 12 décembre 1945, Mohand Lechani, qui en est le rapporteur, expose ses travaux²⁵. L'ancien élève de l'école normale de Bouzaréah a été en effet désigné membre de cette jeune assemblée le 29 octobre. Membre de la SFIO, il est aussi, depuis le 30 septembre, élu au Conseil Général pour la 21^{ème} circonscription, celle de sa Kabylie natale²⁶.

Il dénonce l'engagement insuffisant de la France dans la question scolaire au regard « des immenses besoins que nous constatons aujourd'hui et qui restent encore à satisfaire ». Les crédits prévus ne peuvent absorber une population scolarisable toujours en croissance. Trop d'enfants sont encore tenus à l'écart de la scolarisation « dans les tribus », et le métier

²² AGERON Charles-Robert, *Les Algériens musulmans et la France (1871-1919)*, t. II, Paris, PUF, 1979, p. 957.

²³ COLLOT Claude, « Une fausse réforme : l'Assemblée financière de l'Algérie », *Revue algérienne des sciences juridiques, économiques et politiques*, n°1, 1968, p. 51. L'Assemblée financière de l'Algérie, créée par une ordonnance du 15 septembre 1945, portant réforme des assemblées financières algériennes, est dissoute le jour de l'installation de l'Assemblée Algérienne le 22 avril 1948 (par application de l'article 5 du Statut organique du 20 septembre 1947).

²⁴ ANOM GGA 6F1, Rapport sur l'Éducation nationale, présenté par M. Lechani, rapporteur général de la Deuxième Commission, session ordinaire novembre-décembre 1945. Les extraits qui suivent sont issus de ce rapport.

²⁵ *Idem*.

²⁶Éléments de biographie : 91 1k 1240, et dictionnaire biographique *Le Maitron*, <https://maitron.fr/spip.php?article137022>.

d'enseignant est là plus qu'ailleurs peu attractif pour de jeunes recrues. Les locaux manquent mais aussi les maîtres. Puis il interpelle « l'administration [qui] continue à ne tenir aucun compte du désir de fusion nettement exprimé par la population indigène et par les esprits clairvoyants de ce pays ». La fusion des enseignements ainsi évoquée conduirait à mettre fin à l'ensemble des adaptations qui caractérise l'enseignement dit « indigène ». Nous portons notre attention sur les revendications les plus fortes qui concernent le rapprochement des élèves dans les mêmes classes, sur les mêmes bancs. Il est néanmoins important de souligner que le projet veut mettre fin à tout ce qui peut être qualifié de « spécial », à savoir, la fin du corps des inspecteurs spéciaux, la fin des programmes spéciaux et des maîtres relevant d'une formation particulière.

Lors de la session extraordinaire de juin 1946²⁷, Mohand Lechani, revient à la charge, soutenu par le recteur et directeur de la commission Pierre Martino qui précise que cette requête n'est pas nouvelle, lui-même l'ayant préconisée dès 1930 alors qu'il était doyen de la Faculté des Lettres d'Alger²⁸. Le 27 février 1948, la proposition est portée par Lechani et les membres du groupe Socialiste SFIO au sein de l'Assemblée de l'Union française (AUF). Son adoption est précédée par de nombreux échanges de fond sur les enjeux de la mise en œuvre d'une telle réforme. Ainsi, dans l'intervalle, les correspondances entre les gouverneurs généraux Yves Chataigneau puis Edmond Naegelen, les ministres de l'Intérieur et de l'Éducation nationale, et notamment Jules Moch et Yves Delbos, et les recteurs Martino puis Gau donnent à voir les perceptions et les enjeux soulevés par un texte qui place la scolarisation des élèves algériens dans la dynamique d'assimilation caractéristique de cette période d'après-guerre.

Ce décret dont nous allons envisager le contenu tend à supprimer la distinction entre les enseignements A et B. Selon le recteur Martino, la dénomination « enseignement B » est effective à partir de la rentrée d'octobre 1947, après que les écoles pour élèves algériens aient été appelées écoles spéciales, puis écoles de garçons ou de filles indigènes²⁹. Il se compose de 4 articles qui stipulent notamment que « l'enseignement spécial aux Français musulmans d'Algérie dit 'enseignement B' est supprimé » (article 1), et que « sont et demeurent abrogées toutes dispositions réglementaires contraires au présent décret et notamment celle du 18 octobre 1892 » (article 2). Cette unification du système se fera néanmoins par étapes, par des « arrêtés pris par le Ministre de l'Éducation nationale et contresignés par le Ministère de l'Intérieur (...)

²⁷ ANOM GGA 13H9, séance extraordinaire de juin 1946.

²⁸ CONDETTE Jean-François, « MARTINO Pierre ». In : *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. Tome II, Dictionnaire biographique*. Paris, INRP, 2006. p. 276.

²⁹ ANOM 81F 1720, Lettre du recteur au ministre de l'Éducation nationale Delbos, 7 avril 1948.

suivant un plan sauvegardant les situations acquises et ménageant la progression nécessaire dans l'unification des programmes, des écoles et du personnel³⁰ ».

La fusion, une rupture ?

Suite à la proposition faite à l'AUF, les chargés du dossier au sein des ministères de l'Intérieur et de l'Éducation nationale consultent les recteurs qui s'étaient déjà exprimés au sein des diverses séances de l'Assemblée financière : que penser de cette proposition ? Est-elle envisageable ? Applicable ?

Le recteur Gau est consulté sur la pertinence de la mesure et c'est aussi à lui qu'il revient de rédiger une proposition de projet de décret. Dans un long exposé de la situation scolaire, il porte un regard critique sur l'exposé de Lechani, non par refus de l'appliquer mais pour en atténuer le caractère novateur et corriger une appréhension du système scolaire qu'il estime caricaturale : « la réalité est tout autre » dit-il en préambule³¹. Ses arguments sont proches de ceux mobilisés par son prédécesseur Pierre Martino. Le recteur affirme en effet que la proposition de fusion est ancienne, qu'elle est en réflexion « depuis une vingtaine d'année ». Les cadres n'auraient donc pas attendu cette requête pour mettre un terme aux enseignements distincts. Ils y travaillent depuis longtemps, comme l'attestent les correspondances, en 1937, entre des membres de l'enseignement primaire élémentaire et le recteur de l'époque Georges Hardy, en faveur « d'une école commune qui réalisera l'unité métropolitaine et algérienne³² ». À dix années d'intervalle, et malgré les différences de contextes, on constate que ces deux cadres de l'Éducation nationale se démarquent de Mohand Lechani en voulant justifier les précédents choix éducatifs et en assumant, d'une certaine manière, ce que Kamel Kateb nomme la séparation scolaire³³. Pour les deux recteurs, celle-ci a eu son sens en son temps, car elle s'est imposée, après un essai infructueux d'enseignement unique, « tant sous le rapport de la fréquentation scolaire que sous celui du profit retiré par les élèves ». Hardy, et Gau et après lui, insistent également sur le travail de terrain, « série d'essais, de recherches, d'expérimentations » encadré par les inspecteurs, « sans qu'il y ait eu besoin de décisions administratives³⁴ ». Il y a là le souhait de légitimer les choix passés et de faire de la fusion une préoccupation portée par les

³⁰ ANOM 81F1720, décret relatif à la fusion de l'enseignement des musulmans dit « Enseignement B » avec l'enseignement des Européens dit « l'enseignement A », 5 mars 1949.

³¹ ANOM 81F 1720, lettre du recteur au ministre de l'Éducation nationale Delbos, 7 avril 1948.

³² ANOM 81F 1720, Observations faites par le recteur de l'académie d'Alger au ministre de l'Éducation nationale, le 10 juin 1937.

³³ KATEB Kamel, *op. cit.*, p. 65.

³⁴ ANOM 81F 1720, lettre du recteur au ministre de l'Éducation nationale Delbos, 7 avril 1948.

cadres de l'Éducation nationale, bien avant que l'instituteur kabyle ne s'en préoccupe, sensibilisé par les requêtes familiales. Ainsi, si le regroupement des élèves de toutes origines peut être envisagé, ce ne serait pas du fait des membres algériens qui affirment leurs revendications, mais grâce au travail progressif, en situation, des cadres du système français.

L'inégalité territoriale assumée

À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, les travaux des assemblées et projets de construction scolaires qui convergent vers la quête d'une scolarisation totale, tournent le dos aux oppositions des colons qui ont fait obstacle jusque-là au droit à l'école pour les Algériens. Si le consensus est fort sur la nécessité d'engager des moyens financiers qui n'ont pas jusque-là été consentis, il l'est aussi sur les limites du déploiement de l'effort scolaire. Membres des commissions, recteurs, ... tous convergent vers une difficile voire impossible extension de la scolarisation à une partie de la population et du territoire, et annoncent d'une certaine manière les difficultés à venir.

« Les tribus » comme les désigne Mohand Lechani, « le bled » comme le nomme Martino, délimitent des espaces quasi exclus du projet. Les réserves exprimées ne sont donc plus du même ordre que celles qui ont dominé les débats jusqu'aux années 1920, évoquant l'éloignement et la dispersion des populations plus que la relégation d'une catégorie des enfants scolarisables. Cela contraste avec les propos qui dominaient, par exemple, à l'époque de Ferry, alors que les populations colonisées relevaient du régime de l'indigénat. L'assimilation était alors vivement contestée au motif de l'inégalité des races y compris parmi les défenseurs de l'instruction des populations « indigènes ». Ainsi Paul-Leroy Beaulieu ou Alfred Rambaud ne l'envisagent-ils que dans la très longue durée, « l'œuvre de siècles », « par étapes assez longues et espacées³⁵ ». Les plus conservateurs, tels Louis Vignon et Léopold de Saussure, considéraient l'assimilation impossible du fait de l'hérédité raciale, « l'existence de profondes différences qui avaient leur principal siège dans le cerveau des races humaines³⁶ ». Par la suite, et à l'appui de ces motifs raciaux, les délégués colons au sein des Délégations financières n'ont eu de cesse de s'opposer à l'attribution d'un budget pour la construction d'écoles indigènes dans les communes.

³⁵ REYNAUD-PALIGOT Carole, *op. cit.*, p. 141.

³⁶ *Idem*, p. 145.

Dans son rapport présenté à l'assemblée financière en 1945, Mohand Lechani dénonce le maintien, « dans les villes et les villages, des écoles spécialement destinées à des Indigènes³⁷ », mais poursuit « que dans les tribus où les indigènes sont la totalité, on continue à avoir des classes complètement peuplées d'Arabes ou de Kabyles, il y a là un état de fait contre lequel nous ne pouvons rien³⁸ ». Ces lignes mettent en évidence que c'est le contact, la fréquentation, la proximité avec les élèves européens qui autorisent l'accès des élèves algériens à l'enseignement dit « A ». Les territoires de la mixité sont privilégiés, au détriment des zones rurales, plus isolées, reculées. Cette perception d'un droit différencié à l'éducation selon un critère territorial confirme la forte dualité scolaire entre le rural et l'urbain, comme l'affirme Fanny Colonna³⁹. Selon ses analyses, c'est à partir de 1930 que la scolarisation massive des campagnes paraît impossible aux autorités coloniales, mais aussi, à ce moment-là, « socialement et politiquement dangereuse⁴⁰ ». Dans les séances de l'assemblée financière, même si le principe de fusion apparaîtrait inapplicable dans les douars, il est néanmoins soulevé, au motif que le décret relatif à l'obligation scolaire est en vigueur depuis novembre 1944. Ainsi, Abdelkader Cadi, membre des première et quatrième commissions et député de la 1^{ère} circonscription de Constantine intervient au cours de la session du 18 décembre 1945, demandant

« Pour quelles raisons les petits musulmans des douars ne sont pas encore scolarisés ? L'enseignement pourrait être donné par les moniteurs (...) pour scolariser les petits musulmans qui errent dans les champs parce que les écoles sont fermées⁴¹ ».

À défaut d'une harmonisation des fonctionnements sur l'ensemble du territoire, d'une école relevant pour tous du « droit commun », de nouveaux accommodements, de nouvelles entorses à cette règle en fabrication sont suggérées, qui passent parfois par des retours en arrière. Le recours aux moniteurs, enseignants « indigènes » sous-qualifiés employés avant la Première Guerre mondiale dans les écoles rurales⁴² fait ainsi partie de ces mesures transitoires proposées.

³⁷ ANOM GGA 6F1, Rapport sur l'Éducation nationale, présenté par M. Lechani, Rapporteur Général de la Deuxième Commission, session ordinaire novembre-décembre 1945.

³⁸ *Idem*.

³⁹ COLONNA Fanny, *op. cit.*, p.45.

⁴⁰ *Idem*, p. 48.

⁴¹ ANOM GGA13H9, Assemblée financière, session ordinaire du 18 décembre 1945.

⁴² KATEB Kamel, *op. cit.*, p. 89.

Les parents d'élèves, caution du changement ?

Au sein des débats qui animent les discussions de l'Assemblée financière, l'avis des parents d'élèves algériens est régulièrement convoqué pour appuyer la nécessité de la réforme scolaire, qui est ainsi présentée comme une réponse aux nouveaux besoins de cette partie de la population.

Brandir et craindre le désir d'école

Lechani fait de ce désir d'école la justification majeure du projet de fusion. Ce projet répondrait ainsi à une demande sociale qui n'est pas selon lui suffisamment entendue et dont il est temps de prendre la mesure. Au souhait de choisir l'école française correspond selon l'ancien instituteur le rejet des écoles indigènes qui sont, pour les familles, « de qualité médiocre et sans grande autorité, du fait même qu'ils sont spéciaux⁴³ ». Le temps est à l'adhésion, à la revendication d'une scolarité à la française, qui semble totalement à rebours du discrédit de l'institution tel qu'il s'est manifesté avant les années 1920. Fanny Colonna replace ce moment de demande scolaire dans le temps long de la présence française.⁴⁴ Le rapport à l'école aurait d'abord été, pendant cinquante ans, celui de la résistance, non violente, matérialisée par des classes vides, l'absence des élèves et de leurs parents tournant ensemble le dos à l'institution scolaire comme ils s'opposaient à « la médecine préventive, l'instauration de l'état civil et toute mesure de prise en main⁴⁵ ». Une phase d'acceptation, observable dans les initiatives parentales est ensuite relevée par l'Inspecteur général pour l'enseignement des indigènes Pierre Horluc, après ce temps de résistance à l'école française. Une période de revendication lui succède.

« Depuis 1922, les élèves affluent dans nos écoles (...) Maintenant ils [les parents] les amènent d'eux-mêmes et la difficulté n'est plus, pour la plupart de nos instituteurs, de recruter des élèves, mais de refuser les trop nombreux enfants qu'ils ne peuvent plus admettre, faute de place⁴⁶ ».

Dix ans après le constat de Pierre Horluc, Maurice Viollette, alors gouverneur général de l'Algérie fait état des exigences croissantes de la population algérienne en matière d'éducation :

⁴³ANOM GGA 6F1, Rapport sur l'Éducation nationale, présenté par M. Lechani, Rapporteur Général de la Deuxième Commission, session ordinaire novembre-décembre 1945.

⁴⁴ COLONNA Fanny, *op. cit.*, p. 26 à 36.

⁴⁵ *Idem*, p. 29

⁴⁶ HORLUC Pierre, p.25 cité par COLONNA Fanny, *op. cit.* p.33.

« Pour l'enseignement primaire, la revendication indigène est unanime et véhémement, presque aussi véhémement que la revendication pour l'eau. Les indigènes veulent l'école primaire et ils veulent l'école primaire française⁴⁷ »

Ce désir d'école trouve son expression dans le temps de l'inscription scolaire, lors de la rentrée des classes et de sa préparation, observée à l'école de l'Orangerie en amorce de cette étude. Le 21 octobre 1948, le Gouverneur général et ancien ministre de l'Éducation nationale Edmond Naegelen qui a remplacé Yves Chataigneau, s'adresse au directeur des Affaires générales Pierre Maisonneuve, qui assiste depuis peu le ministre de l'Intérieur Jules Moch⁴⁸. Leurs échanges au sujet du décret de fusion ont été réguliers avant les congés d'été, mais quelques jours après la rentrée des classes, le ton de Naegelen est pressant.

« La question de la fusion prend en ce temps de retour en classe une tournure tout à fait critique et infiniment déplorable (...) les parents se présentent en foule et en files aux portes des écoles pour y inscrire leurs enfants. Les directeurs, en l'état actuel des textes, ne peuvent leur répondre autre chose que d'attendre (...) on répond aux parents d'élèves musulmans 'd'abord les Européens, ensuite nous verrons...'. Je n'ai pas besoin de souligner que l'effet au point de vue politique, est absolument désastreux⁴⁹ ».

Les foules de parents algériens aux abords des écoles au moment de la rentrée des classes ont été décrites bien avant 1948. Le mépris de leur requête n'a en revanche pas les mêmes effets dans un contexte tendu où les autorités coloniales locales tentent d'endiguer le soutien croissant revendications nationalistes.

Un désir à nuancer ?

Au sein de l'Assemblée algérienne, Mustapha Ferroukhi, délégué du Mouvement pour le triomphe des libertés démocratiques (MTLD), est une voix dissonante dans des échanges relatifs à l'application du futur décret. Il fustige l'État colonial, responsable que « l'Algérie détienne le triste record d'une des plus fortes proportions d'illettrés parmi les pays du monde⁵⁰ ». Dénonçant l'inégalité scolaire que le projet de fusion ne pourra selon lui résoudre, il compare la différenciation des enseignements A et B aux collèges électoraux.

⁴⁷ VIOLLETTE Maurice, *L'Algérie vivra-t-elle ?* Alcan, Paris, 1931, p. 258.

⁴⁸ JORF n°83, 14 septembre 1948. Débats parlementaires, Conseil de la République, séance du 13 septembre 1948. Maisonneuve est désigné par décret commissaire du gouvernement pour assister le ministre de l'Intérieur.

⁴⁹ ANOM 81F720, lettre du gouverneur général Naegelen à Maisonneuve, le 21 octobre 1948.

⁵⁰ ANOM 81F1720, Assemblée algérienne, séance ordinaire novembre-décembre 1945.

« Il n'y aurait pas de différence entre les enseignements (...) C'est à peu près ce que l'on nous raconte sur le plan politique : nous sommes tous des citoyens égaux. Mais pourquoi alors, deux collèges ? Pourquoi, dans cette même assemblée, 1 million d'Européens élisent-ils le même nombre de députés que 10 millions d'Algériens musulmans ?⁵¹ »

L'accueil massif des élèves algériens dans les écoles françaises, la fin d'une préférence aux Européens régulièrement dénoncée et décriée, le droit de tous à l'accès à la même école, vont dans le sens d'un accès à l'égalité qui semble perçu comme un dû par les populations algériennes. La question scolaire est ainsi étroitement corrélée à celle des droits politiques et à l'épineuse question du droit de vote et de la répartition des électeurs maintenus en deux collèges qui demeurent dans l'Assemblée algérienne, afin, selon de Gaulle, « de ne pas fausser, au détriment de la population d'origine européenne et pour l'éventuel profit d'une dangereuse démagogie, tout l'équilibre du système⁵² ». Six mois avant que Naegelen n'exhorte Maisonrouve à reprendre le dossier du décret de fusion, il avait couvert une fraude électorale concernant les élections à l'Assemblée algérienne, afin de barrer la route aux nationalistes qui avaient remporté la majorité des voix aux élections municipales d'octobre 1947⁵³.

Ferroukhi évoque par ailleurs ces Algériens qui « pour contrecarrer le colonialisme, s'organisent en associations privées, créent des médersas libres, pour enseigner la langue nationale⁵⁴ ». Certaines familles font en effet d'autres choix, inscrivant leurs enfants dans l'une des écoles réformées dont le réseau s'étend progressivement sur une grande partie du territoire algérien : en 1947, 90 écoles étaient ouvertes ; on en comptera 181 en 1955⁵⁵. Le projet éducatif de ces écoles, dites « écoles privées musulmanes », pensé par Ben Badis, puis repris par le Cheikh Al-Ibrahimi, place au cœur l'enseignement de la langue arabe et de l'islam dans un « système » très inspiré du fonctionnement français, « à la manière d'un petit ministère de l'éducation »⁵⁶. Des contenus qui pourraient être qualifiés de traditionnels y côtoient l'enseignement du calcul ou encore de la géographie, selon des pratiques pédagogiques renouvelées. Alors que les enseignements des écoles coraniques sont souvent perçus comme restreints à l'étude du Coran et à la pratique exclusive de la mémorisation, ces écoles proposent un programme articulant diversité des disciplines et valorisation de la langue arabe oubliée des

⁵¹ *Idem.*

⁵² PEYROULOU Jean-Pierre, *Guelma, 1945: une subversion française dans l'Algérie coloniale*, Paris, La Découverte, 2009, p. 332.

⁵³ *Idem*, chapitre 19, p. 329-340.

⁵⁴ ANOM 81F1720, Assemblée algérienne, séance ordinaire novembre-décembre 1945.

⁵⁵ COURREYE Charlotte, *L'Algérie des oulémas : une histoire de l'Algérie contemporaine, 1931-1991*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2020, p.100.

⁵⁶ *Idem*, p. 118.

contenus dispensés dans les écoles françaises. La langue française y a néanmoins sa place car sa maîtrise est considérée par les familles comme indispensable à la réussite sociale des enfants. À raison de 15 heures hebdomadaires dans l'emploi du temps des élèves, elle est aussi le sésame vers l'octroi de subventions publiques, comme le stipule le décret de novembre 1944. Elle est néanmoins peu enseignée faute de maîtres disponibles. Dans la commune même de Blida la médersa *El Irchad* rassemblait alors 186 élèves, dont 88 filles⁵⁷.

II. Les écoles dans une « ville algérienne exemplaire⁵⁸ » : Blida

C'est ainsi que le géographe Raoul Weexsteen qualifie la ville de Blida, avec

« Sa structure interne bien diversifiée, ses élites urbaines, ses milieux d'affaires locaux, anciens et actifs, ses fonctionnaires et ses professions libérales issues d'une longue tradition administrative, ses semi-ruraux⁵⁹ ».

La diversité des positions sociales de la population s'inscrit dans les différents quartiers de cette sous-préfecture. Comprendre la demande scolaire des familles de Blida nécessite de les identifier puis d'y saisir l'implantation progressive des écoles primaires publiques qui dessinent une partie du paysage scolaire de la ville.

Le paysage scolaire dans une ville duale⁶⁰

Blida ville coloniale

Implantée au XVI^e siècle, au sommet du cône de déjection de l'Oued el Kebir, le site de Blida se caractérise par sa situation de contact entre la riche plaine de la Mitidja et l'Atlas

⁵⁷ANOM 917 80, état des médersas libres de l'arrondissement de Blida, 1^{er} février 1951.

⁵⁸ WEEXSTEEN Raoul, « Colonisation, décolonisation et structures urbaines. Une ville d'Algérie Blida », thèse de 3^e cycle sous la direction de René Raynal, Université de Strasbourg, 1974, p. 2.

⁵⁹ *Idem*.

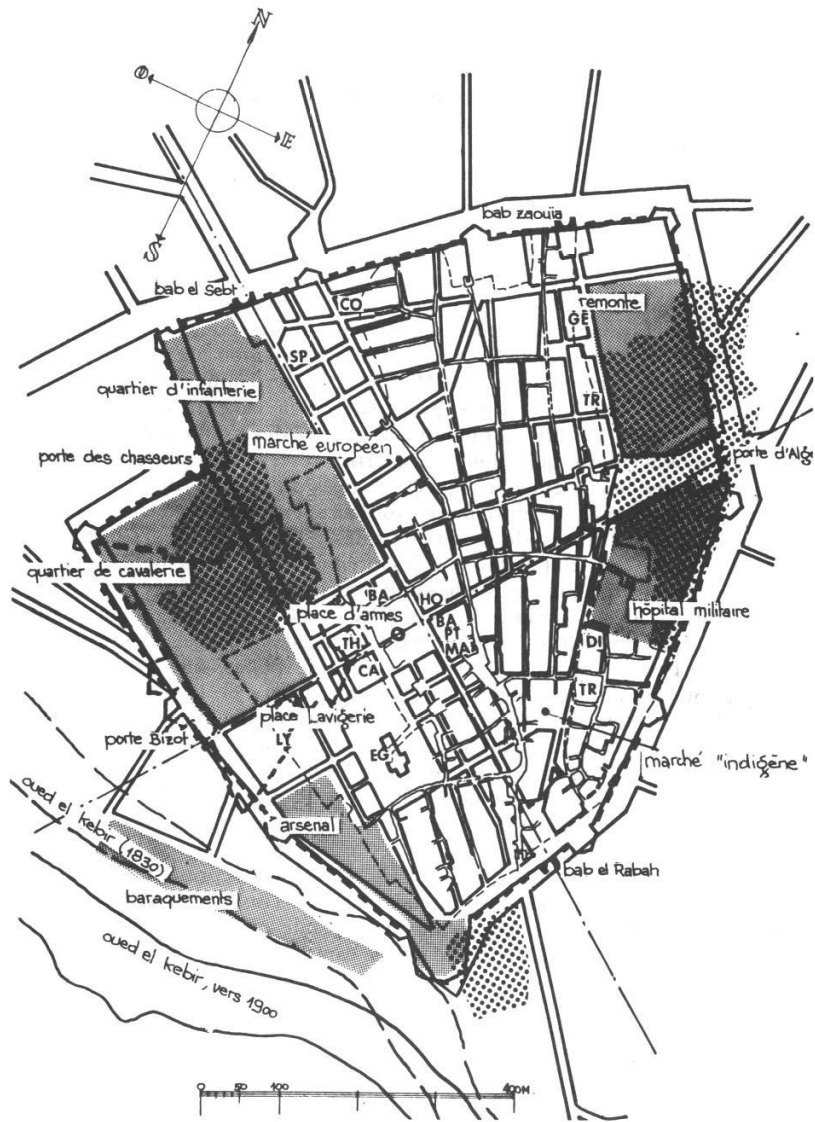
⁶⁰ Les éléments de description qui suivent doivent beaucoup aux travaux des géographes WEEXSTEEN Raoul, « Colonisation, décolonisation et structures urbaines. Une ville d'Algérie Blida », thèse de 3^e cycle sous la direction de René Raynal, Université de Strasbourg, 1974 et DELUZ-LABRUYERE Joëlle, « Urbanisation en Algérie : Blida. Processus et formes », *op. cit.*

blidéen. La zone de piémont, isolat de fertilité entre une montagne pauvre et des plaines alors marécageuses, lui vaut le nom de ville oasis. Sa richesse agricole, liée à sa production maraîchère, fait sa renommée : jardins, cultures irriguées, et surtout orangeries au Nord qui donnèrent d'ailleurs leur nom à un quartier et à l'école maternelle évoquée en amorce de cette étude. Elle est aussi, dès l'origine, une ville de garnison, relai du pouvoir central auprès des tribus, mais aussi lieu de villégiature pour les dignitaires du régime qui y possèdent des terres cédées du domaine et des maisons de campagne. Deux grandes tribus dominent le peuplement autochtone de cette région, bien au-delà des limites communales, les Beni Khelil dans la plaine et les Beni Salah dans la zone montagneuse. En 1825, la ville est dévastée par un tremblement de terre qui décime la moitié d'une population qui compte alors 7000 habitants.

La présence française est effective à Blida en 1838, d'abord en zone de plaine, à Joinville au nord-ouest et à Montpensier au nord-est, sites un peu éloignés de ce qui constitue les limites de la future commune. L'occupation par l'armée d'un espace libéré par le tremblement de terre confirme la fonction militaire de la ville. Celle-ci, en plus des ressources agricoles et la proximité de la capitale en fait un espace attractif. La commune de Blida devient commune de plein exercice en 1848. D'après le recensement de 1948, un siècle plus tard, elle compte 90 000 habitants, ce qui la place au second rang du département d'Alger, néanmoins loin derrière la capitale dix fois plus peuplée. Elle est alors la septième ville d'Algérie après Alger, Oran, Constantine, Bône, Sidi et Sétif.

La ville coloniale, dans sa partie centrale, est scindée en deux selon un axe qui suit les avenues Trumelet et Tirman, séparant une partie ouest peu peuplée, au bâti dominé par des édifices publics dans des avenues larges et des places, contrastant avec la partie est, composée de rues étroites et d'impasses où des maisons basses et serrées constituent la partie arabe de la ville⁶¹. Au cœur de la plaine de la Mitidja, Blida attire par la multiplicité de ses fonctions administratives et commerciales. Les activités tertiaires, d'abord concentrées en plein centre, ont été pour certaines, déplacées en périphérie nord après la Seconde Guerre mondiale : la poste, le commissariat central, l'Hôtel des Finances. La construction, en 1931, de l'hôpital psychiatrique de Joinville (Zabana) confère un rayonnement élargi à la ville et un espace d'emploi local.

⁶¹ WEEEXSTEEN Raoul, *op.cit.* p.6.



LEGENDE

- ancien rempart
- - - citadelle (1^{ère} implantation française)
- ▬ nouveau rempart
- ⌘ ancienne porte
- ▬ nouvelle porte
- ▬ rue de la ville précoloniale
- ▬ alignement colonial (d'après le plan de 1905)
- ▬ grands axes de l'implantation coloniale
- ▨ cimetière musulman
- ▩ implantation militaire

Equipements urbains de la ville coloniale :

- LY Lycée
- EG Église
- CA Cafés
- TH Théâtre
- BA Banque
- HO Hôtel
- PT Poste
- MA Mairie
- TR Tribunal
- DI Dispensaire
- GE Gendarmerie
- CO Commissariat
- SP Sous-préfecture

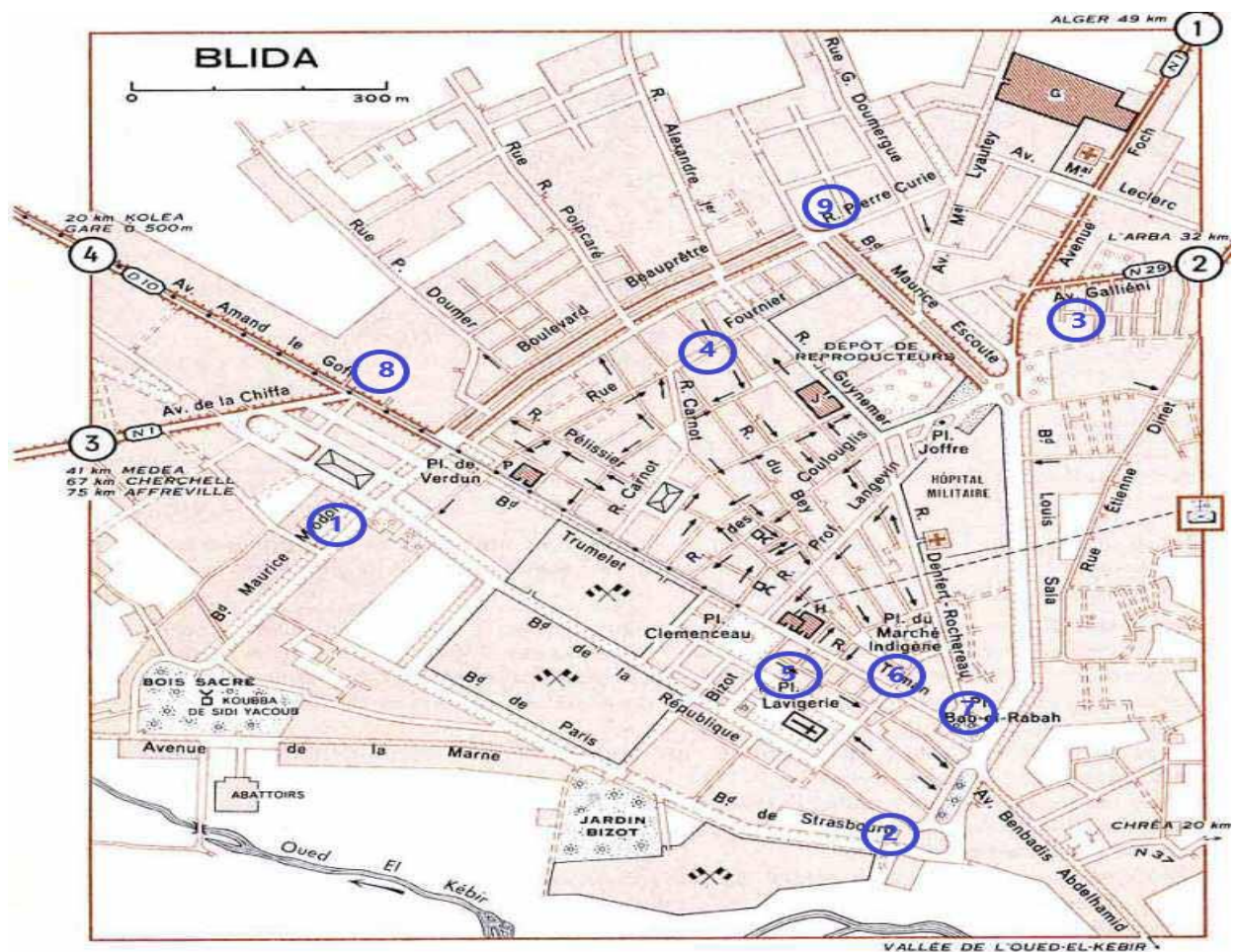
Carte 2 - L'installation coloniale à Blida et la nouvelle structure urbaine.

(Source : Joëlle Deluz-Labruyère, *Urbanisation en Algérie : Bida. Processus et formes*. Lyon : Maison de l'Orient et de la Méditerranée, 1988, p.40.)

La constitution progressive d'un paysage scolaire

Dans cette ville duale, l'implantation des écoles – nous rappelons que nous privilégions ici l'école publique française, établissements de classes maternelles et primaires – s'est constitué en différentes étapes.

Deux groupes scolaires rassemblant maternelle et primaire voient le jour dans une première période, entre 1876 et 1880 : Lavigerie pour les garçons, et l'Orangerie, évoquée précédemment, pour les filles. Ces établissements sont situés dans ce qu'on appellerait aujourd'hui l'hyper centre de la commune. Édifiés pour des publics européens, ces établissements accueillent peut-être, dès leur ouverture, aussi quelques élèves algériens, comme la loi le permet, mais nous ne disposons pas de statistiques permettant de l'affirmer.



N°	Blida, écoles primaires 1956 (Source : ANOM 917 36)
1	École Bonnier G
2	École Strasbourg F
3	École Ouvroir F
4	École Orangerie F
5	École Lavigerie G
6	École Tirman G
7	École Cazenave G
8	École Jules Ferry G
9	École Beauprêtre G
10	École Cité musulmane F
11	École Cité musulmane G

Carte 3 - Les écoles primaires à Blida en 1956.

(Source : auteure, d'après ANOM 917 36)

Avant la Grande Guerre, ceux-ci peuvent être instruits dans deux établissements. L'école dite Tirman (6) du nom de la rue éponyme, dénommée aussi dans les sources « écoles de garçons indigènes » est ouverte en 1901, non loin de la place du Marché indigène.



Illustration 3- École Tirman

(Source : carte postale, Compagnie des arts photomécaniques)



Illustration 4- École Tirman, classe de CM2 1957-1958.

(Source : Mohamed B.)

Les écoles Lavigerie (5) et Tirman sont proches l'une de l'autre mais les élèves algériens sont jusqu'à la fin des années 1930 scolarisés exclusivement à Tirman. Les filles sont accueillies à partir de 1913 dans l'école dite « Ouvroir » (3), dite aussi écoles des « filles indigènes », et les enseignements se font d'abord dans les sous-sols des Halles aux Tabacs avant d'être déplacés rue de Dalmatie, plus à l'écart du centre⁶².

⁶² *Le Tell : journal des intérêts coloniaux*, 15 novembre 1918.



Illustration 5- La Halle aux Tabacs

(Source : carte postale, Compagnie des arts photomécaniques)

Des établissements ouvrent à la fin des années 1950, plus éloignés du centre, comme le groupe scolaire « Cité musulmane ». Situé à l'est de la ville, au-delà du boulevard extérieur, il accueille surtout des élèves algériens souvent domiciliés dans l'habitat collectif alentours. Ceux-ci constituent le public majoritaire d'une autre école en 1930, dite Beauprêtre (9) du nom du boulevard où elle se situe ; ils fréquentent également l'école Cazenave (7), ouverte en 1937, fréquentée néanmoins majoritairement par des élèves européens.

Ces derniers sont surtout présents à l'école Bonnier (1), érigée en 1916 dans la partie ouest de la ville, sur le boulevard du même nom. Jusqu'en 1946, cette école primaire de garçons est la seule à n'accueillir que des élèves européens, mais trois ans plus tard, sur 503 élèves scolarisés, dans les 16 classes ouvertes, 95 sont d'après la catégorisation proposée, « Français musulmans ». Ils seront deux fois plus nombreux à s'inscrire à la rentrée 1956. Les diverses sources, archives coloniales et témoignages issus de sites web, convergent sur l'effectif raisonnable des classes de cette école, maintenus à 30 élèves au lieu des 50 couramment rassemblés. Elles s'accordent aussi sur l'ouverture de classes dites annexées pour faire face à la croissance des effectifs. Comme à Bonnier, la fin des années 1940 est marquée par un afflux d'élèves dans toutes les écoles primaires de la commune.



Illustration 6- École Bonnier

(Source : carte postale, Compagnie des arts photomécaniques)



L'école Bonnier aujourd'hui collège Ahmed Senhadji.

(Source : auteure, octobre 2022)

À Blida comme sur l'ensemble du territoire, la catégorisation des écoles se fonde ainsi sur l'origine des publics qui les fréquentent, la dichotomie « élèves européens » / « élèves français musulmans », ou « élèves indigènes », et les créations successives répondent au besoin de scolarisation de l'un ou l'autre groupe. On construit un groupe scolaire, on ouvre une classe pour les élèves français ou pour les « Français musulmans », en fonction du besoin de tel ou tel public. Les structures calquées sur le modèle français modifient progressivement le paysage comme d'autres constructions coloniales : édifices publics, religieux, habitations. Les écoles qui ont émergé à la fin du XIX^{ème} siècle accompagnent ainsi l'installation des familles françaises à Blida dès 1876, alors que la scolarisation se déploie partout en métropole suite aux lois Guizot puis Ferry. Les établissements dévolus aux élèves algériens s'en distinguent, conformément au décret de 1892 qui instaure la création d'écoles spéciales. La constitution évolutive du paysage scolaire est ainsi issue d'une vision ségréguée de l'école qui caractérise les choix éducatifs menés par les autorités françaises pendant toute la période coloniale. Pendant la période qui suit la Seconde Guerre mondiale, et ses multiples projets de réformes cette lecture duale se poursuit.

Un besoin scolaire croissant qui fait crise

Mobilités et intensification de la demande scolaire

À Blida comme dans l'ensemble de l'Algérie, la totalité des enfants scolarisables d'origine européenne ont accès à l'école. On estime même que le taux de scolarisation est supérieur à celui de la métropole⁶³. Les revendications d'inscription, les correspondances entre les inspecteurs de l'Éducation nationale, le maire et le sous-préfet au sujet des effectifs à prendre en charge, ne concernent donc pas les élèves d'origine européenne de la ville : c'est la scolarisation des élèves algériens à l'école primaire qui, à partir de la fin des années 1940 est un sujet majeur de préoccupation.

Cette période est marquée par une croissance importante de la population dans la commune de Blida ainsi que dans les centres alentours, nourrie par une immigration lointaine,

⁶³ COLONNA Fanny, *op. cit.*, p. 50

facilitée par le déploiement de réseaux de transports : les infrastructures routières entreprises dès le milieu du XIX^{ème} siècle, relient la ville à Alger, à Boufarik, et à certains petits centres alentours⁶⁴, et avant les années 1930, les entreprises de transport se développent, particulièrement les Autocars Blidéens et Transports Maury⁶⁵. Plus proches, les populations quittant les douars de montagne situés au sud, Sidi Kebir, Sidi Fodhil et Ghellaïe alimentent également l'augmentation de la population⁶⁶. Dans ces territoires de l'Atlas blidéen adjoints à la commune en 1876, la population qui comptait alors 5902 habitants a presque triplé, et alimente des mobilités selon une dynamique que connaissent l'ensemble des villes algériennes. Blida, au contact d'une région montagneuse pauvre et d'une plaine agricole étendue et fertile est l'espace privilégié de l'accueil de ces ruraux motivés par l'espoir d'un emploi souvent agricole⁶⁷.

Selon Tony Socard, architecte paysagiste à Alger et auteur du plan d'urbanisme mené en 1953, le développement de l'habitat et de divers équipements- dont les écoles- aux portes de la ville est soutenu par l'arrivée massive de ces immigrants venus du bled, « mal préparés à la vie urbaine et souvent dénués de formation professionnelle⁶⁸ ». Les établissements scolaires, mais aussi l'habitat collectif - « cités musulmanes » - qui se développent sur la route de Dalmatie en sont une illustration. L'équipement scolaire y sera installé en 3 tranches, prioritaires sur les plans triennaux de scolarisation. Ces arrivées de familles au sein de la commune renforcent la demande scolaire au sein des établissements. Elle sera accrue avec les déplacements qui videront les montagnes environnantes pour occuper les camps de regroupement à partir du printemps 1957. Nous aborderons ces mobilités particulières ultérieurement.

Inquiétudes chez les élus locaux et les enseignants.

Selon les projets de scolarisation élaborés à l'échelle de l'Algérie et de l'arrondissement, la commune de Blida n'est pourtant pas en situation d'urgence, les territoires les plus démunis

⁶⁴ FRANC Julien, *Le chef d'œuvre colonial de la France en Algérie : la colonisation de la Mitidja*, Champion, Paris, 1929, p. 626.

⁶⁵ DELUZ-LABRUYERE Joëlle, *op. cit.*, p.52.

⁶⁶ *Idem.*, p. 46.

⁶⁷ *Idem.*, p. 58

⁶⁸ *Idem.* P. 50. Voir aussi TRODI Fares, DJELAL Nadia and POTIE Philippe, "L'architecte paysagiste à Alger pendant la période coloniale (1830-1962) : une figure émergente", *Projets de paysage*, n°13, 2015.

étant les douars situés en particulier à l'ouest de l'arrondissement, dans la commune mixte de ChercHELL. Mais dans la salle du conseil municipal de Blida, le 16 mai 1952, le maire Maurice Guerrand et l'ensemble des élus s'insurgent contre les reports répétés de construction de nouvelles classes, alors que plus de cinq cents élèves ont été refusés lors de la rentrée d'octobre 1951.

« Il nous arrive de divers côtés que ce projet [la construction de deux classes à l'école Bonnier] ne serait pas exécuté avant plusieurs années (...). Une pareille éventualité, que nous refusons à supposer en raison de l'urgence de la construction envisagée apporterait une perturbation véritablement catastrophique dans le problème de la scolarisation déjà apparue difficile cette année, à l'ouverture des écoles, où près de cinq cents élèves ont dû être refusés (...) Nous protestons donc énergiquement contre une pareille mesure⁶⁹.

L'école Bonnier qui accueille de façon massive – et c'est nouveau- des élèves algériens, manque de place⁷⁰. Le maire réitère régulièrement cette demande, s'adressant aux plus hauts membres de la hiérarchie préfectorale, mais les créations de classes en milieu urbain ne sont pas prioritaires et ce n'est qu'en 1957 qu'elles sont effectives⁷¹.

La tension est également palpable dans les correspondances des enseignants avec leur hiérarchie, ou dans les comptes rendus des rapports d'inspection, face à l'augmentation des effectifs et l'insuffisance des moyens. Un nombre croissant d'élèves algériens ne peuvent entrer au cours préparatoire et le passage par l'école maternelle devient en 1953 un critère de sélection pour avoir une chance d'être scolarisé dans une école primaire de la ville⁷². Les prévisions chiffrées faites par l'inspecteur Hazan en janvier de cette même année s'appuient, pour la rentrée à venir, sur l'ouverture attendue de sept nouvelles classes réparties dans les établissements de la ville. Dans des quartiers déjà bâtis, les possibilités, même autorisées, sont limitées, et les classes nouvelles supposent des constructions sur des terrains contigus aux écoles, des surélévations, des constructions dans la cour, des transformations d'appartements des enseignants en classes. Il s'agit d'éviter que les élèves algériens ne soient refusés, mais aussi que la scolarisation des Européens soit préservée et ne subisse pas les effets d'un accroissement des effectifs massifs. Ce dernier point nécessite toutefois d'être abordé avec prudence car nous avons peu d'éléments sur le détail de la composition des classes. Nous

⁶⁹ ANOM 917 36, extrait du registre des délibérations du conseil municipal de Blida, session ordinaire du 16 mai 1952.

⁷⁰ *Idem*.

⁷¹ ANOM 917 32, lettre du ministre résidant au préfet d'Alger, le 9 mai 1956.

⁷² ANOM 917 36, « Étude de la situation scolaire », par l'inspecteur de l'enseignement primaire Hazan, 23 janvier 1953.

supposons que dans les classes créées, annexées, il n'y a pas de mixité, celle-ci étant entendue comme coprésence d'élèves européens et algériens. Mais si l'intégration des nouveaux élèves s'effectue parmi des enfants déjà scolarisés, les mesures prises concernent l'ensemble des élèves. L'inspecteur Hazan évoque ainsi les limites des classes à mi-temps qui « représentent un progrès pour l'enfant de la rue, [mais qui] entraîne pour l'enfant déjà scolarisé une perte quotidienne de deux heures⁷³ ».

Cette pratique s'est en effet diffusée dans la ville, et l'inspecteur lui-même avait conseillé à Mme Astier, directrice de l'école primaire de l'Orangerie de dédoubler sa classe : 43 élèves en cours le matin et 42 l'après-midi. Le 20 octobre 1950, deux semaines après la rentrée, elle s'y était résolue, faute de place pour accueillir près de 80 élèves en cours élémentaire, précisant que « cela n'est pas une solution et [que] les parents ne cessent de venir réclamer⁷⁴ ».

III. Mobilisations parentales : les pratiques d'une « demande sociale d'instruction⁷⁵ »

Ces tensions pour l'accès à l'école sont difficilement ressenties par les familles qui expriment de diverses manières, de façon directe ou représentées, le souhait de scolariser leurs enfants. Les requêtes qu'elles portent permettent d'identifier et de qualifier une demande scolaire diverse, dont la nature et l'urgence montrent que l'insuffisance de places n'affecte pas les familles de la même manière.

Saisir la demande scolaire des familles

Appréhender la demande scolaire dans la finesse des démarches et des enjeux qui la sous-tendent nécessite d'accéder à la sociologie des acteurs qui la portent et aux débats qui surgissent dans la sphère privée.

⁷³ *Idem.*

⁷⁴ ANOM 917 36, lettre de Mme Astier à l'inspecteur d'Académie, le 20 octobre 1950.

⁷⁵ L'expression est empruntée à CHAPOULIE Jean-Michel, « Sur les rapports des classes populaires et moyennes à l'école (France, 1910-1950) : quelle « demande sociale » d'instruction prolongée ? », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n°3, p. 59.

Un « désir d'école » décalé en Algérie

La demande scolaire en France, appelée aussi demande sociale d'instruction et *a contrario*, le refus de scolarisation⁷⁶, ont produit des travaux en sciences sociales qui ont mis en exergue la question du positionnement parental vis-à-vis de l'obligation scolaire, cette injonction française née des lois Ferry, socle de l'école dite de la République, destinée à éradiquer le travail des enfants autant qu'à renforcer la puissance normative de l'institution, mais aussi de la scolarisation prolongée. Le respect de l'obligation scolaire n'est pas unanime dans l'hexagone et la fréquentation de la classe est parfois discontinuée ou inachevée surtout chez les élèves ruraux qui aident leurs parents aux travaux agricoles⁷⁷. Cela reste néanmoins marginal et la demande scolaire n'a pas fait véritablement débat, souvent portée dans les villes et dès le milieu du XIXe siècle par « la quête d'une 'dignité', 'l'utilité quotidienne de l'instruction', sa nécessité pour émigrer, ou pour participer à la vie politique⁷⁸ ». Les travaux portant sur cette demande scolaire en métropole l'ont souvent envisagée depuis son lien au développement de la scolarisation, telle une explication évidente et suffisante, sans tenter de la saisir pour elle-même, d'un point de vue empirique⁷⁹. Jean-Michel Chapoulié s'y emploie à partir d'une enquête par questionnaires sur d'anciens élèves de l'enseignement primaire supérieur, recueillis entre 1977 et 1985, et complétée par des entretiens⁸⁰. La mise à jour des parcours scolaires des enquêtés nuance la seule quête d'une promotion sociale et fait émerger la diversité des configurations, liant aussi la demande à l'influence d'un instituteur, aux conditions matérielles et financières, aux rapports entre la scolarité des parents et celle des enfants.

En contexte colonial, la non-application des lois scolaires en vigueur en métropole décale le « désir d'école » à une temporalité plus tardive, celui des Algériens, comme des

⁷⁶ CAHON Julien, YOUENN Michel, *Refus et refusés d'école*. Presses universitaires de Grenoble, coll. « Enseignement et réformes », 2020.

⁷⁷ *Idem*, p. 136. Voir aussi GAVOILLE Jacques, *L'école publique dans le département du Doubs (1870-1914)*, Paris, Belle Lettres, 1981 ; CONDETTE Jean-François, CASTAGNET-LARS Véronique (dir.), « Pour une histoire renouvelée des élèves (XVIe-XXIe siècles). Volume 1 : approches historiographiques », *Histoire de l'Éducation* n°150, 2018.

⁷⁸ CHAPOULIE Jean-Michel, *op. cit.*, p. 62. Le sociologue fait ici référence aux travaux de François Furet, et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit, 1977, 2 vol.

⁷⁹ *Idem*, p. 59.

⁸⁰ *Idem*, p. 64.

populations colonisées en Casamance où l'obligation scolaire ne sera en vigueur qu'en 1946⁸¹. Céline Labrune-Badiane montre qu'il s'y développe parmi les communautés villageoises dont la parole est relayée par l'administration coloniale. C'est aussi en Afrique Occidentale Française (AOF) que Jean-Hervé Jézéquel appréhende le rapport des sociétés africaines à partir de récits de vie, avec l'ambition d'identifier la « trame des déterminations » dans les parcours scolaires⁸². Lydia Hadj-Ahmed aborde le rapport plus exigeant des familles à une école de qualité après le décret de fusion, et montre à l'appui de situations scolaires qu'il est surtout permis à celles qui sont les plus aisées, osant refuser la classe à mi-temps ou l'incompétence du maître⁸³. La demande scolaire, selon une approche genrée, est par ailleurs abordée en Tanzanie, dans la région de Tanga, par Florence Wenzek⁸⁴.

En Algérie, la demande scolaire des populations colonisées prend place dans un cadre éducatif érigé en système qui est venu s'imposer en appui du projet colonial, là où d'autres formes d'accès au savoir ont été sciemment mises en retrait. Le temps passant, pour ceux qui y ont accès, l'école française a ainsi fait progressivement partie du décor, marquant de ses rythmes le temps social. Elle est alors perçue comme incontournable parce que la langue qu'elle transmet, les contenus enseignés, les diplômes qu'elle délivre nourrissent les espoirs de l'accès à l'emploi et à l'insertion sociale. D'abord abhorrée, l'école française est ainsi tolérée puis revendiquée, dans ce territoire comme dans d'autres colonies. La demande scolaire est particulièrement forte dans les villes, où le contraste est fort et tangible entre les élèves européens scolarisés et les Algériens en attente de places. L'« effet de démonstration » de l'école joue alors à plein, car « la collectivité la plus pauvre voit ses besoins se multiplier au spectacle que lui donne la collectivité la plus fortunée⁸⁵ ». Ce séquençage a été particulièrement identifié, nous l'avons vu, par Fanny Colonna, dont le projet n'était pas d'identifier les acteurs qui, dans le temps long de la présence française, revendiquent finalement l'école française après lui avoir tourné le dos.

Notre étude privilégie une démarche empirique, à l'appui de traces qui sont autant d'accès directs à la parole des familles, souvent évoquées, voire utilisées mais rarement rapportées avec précision. Les parents qui s'expriment dans le temps court qui succède au décret

⁸¹ LABRUNE BADIANE Cécile, « Peut-on parler d'un « désir d'école » en Casamance ? (1860-1930) », *Histoire de l'Éducation*, n°128, 2010, p.29-52.

⁸² JEZEQUEL Jean-Hervé, « « Histoire de bancs, parcours d'élèves » », *Cahiers d'études africaines*, 2003, p. 419.

⁸³ HADJ-AHMED Lydia, *op. cit.*, p. 95-100.

⁸⁴ WENZEK Florence, « La fabrique genrée de la nation tanzanienne : éduquer et former les filles et les femmes (1939-1976) », thèse d'histoire sous la direction de Rebecca Rogers et Odile Goerg, université de Paris Cité, 2022.

⁸⁵ ETIENNE Bruno, *Les Européens d'Algérie et l'indépendance algérienne*, Paris, CNRS, 1968, p. 141.

sur la fusion de 1949, et au moins 5 ans après le décret sur l'obligation scolaire, s'autorisent à interpeler l'État, en s'adressant au préfet et au sous-préfet.

Le difficile accès à l'intimité des choix familiaux

Ces mobilisations de parents d'élèves à partir de quelques traces matérielles ne disent rien de l'intimité des échanges entre divers membres de la cellule familiale, père, mère et peut-être au-delà, grands frères, voisins, réseaux familiaux⁸⁶. Elles sont l'aboutissement, le choix fait, qui conduit à la production d'une lettre ou à l'engagement physique dans une file d'attente. Produits, nous le verrons, par un père, une mère engagée dans une association ou des parents partie prenante d'un comité, les auteurs ne laissent entrevoir qu'une parentèle tronquée et nous interroge sur ce qui fait famille dans l'Algérie des années 1950, et particulièrement lorsqu'elle est aux prises avec la question scolaire et plus largement éducative. Des repères peuvent être pris dans les travaux de Charlotte Courreye, même s'ils portent sur un temps antérieur au nôtre. Son étude des biographies des membres de l'Association des oulémas musulmans algériens (AOMA) met en évidence l'instabilité du foyer familial, amputé fréquemment de l'un de ses membres par la mortalité infantile ou le décès précoce d'un des parents⁸⁷. Mustapha Haddab montre que la question éducative peut aussi faire l'objet de désaccords spécifiques dans des familles rurales modestes, opposant l'envoi à l'école à la participation aux activités agricoles. Il envisage le rapport des familles algériennes à l'école après l'indépendance, traçant les axes forts de pratiques qui étaient émergentes quelques décennies plus tôt. La différenciation des regards entre population des villes et des campagnes, très marquée dans le rapport à l'école, s'affirme dans l'Algérie indépendante quand il s'agit d'apprécier la valeur sociale de la scolarisation et des diplômes. La scolarisation des filles, croissante, s'est encore développée après 1962. Les requêtes familiales se sont diversifiées, plus intrusives dans les pratiques pédagogiques en fonction de l'appartenance socioculturelle des parents. Elles se manifestent

⁸⁶ « S'orienter, être orienté-e. Choix et contraintes des parcours des élèves et des étudiant-e-s (XIXe siècle – XXe siècle) », CONDETTE Jean-François (dir.), *Revue du Nord*, Hors-série n°42, novembre 2021.

⁸⁷ COURREYE Charlotte, « Réformer la famille. Discours et pratiques des oulémas algériens au XXe siècle », *Le Mouvement Social* n°267, n° 2, 2019, p. 81-97. ; Philippe Fargues, *Généralisations arabes, l'alchimie du nombre*, Paris, Fayard, 2000.

aussi dans le cadre associatif élargi, qui était déjà, nous le verrons, le lieu d'expression des familles au sein même de l'école⁸⁸.

Quelques situations ponctuelles identifiées dans les sources laissent par ailleurs entrevoir les traitements distincts qui peuvent être opérés au sein d'une même fratrie entre un aîné pas ou peu scolarisé et un cadet dont l'inscription scolaire ne fera pas de doute⁸⁹. Le temps est, pour beaucoup de familles, à l'expérimentation du cadre scolaire français, et ceux qui bénéficient d'une place dans ce contexte d'ouverture scolaire aux Algériens endossent parfois pour la première fois le rôle de parents d'élèves. Tandis que certains, minoritaires, sont familiers des rythmes scolaires, d'autres sont en effet dans l'attente, observateurs dans la ville des pratiques des amis, des voisins, qui peuvent influencer des choix, des comportements. Pour beaucoup, l'école ne va pas de soi même si à Blida, comme dans la plupart des agglomérations, la fréquentation scolaire est plus soutenue que dans les petits centres.

Les démarches individuelles des pères de famille

Des lettres de pères, commerçants aisés ou employés bien implantés dans la ville, s'adressent à la hiérarchie préfectorale pour obtenir l'inscription de leurs enfants dans une école peu fréquentée par les Algériens. Ces requêtes exigeantes révèlent la familiarisation de ces parents à l'institution scolaire et à l'administration qu'ils sollicitent.

Des adresses directes aux autorités préfectorales

Le 5 octobre 1949 Belkacem Chambaz s'adresse au sous-préfet pour demander l'inscription de son fils Mohamed, âgé de six ans, à l'école de garçons du boulevard Bonnier⁹⁰. Commerçant en fruits et primeurs aux halles centrales de la ville, propriétaire foncier dans le douar Sidi Kebir, ce père de famille ne se joint pas aux parents qui attendent devant l'école en espérant une place accordée par la direction, il préfère solliciter la haute administration locale

⁸⁸ HADDAB Mustapha, « Les familles et l'école en Algérie : état de la question et pistes de recherche », *Sud/Nord* n°28, n° 1, 2019, p. 25-37.

⁸⁹ ANOM 917 36, Lettre de Castelli, commissaire principal de Blida, au Général commandant civil et militaire du secteur de Blida, en copie au sous-préfet, 26 juin 1958.

⁹⁰ ANOM, 917 36, lettre de Belkacem Chambaz au préfet, 5 octobre 1949.

et utilise dans sa correspondance le papier à en-tête de son entreprise⁹¹. Belkacem Chambaz est investi dans la commune et fait des dons pour les cantines scolaires et les colonies de vacances : le 20 juillet 1946 la rubrique « Nouvelles de Blida » de l'hebdomadaire régional *Le Tell* indique en effet qu'il a contribué à hauteur de 50 francs. Est-ce cette implication qui le lie au sous-préfet ? Car celui-ci intervient personnellement auprès du directeur de l'école Bonnier pour inscrire Mohamed, son fils, « nonobstant la carte scolaire ». Pierre Delahaut n'a néanmoins pas obtenu satisfaction et s'adresse à l'inspecteur primaire Villatte, avec lequel il semble entretenir des relations cordiales, amicales peut-être, pour qu'il intervienne à son tour, justifiant sa démarche pour « tenir compte des services rendus par les parents ». Il fait peut-être allusion aux dons précités.

Située dans la partie européenne de la ville, l'école Bonnier abrite d'abord des classes primaires et des cours complémentaires transformés ensuite en collège. C'est l'une des trois écoles de garçons qui accueille les plus importants effectifs : 16 classes, contre 14 à Beauprêtre ou 8 à Cazenave. Son public est largement dominé par des enfants d'origine européenne : en 1949, il accueille 408 garçons français et ne reçoit en revanche que 95 garçons algériens. Le fils de Chambaz ne relève pas de cette école et son père justifie sa requête par la proximité de son lieu de travail et non de son domicile.

D'autres familles algériennes dont les enfants pourraient bénéficier d'un soutien particulier pour entrer à l'école Bonnier sont citées dans la correspondance entre le sous-préfet et l'inspecteur. Elles se seraient également manifestées auprès du sous-préfet par écrit, vraisemblablement par l'intervention des pères. La presse locale fait état de leur visibilité dans la ville. Dès les années 1920, la famille Bouchemit⁹² est ainsi signalée pour son patrimoine foncier, ses activités commerciales et son implication dans les entreprises de transports blidéens. Dans un encart consacré aux résultats scolaires, le nom de Rachid Bouchemit apparaît, reçu au baccalauréat série C en 1946, rare élève algérien à figurer dans ce palmarès. La requête faite par son père ou son oncle concerne alors un jeune frère ou un cousin. La famille Berber⁹³, également mentionnée, compte de jeunes membres sur les listes d'inscrits à l'école maternelle en 1945. Mustapha, père d'une fratrie de 8 enfants et contrôleur dans la compagnie des Autocars Blidéens a également été candidat aux élections municipales au début des années trente. Ces familles relèvent à la fois des nouvelles classes moyennes – producteurs de primeurs,

⁹¹ Les éléments biographiques de Belkacem Chambaz ont été collectés dans divers numéros de l'hebdomadaire régional *Le Tell*, 21 août 1929, 20 juillet 1946, 29 juillet 1950, 30 septembre 1950.

¹⁰ Sur la famille Bouchemit, *Le Tell*, 18 juin 1921, 8 juillet 1944, 13 juillet 1946.

¹¹ Sur la famille Berber, *Le Tell*, 9 novembre 1932, 31 mars 1945, 25 novembre 1950.

commerçants, employés de transports- dont les activités sont liées à une reconversion du secteur commercial traditionnel, mais aussi comme les Bouchemit, de la nouvelle bourgeoisie. Selon Ageron, elles s'ouvrent progressivement aux idées françaises et partagent la même préoccupation pour l'instruction des enfants⁹⁴.

Un choix d'école bien informé qui engage la trajectoire scolaire des enfants

Les familles algériennes aisées qui ne vivent pourtant pas dans le quartier- M. Chambaz justifie sa requête par la proximité de son lieu de travail et non de son domicile- souhaitent ainsi scolariser leurs enfants dans des établissements alors que les élèves algériens y sont largement minoritaires. Plus que l'accès au droit à l'école via une simple demande d'inscription, il réclame l'inscription dans un établissements dont la fréquentation présuppose de la qualité de l'enseignement, mais aussi probablement une forme de socialisation, « un sentiment d'élection que [la classe] confère par rapport au commun et à la tradition⁹⁵ ». Il n'est plus seulement question de désir d'école, mais d'une certaine école avec une exigence de niveau portée par l'école française fréquentée par des Français. La rentrée scolaire de 1949 est la première qui suit le décret relatif à la fusion de l'enseignement des Algériens dit « Enseignement B » avec l'enseignement des Européens dit « Enseignement A ». Il est très probable que ces pères pensent pouvoir tirer parti d'une mixité sociale et scolaire qui devient, pour la première fois, la règle.

Ces familles de Blida s'inscrivent ainsi dans une démarche intégratrice, de façon très appuyée, avec un supplément d'exigence. Elles n'en sont pas donc pas à leur premier contact avec l'institution. Les pères sont à la fin des années 1940, déjà intégrés dans le système scolaire français, parce qu'ils y ont eu accès, comme en témoigne leur pratique de la langue écrite. Ils font certainement partie de cette troisième génération pour laquelle le « choc scolaire » que produit la fréquentation de l'école française a été atténué, dans un environnement déjà engagé dans des « stratégies sociales »⁹⁶. Ils ne font donc pas partie des exclus du système et l'expérience qu'ils ont eux-mêmes vécue rejaillit sur un enfant à scolariser en cette rentrée 1949, mais aussi sur l'ensemble de la fratrie. De plus, force est de constater qu'ils appréhendent

⁹⁴ AGERON Charles-Robert, « Les classes moyennes dans l'Algérie coloniale : origines, formations et évaluation quantitative », *Genèse de l'Algérie algérienne*, 2005, Bouchène, p. 386.

⁹⁵ CARLIER Omar, *Entre Nation et Jihad : histoire sociale des radicalismes algériens*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1995, p.148.

⁹⁶ *Idem*.

le cadre scolaire dans sa globalité. En amont de l'école primaire, la fréquentation de l'école maternelle par les enfants de la famille Berber suggère une préoccupation précoce pour la scolarisation primaire, plus accessible en cours préparatoire pour les filles et les garçons qui ont fréquenté l'école avant. Quatre ans plus tard, l'accroissement des effectifs est tel que la scolarisation en classes maternelles devient une condition indispensable à l'accès au primaire⁹⁷.

Par ailleurs, l'école Bonnier pourvoit particulièrement les classes du lycée Duveyrier, seul établissement de ce type à Blida où les Algériens sont peu nombreux. Le choix de cette école primaire engage ainsi toute la trajectoire scolaire de l'élève, lui ouvrant la possibilité de l'accès au baccalauréat puis aux études supérieures, bien plus sûrement que s'il avait emprunté les bancs de l'école Tirman, n'accueillant que des Algériens, ou encore ceux de Cazenave, Lavigerie et Beauprêtre, où les publics sont plus mêlés. Ces pratiques, limitées ici à quelques cas, que l'on peut qualifier de stratégies familiales, suggèrent que le rapport de certaines populations algériennes à l'école connaît une évolution nouvelle dans une période de plus grande accessibilité à la scolarisation. Il n'est plus seulement question de désir d'école, mais d'une certaine école avec une exigence de niveau portée par l'école française fréquentée par des Français.

Cet engagement éducatif n'est pas spécifique à Blida comme le suggère la teneur des débats qui préoccupent les autorités coloniales en Algérie pendant cette période. Mohand Lechani, lorsqu'il présente le rapport sur la fusion entre les enseignements A et B en 1945 à l'Assemblée financière fait état de ce désir d'une école de qualité, désir qui tournerait désormais le dos aux formes d'enseignement jusque-là dispensées aux élèves « indigènes ».

« Quelle que soit en effet la valeur du personnel et des cadres de l'enseignement dit indigène, et nous sommes heureux de rendre hommage à ce personnel et à ces cadres, dont le dévouement et la capacité sont connues, aux yeux de nos masses, ils restent de qualité médiocre et sans grande autorité, du fait même qu'ils leur sont spéciaux⁹⁸. »

Lechani évoque ici les écoles dites spéciales, créées suite au décret de 1892, qui instaurent « une séparation scolaire sur une base ethnico-religieuse qui a duré plus d'un demi-siècle⁹⁹ ». Dans la commune de Blida, des écoles dites « indigènes », comme l'école Tirman, créée en 1901, relèvent de ce statut. C'est peut-être cet établissement cet établissement que Chambaz veut éviter.

⁹⁵ ANOM 917 36, rapport de l'inspecteur Hazan sur la situation scolaire à Blida, 23 janvier 1953.

⁹⁸ ANOM 81F 1720, Assemblée financière, session novembre-décembre 1945

⁹⁹ KATEB Kamel, *Ecole, population et société en Algérie*, Histoire et perspectives méditerranéennes, Paris, L'Harmattan, 2005. p. 22.

En 1948, alors que les échanges nourris au sujet du décret sur la fusion se poursuivent, le Gouverneur général Naegelen, particulièrement promoteur de sa mise en œuvre, s'adresse au ministre de l'Intérieur et affirme les bienfaits pour les élèves algériens de leur intégration dans les écoles françaises au contact des élèves français

« Telle école de village de trois classes du type A, recevant à titre exceptionnel un contingent réduit d'élèves indigènes, compte numériquement, et d'une manière régulière, plus de succès au Certificat d'Études Primaires que n'importe quelle école à douze classes du type B. C'est d'ailleurs pourquoi ces dernières sont de plus en plus désertées par tous les enfants musulmans dont les parents sont avertis de cet état de choses¹⁰⁰. »

Il semblerait que ces performances scolaires ne soient pas seulement connues des autorités, des décideurs, mais qu'elles le soient aussi par les familles, de certaines en tous cas, qui fortes de ces informations agissent pour choisir la voie éducative qui leur semble la plus prometteuse. Dans le cas des parents d'élèves soutenus par le sous-préfet, et particulièrement de Belkacem Chambaz, c'est un père qui s'exprime, un père qui sait, parce qu'il est inséré dans le tissu socio-économique de la ville. Sa visibilité professionnelle, son assise financière qui fait de lui un contributeur au fonctionnement de l'école, l'autorisent à solliciter Pierre Delahaut qu'il semble personnellement connaître. Lui ne passe pas par le directeur de l'école Bonnier ou l'inspecteur, il s'adresse directement à la plus haute autorité locale, parce qu'il estime que par-delà ses origines, sa position sociale légitime la scolarisation de son fils Mohammed dans cette école, parmi les élèves français. L'inscription scolaire est ainsi prise dans des enjeux interpersonnels qui nous échappent dans leur finesse mais qui suggèrent une proximité voire une connivence entre ces familles blidéennes et l'administration locale que chaque partie reconnaît et intensifie du fait de cette requête. L'audace de la démarche individuelle tout autant que sa prise en compte par le haut fonctionnaire atténuent le caractère asymétrique de la demande scolaire généralement appréhendée comme l'attente des parents suspendue au bon vouloir des décideurs.

Requêtes des parents depuis l'école

La demande scolaire peut se faire collective, portée par des parents réunis en comité ou en association. À l'école de l'Orangerie, située au nord de la ville, le manque de places pour les

¹⁰⁰ ANOM 81F 1720, Lettre du Gouverneur général Edmond Naegelen au Ministre de l'intérieur Jules Moch, 29 juillet 1948.

élèves algériens est fortement dénoncé. La démarche est soutenue par la directrice mais négligée par l'inspection primaire.

Les parents de l'Orangerie mobilisés pour l'inscription des élèves algériens

Le 1^{er} juillet 1950, le Comité de parents d'élèves de l'école, sous la présidence de M. Roghi se réunit en assemblée générale¹⁰¹. Les familles se disent inquiètes, indignées même, que des élèves issus de cette école soient tenus à l'écart des inscriptions à l'école primaire pour la rentrée suivante. Ils adressent à Pierre Delahaut, sous-préfet de l'arrondissement de Blida, une lettre de réclamation¹⁰² : pour ces enfants qui s'apprentent à quitter l'école maternelle, l'entrée à l'école primaire pourtant obligatoire depuis près de six ans n'est pas garantie, particulièrement pour « les petits Musulmans, les petits Européens ayant subi un régime de faveur, de l'aveu même des parents européens présents à la réunion ce qui paraît inadmissible à tous¹⁰³ ». Les parents mobilisés exigent que dans ces écoles primaires, la « fusion soit effective au 1er octobre 1950 ». Ils remercient par ailleurs le personnel de l'école ainsi que sa directrice, Lisette Vincent, pour « la manière loyale et efficiente avec laquelle la fusion s'est opérée dans cet établissement, à la plus grande satisfaction des parents tant européens que musulmans ». L'abolition d'une différenciation de scolarisation, soit l'application de l'article 1 du décret est bien ce qui anime les parents d'élèves de l'Orangerie.

Ce n'est pas la première fois que ces parents réunis en comité se mobilisent : un an auparavant, un mois après la rentrée de 1949, ils s'étaient adressés à l'inspecteur de l'enseignement primaire, M. Xavier Villatte, pour dénoncer le même phénomène, les nombreux enfants algériens sortant de l'école maternelle de l'Orangerie qui se trouvaient au 31 octobre, soit près d'un mois après le début des cours, dans la rue¹⁰⁴. L'inspecteur Villatte avait alors fourni des explications à cette situation, arguant de classes en attente d'ouverture, ou incriminant les familles qui auraient conduit trop tard leurs enfants à l'école, une fois toutes les places accordées. Selon lui, Nourredine Mellat « aurait été admis dans le CP s'il s'était présenté

¹⁰¹ Nous n'avons pas trouvé d'information complémentaire sur l'identité de cette personne. Le nom et l'information donnée par Jean-Luc Einaudi selon laquelle la directrice de l'école confiait le comité à un parent algérien nous permet de supposer que c'est le cas.

¹⁰² ANOM, 917 36, lettre du comité des parents d'élèves de l'école maternelle L'Orangerie, 1^{er} juillet 1950.

¹⁰³ *Ibid.*

¹⁰⁴ ANOM 917 36, lettre du Comité à l'Inspecteur de l'Enseignement primaire, 31 octobre 1949.

avant les enfants qui remplissent cette classe¹⁰⁵ », tandis que Farouk Bouzid « doit attendre l'ouverture de la classe¹⁰⁶ ». De leur côté, les représentants des parents avaient mené leur enquête et contesté les explications de ce cadre de l'Éducation nationale : les « petits musulmans » ne sont pas prioritaires, et « les enfants européens habitant les mêmes rues que ces enfants qui n'ont pas trouvé place à l'école, ont été eux tous casés ». Le secteur évoqué, où les populations se mêlent, suggère que les enfants algériens qui fréquentent l'Orangerie sont issus de catégories modestes, mais pas des moins aisées, qui vivent plutôt à l'Est de la ville où les Européens sont absents.

Le comité de parents d'élèves avait relayé l'affaire dans la presse : dans un encart du bimensuel blidéen « Le Tell », les familles n'ayant pas trouvé place dans l'école pour leurs enfants pouvaient joindre Abdelkhader Taoug, un torréfacteur qui a pignon sur rue, à la tête des « cafés Fouzi », et engagé dans l'association comme vice-président¹⁰⁷. L'école Maternelle de l'Orangerie se situe dans la rue Fourier, au Nord de la ville de Blida, proche du quartier de Bab Zaouia, et jouxte le boulevard Beauprêtre, aujourd'hui Larbi Tebessi.

L'historien Jean-Luc Einaudi, connu pour ces travaux sur les événements du 17 octobre 1961, évoque également cette école, dans un ouvrage qu'il a consacré à l'institutrice et militante communiste Lisette Vincent, également directrice de l'école maternelle de l'Orangerie dans les années 1945-1950¹⁰⁸. Elle a marqué l'histoire de l'établissement en multipliant les initiatives en faveur de la scolarisation des jeunes Algériens, avant même le décret relatif à la fusion. En 1949, lors de la première requête du comité de parents, l'école maternelle accueille en effet seulement 74 élèves européens et 268 algériens, répartis dans 6 classes, soit près de 50 enfants par classe. L'effectif s'est considérablement accru par rapport à l'année précédente : l'école compte 50 élèves européens de plus et 194 élèves algériens, sans ajout d'enseignants et de locaux. L'Orangerie et Lavigerie sont les seules écoles maternelles de la commune, Lavigerie étant située plus au sud de la ville. Elles ont inauguré l'implantation des écoles françaises publiques en même temps que les classes primaires, respectivement en 1880 et 1876. À l'origine, l'Orangerie accueillait des filles et Lavigerie des garçons. D'après nos sources, composées de listes partielles d'élèves proposées par le Comité des parents, l'école maternelle de l'Orangerie est en 1949 et 1950 fréquentée par des filles et des garçons, qui sont, à l'issue

¹⁰¹ ANOM 917 36, lettre de l'inspecteur de l'enseignement primaire au sous-préfet, 25 octobre 1949.

¹⁰² *Idem*.

¹⁰⁷ *Le Tell*, 8 octobre 1949.

¹⁰⁸ EINAUDI Jean-Luc, *Un rêve algérien*, Paris, PUF, 2001.

de deux années, répartis, en fonction de leur lieu de résidence, dans les différentes écoles primaires de Blida.

Une association atypique où les Algériens ont leur place

Cette demande de places s'effectue depuis l'école, au sein même du bâtiment, dans le cadre normé des associations de parents d'élèves. Elle s'inscrit dans le temps scolaire – préparation des inscriptions en fin d'année, reprise à la rentrée – et réunit des membres élus et nommés, qui échangent sur les enjeux de la scolarisation ordinaire, en relation avec les enseignants et la direction de l'établissement. La participation à ces instances témoigne d'un rapprochement institutionnalisé des familles et de l'école qui est une forme de rapport à l'école spécifique, auquel les travaux sur l'éducation dans le monde colonial n'accordent à ce jour pas de place. La sociologie de l'éducation à l'aune du terrain français apporte alors les éléments d'une grille de lecture de ces pratiques et les travaux de Pierre Périer et de Philippe Gombert appréhendent cette question de l'entrée des parents dans l'école comme une forme de socialisation consécutive à celle de leurs enfants, autant qu'une volonté de défendre leurs intérêts. Concrètement, elle prend corps avec les premières associations de parents d'élèves, composées d'une population aisée, bourgeoise, qui prend place dans les lycées de grandes agglomérations au début du XX^{ème} siècle, à Paris et à Marseille¹⁰⁹. C'est en effet d'abord dans les villes que la représentation parentale se développe, au sein d'établissements d'importance par les publics nombreux qu'ils attirent et accueillent. La PEEP (Parents d'Elève de l'École Publique) naît ainsi en 1910. En 1947, les associations de parents gagnent l'école primaire : la FCPE (Fédérations des Conseils de Parents d'Élèves) rassemble les défenseurs de l'école laïque, promue par le SNI (Syndicat National des Instituteurs) et la Ligue de l'Enseignement¹¹⁰.

Au tournant des années 1950, les associations de parents d'élèves d'écoles primaires se multiplient à Blida. Nommées amicales, conseil, comité, elles n'ont pas de lien apparent avec la structure FCPE encore très récente en métropole, elles attestent néanmoins d'une implication croissante des familles dans la scolarisation des enfants qui laisse des traces dans les archives de la sous-préfecture mais aussi dans la presse qui relate les renouvellements des conseils

¹⁰⁹ PERIER Pierre, *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes, 2005, §9 <https://books.openedition.org/pur/24257>. ; GOMBERT Philippe, "Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique et mutations idéologiques", *Revue française de pédagogie*, 162 | 2008, 59-66.

¹¹⁰ GOMBERT Philippe, *op. cit.*, p. 60.

d'administration¹¹¹. Les familles algériennes y sont peu présentes, tandis que les notables français y figurent en bonne place, comme le docteur Charles Phéline à l'école Bonnier, ou Albert Morant, président de l'Amicale des écoles de Montpensier. Le Comité de parents de l'Orangerie fait alors exception. Fondé en juillet 1949, il est présidé par un Algérien, M. Rhogi et compte parmi ses vice-présidents Abdelkader Taoug, torréfacteur à Blida¹¹². Ce commerçant est aussi un élu au conseil municipal sur la « Liste Musulmane d'Union Démocratique et Antifasciste » qui rassemble « Amis du Manifeste » et communistes. Titulaire du certificat d'études indigène en 1925 à l'école Tirman, il a ensuite obtenu une bourse pour poursuivre ses études au collège de la ville. Cet homme éduqué et reconnu politiquement dans la commune est ainsi un relai pour les familles en recherche de places pour leurs enfants : en octobre, le comité de parents le désigne comme interlocuteur privilégié dans la presse locale. Proche de par son profil social de Chambaz ou de Boutemit, Taoug est un familier des personnalités politiques de la ville. Cette compétence est utilisée au sein du comité de parents pour soutenir les familles algériennes moins insérées dans la ville du fait de leur capital culturel et économique.

La présence de familles algériennes dans l'association peut expliquer la nature des revendications exprimées, beaucoup plus explicites quant au refus de places aux élèves algériens que celles émanant des autres comités. Son action dépasse par ailleurs les limites de la classe car c'est dans la rue que l'enquête menée par ses membres au plus près des familles, dans une démarche de porte à porte, donne à voir leur détermination dans un véritable combat pour l'inscription, mené à l'encontre de l'inspecteur primaire. La quête de l'inscription scolaire les place ici en contact avec différents agents de l'État, membres de l'institution scolaire, dont les voix sont discordantes, telles celle la directrice de l'école opposée à l'inspecteur primaire. La volonté individuelle d'une enseignante engagée est ainsi le moteur principal de l'intégration des Algériens dans l'établissement et au sein de l'association, parfois contre l'opinion locale qui surnomme alors l'Orangerie « école de la tribu ». Lisette Vincent mais aussi les parents d'origine européenne de l'association, évoqués dans les correspondances, demandent l'école, aux côtés des familles algériennes. L'engagement politique de l'institutrice la rend d'ailleurs suspecte auprès du sous-préfet, qui transmet le 11 octobre 1949 la pétition de l'association à sa hiérarchie, et lui « rappelle que cette association a été constituée et agit à l'instigation de Mme

¹⁰⁸ *Le Tell*, 9 juin 1926, 30 novembre 1946, 8 octobre 1949.

¹⁰⁹ Les éléments biographiques relatifs à Abdelkader Taoug ont été collectés dans *Le Tell*, 24 juin 1925, 9 juin 1926, 30 novembre 1946, 8 octobre 1949.

Lisette Vincent, directrice de cette école et militante très active du Parti Communiste¹¹³». Lisette Vincent a fait de la place aux élèves algériens dans les classes de son école, prenant en compte des formes de sollicitation plus anonymes, exprimées par des familles algériennes dans l'attente, l'espoir discret d'obtenir une inscription à l'approche de la rentrée des classes. Elles attendent devant les écoles en début d'année scolaire

« À la veille des inscriptions, le soir (...) de nombreux hommes, des Musulmans, qui stationnaient le long du mur de l'école, les uns debout, les autres assis (...) Ils ne la connaissaient pas et lui dirent qu'ils attendaient pour inscrire leurs enfants à l'école, le lendemain matin à 8 heures. 'Il n'y a pas beaucoup de place pour les arabes', dirent-ils, 'seulement pour les premiers qui arrivent.' Elle leur apprit qu'elle était la nouvelle directrice et que les cinq classes seraient ouvertes à tous les enfants. Ils ne la crurent pas et restèrent là toute la nuit¹¹⁴ ».

La demande scolaire se fait ici déplacement, engagement du corps dans l'espace public, pour s'approcher des locaux, mais surtout d'un enseignant ou d'un directeur, afin de lui soumettre la demande d'inscription ou de réclamer l'entrée de l'enfant en classe qui, bien qu'il soit inscrit au mois de juin, est parfois finalement écarté en septembre. Cet agent de l'État, certes moins puissant que le préfet, a néanmoins la main sur les admissions, comme le montrent les initiatives de Lisette Vincent pour accueillir les Algériens et celle du directeur de l'école Bonnier pour les refuser. L'attente est le corollaire de la demande d'inscription pour ces parents mais tous ne bénéficient pas de l'appui d'une directrice. Ils sont nombreux dans tout le pays à occuper la rue, inquiétant le gouverneur général Edmond Naegelen qui les décrit, paniqué, au Ministre de l'Intérieur en 1948, comme nous l'avons déjà évoqué.

Ces parents sont ainsi des « foules », ou encore des « masses » sous la plume du sous-préfet de Blida dans ses rapports mensuels. Comme tout rassemblement, ils interpellent particulièrement l'autorité coloniale. Les termes génériques employés gommant l'individualité des acteurs et la diversité des situations scolaires pour ne restituer qu'une visibilité informe dans l'espace public. Dans ces « archives produites par l'inquiétude, menaces pour le sang-froid politique, récits qui ne concernent pas ce qui aurait pu être mais ce qui pourraient arriver¹¹⁵ », la demande scolaire qui fait corps alimente, la peur du nombre, l'angoisse démographique¹¹⁶.

¹¹⁰ ANOM 917 36, note du sous-préfet au préfet d'Alger, 11 octobre 1949. En février 1951, dans le cadre d'une demande de prêt à la construction à l'État, Lisette Vincent fait l'objet d'une enquête diligentée par le préfet car « les personnes dont l'activité politique antinationale est démontrée ne sauraient, sur le plan national, obtenir une aide quelconque de l'administration ».

¹¹¹ EINAUDI Jean-Luc, *op.cit.*, p.238.

¹¹⁵ STOLER Ann Laura, *Au cœur de l'archive coloniale : questions de méthode*, Paris, Éditions EHESS, 2019, p.151.

¹¹⁶ RAHAL Malika, *Algérie 1962 : une histoire populaire*, Paris, La Découverte, 2022, p.56.

Des Algériennes politisées qui militent pour le droit à l'école

La question scolaire prend place dans les revendications politiques. L'Union des Femmes d'Algérie (UFA), organisation de masse émanant du Parti Communiste Algérien (PCA), la porte à Blida, et met en relation des militantes et des mères algériennes.

La demande d'école relayée par l'Union des femmes algériennes de Blida

Le 30 octobre 1951, alors que la scolarisation en maternelle conditionne de façon croissante l'inscription au cours préparatoire, trente-neuf femmes se réclamant du Comité de Blida de l'Union des Femmes d'Algérie réclament auprès du sous-préfet l'ouverture de nouvelles classes de maternelle pour des enfants dont les mères travaillent¹¹⁷.

« Le Comité de Blida de l'Union des Femmes d'Algérie se joint aux nombreuses mères de famille dont les enfants pourtant inscrits, n'ont pu rejoindre l'école, faute de place. Sollicite M. le Sous-Préfet pour l'ouverture de nouvelles classes. En effet, ces enfants pour la plupart de famille modeste ont plus que d'autres, besoin de fréquenter l'école maternelle afin de ne pas être livrés à la rue par tous les temps. De plus, une fois en classe, ils seraient sous une surveillance éclairée pendant que leurs mères travaillent au dehors ».

La liste des signataires est jointe à la lettre dactylographiée, faisant apparaître, sur une petite quarantaine de noms, seulement deux patronymes d'origine européenne et vingt et une signatures faites à l'empreinte.

¹¹⁷ ANOM 917 36, Lettre du Comité de Blida de l'Union des Femmes d'Algérie au sous-préfet, 30 octobre 1951.

Alili	Hocine et Hocine
Boutiba	Fuengia
Azami	Sabila
Betsig	Hocine
Fadel	Mustapha
Barbin Solang	Barbin
Delich	Aomar
Mohamed Khe Alouet	Alouet
Amati Miska	
Mohamed Alcha	
Sandi Yassin	Mulle
Chikha Fariba	
Miloudi Satman Zora	
Kouraidhe Hamet	
Benatia Ahmed	
Galiamani Leila	
Chikha Fatima	
Khalami Cherif	
Regis El Hocine	
Ali Khodja Soland	
Abdoulhakem Mohamed	
Aïssani Aïssa	

Illustration 7- Extrait de la lettre du Comité de Blida de l'Union des Femmes d'Algérie, 30 octobre 1951.

(Source : ANOM 917 36)

Ce comité émane de l'Union des Femmes d'Algérie dont nous trouvons notamment trace dans les archives du cabinet du Gouverneur général Yves Chataigneau¹¹⁸. L'Union des Femmes d'Algérie est une organisation de masse créée en 1944 et rattachée au Parti Communiste Algérien (PCA). Si elle rassemble dans un premier temps une majorité de militantes européennes, elle attire davantage, après 1946, des militantes algériennes dans un contexte de développement de la ligne anticoloniale du PCA¹¹⁹. La section de Blida est une émanation locale de l'organisation, comme on en trouve, à Oran ou dans le Constantinois. Les signataires s'adressent au sous-préfet P. Delahaut pour soutenir les « nombreuses mères de famille », dont les « enfants pour la plupart de famille modeste ont plus que d'autres besoin de fréquenter l'école maternelle afin de ne pas être livrés à la rue par tous les temps... pendant que leurs mères travaillent au dehors ». Les autrices ne sont peut-être pas toutes des mères et nous ne savons rien de leur âge et des générations qui peuvent se rencontrer dans cette pratique militante.

Le discours, emblématique des thématiques confiées à ces militantes féminines par le parti, articule la demande de scolarisation aux besoins spécifiques des familles modestes. Le besoin d'école exprimé considère l'institution comme un abri, un espace clos et surveillé qui protège les enfants du vagabondage de la rue. Il porte la parole de mères que le travail prive de ce rôle de protection. Le texte évoque « une surveillance éclairée », supposant sa teneur éducative, mais l'attente exprimée ici n'est pas la même que celle exprimée par B. Chambaz, le rapport à l'école relève davantage d'une fonction d'encadrement, de surveillance, que d'une perspective de promotion sociale.

Cette organisation de masse créée en 1944, rattachée au Parti Communiste Algérien (PCA), rassemble dans un premier temps une majorité de militantes européennes. Après 1946, l'UFA attire davantage d'Algériennes, surtout à Oran et dans la région d'Alger, dans un contexte de développement de la ligne anticoloniale du parti¹²⁰. Ces femmes ont pour mission d'établir des contacts au plus près de la population algérienne, dans les villes mais aussi au cœur des campagnes. On y retrouve l'institutrice Lisette Vincent, aux côtés d'autres enseignantes qui sont en contact avec les parents de leurs élèves et surtout les mères. Le discours de ces militantes aborde davantage les problématiques sociales que les combats nationalistes. La question

¹¹⁸ ANOM GGA 8CAB71, fonds du cabinet du Gouverneur général Yves Chataigneau

¹¹⁹ LE FOLL-LUCIANI Pierre-Jean, « 'J'aurais aimé être une bombe pour exploser'. Les militantes communistes algériennes entre assignation sexuées et subversion des rôles de genre », *Le Mouvement social*, vol. 255, no. 2, 2016, p.37.

¹²⁰ *Idem*.

scolaire y prend sa place, dès le Congrès de 1946, entre la crise du logement et le chômage, problématiques particulièrement éprouvées par les familles algériennes les plus modestes¹²¹.

Proximité sociale des militantes et des mères

Le rapport aux familles est ici indirect, et la demande d'école est portée par un groupe politique, telle une question parmi d'autres qui relèvent de la condition d'une frange de la population algérienne particulièrement modeste et peu accessible lorsqu'elle vit dans les campagnes éloignées. Les femmes qui la composent ont pu être en contact avec l'une des militantes de l'UFA qui organisent des rencontres au succès croissant dans des lieux divers, dans les villes et au sein des douars. Bains maures, cimetières, cinémas, différents types d'espaces sont en effet investis pour échanger sur les droits des femmes, comme sur d'autres thématiques relatives à la santé, à l'éducation ou encore de l'accès à l'emploi¹²². Des manifestations diverses sont également organisées dans les villes, à l'opéra d'Alger ou dans les rues de Bel Abbès, et attirent jusqu'à un millier de femmes, algériennes dans leur immense majorité. Les militantes y incitent les mères algériennes à manifester devant les écoles et à y déposer des pétitions.

Les Algériennes engagées, souvent épouses et plus rarement filles de communistes, y ont un niveau d'instruction faible et leur rôle est souvent de traduire les propos d'une communiste européenne¹²³. Il faut toutefois nuancer le rapport à l'école de ces militantes en fonction de leur lieu d'origine. Celles de Blida ont certainement eu un accès limité voire inexistant à l'école. Avant la Seconde Guerre mondiale, les écolières algériennes n'y étaient accueillies que dans une école ouvrier¹²⁴ dite Gallieni, fondée en 1913 à l'est de la ville. Ce n'est qu'au milieu des années 1940 que l'offre scolaire s'étoffe, à l'école primaire de l'Orangerie dans deux classes annexes, puis au sein de deux nouveaux établissements¹²⁵. Dans les villes comme Oran ou Alger, où l'activisme de l'UFA est d'ailleurs particulièrement développé, la scolarisation des Algériennes peut atteindre un taux bien plus élevé, jusqu'à

¹¹⁸ *Idem.*

¹²² MACMASTER Niel, *Burning the Veil. The Algerian War and the emancipation of Muslim Women, 1954-1962*, Palgrave Macmillan, Manchester, 2009, p. 37

¹²³ AMRANE Djamilia, *Les femmes algériennes dans la guerre*, Plon, Paris, 1991 p. 57.

¹²¹ L'école ouvrier dispense des enseignements généraux le matin et des cours de broderie et de couture. Les travaux réalisés pouvaient être vendues et procurer quelques revenus aux élèves.

¹²² ANOM 917 36, liste des écoles et classes de Français musulmans, de l'inspecteur de l'enseignement primaire au sous-préfet de Blida, 15 mars 1946.

26%¹²⁶. À l'analphabétisme s'ajoute la fréquentation limitée de lieux extérieurs au foyer ou des espaces de sociabilité traditionnels. Pour ces femmes qui participent aux manifestations dans l'espace public, l'appropriation nouvelle de la rue est en rupture forte avec le quotidien et constitue une forme de transgression¹²⁷.

Dans leur ensemble, de par leur profil social et leur capital culturel, ces militantes sont proches des femmes dont elles portent les revendications. Le rapport à l'école des mères évoquées dans la correspondance est probablement ici celui d'un premier contact, à l'opposé de la familiarisation éprouvée par les pères qui demandent une dérogation à la carte scolaire. Elle concerne alors particulièrement les femmes et leurs familles qui habitent les douars voisins, sans entregent, où les écoles sont encore rares, et qui viennent aussi en ville pour scolariser leurs enfants, tandis que la population installée depuis plus longtemps au sein de la commune, mieux insérée et informée, y accède plus facilement. L'entrée à l'école française peut être alors cette expérience fondatrice qui engage l'écopier et sa famille dans un processus de transformation sociale¹²⁸. La demande d'école à Blida concerne un périmètre large de familles, depuis les plus aisées qui travaillent dans le quartier des Halles au contact des Européens, jusqu'aux plus pauvres, récemment insérées dans le tissu urbain après avoir quitté les douars situés au sud de la commune. Toutes perçoivent l'école française comme un passage obligé, « une nécessité sociale et économique¹²⁹», dans un cadre urbain où la prise de conscience de la valeur sociale de la scolarisation et des diplômes est plus forte. Les procédés d'expression choisis et la nature des demandes exprimées montrent que ces parents, pères et mères, ne confèrent pas la même charge à l'intégration scolaire. Le projet qu'ils formulent, le rapport à l'avenir qu'ils envisagent est construit depuis leur propre place¹³⁰. L'itinéraire scolaire ou son absence, l'insertion dans le tissu économique voire politique de la cité, les relations entretenues avec des représentants de l'autorité coloniale déterminent la nature de l'exigence scolaire. Et l'école voulue autant que la demande modeste éclairent sur la sociologie des requérants et requérantes.

¹²⁶ MACMASTER Niel, *op. cit.* p. 34.

¹²⁷ LE FOLL-LUCIANI, *op. cit.*, p. 37.

¹²⁸ RAHAL Malika, *Ali Boumendjel. Une affaire française, une histoire algérienne*, La Découverte, Paris, 2011, p. 51.

¹²⁹ COLONNA Fanny, *op. cit.*, p.38.

¹³⁰ HADJ-AHMED Lydia, *op.cit.*, p. 23.

Conclusion

Les différentes pratiques observables dans la commune de Blida nous conduisent à considérer ce temps de l'après-guerre comme l'amorce d'une nouvelle séquence du rapport des familles algériennes à l'institution scolaire. À partir de 1945, après les requêtes et les espoirs, l'audace des familles- qui pressent, interpellent, exigent- s'exprime. Cette évolution s'inscrit dans un contexte plus général de revendications et qui explique au moins en partie la libération de la parole, la demande générale d'accès aux droits qui passe aussi par la demande d'éducation. Elle donne à voir les mots et les corps, l'engagement tout entier des familles qui vont sur les lieux, au contact, porteuses individuellement, parfois sans intermédiaire, d'une exigence d'égalité. Cette insistance sur la présence physique des parents aux portes de l'école, la sollicitation orale des directeurs et directrices d'écoles et des enseignants, ou écrite du sous-préfet semblent montrer une évolution du rapport des familles, qu'elles soient aisées ou plus modestes, à l'institution scolaire et aux représentants de l'autorité coloniale.

Les pères qui disposent d'une assise sociale solide, bâtie sur une activité de négoce dans la capitale de la Mitidja, sont aussi parfois des élus locaux. Leur proximité relationnelle avec les acteurs de l'administration crée des formes de connivence qu'ils utilisent pour exprimer une demande scolaire qui n'est pas celle de la majorité des parents algériens. Elle tend à les rapprocher un peu plus, avec la génération à venir, des ambitions scolaires des Français dans le secondaire et le supérieur, et des opportunités qui les accompagnent. L'écoute du préfet qui transmet leur demande est un gage de reconnaissance de services rendus, plus que de légitimité à avoir sa place dans la classe parmi les Français. Parmi ces hommes en vue, il y a ceux qui mettent en avant leur entente et leur crédibilité sociale au service de la scolarisation d'autres Algériens, se faisant ainsi relais, passeurs, pour des parents plus à l'écart. Ils sont néanmoins minoritaires dans le tissu associatif scolaire et c'est une enseignante française et engagée qui leur en permet l'accès. Les familles qu'ils soutiennent sont représentatives de la majorité des demandeurs au tournant des années cinquante, peu instruites, dans l'attente d'une place. Les femmes, les mères algériennes de Blida sont à distance de l'autorité coloniale, comme des rouages scolaires et économiques de la ville. La décennie qui précède la guerre d'indépendance voit poindre néanmoins leur plus grande implication. Encouragées au militantisme ou à l'action en faveur de leurs droits par les communistes, elles sont aussi ciblées par les politiques qui veulent atteindre la sphère privée, l'intime de la famille.

L'inscription scolaire, que l'on peut qualifier d'activité ordinaire de la rentrée scolaire, génère dans le contexte du manque de places, des pratiques diverses destinées à défendre la scolarisation de l'enfant, qui sont peut-être aussi des moments inédits de rencontre, de premier contact avec un membre de l'administration ou de l'école. L'institution scolaire, plus que d'autres, revêt en France une centralité particulière, par son caractère obligatoire. Bien que tardivement affirmée en Algérie, l'école obligatoire est à la fin des années 1940 une revendication déjà ancienne. Effective à partir de 1944, elle apparaît, au prisme de la mobilisation des familles, tel un droit déjà intériorisé, que le contexte plus général de remise en question de la puissance coloniale pousse peut-être à défendre. Par le biais d'une lettre à un sous-préfet, d'une demande orale à une directrice d'école, la participation à la diffusion d'un tract, ces femmes et ces hommes expriment, au travers de la demande d'école, un rapport à l'institution et ainsi à l'État. Ces activités du quotidien scolaire constituent un degré modéré des demandes exprimées par la population algérienne après la Seconde guerre mondiale. Eloignées des requêtes portées par des acteurs connus et familiers des échanges avec l'administration coloniale, elles n'en sont pas moins des manifestations concrètes d'une exigence faite à l'institution. Ouvrent-elles la voie à des démarches plus hardies ? Ces parents d'élèves sont-ils par ailleurs des militants politiques, ou sont-ils en passe de la devenir ? Il est difficile de savoir si ces indices d'une *capacité d'agir* des parents d'élèves s'inscrit dans un engagement plus vaste ou s'il est simplement une intervention comparable à celle que pourrait formuler tout parent soucieux de l'avenir de ses enfants. La rentrée des classes rend néanmoins audible des voix jusque-là discrètes, celle des familles qui sont ici actrices à part entière de l'institution scolaire. En ce sens, la mobilisation parentale participe du mouvement plus général de quête d'émancipation, dans le temps ordinaire mais spécifique de la rentrée des classes. Après l'absence comme expression du refus, c'est bien la présence, la visibilité, l'occupation des lieux qui signifient une demande scolaire accentuée.

Chapitre 2

À distance

La diffusion difficile de l'école française au douar (1946-1956).

Cherchell, le 9 Juillet 1951

« L'école de Beni-Bou-Mileuk, la seule ouverte au cours des deux années écoulées, est dès à présent inhabitable. Il pleut dans la salle de classe et dans l'appartement. Les volets tombent, les fenêtres ne ferment plus depuis longtemps, les cloisons s'effritent.

Les autres écoles préfabriquées qui n'ont jamais été ouvertes sont depuis longtemps un objet de dérision, la population musulmane n'en a jamais profité.

J'estime, après avoir mûrement réfléchi, que ces écoles qui ont coûté tant d'argent bien inutilement ne peuvent être que démolies, sans avoir même la certitude de pouvoir récupérer une partie de matériaux¹ »

¹ ANOM 917 36, lettre d'Etienne Zannettacci Stephanopoli, administrateur de la commune mixte de Cherchell, au préfet d'Alger, 9 juillet 1951.

C'est depuis les campagnes, le « bled », le douar, que nous observons désormais le fait scolaire, dans des territoires reculés, d'accès difficile, où la diffusion des écoles primaires françaises marque le pas. C'est par le construit, le bâti que le fait scolaire est ici abordé, constituant l'une des multiples formes de la manifestation concrète de la présence française dans des paysages qui s'en trouvent modifiés, et dont l'absence, à rebours, désigne des terres qui semblent avoir été oubliées par la colonisation.

Avant que la guerre d'indépendance ne surgisse et n'accuse encore la suspicion sur des populations jugées complices des « rebelles », il semble que l'administration, tournant jusque-là dos aux *mechtas*² s'emploie à les regarder en face et découvre l'immensité abyssale des travaux à entreprendre et surtout à financer.

Dans ces terres à l'écart du peuplement européen, là où la scolarisation ne concerne pas les enfants de colons, il ne s'agit pas d'agrandir ou de surélever les locaux existants, mais bien de bâtir de nouvelles écoles. Depuis l'annonce du Plan de scolarisation de 1944 jusqu'à l'indépendance, l'État colonial tâtonne et peine à tenir le pari d'une scolarisation pour tous les Algériens.

I. La sous-scolarisation des douars

Les « vides » de la matérialité coloniale.

L'arrondissement de Blida est un territoire composite dans lequel les communes et les petits centres de plaine côtoient de vastes étendues marquées par un peuplement épars, où la scolarisation française est marginale ou totalement absente. Ces espaces à scolariser, souvent dépourvus de toute autre forme d'équipement, matérialisent les limites humaines de l'emprise française.

² Hameau où vivent des familles algériennes.

Scolariser au loin

En Algérie, les régions restées éloignées de toute imprégnation de l'école publique française semblent devenir au lendemain de la Seconde Guerre mondiale les cibles d'une conquête culturelle. Les nombreux débats qui ont opposé députés, maires, membres des Délégations financières au sujet du type d'enseignement à transmettre ou de la crainte du déclassement, finement exposés par Carole Reynaud-Paligot, ne semblent plus avoir court et l'élargissement de l'espace scolaire via la diffusion de l'enseignement primaire apparaît comme un objectif partagé qui ne soulève plus vraiment d'oppositions³. Étendre l'école républicaine à toutes les contrées est un acte d'intégration de populations dont le sort était jusque-là presque ignoré.

Le défi de la scolarisation de régions éloignées, marginales, enclavées, n'est pas inconnu de l'administration française qui s'est engagée dès la seconde moitié du XIX^{ème} siècle dans la prise en charge terres dépourvues d'écoles dans les confins de l'hexagone, et il y a bien des proximités entre les paysages de la région cherchelloise décrits par Fernand Dor et la Haute-Vienne traversée par l'inspecteur général Anthoine en 1881,

Les longues distances à parcourir à travers les châtaigneraies sans rencontrer une maison, la marche pénible, les groupes d'habitation très écartés du groupe principal, les communications souvent difficiles⁴.

La formation d'une « blanc manteau d'écoles » est ainsi le projet majeur des lois Ferry, qui permet la diffusion de structures qui viennent compléter sur l'ensemble du territoire les paysages des communes après les églises et les mairies⁵. Les écoles de hameaux, symboles du déploiement de l'institution dans les moindres recoins du territoire, ont ainsi généré des dépenses importantes pour l'État français et les collectivités locales en Vendée, dans le Finistère ou encore le Morbihan, dans une logique de conquête politique de l'Ouest⁶. Pendant que les maisons d'école essaient ainsi dans les départements au nord de la Méditerranée, c'est en Kabylie que le « système » français s'expérimente dans les années 1880, poussé par « la vigueur du mythe kabyle, l'activisme des kabylophiles, mais aussi la volonté de concurrencer les écoles jésuites⁷ ». Soixante-dix ans plus tard, après la Seconde Guerre mondiale, le réseau scolaire

³ REYNAUD-PALIGOT Carole, *op. cit.*, p. 16-25, 62-107.

⁴ CHANET Jean-François, *L'École républicaine et les petites patries*, Aubier Histoires, Paris, 1996, p.61

⁵ *Idem*, p.58 et note 28.

⁶ *Idem*, p.62.

⁷ REYNAUD-PALIGOT Carole, *op. cit.*, p. 70.

censé couvrir les marges les plus reculées du territoire métropolitain laisse encore des régions en souffrance et dans les départements qui le composent, les contrastes sont forts entre les centres urbains bien pourvus et les zones rurales démunies de structures scolaires. L'inspecteur primaire Paul Anthouard, chargé à partir du 1^{er} mars 1950 d'assurer la visite des écoles primaires dans le cadre d'une mission relative aux constructions scolaires décrit les écoles taudis, bien plus nombreuses que les « palais scolaires⁸ ». En Corse, en Lozère, ou encore en Haute-Vienne, les écoles dans lesquelles les élèves s'entassent sont bien souvent installées dans des maisons vétustes louées à des particuliers, à moins qu'elles ne soient reléguées dans des étables, sans installations sanitaires. La guerre, qui a détruit près de 6000 classes, ne suffit pas à expliquer cet état de délabrement, amorcé bien plus tôt, fruit de l'indifférence de certaines municipalités, ou de la mise en réserve des crédits⁹. Ces écoles taudis ne sont pas sans rappeler les « écoles-gourbis » d'Algérie que le député Albin Rozet dénonçait en 1912¹⁰. Leur présence dans le paysage scolaire métropolitain atteste des très fortes inégalités en termes d'équipements et nuance l'opposition qui pourrait sembler franche entre les deux rives de la Méditerranée.

D'autres pans de l'empire français que l'Algérie connaissent également de vastes déserts scolaires. Le développement spatial des écoles en Nouvelle Calédonie laisse ainsi à l'écart les terres éloignées de la côte, notamment aux alentours de Koné, à Paouta et Poindah où les populations ne connaissent l'école qu'après la Première Guerre mondiale¹¹. Marie Salaün évoque aussi les contraintes géographiques à Tahiti, où l'éparpillement extrême de la population sur plus d'une centaine d'îles gêne l'accès et coûte cher en entretien pour des écoles à faible effectif. Relief d'archipel ou zones de montagnes sont ainsi des obstacles à la scolarisation qui alimentent, dans l'empire, un déterminisme géographique brandi par l'administration coloniale pour justifier le faible investissement scolaire dans des régions où l'élément européen est absent¹². À l'inverse, lorsque les politiques scolaires se préoccupent des enclaves, elles adoptent les mécanismes du développement scolaire telle qu'ils ont été mis en

⁸ CAPLAT Guy, « Anthouard (Paul, Félix) », *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris, INRP, 1997, pp. 149-150.

⁹ ANOM GGA 10CAB196, « Les bâtiments scolaires », *La Documentation Française* n°1312, 13 avril 1950, p. 9-10.

¹⁰ REYNAUD-PALIGOT Carole, *op. cit.*, p.

¹¹ SALAÜN Marie, *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie 1885-1945*, PUR, 2005, p. 93.

¹² SALAÜN Marie, « Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la IIIe République », *Politix*, n°116, 2016, p. 32. La thèse en cours de Iris Portoleau, « Enseigner l'histoire et la géographie dans les outre-mer françaises depuis 1957 (Nouvelle-Calédonie et Polynésie française) » sous la direction de Virginie Baby-Collin et Isabelle Merle, interroge notamment ce que fait la distance à la mise en œuvre des programmes scolaires.

œuvre France au XIX^{ème} siècle, associant l'expansion de l'école à une dynamique d'intégration nationale.

Le douar, le « bled », des espaces à l'écart

Les écoles dites « spéciales » destinées aux élèves algériens en application des décrets de 13 février 1883 et du 18 octobre 1892, se sont insuffisamment développées dans les campagnes, même si ces textes stipulent que « toute commune doit avoir un nombre d'écoles suffisant pour recevoir tous les garçons indigènes¹³ ». Fanny Colonna insiste sur l'aspect novateur de ces mesures qui, après le caractère expérimental et discontinu de la politique des bureaux arabes, montre la volonté des républicains de soumettre l'Algérie au même système scolaire que la métropole¹⁴. Néanmoins, si le respect de l'obligation scolaire en métropole n'est, de fait, pas toujours de mise¹⁵, son impossible application en Algérie est d'emblée énoncée, et « restreinte à des localités désignées par le gouverneur général et ne s'applique qu'aux garçons¹⁶ ». Entre la volonté de faire système sur l'ensemble du territoire, et soumettre d'emblée l'obligation scolaire au bon vouloir de l'autorité locale dans des structures particulières, le projet de Jules Ferry porte ainsi en lui ses limites. Les écoles se multiplient entre 1892 et 1909, date de la fin du rectorat Jeanmaire, leur effectif passant de 12000 élèves à 34000, mais cette proportion reste bien faible eu regard des 800 000 Algériens scolarisables, et notamment « des indigènes qui vivent loin de toute agglomération, disséminés sur de vastes espaces et qu'on ne peut grouper dans des écoles¹⁷ ».

« Que s'était-il passé là où la route, l'administration, le français n'avait marqué le pays qu'en pointillé ? Une carte, en particulier, me laissait rêveuse, celle de l'implantation scolaire en 1932. De quel type de savoirs avaient vécu les gens là où elle était blanche ?¹⁸ ».

¹³ Décret du 18 octobre 1892, article 2.

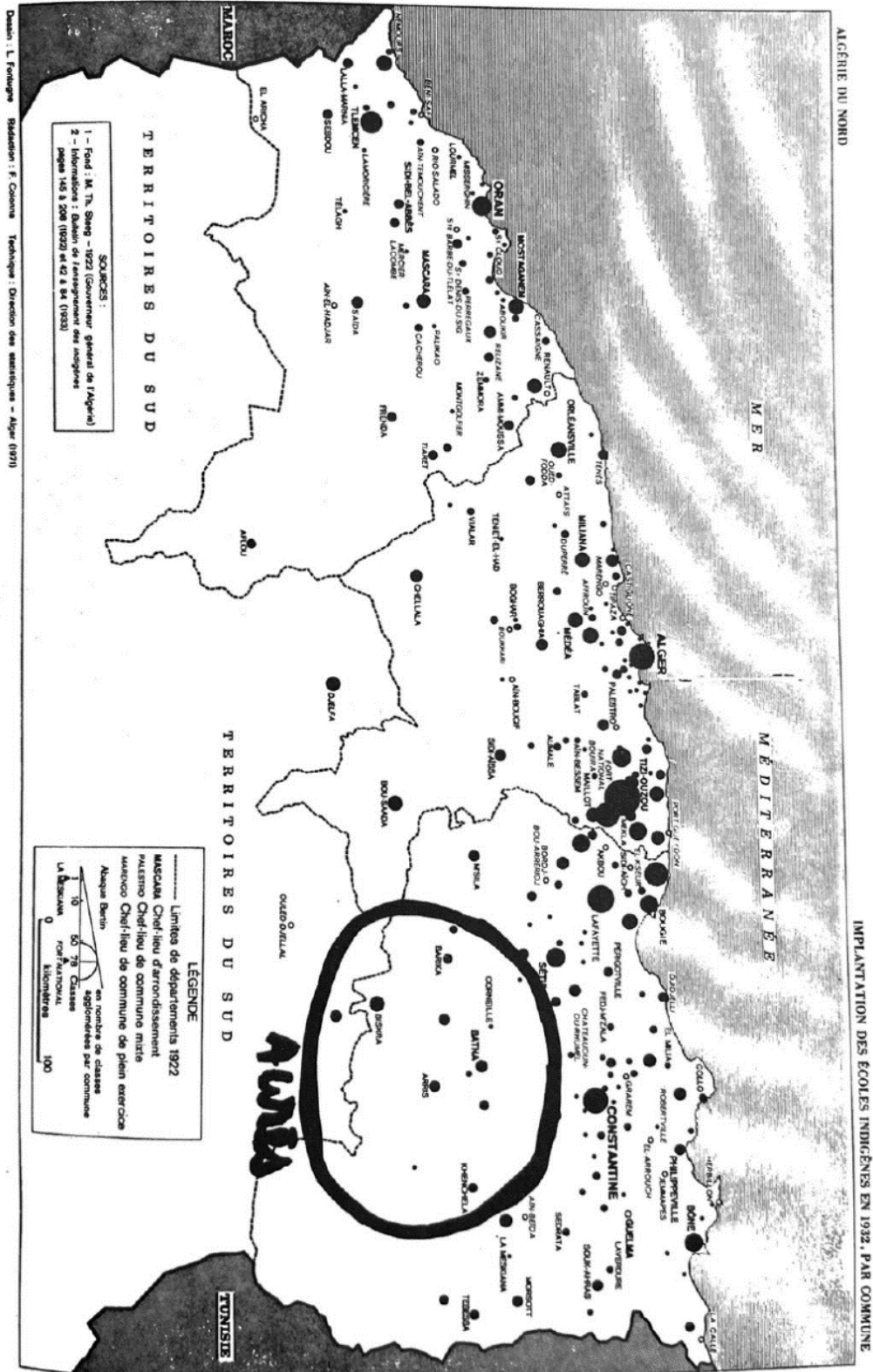
¹⁴ COLONNA Fanny, *op. cit.*, p. 20.

¹⁵ En 1907, l'inspecteur de l'enseignement primaire Baudrillard s'alarmait dans un rapport au 27^{ème} congrès de la Ligue française de l'enseignement : « il faut avoir le courage de le reconnaître. L'enseignement primaire est effectivement laïc et gratuit. Il n'est pas, sauf exceptions, effectivement obligatoire ». Cité par BRUCY Guy « 'Désertion scolaire' et absentéisme dans l'école de Jules Ferry », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, 2003, p. 150.

¹⁶ Décret du 18 octobre 1892, article 3.

¹⁷ Ces chiffres sont proposés par POULARD Maurice, *L'enseignement pour les indigènes en Algérie*, imprimerie Gojosso, 1910, p. 313 et corroborés par DESVAGES Hubert Desvages, « La scolarisation des musulmans en Algérie (1882-1962) dans l'enseignement primaire public français. Étude statistique. », *Cahiers de la Méditerranée* n°4, 1972, p.57.

¹⁸ COLONNA Fanny, *Les versets de l'invincibilité, Permanence et changements dans l'Algérie contemporaine*. Paris, Presses de Sciences Po, 1995, p. 25.



Carte 3- Implantation des écoles indigènes en 1932.

(Source : COLONNA Fanny, *Les versets de l'invincibilité, Permanence et changements dans l'Algérie contemporaine*, Paris, Presses de Sciences Po, 1995, p. 25)

En ces lieux, les constructions scolaires « indigènes » absentes contribuent à créer des vides, des lieux où les paysages ont échappé aux transformations coloniales, trop éloignés pour qu'on y tente l'implantation européenne, trop inaccessibles pour être inscrits dans les projets de peuplement. Le désintérêt marque des terres sans route carrossable, sans adduction d'eau, sans poteau télégraphique. Pour qu'il y ait des classes ouvertes aux « indigènes », il faut d'abord que les enfants d'origine européenne y soient scolarisés et c'est l'existence d'écoles pour ces derniers, théoriquement ouvertes aux Algériens - ce qui est difficilement estimable- qui appelle ensuite l'édification de classes « spéciales ». Sur la carte produite par Fanny Colonna, antérieure à la période qui est au cœur de notre étude, c'est bien autour du semis de communes peuplées de colons - Marengo, Castiglione, Tipaza...- que l'on observe la présence de ce type de classes. Plus au sud, dans l'intérieur du territoire où les Européens moins nombreux peuplent des villages plus modestes, le nombre des écoles est plus faible, alors que la population algérienne y est parfois très nombreuse. La quasi absence de structures scolaires en 1932 dans de vastes espaces ruraux se confirme comme nous allons le voir à la fin des années 1940.

Comme le suggère Fanny Colonna, les blancs de la carte représentant l'implantation scolaire « indigène » conduisent à enquêter sur d'autres lieux, acteurs et formes de transmission du savoir, d'un savoir, car l'absence de structures portées alors par l'instruction publique française ne signifie pas pour autant celle de la transmission. Dans les campagnes isolées où l'institution scolaire française a peu ou pas essaimé ses structures, les écoles coraniques, autres lieux d'apprentissage bien antérieurs à la présence française, pourraient ainsi être considérées comme les manifestations d'un cadre éducatif concurrent, autant de brèches dans l'imposition coloniale. À l'échelle du territoire de l'Algérie, il est difficile d'estimer la place de ces écoles, leur nombre et leur fréquentation- nous l'envisagerons néanmoins dans une partie ultérieure pour l'arrondissement de Blida- mais la volonté de contrôle et de subordination exercée par les autorités qui conditionnent leur ouverture est un gage de leur présence¹⁹.

Qu'est-ce que la matérialité de la domination coloniale là où personne n'a jamais vu de colons ou de bâtiment public tel que l'école ? Giulia Fabbiano avait en 2011 engagé cette réflexion dans une démarche d'anthropologie historique, distinguant l'Algérie française de

¹⁹ Cette volonté se manifeste par la production d'un cadre législatif amorcé avec le décret du 18 octobre 1892, article 55.

l'Algérie des Français, et montrant comment, à distance de la matérialité des vecteurs de domination, la colonisation française est néanmoins intériorisée, incorporée²⁰. La chercheuse identifie les voies de passage du colonial en l'absence de relation tangible avec l'administration. « Espaces de désajustement ²¹ » entre un discours historique sur la colonisation et les réalités locales, ces lieux tenus visiblement à l'écart de la « rencontre ordinaire avec le monde colonial proprement dit²² » forment néanmoins la majeure partie du territoire. Leur existence nuance l'étendue d'une déferlante coloniale, dans sa visibilité en tous cas, et contribue à mettre en évidence les fissures et les limites de l'édifice étatique.

Atteindre les douars de l'arrondissement de Blida

Approcher les campagnes vastes et isolées, les enclaves, les zones montagneuses que l'administration coloniale ne voit que de loin nécessite de mobiliser des travaux qui à l'échelle régionale, vont sur les chemins et empruntent les pistes. Il paraît en effet nécessaire d'entrer dans la diversité des paysages et des sites pour tenter de saisir les particularités de l'implantation scolaire là où elle est intermittente, où elle ne va pas de soi, bien moins encore que dans les villes.

Fernand Dor, administrateur adjoint de commune mixte à Cherchell en 1895, décrit la région dont il a la charge et qui deviendra la partie occidentale de l'arrondissement de Blida²³. Très éloignée de notre étude dans le temps, son intérêt réside dans l'approche topographique de la région, décrivant par exemple les zones de montagne de Beni Mileuk et Damous, douars inscrits dans la commune mixte que Etienne Zannettacci Stephanopoli administre cinquante ans plus tard. Les courtes pages consacrées à l'instruction publique apportent par ailleurs des indications sur les prémices du fait scolaire français alors que les villages s'ouvraient au peuplement.

Les travaux plus récents des géographes sont précieux. Joëlle Deluze-Labruyère a fait de Blida un cas d'étude pour envisager le processus d'urbanisation en Algérie, et explore

²⁰ FABBIANO Giulia, « Pour moi, l'Algérie, c'est les Béni-Boudouane, le reste je n'en sais rien », *Le Mouvement social*, n°236, 2011, p.47-60.

²¹ *Idem*, p. 48.

²² BERTRAND Romain, « Politiques du moment colonial. Historicités indigènes et rapports vernaculaires au politique en « situation coloniale », *Questions de recherche* n° 26 – Octobre 2008, p.26.

²³ DOR Fernand, *Cherchell et la commune mixte de Gouraya*, Blida, Imprimerie Mauguin, 1895, 168 p.

l'organisation spatiale qui précède les évolutions contemporaines d'une ville marquée par le temps colonial, ou « on pressent [néanmoins] la ville arabe²⁴ ». Xavier de Planhol a mené l'enquête sur les recasements et regroupements des populations opérés pendant la guerre d'indépendance dans l'Atlas blidéen²⁵. L'ouvrage a reçu un accueil mitigé, considéré comme caution scientifique de l'autorité militaire qui a mené ces opérations, et privilégiant les aspects techniques plutôt que « les sentiments de ces musulmans recasés, et les moyens individuels qu'ils ont employé pour résister à la faim²⁶ ». Il nous aide néanmoins à saisir les réalités des terroirs et de l'évolution de leur occupation humaine dans les dernières années de la présence française ; ce dernier point sera surtout envisagé dans la dernière partie de notre étude.

C'est aux zones montagneuses de la vallée du Chéouli, située à l'ouest de la région que nous étudions, des années 1930 jusqu'à l'indépendance de l'Algérie que l'historien Niel MacMaster s'est intéressé récemment et ses analyses rencontrent nos observations. Il évoque l'opposition radicale entre deux mondes, entre la ville, le bourg où vivent les Européens, adoptant le mode de vie et les institutions de la métropole, et

« À quelques kilomètres des périmètres de colonisation, un ordre social et politique totalement différent, dans lequel des milliers de paysans très pauvres sont gouvernés par une élite algérienne semi-féodale qui maintient son pouvoir grâce au clientélisme²⁷ »

À l'aube des années 1950, l'accessibilité, l'aménagement de routes et d'équipements hydrauliques font toujours défaut et maintiennent à l'écart une population nombreuse, pauvre et jeune, où la part des scolarisables est importante. L'isolement, le sous-équipement, la dispersion des populations distinguent ces espaces étendus qui forment pourtant la majeure partie du territoire algérien et dans lesquels les tumultes de la colonisation n'ont finalement ébranlé qu'en surface les équilibres sociaux et culturels. L'historien affirme en effet que par-delà ces inégalités visibles, les liens entre ces espaces et le monde urbain sont denses, sous-estimés par les Européens, et tissés des mobilités saisonnières, quotidiennes, liées au travail chez les colons²⁸. Nous faisant entrer dans le quotidien des *fellahs*, il donne à voir la force de

²⁴ DELUZ-LABRUYÈRE Joëlle, *Urbanisation en Algérie : Blida. Processus et formes*, MOM Éditions, 1988, p. 23.

²⁵ DE PLANHOL Xavier, *Nouveaux villages algérois*, Paris, PUF, 1961.

²⁶ EMERIT Marcel, « Géographie et recasement », *Annales. Économies, sociétés, civilisations*. 17^{ème} année, n°6, 1962, p. 1228.

²⁷ MACMASTER Niel, *War in the mountains*, Oxford University Press, 2020., p.11.

²⁸ *Idem*, p. 31

la tradition orale dans la transmission des épisodes durement ressentis de la dépossession foncière ou de la conquête au sein du cercle familial²⁹.

Mis en relation avec les sources produites par les autorités communales, l'ensemble de ces travaux nous permettent d'approcher des espaces dont il ne faut pas sous-estimer la diversité topographique et administrative, puisqu'ils peuvent ainsi être rattachés aux communes de plein exercice comme aux communes mixtes. Ils diffèrent par leur distance au monde de la ville, et par leurs caractères topographiques qui conditionnent fortement les modes de vie et les niveaux d'isolement des populations qui y vivent. Sans exhaustivité, nous pouvons mentionner quelques tribus et douars-communes inscrits dans l'arrondissement de Blida qui illustrent de façon significative cette diversité et contribuent à distinguer, au sein de ce maillage administratif, une partie orientale englobant la plaine de la Mitidja jusqu'à Marengo, d'une zone occidentale où des douars plus étendus sont pris dans la commune mixte de Cherchell. Les trois douars rattachés à la ville de Blida, densément peuplés à l'origine par les tribus des Beni Salah et Ghellaïe, sont proches de cette commune étendue et économiquement développée ainsi que d'autres petits centres. Ceux situés plus à l'ouest, regroupant les fractions de tribus Aghbal, Beni bou Mileuk ou encore Larhat, rassemblés dans la commune mixte de Gouraya, puis de Cherchell, sont moins au contact de zones de plaine et de la population européenne. Leur peuplement est moins dense, très éparés. À mi-chemin de ces situations, au cœur de la plaine, les douars Ferroukha et Hallouya sont sis dans la commune plus modeste de Souma où la population européenne est peu importante.

Variété des reliefs, densités diverses des populations colonisées et semis inégal des points de colonisation définissent une carte composite de ces campagnes où le degré de développement des structures scolaires influe sur le rapport à l'école des populations. L'état de l'école y constitue aussi un indicateur de la pauvreté de la majeure partie de ces espaces tenus à l'écart. Dans la période que nous étudions, l'abandon de ces lieux et de leurs populations est souligné par le sous-préfet lui-même, les décrivant « dans une situation identique à celle où nous les avons trouvés il y a un siècle³⁰ ». Ils retiennent désormais l'attention de l'administration, inquiète des usages que la propagande nationaliste en fait, notamment dans les douars de montagne au sud de la commune de Blida, ou encore à Souma. La préoccupation scolaire s'inscrit alors dans un projet plus vaste de désenclavement des régions isolées, dont les

²⁹ *Idem*, 52.

³⁰ ANOM 917 34, note confidentielle du sous-préfet de l'arrondissement de Blida au préfet d'Alger, non précisément datée, courant juillet 1952.

ambitions de développement scolaire portées depuis la métropole à travers toute l'Algérie s'articulent à des finalités politiques dont le poids va croissant.

Déserts scolaires : un état des lieux

C'est à hauteur du regard des maires que nous observons les besoins scolaires dans les communes de l'arrondissement. Ils dénoncent l'insuffisante prise en charge des élèves algériens dans les douars, et exposent l'étendue d'espaces jusque-là laissés pour compte.

Les enquêtes du Plan d'Action Communal

Au printemps 1946, le gouverneur général Yves Chataigneau produit une circulaire à l'adresse des maires de communes et administrateurs de commune mixte afin de définir les modalités du Plan d'action communal qui s'engage sur tout le territoire algérien. Ce dispositif mené au ras des localités est présenté, dès ses premières lignes, comme la nécessaire application communale de la volonté du CFLN de « tracer et de réaliser un programme complet d'ascension sociale et de progrès économique au profit des populations françaises musulmanes³¹ ». Au moment de cette enquête, une première phase de travaux déjà été envisagée et les propositions des maires énoncées dans le cadre de ce plan viennent les compléter. Chaque maire et administrateur doit produire un rapport très normé, constitué de dix rubriques, dont la septième porte sur la scolarisation. Chaque rubrique est elle-même structurée selon deux catégories : le problème, les solutions envisagées. La question scolaire est ainsi prise dans un ensemble d'aménagements, d'équipements à laquelle elle est étroitement corrélée : la qualité de la voirie, l'adduction d'eau ou encore le développement de l'habitat sont en effet indispensables à l'ouverture des classes.

Les rapports produits constituent une source de choix car ils proposent un état des lieux de la scolarisation dans les communes et les douars³². Des espaces jusque-là presque invisibilisés apparaissent sous la plume de chaque édile, certainement informés de la situation

³¹ ANOM 81F 1715, circulaire du Gouverneur général Yves Chataigneau à l'adresse des maires, administrateurs et présidents de djemaa communales, le 18 avril 1946.

³² ANOM GGA 1Y47-72 Plan d'action communale, département d'Alger, arrondissement de Blida.

par des intermédiaires algériens, *caïds*, gardes forestiers et gardes-champêtres. La circulaire du gouverneur général exige que les « solutions » aux problèmes scolaires privilégient les aménagements à moyens presque constants : réaffectations de locaux, ajout de classes doivent être préférés à la construction d'un nouvel établissement qui vient en dernier ressort. Cette contrainte est importante car elle suppose que les constructions d'écoles dans les douars ne sont pas, au niveau local, une priorité et que les aménagements préconisés privilégiant les centres vont contraindre encore davantage les élèves à les rejoindre quotidiennement, à moins que la distance soit trop importante pour le permettre. Les propositions sont soumises à deux avis, celui du sous-préfet, et de l'inspection académique. Au sein du cadre structuré imposé par l'enquête, l'administrateur de la commune mixte de Cherchell et les maires des communes de l'arrondissement s'emparent différemment de la demande du gouverneur général et la teneur des informations et des propositions faites révèle l'intérêt que chacun porte à la situation scolaire.

Ce qui fait « problème », pour reprendre les termes de la première rubrique du rapport, c'est la scolarisation insuffisante, voire totalement inexistante des élèves algériens, dont l'exposé est souvent exclusif et écarte la situation des publics européens considérée comme satisfaisante. C'est ainsi que Amédée Froger, maire de Boufarik, amorce son compte-rendu, laissant « complètement de côté la partie concernant l'enseignement des Européens » pour n'évoquer que l'effort sérieux qui reste à faire pour la scolarisation des enfants musulmans³³ ». Dans la commune plus modeste de Douaouda, le maire Gabriel Mercadal ne dit pas un mot de la scolarisation des Européens, et consacre l'ensemble du rapport aux 200 « musulmans » à scolariser. Cette approche chiffrée de la scolarisation distingue les élèves algériens des centres de ceux relevant des espaces qui nous intéressent, dénommés douars, « groupements ruraux », ou encore fractions de tribus pour désigner des lieux où vivent ces populations. L'étude de l'ensemble des rapports des maires confirme la mise à l'écart de l'enfance algérienne dans les campagnes : ils et elles sont 1400 à Souma, 2500 à Bouinan, 700 à Birtouta, 850 à Novi, à ne bénéficier d'aucune prise en charge par le système scolaire français. Le réseau scolaire a été étendu au seul gré de la présence française et l'absence d'Européens dans les douars a exclu d'immenses espaces des équipements élémentaires et par là même leurs habitants comme des usagers des services publics. La carence institutionnelle est ainsi totale et l'absence de

³³ ANOM GGA 1Y 53, rapport du maire de Boufarik, le 31 août 1946.

constructions scolaires contribue à définir les contours d'une Algérie des marges qui ne suscite que bien tardivement l'intérêt de l'administration.

Les maires des différentes communes et l'administrateur de Cherchell déplorent le manque de solutions à court terme et projettent la construction d'écoles en nombre suffisant qui permettraient de pouvoir intégrer la totalité de la population scolarisable. Les travaux à conduire et les dépenses nécessaires, particulièrement conséquentes, révèlent l'ampleur de la tâche, au point que les auteurs eux-mêmes, tel le maire de Boufarik, ne croient pas qu'il soit possible de rattraper le retard accumulé³⁴. Certains nomment au passage les écoles françaises pour les Européens qui accueillent aussi quelques jeunes Algériens. Si leur création ancienne, concomitante à la création du centre, du village, montre bien que c'est d'abord la scolarisation des enfants de colons qui a préoccupé l'administration, l'état de vétusté des bâtiments, l'absence de construction plus récente, révèle aussi de façon plus générale, que la scolarisation n'a pas été une priorité du budget de l'Algérie.

La totalité des propositions des maires des communes de l'arrondissement et de l'administrateur de la commune mixte reçoit le soutien du sous-préfet, qui valide les projets même les plus onéreux ainsi que leur financement par le budget de l'Algérie, plutôt que par les communes elles-mêmes dont les moyens seraient limités. Elles sont en revanche souvent contrariées par la voix de l'inspection académique qui reporte certaines constructions ou les exclut. Ainsi, à Bouinan, l'inspecteur considère qu'une seule école suffit pour accueillir les enfants issus de huit fractions³⁵, tandis qu'à Mouzaïaville, il n'est pas nécessaire d'ouvrir de nouvelles classes pour le douar Mouzaïa alors que la population est dispersée sur trois sites³⁶.

La question du financement

Depuis 1886, en Algérie comme en métropole, la loi Goblet impose aux communes de se doter et d'entretenir au moins une école primaire publique et une école spéciale pour filles si la circonscription rassemble plus de 500 habitants, sauf si le conseil départemental autorise son remplacement par une école mixte³⁷. L'entretien et la location de bâtiments et du mobilier

³⁴ ANOM GGA 1Y53, rapport du maire de Boufarik, le 31 août 1946

³⁵ ANOM GGA 1Y54, lettre de l'inspecteur d'académie au préfet, le 27 mai 1947.

³⁶ ANOM GGA 1Y67, lettre de l'inspecteur d'académie au préfet 20 juin 1947.

³⁷ Loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire, dite loi Goblet, article 11.

scolaire, ainsi que le logement des enseignants sont obligatoirement à la charge des communes³⁸. À Blida comme dans la plupart des communes, les maires se sont acquittés de cette obligation en prenant en charge l'édification des écoles pour les élèves d'origine européenne, au moment de la fondation des villages de colonisation. Mais l'article 2 du décret du 15 octobre 1892 stipule que les communes d'Algérie sont également tenues d'être pourvues d'écoles en nombre suffisant pour recevoir tous les garçons « indigènes » d'âge scolaire. Cette injonction suppose que si l'accueil ne peut se faire dans les écoles publiques pour Européens, d'autres structures spéciales pour ces élèves doivent être créées.

Le refus des maires de répondre à cette injonction est souvent évoqué pour expliquer la sous-scolarisation des jeunes Algériens. Ces élus, souvent grands propriétaires dans les communes et bourgs qu'ils administrent, ne voient pas toujours d'un bon œil les dépenses faites en faveur des populations colonisées. Dès la fin du XIX^{ème} siècle, le mobile du manque de moyens est évoqué par les édiles, mais il ne tient pas au regard du train de vie parfois somptuaire mené par certaines communes : fortes indemnités de fonction, détournements de fonds ou taxes arbitraires imposées aux Algériens ont d'ailleurs entraîné la révocation de quinze maires par le gouverneur Cambon entre 1892 et 1897³⁹. Plus tard, en 1908, un congrès des maires vote une motion demandant la suppression de l'enseignement aux « indigènes »⁴⁰. Entre-temps, ces positions locales sont aussi soutenues par l'indifférence, voire le laisser-faire de certains gouverneurs généraux tels Tirman ou La Ferrière, accusés de ne pas imposer aux communes la création d'écoles alors qu'elles en ont le budget⁴¹. Les écoles auxiliaires - également dénommées par leurs détracteurs « écoles gourbis » - ont une durée de vie éphémère, entre 1900 et 1914. Pourtant financées par le budget de l'Algérie, leur construction connaît des freins importants de la part des maires qui doivent fournir le terrain et veiller à l'avancée du chantier.

La loi du 1^{er} mai 1915 qui allait au-delà de l'article 14 de la loi du 21 décembre 1908, admettant le financement intégral des dépenses de scolarisation des musulmans par le budget de l'Algérie "en cas d'insuffisance des ressources communales", met intégralement et sans réserve à la charge du budget de l'Algérie les dépenses de construction, d'installation ou d'aménagement des écoles ou classes primaires publiques de toute nature spécialement destinées

³⁸ *Idem.*, article 14.

³⁹ REYNAUD-PALIGOT Carole, *op. cit.*, p. 82.

⁴⁰ ANOM 81F1704, ce point est évoqué par Dominique Cianfarani lors de la séance de l'Assemblée de l'Union française du 20 janvier 1953.



⁴¹ REYNAUD-PALIGOT Carole, *op. cit.*, p. 86. Louis Tirman est gouverneur général de l'Algérie de 1881 à 1891 et Édouard Laferrière de 1898 à 1900.

aux « indigènes »⁴². Si cette mesure limite les résistances et hésitations des édiles, elle ne vient pas à bout de l'opposition qui émane des Délégations financières qui font obstruction au déblocage d'un budget suffisant⁴³. Les maires doivent par ailleurs trouver les terrains pour les nouvelles constructions, ce qui limite leur création au profit d'aménagements, surélévations et réaffectation de locaux divers.

Les lieux de la carence scolaire



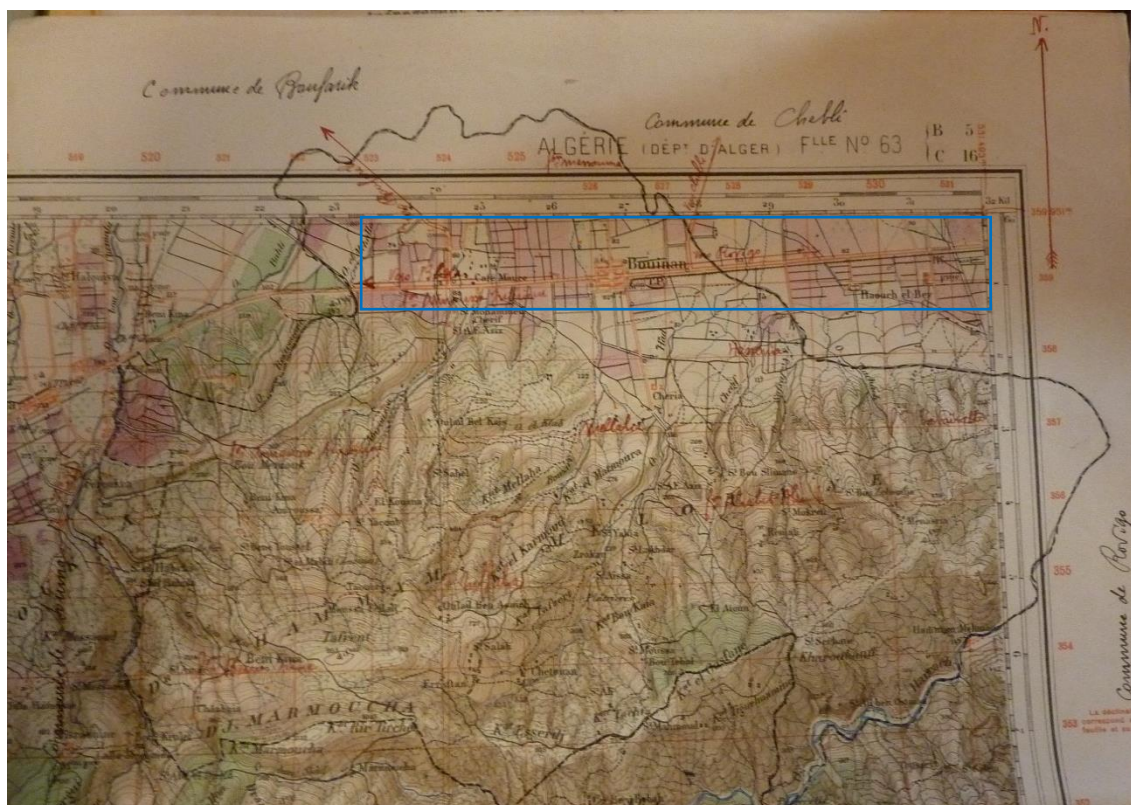
Carte 4- Les lieux de la carence scolaire dans l'arrondissement de Blida

	Communes citées dans l'analyse ci-dessous
	Douars rattachés à la commune de Blida

Le rapport du maire de Bouinan signale que 2500 enfants sont à scolariser dans sa commune, qui serait la plus démunie de l'arrondissement. Son centre créé en 1857 est étroit, en bordure de la frontière administrative qui le sépare de Boufarik à l'ouest et Chebli à l'est. La taille réduite de la zone de plaine a limité l'implantation française dont les traces semblent s'être amoindries avec le temps. Au sud de ce rectangle étroit, le piémont de l'Atlas blidéen précède les pistes de montagne dont le sommet le plus élevé atteint 955m à Tafrent. Ces reliefs contraignants ont rebuté les colons, et selon le maire, les populations locales issues d'une dizaine de fractions, forment le peuplement largement majoritaire de la localité.

⁴² Cette loi allait donc plus loin que celle du 21 décembre 1908 qui permettait le financement des dépenses de scolarisation des Algériens en cas d'insuffisance des ressources communales.

⁴³ DESVAGES Hubert, *op. cit.*, p.60.



Carte 5- Plan de la commune de Bouinan

(Source : ANOM GGA 1Y 49)

Deux écoles ont néanmoins été construites pour les élèves européens et le maire propose de les désaffecter pour accueillir les enfants algériens qui vivent à proximité, issus des fractions Amroussa et Hassenia, les plus proches. Ils viendraient remplacer les élèves dont les parents ont peut-être quitté le village, à moins qu'ils ne soient scolarisés dans une commune voisine, à Boufarik par exemple. Le maire de Bouinan outrepassa la consigne du gouverneur général et suggère dans le centre la création d'un groupe scolaire avec 2 classes et 2 logements pour les enseignants, et au sein des douars, l'ouverture de 10 classes à édifier progressivement entre 1948 et 1951 pour accueillir 500 élèves. Le sous-préfet soutient ces propositions, mais l'inspecteur d'académie, qui semble découvrir la situation scolaire de cette commune ne valide que la création du groupe scolaire dans le centre et une école proche de deux fractions. Les sites les plus accessibles sont privilégiés, tandis que la plus grande partie de la commune, montagneuse, et jusque-là tenue à l'écart des aménagements, n'est toujours pas incluse dans les projets de scolarisation. Le cas de Bouinan est spécifique, alliant faible espace de plaine et vaste espace montagneux peu praticable. Il montre néanmoins que la situation des communes sises

dans la plaine de la Mitidja n'est pas uniforme et que les équipements liés à l'attractivité passée des bourgs, peut servir de base à la scolarisation même insuffisante des élèves algériens.

Du point de vue de la sous-scolarisation, la situation est comparable à Souma, localité proche de Blida où d'après le maire, seuls 60 enfants algériens sont scolarisés sur un total de 1500 jeunes. Si la commune abrite depuis 25 ans une école dite indigène à Hallouya, elle est insuffisante pour absorber la population qui vit, comme à Bouinan, dans la zone montagneuse, dominée dans les limites communales par le djebel Feroukha qui culmine à plus de 1400 mètres. Cinq fractions vivent sur le territoire et le maire estime que 3 à 4 écoles nouvelles sont nécessaires, à proximité de ces populations, pour prendre en charge les enfants. Le sous-préfet soutient ces créations de toutes pièces, et l'inspection académique précise qu'une école à Guerrouarou et une autre à Hallouya sont prévues dans les programmes de 1947 et 1948, sans que le maire en ait été apparemment informé.

Dans d'autres communes où la présence des colons a été plus prégnante, la part des enfants à scolariser est moindre, car les élèves algériens vivant dans une proximité relative du centre ont été partiellement intégrés aux écoles françaises, plus nombreuses, dans des classes spécifiques ou plus rarement parmi les élèves européens. Dans la commune côtière de Gouraya, située entre Tipaza et Cherchell, le rapport détaillé du maire Viès indique que trois classes pour les « élèves musulmans » ont été ouvertes, successivement en 1925, 1938 et très récemment en 1946, accueillant un public en croissance, et à la date du rapport 112 élèves. Le groupe scolaire dédié aux élèves européens accueille également quelques élèves algériens, y compris des filles, et une école ouvroir est en projet. Si la scolarisation des élèves algériens est majoritairement pensée séparément de celle des Européens - le décret relatif à la fusion n'est pas encore en vigueur- elle semble être néanmoins une préoccupation ancrée dans les projets de la municipalité depuis une vingtaine d'années. Cela concerne néanmoins un nombre limité d'élèves, dont on peut supposer qu'ils appartiennent à des familles étant partie prenante du tissu économique de la commune. Il y aurait en effet 213 élèves - garçons et filles-encore à scolariser dans le centre de Gouraya, mais plus de 1551 dans les deux douars Foughal et Addala.

La situation est comparable à Oued El Alleug, commune située plus à l'Est, à 10 km de Blida. Son maire semble avoir à cœur d'exposer la situation favorable de sa commune dans un exposé qui se distingue de rapports où le manque de moyens marque le récit. La vitalité agricole, la « mise en cultures les plus diverses et les mieux appropriées » sont à mettre au crédit de l'effort des colons, tandis qu'ont été menés « des aménagements très importants pour le bien-être et la santé des habitants français et musulmans ». Ces derniers sont dits « semi-évolués

parlant pour la plupart le français » ce qui s'explique par l'accès à l'école. Sur une population de 7452 Algériens, 1233 vivent dans le village, aux côtés de 753 Européens, et les enfants fréquentent les groupes scolaires du centre. Ces habitants que l'édile présente comme vivant en symbiose, contrastent là encore avec les populations issues des tribus de Béni-Tamou, proches de Blida, et de Ben-Salah et Sidi -Yahia, plus au Nord, vers Koléa. Elles font l'objet des propositions essentielles du maire qui souhaite l'ouverture de 8 classes réparties dans deux écoles mixtes.

Les douars rattachés à la commune de Blida, chef-lieu de l'arrondissement, sont décrits dans un rapport conséquent rédigé par le maire nouvellement élu, Edmond Blondet. Trois douars sont situés au sud de la ville : Sidi Fodhil, Sidi-Kebir et Ghellaïe. Pour chacun d'entre eux, des constructions sont « prévues » selon le terme employé, déjà planifiées dans le cadre du programme porté à l'échelle de l'Algérie, et validées par l'inspecteur de l'Académie d'Alger : une école primaire à six classes pouvant accueillir 200 élèves doit voir le jour à Sidi-Fodhil et Sidi-Kebir. Ce programme de nouvelles constructions scolaires présente conjointement ces écoles primaires françaises et des écoles coraniques, une par douar, selon les mêmes modalités : 200 élèves, des logements pour les enseignants, une cour, un préau et des installations sanitaires. Certes, le coût est réduit de moitié- 12 000 000 francs pour une école française, 6 000 000 pour une école coranique – mais à la première lecture, ces trois établissements font bien partie du projet. À mieux y regarder, cette intégration dans le descriptif, là où d'autres maires indiquent dans une rubrique distincte l'existance d'écoles coraniques sur la commune, n'est en réalité que formelle. Leur coût n'est pas comptabilisé dans le budget prévisionnel, et le nombre d'élèves susceptibles d'être accueillis n'est pas pris en compte dans la population qui serait scolarisée grâce aux nouveaux établissements. Pourquoi les écoles coraniques sont-elles alors mentionnées de cette manière, donnant l'impression d'une égale prise en compte, tandis que dans les autres communes, elles sont rapidement recensées sans plus de précision ? Leur mention suggère des liens avec l'association qui va financer ces constructions et une considération faite à des lieux d'enseignements à venir qui, même s'ils ne relèvent pas de l'Éducation nationale, permettent l'accueil d'une partie des élèves.

Ce que la distance fait à la demande d'école

Dans les rubriques de l'enquête de 1946, une question attire l'attention : « quelles sont les populations les plus désireuses de recevoir des écoles ? Dans quels douars ? ». Les réponses

des maires sont unanimes : toutes les familles espèrent pouvoir scolariser leurs enfants dans des écoles françaises. Alors que dans la ville de Blida, l'exigence de scolarisation est clairement exprimée par des formes d'expression diverses, elle est, dans les campagnes, relayées par les présidents de *djemaa*, comme le précise le maire de Meurad où « les représentants musulmans par l'organe de la Djemaa [sic] réclament la construction d'une école dans chacun des douars avec deux classes pouvant contenir chacune cent élèves⁴⁴ ».

En amont de l'enquête de 1946, les vœux exprimés lors des séances des Délégations financières avaient également porté la voix des Algériens en matière de volonté de scolarisation. En effet, dès la fin des années 1920, les comptes-rendus des séances attestent de la place régulière, récurrente de la question de la scolarisation « indigène » et plus particulièrement du budget alloué aux constructions scolaires dans les territoires reculés. Le souhait des familles de voir leurs enfants pris en charge dans les écoles primaires françaises est régulièrement mobilisé par les élus pour soutenir l'idée d'un accroissement des moyens financiers en faveur de l'instruction de ces populations. Ainsi, en 1932, le docteur Abdelkader Smati déplore le rythme trop lent des constructions scolaires malgré « les vœux unanimes des populations indigènes⁴⁵ », soutenu par les autres délégués algériens tels Si Sala Ahmed, président de la section kabyle, qui regrette que les classes pouvant accueillir les enfants « indigènes soient souvent éloignées de 25 ou 30 kilomètres des douars » et « qu'une centaine de milliers d'indigènes ne reçoivent pas d'instruction faute d'école⁴⁶ ». Le gouverneur général Cardes nuance alors cette perception de l'engouement des familles, dont les résistances encore récentes expliquent le retard de la scolarisation : « il n'y a pas très longtemps que ce sentiment s'est manifesté chez les populations indigènes. Il n'y a pas bien longtemps encore, il fallait quelquefois employer la manière sévère pour en assurer la fréquentation⁴⁷ ».

Si le changement de regard porté sur l'école est récent, il semble néanmoins radical d'après Pierre Horluc, vice-recteur de l'académie d'Alger. En 1930, les demandes de création ou d'agrandissement d'écoles affluent auprès des *djemaa*, mais aussi les initiatives à l'écart des projets de l'administration française et « les villages offrent des maisons pour l'installation de l'école », non seulement en Kabylie mais sur l'ensemble du territoire⁴⁸.

⁴⁴ ANOM GGA 1Y66, rapport du maire de Meurad, 1^{er} septembre 1946.

⁴⁵ DFA (Délégations Financières d'Algérie), 1932, p. 686.

⁴⁶ DFA, 1932, p. 691

⁴⁷ *Ibidem*, p. 690.

⁴⁸ HORLUC Pierre, *L'œuvre française pour l'enseignement des indigènes en Algérie*, Alger, Carbonel, 1930, p. 26.

Cette adhésion ancienne, apparemment unanime qui émane de ces sources, signifie-t-elle une demande d'école française, ou bien plus généralement, un besoin d'éducation ? Le désir d'école française a-t-il véritablement gagné les contrées les plus reculées du territoire ? Dans la ville où les groupes se mêlent, se côtoient, se confrontent dans ce « monde du contact », le spectacle des enfants européens pris dans la rentrée des classes avec leurs habits neufs, leurs cahiers à noircir, mais surtout les perspectives d'apprentissage et d'évolution, joue à n'en pas douter sur la motivation des familles algériennes pour faire valoir leurs droits et espérer voir leurs enfants embarqués dans ce mouvement de la rentrée scolaire. Mais là où « l'Algérie des Français » n'est que peu ou pas visible, qu'en est-il ? **La distance à la matérialité coloniale ne produit-elle pas une forme de dilution du désir d'école ?** Dans des traces bien plus anciennes, Fernand Dor, décrivant la région de Gouraya, à 80 kms au nord-ouest de Blida, évoquait une école indigène publique vide, précisant qu'en 1885, « les indigènes ne demandent pas le moins du monde des créations de ce genre⁴⁹ » et Fanny Colonna va dans ce sens, lorsqu'elle affirme que « personne dans la société traditionnelle, sinon quelques notables, ne parle en 1883 du droit des indigènes à l'école coloniale⁵⁰ ». En revanche, les habitants d'origine kabyle qui peuplent en partie le secteur décrit par Fernand Dor « se cotisent pour payer un *taleb* plus ou moins lettré qui enseigne à lire et à écrire l'arabe aux enfants ». La demande d'instruction n'est alors pas tournée vers les écoles françaises mais elle est bien présente.

Si elle change de nature c'est, selon Omar Carlier, parce que le « choc scolaire » qui affecte le jeune Algérien, bien plus à l'épreuve du différend linguistique et culturel que « le petit Auvergnat et le petit Savoyard », s'atténue au fil des générations⁵¹. Et là où les parents ne l'ont pas vécu, « **la communauté de quartier et de village s'est accommodée de l'agression initiale, comprenant l'intérêt et l'utilité de maîtriser la langue et les codes du dominant**⁵² ». Si l'école absente n'a pas permis le contact avec la présence française, elle est peut-être dans les conversations des hommes qui quittent régulièrement des territoires enclavés pour se ravitailler dans les marchés limitrophes ou y vendre quelques têtes de bétail⁵³. L'école dans les douars, et pas seulement dans les centres français en ajout des classes pour les enfants de colons, limiterait les longues marches, trajets quotidiens qui sont les manifestations d'une demande scolaire passant par l'engagement du corps dans l'espace, l'effort. S'engager, à Blida, dans une

⁴⁹ DOR Fernand, *op. cit.*, p. 122.

⁵⁰ COLONNA (1975), p. 37.

⁵¹ CARLIER Omar, *op. cit.*, p. 142.

⁵² *Idem*, p.143.

⁵³ FABBIANO Giulia, *op. cit.*, p.56.

file d'attente au milieu de la nuit pour espérer pouvoir inscrire son enfant, ou marcher plusieurs heures par jour sur les chemins accidentés du Chenoua, sont autant de pratiques, de contraintes, de démarches volontaires qui réclament d'accéder au droit à l'éducation, d'arracher ce droit, d'aller le chercher. Mais cette mise à distance des plus jeunes pour la journée entravent aussi leur participation, même partielle, aux activités économiques.

Ces déplacements sont difficiles à estimer selon les lieux d'habitation, mais il ne semble pas rare que les jeunes élèves parcourent au moins 5 kms par jour pour se rendre à l'école. Ils effectuent peut-être ces trajets en groupe, en fratries, à moins qu'ils ne soient accompagnés d'un père qui travaille dans une exploitation située en plaine. Ils sont coutumiers des longues marches car lorsqu'ils ne fréquentent pas l'école, ils sont souvent associés aux activités de production familiale, le plus souvent comme bergers⁵⁴. Ces mobilités scolaires quasi quotidiennes— l'éloignement peut néanmoins être un frein à une fréquentation assidue— font partie des liens multiples et fréquents qui mettent en relation douars et communes, introduisant des espaces de porosité sillonnés par des passages multigénérationnels. Faute de constructions dans les douars pour les réduire, l'administration coloniale promeut le développement des cantines. L'administrateur Zannettacci insiste particulièrement sur leur nécessité pour des élèves qui parcourent une dizaine de kms par jour, même si le coût d'un tel équipement est élevé car il suppose de bâtir, en plus des classes et des logements pour les enseignants, « une cuisine spacieuse, un réfectoire et des lavabos⁵⁵ ». Peu nombreuses à la fin des années 1940, elles apparaissent indispensables à l'armée qui y voit, au cœur de la guerre d'indépendance, un moyen d'attirer les enfants à l'école et de les y maintenir⁵⁶. Le conflit a en effet accusé la misère et les pénuries alimentaires dans les campagnes et la fréquentation scolaire est aussi stimulée par la possibilité de manger à sa faim⁵⁷.

Le cas des douars de la commune mixte de Cherchell

La teneur du rapport ainsi que les diverses correspondances entre l'administrateur de cette commune mixte et la hiérarchie préfectorale au début des années 1950 permettent d'appréhender les spécificités de la question scolaire en commune mixte⁵⁸.

⁵⁴ KATEB Kamel et al. *Les déracinés de Cherchell. : camps de regroupement dans la guerre d'Algérie (1954-1962)*, INED Éditions, 2018, p.199.

⁵⁵ ANOM GGA 1Y59, rapport de l'administrateur Zannettacci, 25 août 1946.

⁵⁶ HADJ-AHMED Lydia, *op.cit.*, p. 473.

⁵⁷ *Idem* p. 465.

⁵⁸ MUSSARD Christine, *L'obsession communale. La Calle, un territoire de colonisation dans l'Est algérien*, PUP, 2018.

L'administrateur

Etienne Zannettacci Stephanopoli (Zannettacci) administre la commune mixte de Cherchell depuis 1944⁵⁹. Né à Djidjelli en 1899, fils d'administrateur, il s'engage dans cette nouvelle fonction fort de son expérience dans ces vastes territoires de l'intérieur du pays, nourrie de vingt années passées dans le Constantinois, successivement à Bezelma, Eulma, Tablat, Sedrata, puis Ain Bessem. Il gravit rapidement les échelons, encouragé par les appréciations élogieuses de sa hiérarchie et se voit confier le poste de Directeur des Services Économiques du département d'Alger. Après deux années, pour raisons de santé, il est finalement réintégré dans le corps des administrateurs, dans l'Algérois cette fois. Le préfet, très satisfait de ses services, demande qu'il soit affecté à « un poste de choix ». Il prend ainsi ses fonctions à Cherchell en remplacement de Paul Naudon, démis de ses fonctions pour faute de gestion. Zannettacci fait partie d'une famille anciennement implantée en Algérie, d'origine grecque, dont les premiers arrivants ont peuplé la commune de Sidi Merrouane dans le Constantinois. Sans entrer dans une étude généalogique fine, la consultation de la presse régionale montre la présence de cette lignée dans divers postes d'importance, qu'ils relèvent par exemple de l'administration ou des métiers de la justice⁶⁰.

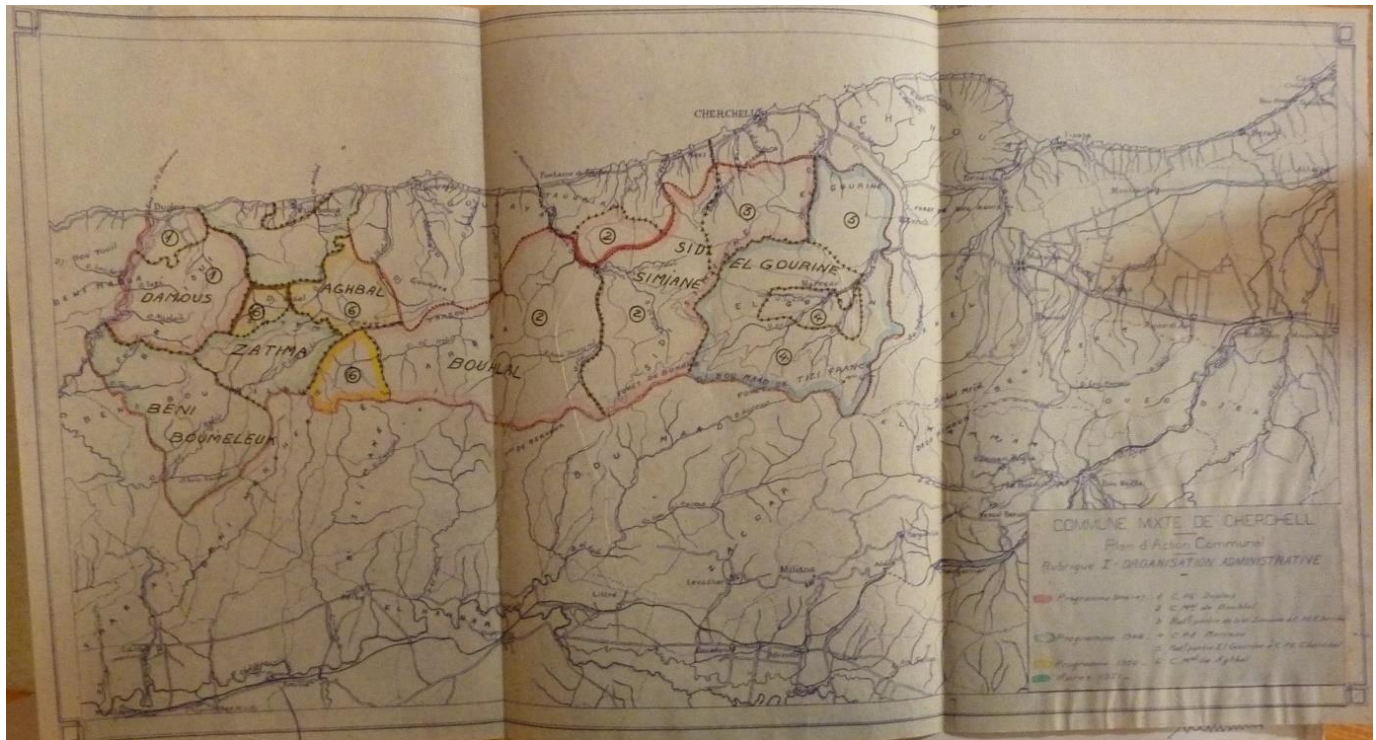
Le territoire dont il a la charge constitue jusqu'en 1956 la partie ouest de l'arrondissement de Blida et forme une bande de 70 km de long sur 15 à 20 km de large. Suite aux décrets du 28 juin 1956 relatifs à la réorganisation territoriale de l'Algérie et à la transformation des communes mixtes en communes, la commune mixte de Cherchell devient ensuite un nouvel arrondissement du département d'Orléansville nouvellement créé et centré sur la vallée du Chélif⁶¹. Comme l'ensemble des entités administratives de cette nature, la commune mixte de Cherchell comprend des centres et des douars. Sept douars composent ainsi

⁵⁹ Les éléments biographiques qui suivent sont extraits des dossiers de carrière de l'administrateur, conservés aux ANOM, GGA 1G 353, 1GGA 1154.

⁶⁰ En attestent les nombreuses occurrences présentes dans des organes de presse tels que *L'Écho d'Alger* ou *Le Tell, journal des intérêts coloniaux*.

⁶¹ JORF n°153 des 2 et 3 juillet 1956, décret 56-641 du 28 juin 1956 portant réorganisation territoriale de l'Algérie, pp. 6143-6147. Ce décret poursuit la restructuration amorcée en 1955 qui avait abouti à la création du département de Bône « et porte à douze le nombre des collectivités départementales de l'Algérie du Nord ». Le décret 56-642 porte sur la transformation des communes mixtes d'Algérie en communes régies par la loi du 5 avril 1884. Malgré ce changement administratif, nous intégrons la commune mixte de Cherchell sur l'ensemble de la chronologie de notre étude.

la majeure partie du territoire, d'Est en Ouest : El Gourine, Sidi Simane, Bouhlal, Larhat, Aghbal, Damous, et Beni Mileuk.



Carte 6- Les douars de la commune mixte de Cherchell.

(Source : ANOM GGA 1Y59)

Dans l'intérieur de cette région accidentée décrite par Fernand Dor en 1895, puis par le sous-préfet Jean Merleaud en 1959, les forêts de pin et la montagne dominant, et le peuplement est particulièrement dispersé. Contrairement à des régions comme la Kabylie, la vie de village est inexistante car les maisons sont distantes de plusieurs centaines de mètres. La population algérienne qui s'y trouve est majoritairement berbérophone, alors que celle du reste du territoire de l'arrondissement est arabophone⁶².

La situation en 1946

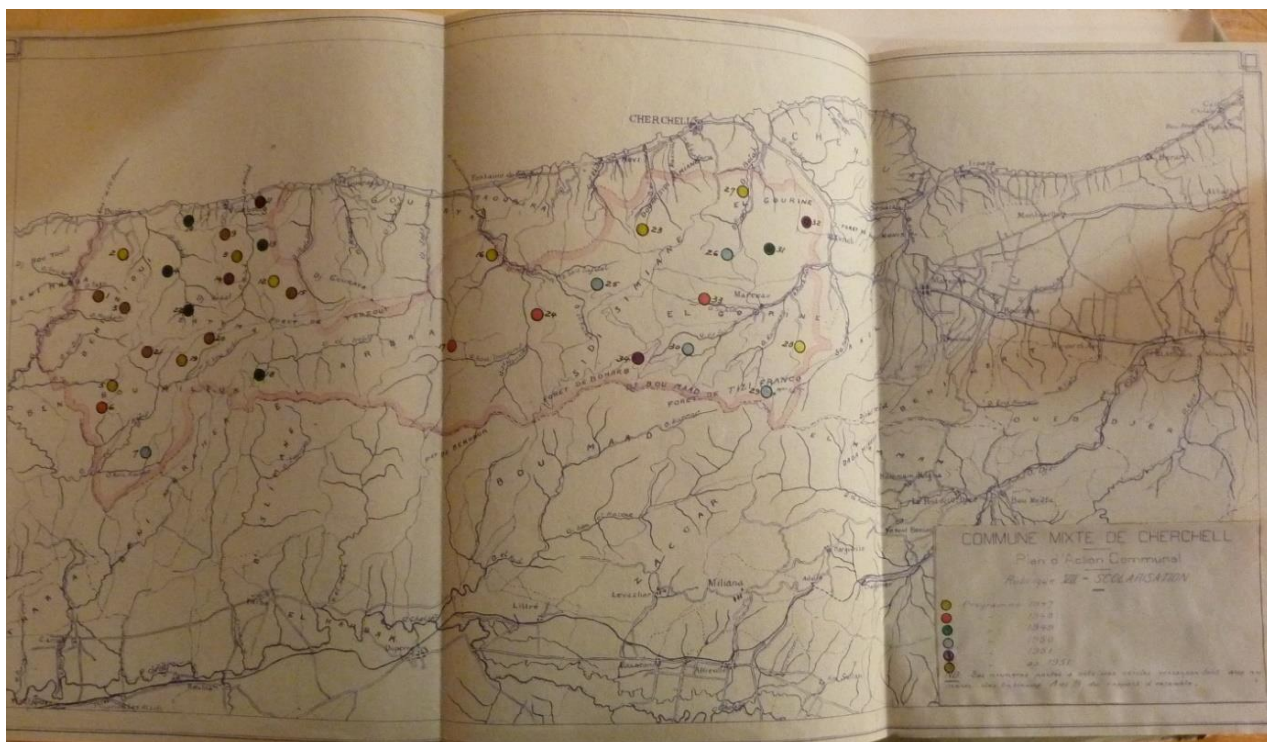
En 1946, l'administrateur évalue à 7706 élèves la population à scolariser, soit 4019 garçons et 3687 filles âgées de 6 à 14 ans. Là encore, le besoin concerne les élèves algériens, la scolarisation des élèves européens y étant presque totale.

⁶² KATEB Kamel et al., *op.cit.*, p. 49.

L'inégalité d'accès à la scolarisation apparaît d'autant plus flagrante dans une commune mixte, que dans cette entité qui englobe centres de colonisation et douars, ces derniers dominent alors que les villages autrefois érigés pour les Européens sont peu nombreux, à moins qu'ils ne soient extraits de la commune mixte car devenus autonomes, communes de plein exercice. Au moment de l'enquête, les trois centres connaissent des changements administratifs : Dupleix, créée en 1888, devient commune de plein exercice en 1947, tandis que Marceau, dans l'intérieur des terres, est en passe d'être intégré à la commune de plein exercice de Cherchell. Villebourg situé sur la côte, est donc le seul centre de cette vaste circonscription administrative. En 1953 l'inspecteur civil Callige note dans son rapport qu'elle compte 32 000 habitants et que les populations des douars, vivant des maigres revenus tirés des forêts de pins, « recherchent dans les exploitations agricoles prospères du littoral et de la Mitidja l'appoint nécessaire à leurs besoins⁶³ ».

Zannettacci est ainsi en charge d'une entité administrative conséquente et complexe, bien plus étendue et peuplée que ne le sont par exemple les communes de Fouka ou Tipasa. Les données transmises en 1946 s'appuient vraisemblablement sur la collecte d'informations effectuée par les caïds des différents douars mais aussi, comme il le précise, sur les avis « des *djemaa* consultées », conformément aux instructions de la circulaire de Chataigneau. Le rapport qu'il produit contraste avec d'autres par le soin apporté aux réponses et la documentation proposée qui dépasse la commande. L'administrateur semble en effet particulièrement concerné par la question scolaire et clôt son travail par une page de propositions sur « l'enseignement scolaire des musulmans ». Des cartes sont également jointes à son étude, telle celle proposée ci-dessous permettant de localiser par des points de couleurs distinctes, les constructions scolaires envisagées annuellement, de 1947 à 1951.

⁶³ ANOM GGA IGG 353, Callige, Inspecteur des Services Civils. Note sur la commune mixte de Cherchell, 12 octobre 1953.



Carte 7 - Projet de constructions scolaires dans la commune mixte de Cherchell.

(Source : ANOM GGA 1Y 59).

Afin de permettre l'accès à l'école pour tous les élèves dans des espaces d'habitat dispersé, l'administrateur recommande l'ouverture de 259 classes dans 34 structures, ainsi que la construction de logements pour les enseignants et de cantines scolaires en s'appuyant sur « l'expérience donnée à Villebourg qui a donné d'excellents résultats ». Tout est donc à faire au milieu des années 1940 dans cette vaste circonscription. Fait plus rare dans nos sources, le rapport mentionne le manque de places pour les enfants européens : quelques semaines avant la rentrée des classes, ils seraient 37, dont 19 filles, qui attendent une place dans l'une des quatre écoles primaires ouvertes dans les communes où ils résident, à Dupleix, Villebourg et Marceau⁶⁴. Quelques élèves algériens y ont trouvé une place, rassemblés dans une classe qui comprend une cinquantaine d'élèves, ou mêlés aux Européens ; on note la présence de quelques filles. L'administrateur précise que ces élèves algériens n'habitent pas tous les centres « et certains viennent des douars voisins », ce qui explique la présence de la cantine, afin d'éviter les multiples allers-retours. En l'état, Zannettacci note que ces écoles ne peuvent absorber les 423 élèves algériens qui sont en âge d'y être scolarisés. Cette forte proportion d'enfants algériens dans les centres de cette commune mixte s'explique par les mobilités importantes des

⁶⁴ Dupleix et Marceau sont encore intégrés dans la commune mixte à cette date.

habitants des douars qui ont, pour certains, progressivement quitté leurs *mechtas* pour s'approcher des terres des colons sur lesquelles ils travaillent quotidiennement. Ces jeunes sont accueillis, alors que des Européens attendent une place, ce qui semble inédit en comparaison des priorités d'inscriptions scolaires observées dans la commune de Blida. Leur situation contraste avec celle des populations montagnardes du douar Zatima, sur les hauteurs de Gouraya, décrites par Merleaud en 1959. Il évoque des familles très isolées, aux « habitudes de vie très primitives et particularistes », qui n'ont aucun contact avec la vie urbaine⁶⁵.

Les correspondances de l'administrateur de commune mixte à l'adresse du préfet se poursuivent au-delà de l'enquête de 1946, faisant la lumière sur le suivi des constructions scolaires dans les douars de cette partie occidentale de l'arrondissement de Blida.

Une prise en charge des écoles dont personne ne veut

Quatre ans après le plan d'action communal, le 2 septembre 1950, Zannettacci informe le préfet Maxime Roux, nouvellement nommé⁶⁶ qu'il n'a pas signé les procès-verbaux attestant de la construction des écoles préfabriquées dans les six douars de la commune qu'il administre⁶⁷. Ces bâtiments édifiés dans le cadre de l'application du plan de scolarisation de 1944 présenteraient en effet « des malfaçons, des vices de construction très graves », malgré « à première vue leur très agréable aspect ». « Les toitures sont en mauvais état, les parquets ne tiendront pas longtemps ». Un technicien « venu de Paris » s'est bien rendu sur les lieux pour effectuer des réparations sur ces sites qui n'ont pas encore accueilli d'élèves, mais l'administrateur n'y voit qu'un « camouflage rapide et fragile de malfaçons grossières ». Il regrette ces négligences car « la population attend avec impatience l'ouverture d'écoles dans les douars ». Cette alerte de l'administrateur conduit le préfet à solliciter le gouverneur général pour un examen approfondi de la situation.

L'année scolaire s'écoule et le 9 juillet 1951, Zannettacci revient à la charge car pendant les mois passés, aucune amélioration n'a été effectuée dans les écoles concernées⁶⁸. Les dégradations se sont au contraire accentuées et « leur ruine totale est une question de quelques

⁶⁵ Rapport Merleaud, 1959, cité par KATEB Kamel, *op. cit.*, p. 54.

⁶⁶ CAUDRON André, PLANCHE Jean-Louis, BARGETON René, « Les préfets d'Algérie 1849-1962 », *Parcours* n°16-17, 1992, p. 90.

⁶⁷ ANOM 917 36, lettre de Zannettacci au préfet, le 2 septembre 1950.

⁶⁸ ANOM 917 36, lettre de Zannettacci au préfet, le 9 juillet 1951.

mois ». L'école des Beni Mileuk, « seule ouverte au cours de ces deux années écoulées », est désormais impraticable. Le logement destiné aux instituteurs, venus souvent en couple dans ces contrées éloignées, est inhabitable : les époux Travers ont ainsi quitté l'école, les élèves jusqu'à scolarisés vont donc être privés d'instruction, et « sans doute aucun instituteur ne consentira désormais à s'installer à l'école qui ne présente plus les conditions les plus élémentaires d'habitat ». Quant aux autres, construites depuis 2 ans sans avoir jamais accueilli d'élèves car impropres aux activités scolaires, elles alimenteraient les moqueries des populations algériennes. L'administrateur insiste sur les conséquences de cette situation, qui ne tiennent pas seulement à la scolarisation des élèves qui va être ainsi interrompue, mais qui favorisent aussi « un des éléments raisonnables de la propagande séparatiste et anti-administrative dans la région cherchelloise ». Sans perspective de prise en charge par l'action du gouvernement général, l'administrateur envisage la démolition de ces constructions.

Quelques semaines après la rentrée scolaire, le 15 novembre 1951, une dernière lettre adressée au préfet revient sur les constats partagés avec l'administrateur civil du gouvernement général en mai 1950, et déplore, malgré la désignation d'une « commission de techniciens qualifiés », l'inefficacité de quelques « réparations et réfections hâtives et superficielles », balayées par les tornades⁶⁹. Les vices de constructions persistants ont fragilisé des structures « très mal adaptées au pays » qui n'y ont pas résisté : inondations et toitures partiellement arrachées, lézardes dans les murs, achèvent de rendre ces bâtiments scolaires totalement inutilisables.

De prime abord ces lettres successives mettent en évidence la rareté de constructions scolaires érigées depuis peu, cinq écoles pour six douars, un nombre bien faible pour l'étendue du territoire. La référence indiquée sur la première lettre de Zannettacci renvoie à une lettre du Gouverneur général, Service des constructions nouvelles, datée du 24 août 1950. Les écoles de Cherchell qui sont évoquées sont fraîchement sorties de terre, ou plutôt déposées sur le sol car « préfabriquées » selon l'administrateur. Ces écoles désormais présentes ne peuvent en revanche accueillir aucun élève, à l'exception de l'une d'entre-elles. Les travaux demandés pour rendre ces préfabriqués construits à la va-vite ne sont pas à la hauteur des malfaçons puis des dégâts causés par les intempéries. L'administrateur le déplore, comme les parents des enfants concernés. Les familles algériennes sont ainsi présentes dans ses écrits et il relate dans le premier courrier leur impatience à voir l'école s'ouvrir, puis dans une lettre suivante leur

⁶⁹ ANOM 917 36, lettre de Zannettacci au préfet, le 15 novembre 1951.

déception qui vient alimenter une propagande anti-française qu'il signale au passage, faisant ainsi pression sur sa hiérarchie. L'administrateur se fait ici le relai d'un désir d'école qui se serait exprimé. A-t-il des échanges directs avec des familles ou bien uniquement avec les représentants de djemaa ? Les pièces de son dossier de carrière suggèrent des relations de proximité avec les Algériens et une préoccupation sincère de leur sort. Après son détachement algérois, il se réjouit ainsi de son affectation à Cherchell : « j'ai retrouvé mes *fellahs* et mes administrés montagnards toujours si braves et si aimables au sens propre du mot, compréhensifs, dévoués⁷⁰ ».

Zannettacci veut peut-être susciter la culpabilité du préfet en suggérant que la négligence de la question scolaire nourrit les oppositions des Algériens. Mais l'enjeu majeur de ces correspondances répétées relève aussi du financement de ces réparations que l'administrateur ne veut pas prendre en charge. Les réponses apportées par le gouvernement général via le financement de réparations insuffisantes disent par ailleurs les réticences à piocher dans les caisses de l'Algérie.

L'insuffisance croissante d'enseignants

Le manque d'écoles ne suffit pas à expliquer la scolarisation très faible des habitants des douars. Alors que les locaux sont parfois présents, ce sont les enseignants qui font défaut, et ce phénomène s'accroît.

Des espaces peu attractifs

L'isolement et les conditions de vie difficiles expliquent les recrutements insuffisants et les départs des enseignants, à l'instar du couple Travers qui, en 1950, quitte l'école de Beni Mileuk pour une affectation moins isolée⁷¹. Suite aux événements de Guelma en mai 1945, ce mouvement s'est intensifié et certains Français d'Algérie vivant en milieu rural préparent leur repli vers la métropole, plus conscients peut-être de la montée du nationalisme et de la perspective de l'indépendance que ceux vivant en ville⁷². Lors des premiers mois qui suivent

⁷⁰ ANOM GGA 1GG 353, lettre de Zannettacci au directeur, 22 août 1944.

⁷¹ ANOM 917 36, lettre de Zannettacci au préfet, le 2 septembre 1950.

⁷² THÉNAULT Sylvie, « L'histoire au musée : l'espace, les temps, les mots de l'Algérie coloniale » in SAVARESE Éric (dir.) *L'Algérie dépassionnée. Au-delà du tumulte des mémoires*, Paris, Syllepse, 2008, p.47.

l'insurrection de novembre 1954, les demandes d'*exeat* se multiplient vers la métropole, ou en direction d'autres territoires de l'empire où les conditions proposées seraient plus avantageuses⁷³.

En décembre 1945, Mohand Lechani attirait déjà l'attention des membres de l'Assemblée financière sur le refus des instituteurs et institutrices « d'aller en tribu, (...) dans les postes perdus de la brousse algérienne⁷⁴ ». Leur situation financière est de façon générale médiocre, « un instituteur en début de carrière pourvu de son bac ne gagne pas plus qu'un manoeuvre ». Il préconise de former de nombreux maîtres parmi les populations locales, en favorisant l'accès aux bourses, afin de privilégier un vivier d'enseignants rompus aux spécificités du terrain, qui « s'adapteront mieux que ces jeunes gens et jeunes filles qui viennent de France ». Jusque-là, au sein des écoles normales et particulièrement à Bouzaréah, selon une évolution croissante, le nombre des maîtres en formation est nettement plus nombreux dans l'enseignement des Européens que dans l'enseignement des « indigènes⁷⁵ ». À l'école normale d'Oran, ouverte en 1933, seuls les candidats européens sont admis. Ces enseignants nouvellement formés exercent dans les établissements pour les écoliers d'origine européenne.

L'emploi d'enseignants venus de départements français du nord de la Méditerranée est également limité, la pression forte pour ouvrir des classes et recruter des maîtres sur place réduisant les mutations de personnels titulaires vers l'Algérie. Au moment de la Libération, la difficulté posée à l'administration scolaire métropolitaine a consisté d'abord à « occuper » des professeurs sans postes, du fait des nombreuses écoles détruites par la guerre. Matthieu Devigne en fait état, à l'appui d'archives départementales qui font entendre la voix des inspecteurs d'académie sur les situations scolaires locales. En Savoie, par exemple, les postes manquent du fait de la destruction des écoles, « en dehors de ceux déshérités de haute montagne, réservés en principe aux débutants. Renseignements pris, les mêmes difficultés se présentent dans un grand nombre de départements⁷⁶ ». Le nombre de maîtres est parfois supérieur aux besoins et dans l'académie de Gironde, « sur les vingt-cinq personnes employées aux services administratifs de l'inspection académique, pas moins de dix-sept sont des maîtres en détachement, libérés de leurs classes par le manque d'élèves⁷⁷ ».

⁷³ ANOM GGA 11CAB 77, cabinet du recteur, note pour le directeur des cabinets civil et militaire de Jacques Soustelle, 7 mars 1955.

⁷⁴ ANOM GGA 6F1, Assemblée financière, session ordinaire novembre- décembre 1945.

⁷⁵ LÉON Antoine, *op. cit.*, p.208.

⁷⁶ DEVIGNE Matthieu, *L'école des années noires. Une histoire du primaire en temps de guerre*, Paris, PUF, p. 190.

⁷⁷ *Idem*, p. 192.

Mais par la suite, la croissance du nombre d'élèves nés en 1946 génère de nouveaux et importants besoins en maîtres, dans le primaire d'abord, concernant le recrutement d'instituteurs issus des classes creuses entre 1930 et 1945, puis dans l'ensemble des cycles de la scolarité⁷⁸. À ces réalités démographiques s'ajoute la désaffection pour le métier d'enseignant qui concernerait l'ensemble des niveaux : les jurys font état de candidats peu nombreux et de manque de vocations, insuffisamment compensés par l'engagement des jeunes femmes dans ces carrières. L'économiste Jean Fourastié parle à ce sujet de « catastrophe nationale », et de « mise en péril de la valeur même de la Nation⁷⁹ ».

Des mesures d'avant-garde

Les départs d'enseignants aguerris et le manque d'attrait de la profession pour les nouvelles générations conduisent en Algérie à la création de catégories de personnels non titulaires. Cette pratique est présentée comme la dernière issue, une fois écartées les possibilités d'extension du recrutement « normal », et le recours à des personnels venus de métropole. Parmi les ordonnances de l'automne 1944, un aménagement du recrutement est en effet à l'origine de la création d'un « cadre spécial⁸⁰ » d'instituteurs. Elle est une singularité algérienne, une exception dans le mode de recrutement des instituteurs de l'école publique française au milieu des années 1940, en lien avec l'ouverture de nouvelles classes comme l'envisage le plan de scolarisation.

Le texte affirme le caractère exceptionnel de la mesure, qui donne, pendant 5 ans, accès à la fonction d'instituteur après obtention du brevet élémentaire et de la première partie du baccalauréat. Le statut de ces maîtres prévoit également les modalités de titularisation de ces personnels comme fonctionnaires et le versement de 6% de leurs indemnités à la caisse des retraites. Dans les faits, les recrutés de ce cadre spécial n'accèdent pas à ces attributions : leur titularisation n'est pas effective notamment dans le département d'Oran, tandis que le ministère des Finances s'oppose à la cotisation pour la retraite. En 1949, alors que ce type de recrutement s'achève, le Syndicat National des Instituteurs (SNI) dénonce auprès du gouverneur général le non-respect du texte de 1944 et l'inégalité de traitement entre les fonctionnaires et ces

⁷⁸ PRESSAT Roland, « Croissance des effectifs scolaires et besoins en maîtres », *Population*, n°1, 1958. p. 25.

⁷⁹ FOURASTIÉ Jean, « Les travaux de la commission de l'équipement scolaire du Commissariat général au Plan, *Population*, n°2, 1958, p.224.

⁸⁰ Ordonnance du 27 novembre 1944 portant création d'un cadre spécial d'instituteurs en Algérie, J.O. du 8 décembre 1944.

contractuels du cadre spécial, productrice d'une catégorie d'enseignants de seconde zone, dispensant pourtant les mêmes contenus aux élèves et dans les mêmes lieux⁸¹.

Cette pénurie s'accroît au fil de la création des classes, et en 1955, alors que le cadre spécial n'a plus cours depuis 1949, le Gouverneur général Jacques Soustelle expose au ministre de l'Éducation nationale Jean Berthoin les données d'une situation qui s'aggrave. Bien que le statut de l'Algérie ait fait de l'Éducation nationale un service rattaché au ministère, la mise en œuvre du plan de scolarisation incombe au gouverneur, comme à ses prédécesseurs. Le rythme des ouvertures de classes s'accélère en effet suite aux travaux de la commission Le Gorgeu - 800 sont prévues en 1956, et 1000 en 1958- alors que le nombre de candidats dans les six écoles normales diminue. Une centaine d'instituteurs manqueraient ainsi, dès la rentrée de 1955 dans le seul département d'Alger, laissant de nombreuses classes sans élèves. Sur proposition du recteur, il envisage le recrutement d'« auxiliaires remplaçants ». Ce nouveau statut vient étoffer le corps des intérimaires et suppléants déjà existants, mais s'en distingue car ces auxiliaires ne peuvent exercer que dans les écoles issues de la mise en œuvre du plan de scolarisation et particulièrement celles « éloignées des grands centres ». Les candidats doivent être des hommes âgés de 18 à 24 ans, titulaires de la première partie du baccalauréat ou à défaut du BEPC. Les femmes, filles et sœurs d'instituteurs ou d'auxiliaires peuvent également se porter candidates.

En Algérie, la précocité de l'emploi de maîtres au sein d'un cadre spécial, puis d'auxiliaires, semble inverser le mouvement jusque-là dominant de l'extension de mesures depuis la métropole vers la colonie car l'ampleur des besoins et la crise de recrutement accentuent la disjonction entre population à scolariser et maîtres disponibles. La proposition conjointe du gouverneur général et du recteur apparaît alors comme une innovation répondant à des contraintes locales qui articulent des spécificités géographiques – la multiplication de « postes déshérités » - et un contexte d'insécurité croissante qui vient ajouter de nombreux départs à un recrutement déjà en crise.

Le manque d'enseignants en Algérie a concerné tous les cycles d'enseignement et dans le second degré, le phénomène des « affectés d'office » a caractérisé les mutations des enseignants dès le début des années 1950⁸². Jeunes professeurs hommes et femmes y furent

⁸¹ ANOM GGA 10CAB 196, rapport du Secrétaire général de la section d'Oran d SNI au Gouverneur général, 13 janvier 1949.

⁸² DALANÇON Alain, « Le SNES et les professeurs du second degré affectés d'office en Algérie », *Instituteurs et enseignants en Algérie 1945-1975. Histoire et mémoires*. Karthala, 2014, pp. 127-135.

envoyés contre leurs vœux à l'issue des concours, sans que cette mesure soit un règlement d'exception, au motif que les départements algériens étaient constitutifs du territoire national⁸³. Les dispositions se durcissent en 1957 : le recteur Laurent Capdecombe, à la demande du ministre de l'Éducation nationale René Billères, préconise que toute demande de mutation de l'Algérie vers la métropole -30% des professeurs en poste cette année là- soit conditionnée par l'affectation d'un nouvel arrivant issu des concours. Malgré les avantages accordés aux enseignants volontaires, le compte n'y est pas et le 1^{er} août 1957, une loi institue une « nomination d'office » qui a contribué à freiner l'engagement dans la profession en Algérie comme en métropole.

II. « De la mer au désert, l'Algérie se couvre d'écoles⁸⁴ » ?

C'est ainsi qu'un rapport probablement rédigé par le chef de cabinet du gouverneur général Léonard qualifie le développement scolaire au début des années 1950. Cette perception optimiste ne prend pas en compte les larges pans du territoire encore dépourvus de structures scolaires.

Le plan de 1944 connaît une mise en œuvre lente et d'autres mesures prennent le relai pour accélérer le rythme des constructions dans le cadre budgétaire permis. La gestion locale des constructions est privilégiée à partir de 1949 pour édifier à la hâte et à moindre coût des écoles dans les douars. Quatre ans plus tard, ce sont les mesures nationales portées par la commission Le Gorgeu qui sont étendues à l'Algérie.

Limiter les coûts pour scolariser : les Travaux d'Intérêt Communal (TIC).

À la nécessité matérielle de couvrir le territoire de structures scolaires pour pouvoir mettre en œuvre l'obligation scolaire désormais étendue à toute la population scolarisable, s'ajoute en mars 1949, les exigences du décret relatif à la fusion des enseignements. Il faut

⁸³ Statut général de la fonction publique, loi 46-2294, JORF du 20 octobre 1946.

⁸⁴ ANOM GGA 10CAB196, rapport « Enseignement », non daté, vraisemblablement rédigé en 1952 d'après les éléments du texte.

ajouter à ces impératifs l'exigence locale des familles algériennes, dont l'attente d'une école est relayée systématiquement dans les enquêtes de 1946, et qui nourrit, comme le suggère Zannettacci, un ressentiment fort à l'encontre de la puissance coloniale⁸⁵. Au début des années 1950, l'ampleur de la tâche à l'échelle du territoire conduit les autorités à chercher des solutions pour construire vite et à moindre coût dans les espaces les moins dotés.

Circuits courts et contribution des populations

Le 7 décembre 1949, une circulaire définit de nouvelles orientations pour « réaliser dans les délais les plus courts, le maximum de points d'eau, d'écoles et de chemins dans les douars », rappelant que la volonté de rattrapage des constructions scolaires n'est qu'une facette de l'enclavement plus général des douars que les pouvoirs publics tentent tardivement de réduire. La mesure, rappelée par le gouverneur général en 1950, consiste à « associer les populations aux travaux dont elles doivent retirer des avantages immédiats et donner aux chefs de commune l'entière responsabilité de l'exécution⁸⁶ ». Cette contribution qui peut prendre la forme de « main d'œuvre, matériaux, espèces », devra, selon ce premier texte de cadrage, « atteindre au moins 30% du projet à réaliser⁸⁷ ».

Un an après la diffusion de la circulaire, le gouverneur général Naegelen se félicite des résultats obtenus pendant cette phase d'expérimentation, et particulièrement dans le secteur de la scolarisation. Les réalisations faites en quelques mois n'y sont pas soumises aux longues procédures habituelles et relèvent uniquement du choix du « chef de commune » (maire ou administrateur) puis de l'aval de l'inspection académique. Ce dispositif, non obligatoire et destiné alors aux constructions modestes mais urgentes, met fin au recours aux architectes qui, selon l'argumentation officielle, proposent des prestations élevées en privilégiant les sites près de chez eux, au détriment des campagnes reculées. Ce sont donc les habitants qui vont pourvoir au manque de main d'œuvre d'une administration défailante.

Un an après la circulaire initiant les TIC, la contribution à hauteur de 30% est levée mais les populations locales sont fortement encouragées à prêter main forte. Quelles sont les

⁸⁵ ANOM, 917 36, lettre de Zannettacci au préfet, le 2 septembre 1950.

⁸⁶ ANOM 87F1715, lettre du Ministre gouverneur général de l'Algérie aux préfets d'Alger, Oran, Constantine, 11 décembre 1950.

⁸⁷ ANOM 917 34, « Programme des travaux à réaliser dans les douars en 1950 avec la participation effective des populations », circulaire du 7 décembre 1949.

personnes qui prennent part à ces travaux et quand les mènent-elles alors qu'elles ont d'autres activités ? Sont-elles volontaires ? Quelles relations entretiennent-elles avec les présidents de *djemaa* qui seraient demandeurs de leur contribution, ou encore avec l'administration locale ? Aux dires du gouverneur général Naegelen, la concorde règne entre les maires, les présidents de *djemaa* et les populations sollicitées et il insiste sur la réception positive de cette mesure par les habitants, « frappés de la rapidité avec laquelle ont été mis en œuvre des projets qu'elles attendaient depuis longtemps⁸⁸ ». Une mention est néanmoins faite d'actions de propagande contre ces travaux près de Blida, de la part de la fraction des Sidi Achour⁸⁹. Cette institutionnalisation du recours aux TIC connaît des prolongements pendant la guerre d'indépendance, dans le cadre des Sections Administratives Spécialisées.

Au début des années 1950, il revient donc aux communes qui ont recours aux TIC d'organiser le développement scolaire dans les douars, d'en fournir les moyens et d'en prendre ainsi la responsabilité. Cette déconcentration est généralisée avec l'arrêté du 22 janvier 1955 qui laisse la réalisation des constructions d'école du premier degré et des logements d'instituteurs « à la diligence des maires et administrateurs des communes intéressées » lorsqu'elles ne dépassent pas 5 classes ou logements⁹⁰. La mesure, portée par le gouverneur général Roger Léonard, concerne désormais les « petites écoles » situées dans ou hors des douars, montrant que c'est la délégation de pouvoir au maire qui explique ce qui est considéré comme une réussite dans l'expérimentation des TIC⁹¹. Quant au financement de ces constructions, l'arrêté prévoit de définir pour chaque école un prix plafond au-delà duquel les dépenses ne seront pas prises en charge par le budget de l'Algérie.

Les TIC dans les douars de l'arrondissement de Blida

À Blida, suite à la requête de Naegelen, peu de maires se manifestent et aucune demande n'est faite concernant le recours aux TIC pour les constructions scolaires, alors que les besoins avaient été massivement énoncés quelques années auparavant. Le sous-préfet regrette cet

⁸⁸ ANOM 87F1715, lettre du Ministre gouverneur général de l'Algérie aux préfets d'Alger, Oran, Constantine, 11 décembre 1950.

⁸⁹ ANOM 917 34, lettre de l'administrateur de la Société Indigène de Prévoyance de la région de Cherchell et de la Mitidja au maire de Blida, 27 février 1952.

⁹⁰ JOA du 25 janvier 1955, « Constructions scolaires ». Arrêté du 22 janvier 1955.

⁹¹ Bien que les services civils que sont la Justice et l'Éducation nationale ne relèvent pas du Gouverneur général, c'est son autorité sur le recteur qui lui permet de produire cet arrêté.

engagement modeste, consistant seulement en aménagements de chemins et en captage de sources dans quelques communes, et compte bien « entreprendre une tournée de propagande auprès des maires et [s]’adresser aux notables musulmans pour leur demander leur concours ⁹²». Il s’agit donc de convaincre à la fois les édiles et les habitants des douars via les présidents de *djemaa* et les familles algériennes influentes.

En 1952, le préfet d’Alger salue ce qu’il considère comme un progrès dans « la place que prend le TIC dans la vie des communes » de l’arrondissement de Blida : de 7 projets en 1950, on passe à 20 en 1952⁹³. Quatre ans plus tard, les propositions sont plus nombreuses et dix-sept d’entre elles concernent des besoins scolaires alors que le programme annuel envisage l’ouverture de 70 classes pour l’ensemble du département d’Alger. Toutes les demandes ne sont donc pas retenues par la commission d’arrondissement qui est chargée de les évaluer. La commune mixte de Chercell, fortement concernée par la sous-scolarisation, n’est dotée que de 2 classes pour le douar Larhat alors que l’administrateur avait ciblé neuf sites dans les différents douars de la circonscription. À Birtouta, située au nord-est de l’arrondissement, où les populations à scolariser en 1946 étaient déjà nombreuses, aucune des trois écoles demandées n’a été retenue.

Par ailleurs, certains projets approuvés n’ont pas été suffisamment étudiés et leur faisabilité est reportée faute de terrain. Dans ce cas, le site initialement choisi peut être transféré sur un autre où la construction peut se faire. Nous remarquons qu’à Blida, le financement du projet envisagé au sein du douar Sidi Kebir est finalement proposé pour l’agrandissement de l’école Cazenave, en centre-ville. De la même manière, des fonds pour des écoles de douars sont finalement affectés aux centres de Beni Mered et Bourkika. Ces financements ainsi réattribués profitent peut-être, pour tout ou partie, à des élèves algériens, mais ils sont détournés des objectifs initiaux de mesures destinées au désenclavement scolaire de territoires isolés.

Nos sources n’évoquent pas la part ou la nature de la contribution des populations locales aux chantiers scolaires, mais une lettre adressée aux maires de l’arrondissement suggère que les travaux s’effectuent souvent sans leur concours. En 1956, le dispositif dans son ensemble n’a que peu convaincu les édiles et le sous-préfet leur reproche de faire plus volontiers appel à des entreprises plutôt qu’aux chantiers d’ouvriers pour procéder aux travaux, fragilisant ainsi des mesures qui visent à équiper à moindre frais tout en occupant une main d’œuvre

⁹² ANOM 917 34, lettre du sous-préfet au préfet, 15 décembre 1950.

⁹³ ANOM 917 36, lettre du préfet d’Alger au sous-préfet, le 6 mars 1952.

algérienne rémunérée journallement et ainsi écartée du chômage⁹⁴. Entre avril et décembre 1955, 34 586 journées de travail -trop peu de l'avis du sous-préfet Pierre Merle- étaient ainsi totalisées dans tout l'arrondissement, consacrées à l'ouverture de chemins carrossables, d'aménagement de points d'eaux et de pistes de montagne. Aucune n'a été consacrée à des chantiers scolaires. Manque de volontaires, ou défiance des maires, ce point reste à éclaircir.

La commission Le Gorgeu

Le 15 novembre 1951, une commission du plan d'équipement social, universitaire, scientifique et artistique, dite « commission Le Gorgeu » est créée pour développer les constructions accueillant les enseignants et publics au sein de la métropole⁹⁵. Elle est étendue à l'Algérie le 27 janvier 1953, en relai du plan de scolarisation de 1944 et engage les derniers projets de réformes avant la guerre d'indépendance.

Le plan de scolarisation de 1944 discrédité

La commission le Gorgeu se compose majoritairement de personnes éloignées des réalités scolaires, quand bien même les responsables des associations de parents d'élèves ont manifesté leur désir d'y participer. M. Gas, président de la section algérienne de la FCPE sollicite en effet le recteur Gau dans ce sens⁹⁶, mais n'est pas intégré à la liste des membres de la commission algérienne transmise par le gouverneur général Léonard au Ministre de l'intérieur⁹⁷. M. Ibnou Zekri, directeur du lycée franco-musulman d'Alger, est l'unique représentant du terrain éducatif⁹⁸.

La mise en place de cette commission apparaît comme un discrédit du projet Capitant, décrié par le recteur Gau, car « sans autorité ni sur les crédits, ni même sur les programmes⁹⁹ », mais aussi par le SNI qui dénonçait dès 1946 sa trop lente mise en œuvre, entravée par l'attitude

⁹⁴ ANOM 917 32, lettre du sous-préfet aux maires de l'arrondissement, le 15 mars 1956.

⁹⁵ GGA 10CAB196, JORF du 15 novembre 1951. Voir ROBERT André, *L'École en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010.

⁹⁶ ANOM GGA 10CAB196, lettre au recteur Gau, 24 mars 1953.

⁹⁷ ANOM GGA 10CAB196, télégramme du gouverneur général à Monsieur Le Gorgeu, non daté.

⁹⁸ *Idem*.

⁹⁹ GGA 10CAB196, lettre du recteur de l'académie d'Alger au gouverneur général, le 29 décembre 1952.

de certains maires qui attendent tout du budget algérien¹⁰⁰. Sur le terrain, les situations sont contrastées, et les édiles qui ont souvent précisément énoncé, comme nous l'avons vu exposé, les besoins scolaires de leur commune, déplorent eux aussi, tel le maire de Bouinan, les promesses non tenues :

« Il est pénible de constater que pour ma commune la question de la scolarisation en est toujours au stade des projets qui depuis 5 ans sont établis, modifiés, refaits...sans aucun résultat¹⁰¹ ».

Au sein de l'AUF, en 1952, les membres du groupe socialiste avaient fait une proposition invitant le gouvernement à établir un nouveau plan de scolarisation qui garantisse une scolarisation totale dans un délai limité¹⁰². Selon les auteurs, les réalisations insuffisantes du plan de 1944 ont généralisé les classes à mi-temps et ont favorisé le développement de l'école uniquement dans les villes. L'usage des TIC est en revanche salué car il permet de réduire le coût d'une école de 3.5 millions à 2 millions de francs.

Par ailleurs, dans un rapport préalable, les membres de la commission le Gorgeu exposent en 1955 « le problème de la scolarisation algérienne¹⁰³ » et les perspectives envisageables, revues néanmoins à la baisse, comparées aux projets assurés du ministre Capitant qui n'avaient pourtant pas pris en compte le croît démographique de la population algérienne dans ses estimations. Plus de dix années après les intentions de changement exprimées dans les textes du plan de 1944, les freins aux ambitions d'une scolarisation massive sont multiples, et le texte fait le constat, en doublant presque le budget de l'Éducation nationale, d'une impossible scolarisation totale. En 1959, « l'effort de scolarisation laissera en dehors de son champ d'application près des ¾ des enfants musulmans en âge d'aller en classe¹⁰⁴ » et les estimations n'évaluent qu'à 35% de la population algérienne scolarisable en 1963-64.

En-deçà des prévisions de Capitant, l'accroissement de la scolarisation est néanmoins général pour tous les élèves, garçons et filles, et le développement de l'inscription scolaire des Algériens passe en dix années, si on considère les élèves des deux sexes, de 108 805 à 327 921 élèves. La part des garçons scolarisé algériens a ainsi augmenté de 37%, celle des filles de 24%.

¹⁰⁰ GGA 10CAB196, « Exposé sur la scolarisation et l'analphabétisme en Algérie », SNI identité du rapporteur non précisée), le 26 février 1946.

¹⁰¹ ANOM 917 36, lettre du maire de Bouinan au sous-préfet, 11 août 1952.

¹⁰² AN C//16274, Assemblée de l'Union Française, séance du 29 mai 1952.

¹⁰³ ANOM 81F1715, "Rapport général concernant l'Algérie », Commissariat général au plan de modernisation et d'équipement scolaire, juillet 1955.

¹⁰⁴ Commissariat général au plan de modernisation et d'équipement scolaire, juillet 1955, p.12.

Les publics européens croissent également mais de façon moins spectaculaire, puisque l'accès à la classe leur était acquis. Ces données ne peuvent néanmoins être analysées sans une inscription de ces groupes dans la part de la population scolarisable, soit les élèves âgés de 6 à 14 ans. En 1948, si on met en rapport les chiffres du recensement et les données de la commission, moins de 10% des élèves algériens étaient scolarisés. Sept ans plus tard, s'ils ont trois fois plus nombreux à rejoindre les bancs de l'école primaire, **mais plus de 70% d'entre eux en sont encore tenus à l'écart tandis que plus de 95% des enfants européens vont en classe.**

Les projections scolaires, alors que la guerre est là, sont par ailleurs énoncées dans le rapport de la commission. La scolarisation des filles algériennes nécessite, du fait de son importance sociale, d'y accorder « un effort exceptionnel et prioritaire », sans que l'on sache vraiment comment y procéder. Le recours à la généralisation des classes à mi-temps, préconisé dès 1944 sans l'appui d'aucun texte réglementaire est réaffirmé comme un mal nécessaire. Enfin, la mention d'établissements de rattrapage pour prendre en charge les élèves âgés de 13 à 15 ans est également envisagée. **La jeunesse nombreuse et illettrée inquiète en effet particulièrement l'administration.**

Ces perspectives qui se veulent plus lucides que le projet antérieur et contrastent avec les politiques scolaires menées alors en métropole, quand bien même la massification de l'enseignement est un objectif commun. Dès l'aube de la Quatrième République, les orientations politiques discutées dans l'hexagone privilégient **la scolarisation post-obligatoire**, annoncée dès le 15 mars 1945 dans le « Résumé des procès-verbaux des dix premières séances » écrit par Langevin, avant même le rapport final de la commission¹⁰⁵, actant que le suivi de l'enseignement primaire est un acquis de longue date. Dans cette perspective, les centres d'apprentissage et les cours complémentaires connaissent des réformes significatives qui viennent enrichir les filières proposées aux élèves après l'enseignement primaire¹⁰⁶. **La fréquentation de ces établissements est en augmentation, pour les garçons et pour les filles, souvent issus de classes populaires, attestant que la poursuite des études au-delà de l'âge obligatoire entre dans les comportements de scolarisation d'une part croissante des familles.** Cette évolution prépare la prolongation instituée de la scolarité obligatoire qui sera portée à 16

¹⁰⁵ PROST Antoine, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Le Seuil, p.46.

¹⁰⁶ CHAPOULIÉ Jean-Michel, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°4, 2007, p.11.

ans d'après l'ordonnance du 6 janvier 1959 sous la Cinquième République, présentée en projet 4 ans auparavant par le groupe socialiste à l'Assemblée nationale¹⁰⁷.

Alors que l'obligation scolaire initiale peine à y être partout mise en œuvre, cette perspective d'une scolarisation prolongée devrait s'appliquer dans les départements algériens, l'Éducation nationale constituant un service rattaché et les textes de l'enseignement devant donc s'y appliquer de plein droit¹⁰⁸. Le recteur d'Alger Pierre Guillon le réaffirme au Gouverneur général qui a porté à sa connaissance le projet. Mais il ajoute que « les mesures applicables en droit ne pourraient l'être en fait¹⁰⁹ », anticipant la mention de l'article 7 qui fixe son application par décrets.

Si la situation scolaire en métropole n'est pas sans failles, le manque de locaux et d'enseignants étant un point particulièrement épineux, l'écart reste béant entre la préoccupation d'un enseignement secondaire à y développer et celle concernant l'accès à l'école primaire et aux apprentissages fondamentaux en Algérie.

L'application régionale des mesures de la commission Le Gorgeu

La mise en œuvre des mesures portées par la commission Le Gorgeu nécessite, une fois encore, de dresser un état des lieux de la scolarisation, et plus précisément du bâti scolaire. En mars 1953, le sous-préfet de Blida transmet au gouverneur général un inventaire de besoins, distinguant dans les listes les localités ou agglomérations dépourvues d'écoles de celles qui en possèdent¹¹⁰. Dans la première catégorie, les douars et les petits centres dominent malgré la mise en œuvre du plan de 1944. Pourtant, dans les commentaires qui accompagnent ces données quantitatives, le sous-préfet précise que

La scolarisation des enfants des villes et des centres, davantage soumis aux dangers de l'oisiveté et des mauvaises fréquentations, s'impose avant celle des enfants des campagnes¹¹¹.

¹⁰⁷ Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire.

¹⁰⁸ Selon la loi du 20 septembre 1947 portant statut organique de l'Algérie, tous les services civils de l'Algérie sont sous l'autorité du gouverneur général, sauf d'Éducation nationale et la justice (articles 10 et 47, JORF du 20 septembre 1947).

¹⁰⁹ ANOM, 81F 1704, lettre du Recteur de l'Académie d'Alger au Gouverneur général de l'Algérie, 24 juin 1955.

¹¹⁰ ANOM 917 36, « inventaire des besoins scolaires », lettre du sous-préfet de Blida au gouverneur général, le 31 mars 1953.

¹¹¹ *Idem*.

Ainsi, 7 ans après l'enquête effectuée auprès des maires des communes de l'arrondissement, les douars restent les espaces où la scolarisation est largement insuffisante, et le choix des ouvertures de classes envisagées sur proposition du sous-préfet maintient cette inégalité. L'ouest de l'arrondissement reste des plus sous-doté, dans les douars de la commune mixte de Cherchell et de Gouraya, mais les zones proches des communes importantes, tels les douars Ghellaïe et Sidi Kebir de Blida, ou Sidi Aïd de Boufarik, comptent encore des centaines d'enfants qui ne vont pas à l'école. Le sous-préfet suggère un nombre de classes par site à scolariser, regroupant *a minima* une cinquantaine d'élèves chacune et les ordonne selon l'urgence, sans tenir compte des conditions dans lesquelles les constructions pourront être réalisées. Dans certains douars, comme à Tadjenat près de La Chiffa, il n'envisage que 2 classes pour accueillir 120 garçons, et une seule pour 80 filles. Si la scolarisation de ces espaces est rendue difficile par la distance, son insuffisance est ici décidée en amont. Neuf douars répartis sur l'ensemble du territoire sont néanmoins retenus dans le premier projet de constructions nouvelles de 1955-1956. Le choix se porte sur des sites qui n'étaient pas prioritaires du point de vue du sous-préfet – les écoles des douars dépendant de Fouka et de Mouzaïa ville ne sont pas dans sa liste- en lien peut-être avec la faisabilité du projet et notamment la disponibilité d'un terrain.

Douar	Commune de rattachement	Nombre de classes
Marabout Sidi Kebir	Blida	2
Bencherif Moussama	Chebli	1
Sidi Aïd	Boufarik	1
Rhylen	Boufarik	1
Larhat	Cherchell Mixte	2
Grande Tribu	Fouka	1
Hadji	Mouzaïaville	1
Beni Tamou	Oued el Alleug	1
Beldj	Tipasa	1

Tableau 3- Projets TIC à mettre en chantier 1955-1956.

(Source : ANOM 917 32)

Le nombre reste néanmoins bien limité en regard de la population à scolariser, et il est de même pour l'ensemble du département d'Alger, dans lequel seules 68 ouvertures de classes sont prévues dans les douars sur un total de 218. À la fin de l'année 1956, 4 écoles sur les 9 proposées n'ont finalement pu être construites du fait de la guerre d'indépendance et les crédits

sont reportés sur d'autres constructions plutôt situées dans les centres, accusant encore les écarts villes-campagnes. Le gouverneur général avait dès l'automne 1955 envisagé cette possibilité du fait de la difficulté d'assurer la protection des chantiers¹¹². La guerre met donc un frein au développement des constructions scolaires dans des zones déjà démunies, tandis qu'elle peut favoriser, du fait des reports de crédits, l'équipement de secteurs plus contrôlés. Les douars demeurent donc à l'écart de l'école publique française et les élèves pris en charge ensuite dans les écoles de l'armée seront d'autant plus nombreux.

Dans la commune mixte de Cherchell, en 1956, une seule porte la mention « intacte et protégée », supposant son fonctionnement effectif. Les structures intactes mais non protégées, comme celles dites « isolées » n'accueillent vraisemblablement pas d'élèves, alors que d'autres, sont en constructions ou détruites.

Nom de l'école	Nom du douar	Situation en 1956
Tala Djertal	Sidi Slimane	Incendiée
Bouyamine	Beni Bou Mileuk	Incendiée
Sidi Abdelli	Bouhlal	Incendiée
Touares	El Gourine	Isolée
Beni Mechtita	Lahrat	Isolée
École des mines de Lahrat	Lahrat	Intacte
École des oliviers	Lahrat	Intacte
Sidi-Moussa	El Gourine	Non achevée
Tit-Moussi	El Gourine	Non achevée
Tala Driouche	Sidi Slimane	Travaux en cours
Loudalouze	Aghbal	Intacte et protégée

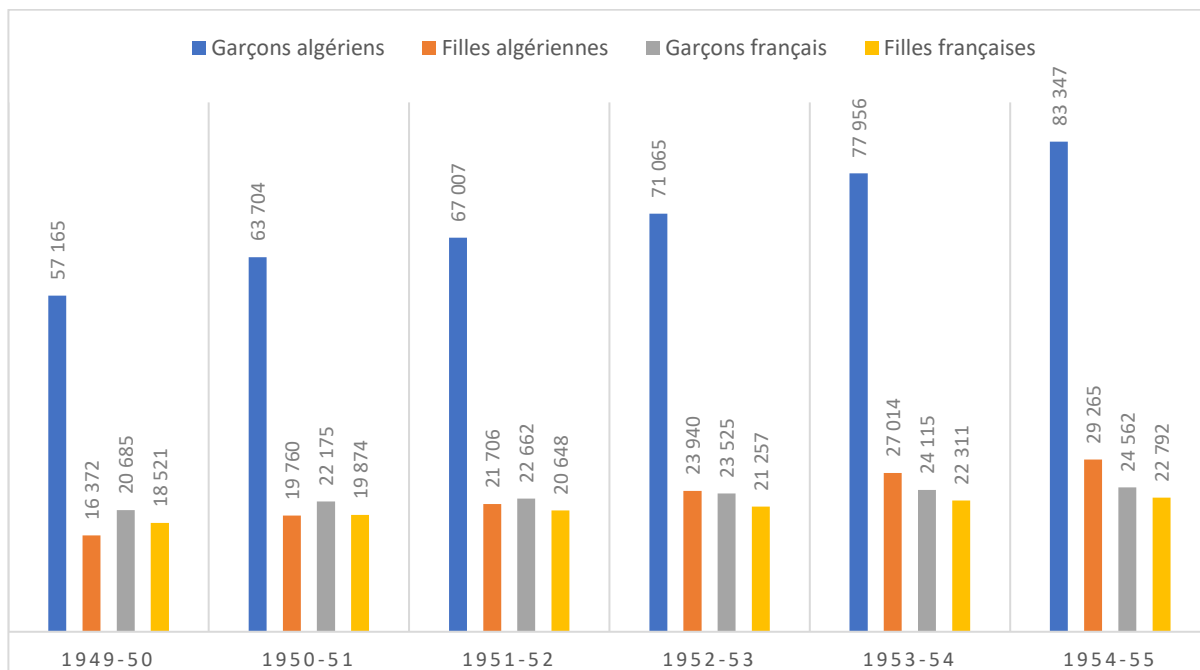
Tableau 4 - les écoles de douars à Cherchell (CM) en 1956.

(Source : ANOM 917 36)

Il est difficile de proposer une synthèse statistique des constructions scolaires dans les douars pour l'arrondissement à l'étude, mais aussi pour l'ensemble du territoire algérien. À

¹¹² ANOM 917 32, lettre du gouverneur général au préfet d'Alger, le 26 octobre 1955.

l'orée de la guerre d'indépendance, la documentation produite par la commission Le Gorgeu fait état de la progression significative de la scolarisation des élèves algériens.



Graphique 1- Élèves scolarisés dans les écoles primaires du département d'Alger entre 1949 et 1955.

(Source : ANOM 81F 1715 Commission du plan d'équipement scolaire).

Après cette commission, les réalisations scolaires émanent particulièrement du Plan de Constantine dont les grandes orientations sont exposées dans l'ordonnance du 20 août 1958¹¹³. Le volet scolaire de ce nouveau programme s'attelle à développer l'ensemble des cycles de la scolarité primaire et secondaire, ainsi que l'enseignement supérieur. Dans les campagnes, les moyens mis en œuvre connaissent quelques spécificités avec le développement des centres sociaux, créés en 1955, renommés centres sociaux éducatifs en 1959 et placés sous l'autorité du rectorat d'Alger¹¹⁴. L'implantation de ces structures ne semble pas avoir laissé de traces particulières dans l'arrondissement de Blida. Les écoles de l'armée développées par les SAS

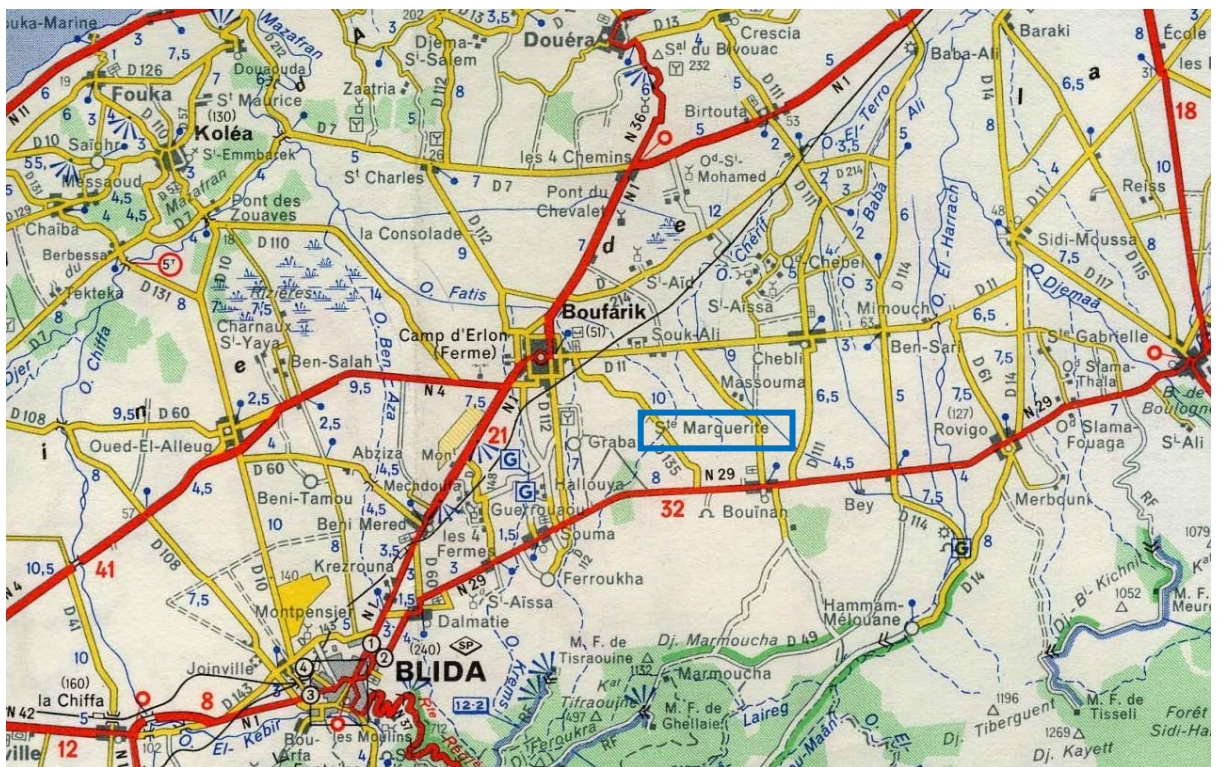
¹¹³ Ordonnance du 20 août 1958 sur la scolarisation accélérée de l'Algérie pendant 8 ans, JO du 26 août 1958.

¹¹⁴ DURHAM Brooke, « Une aventure sociale et humaine : The Service des Centres Sociaux in Algeria, 1955–1962 », in Damiano Matasci, Miguel Bandeira Jerónimo, Hugo Gonçalves Dorez (Ed.), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s–1980s*, Palgrave Macmillan, 2020, p. 69. Voir aussi FORGET Nelly, « Le Service des Centres Sociaux en Algérie », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n°26, 1992, p. 37-47 ; KELLE Michel, « La création des Centres sociaux par Germaine Tillion (1955-1962) », dans : Afifa Bererhi éd., *Défis démocratiques et affirmation nationale. Algérie. 1900-1962*. Alger, Chihab Éditions, « Hors collection », 2016, p. 101-115.

participent également de la lutte contre l'illettrisme dans les douars. Elles seront plus largement abordées dans la dernière partie de cette étude.

L'école du douar Rhylen, un cas particulier

Prise dans ce programme de constructions, une école attire notre attention, à l'écart des pratiques menées exclusivement par l'administration, mais néanmoins en lien avec elles. Située dans le douar Rhylen, près de Boufarik, elle est édifiée dans le cadre du programme de constructions 1955-1956, mais sise dans le domaine Sainte Marguerite, dont le propriétaire, Gilbert Paulian, a cédé le terrain gratuitement.



Carte 8- Le domaine de Sainte Marguerite, à l'est de Boufarik.

(Source : extrait carte Michelin 1962).

En mai 1957, le directeur du domaine, attire l'attention du maire de Boufarik sur cette école, certes créée mais ne comprenant qu'une seule classe :

« Au moment de la création de l'école du Douar Rhylen, nous avons signalé la nécessité de prévoir dès l'origine deux classes au moins.

Avec la scolarisation croissante des enfants musulmans, la création de la deuxième classe, qui n'a pas été prévue à l'origine, devient encore plus urgente. En effet, malgré la création de l'école, le nombre des enfants que nous devons transporter à Boufarik n'a pas diminué, au contraire. À l'heure actuelle nous avons à transporter chaque jour, plus de 50 enfants et le camion que nous avons affecté à ce transport risque de devenir insuffisant l'année prochaine.

Nous nous permettons donc d'insister très fortement pour que la deuxième classe soit réalisée à l'école de Sainte Marguerite, pour la prochaine année scolaire, et nous vous serions très obligés de vouloir bien transmettre la présente demande aux services compétents de l'Académie d'Alger¹¹⁵ ».

La demande du propriétaire de cette ferme, emblématique des domaines coloniaux de la Mitidja, concerne **une école publique construite sur un terrain privé**. Cette initiative privée précédant l'action de l'État rappelle les ouvertures d'écoles particulières en métropole, nombreuses au XIX^e siècle et portées par les châtelains, les négociants ou les industriels locaux¹¹⁶.

La situation n'est pas non plus rare en Algérie alors car les terres manquent parfois dans les communes, à moins qu'elles ne soient peu adaptées aux constructions scolaires, nécessitant alors des aménagements coûteux. Un rapport produit par la commission Le Gorgeu stipule d'ailleurs, dans un souci d'économie du budget de l'Algérie, d'exiger des communes des terrains gratuits qui ne nécessitent pas ces dépenses¹¹⁷. Dans les faits, ces terrains sont rares, ce qui entraîne l'ajournement de certains projets ou des aménagements de fortune sous les préaux ou dans les halls d'entrée¹¹⁸. Le recours à des parcelles vendues par des propriétaires est alors une solution, néanmoins coûteuse.

La cession gratuite d'un terrain à Sainte Marguerite est donc une aubaine pour l'État. Les enfants scolarisés dans cette école sont ceux des ouvriers de l'exploitation, mais pas uniquement. Une archive privée, disponible en ligne, fournit des compléments d'information sur cette création scolaire qui daterait de 1956 et aurait accueilli des enfants des tribus et fermes voisines¹¹⁹. D'après la lettre de Paulian au maire, la scolarisation des enfants concerne

¹¹⁵ ANOM 917 33, lettre de Gilbert Paulian au maire de Boufarik, le 3 mai 1957.

¹¹⁶ LUC Jean-Noël, CONDETTE Jean-François et VERNEUIL Yves, *L'histoire de l'enseignement en France, XIX^e-XXI^e siècles*, Armand Colin, 2020, p.26.

¹¹⁷ ANOM 917 32, Extrait du rapport de MM Le Gorgeu, Prigent et Poitevin, 24 juin 1954.

¹¹⁸ Au milieu des années Cinquante, ces pratiques sont courantes à Marengo, Beni-Mered ou Oued el Alleug, et conduisent à l'entassement des élèves.

¹¹⁹

<https://web.archive.org/web/20080925190739/http://www.profburp.com:80/~bertrand/document/yvorra/monographie.htm>. Cette archive propose une monographie du domaine Sainte Marguerite, qui aurait été rédigée dans les années Soixante par la petite fille d'un employé du domaine. Elle est mise en ligne et agrémentée de plan sur le site « Nicopedies » : <https://nicolas.demassieux.fr/2022/12/14/le-domaine-sainte-marguerite-a-boufarik/>
Le propriétaire du site, contacté, ne nous a pas répondu à ce jour.

particulièrement les propriétaires du domaine qui transportent en camion, jusqu'à Boufarik, ceux qui ne trouvent pas place dans l'école de Rhylen. La notoriété du propriétaire, dont on suppose les engagements politiques et qui sera élu sénateur en 1959, explique certainement la prise en charge rapide de sa demande par l'autorité préfectorale. D'après l'archive privée, l'école aurait finalement ouvert jusqu'à 5 classes. Le domaine comprend également un ouvroir mis en place en 1950 par les Sœurs blanches, à destination de « petites rurales ayant tout à apprendre¹²⁰ » et auxquelles elles transmettent, comme sur les autres sites ouverts en Algérie, le tricot et la couture.

Conclusion

En une décennie, nombreuses sont les mesures et les textes produits pour accélérer la construction des écoles et ajuster ainsi les prévisions émises par le ministre Capitant en 1944. Arrêtés, circulaires, plans triennaux, TIC puis commission Le Gorgeu, ont été à l'origine de multiples projets de constructions censés étoffer le paysage scolaire de l'Algérie et plus précisément celui de l'arrondissement de Blida. Dans les douars du territoire à l'étude, le manque de terrains puis l'insécurité liée à la guerre ont entravé les constructions prévues. Elles étaient néanmoins bien peu nombreuses comparées aux besoins et la priorité est donnée, comme le sous-préfet le demande, aux écoles des centres. Au cœur du conflit, certaines constructions sont par ailleurs incendiées, nous y reviendrons dans la partie suivante. Selon Fanny Colonna, ce déséquilibre ville-campagne a des racines anciennes, se renforce dès 1930, et s'accroît en 1946-47, la scolarisation massive des campagnes paraissant économiquement impossible, mais surtout socialement et politiquement dangereuse¹²¹. Le recteur Georges Hardy l'exprimait alors :

« Même si le miracle d'une scolarisation rapide et totale était possible pour les campagnes algériennes, 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, avec les meilleures intentions du monde, détourne le petit indigène du genre de vie familiale¹²² »

¹²⁰ Extrait d'un rapport annuel du poste missionnaire d'Alger-Sainte Anne, 1949-1950, qui nous a été transmis par Mélina Joyeux, dont la thèse en cours s'intitule « Une histoire des sans voix : la vie quotidienne des femmes maghrébines en situation coloniale 1870-1956 » sous la direction de Karima Dirèche et Pierre Vermeren.

¹²¹ COLONNA (1975), *op. cit.*, p. 47.

¹²² HARDY Georges, *L'enseignement aux indigènes dans les possessions françaises d'Afrique*, 1931, cité par Fanny Colonna p. 48.

L'établissement d'une telle continuité explicative nous semble néanmoins contestable, et le motif économique explique plus que tout autre les réalisations limitées dans les campagnes, maires et représentants de l'autorité centrale exposant sans cesse leurs réticences à financer constructions et aménagements scolaires.

« Grandeur et misère de l'école publique laïque en Algérie », tel est l'intitulé d'une exposition organisée sous l'égide des Organisations Laïques d'Algérie dont le Comité de scolarisation et de lutte contre l'analphabétisme, la Fédération de l'Éducation nationale, 1955 à Alger, puis à Constantine, Oran et Bordeaux¹²³. Elle révèle au grand public, par des murs tapissés de pétitions de douars entiers, souvent signés d'empreintes digitales et réclamant des écoles, l'évolution lente et insuffisante de la scolarisation des élèves algériens. Celle-ci est fustigée par les détracteurs de la politique scolaire menée alors et nourrit l'opposition des Français les plus virulents, tels Colette et Francis Jeanson, célèbres pour leur engagement en faveur du FLN pendant la guerre d'indépendance, qui condamnent en 1955 le sort réservé aux Algériens par la colonisation française. Dans *L'Algérie hors la loi*, ils dénoncent l'insuffisance des structures et des enseignants, mais aussi la complexité des procédures, « de telle sorte que d'avis en approbations, d'avant-projets en projets (...) il faudra deux ans pour que la classe existe. Il ne s'agira plus alors que de lui trouver un instituteur¹²⁴ ».

¹²³ Ces organisations incluent également le Syndicat National des Instituteurs, le Syndicat National de l'Enseignement Secondaire, le Syndicat National de l'Enseignement Technique, la Ligue de l'Enseignement et la Fédération Algérienne des Conseils de parents d'Élèves. *L'école publique laïque en Algérie* (1955), Exposition L'école publique laïque en Algérie, Alger : [Ed. Divers], 1955, BNF, 8-WZ-6696.

¹²⁴ JEANSON Colette et JEANSON Francis, *L'Algérie hors la loi.*, Alger, ANEP, 1955, réed. 2006, p. 197.

Chapitre 3

Absence

L'inscription scolaire sous surveillance (1956-1957).

Chr a, le 26 octobre 2022

« Le *shahid* (martyr) Maghrawi Rabih. Le *shahid* est né le 22 juin 1944 dans la baladiyya.

Fils de 'Abd al-Qader et de L li Fatima al-Zahr '.

Il a rejoint les rangs de l'armée de libération en 1956 et a été tué en martyr en 1957.

Que Dieu préserve le *shahid* »



Chr a, mémorial des martyrs. Photographie prise par l'auteure, 26 octobre 2022. Traduction Juliette Honvault.

La commune de Chr a se situe sur les hauteurs de Blida et culmine à près de 1500 mètres d'altitude. Nous en prenons la direction en voiture, par une belle route en lacets qui serpente entre les ch enes, les c edres et les ch ataigniers, en quête d'un point de vue d'ensemble sur Blida. Un téléphérique relie le site à la ville. Chr a ne m'était pas inconnue, identifiée notamment dans un dossier d'archives consacré aux colonies de vacances accueillies jusqu'à l'été 1956 au sein de l'aerium de la Croix rouge¹. Cette commune en altitude est aussi un refuge pour les insurgés pendant la guerre d'indépendance. Nous d cisons de nous arrêter après quelques kilomètres pour observer le panorama et comprendre l'organisation de la ville, identifier certains quartiers que nous venons de parcourir à pied, et constater l'étalement de l'habitat vers le sud, dans la zone de piémont, marquée par des constructions récentes ou encore inachevées.

Sur le chemin du retour, un peu plus bas dans un virage, un mur blanc avec des inscriptions et des petits drapeaux algériens, ajoutés peut-être à quelques jours du 1^{er} novembre, attire notre attention. Mohammed B. le découvre aussi. Le site est entretenu, la peinture blanche semble presque fraîche. Positionné dans un renforcement, il est visible de la route et facilement accessible. Sur une plaque de marbre centrale figure une liste des hommes et des femmes qui ont rejoint les hauteurs du site, prises dans les maquis de la Wilaya IV. De part et d'autre de cette succession de noms, six individus sont mis en valeur par leur parcours exemplaire, rapidement décrit en arabe et assorti d'un portrait. L'un d'entre-deux attire particulièrement mon attention : il aurait rejoint les combattants à 12 ans, et perdu la vie un an plus tard.

Je ne sais rien de plus de Maghrawi Rabih, cet adolescent qui se serait engagé très jeune, bien plus jeune selon Mohamed B. que les lycéens ou les étudiants qui auraient fait ce choix. Il me confie avoir lui-même souhaité en être à 14 ans, mais les hommes avec lesquels il avait pris contact lui aurait conseillé de les rejoindre plus tard, parce qu'ils auraient besoin de lui après l'indépendance. Le jeune Maghrawi était peut-être scolarisé à Blida avant de s'engager, trop âgé néanmoins pour fréquenter l' cole primaire même si les retards étaient fréquents pour les élèves algériens parfois intégrés vers 7 ou 8 ans à l' cole élémentaire. La configuration des lieux invite à imaginer le trajet qui aurait pu le conduire depuis l'une des écoles du quartier arabe, Tirman vraisemblablement, jusqu'aux chemins de Chr a. Le passage est en effet rapide et direct depuis les rues étroites du quartier « Douirette » - Ouled Soltan- jusqu'aux premières hauteurs de cette porte vers les maquis. Il pouvait être également sorti du cycle élémentaire et non intégré à l'enseignement secondaire peu ouvert aux élèves algériens. Il serait certainement

¹ ANOM 917 37, implantation des colonies de vacances dans le département d'Alger, 16 mai 1956.

une exception par son jeune âge, car les lycéens eux-mêmes sont peu nombreux dans les rangs des combattants indépendantistes. Le succès de la grève étudiante de mai 1956 a en effet suscité l'enthousiasme parmi les plus jeunes, mais le FLN choisit néanmoins ses recrues et ne fait pas de place à des éléments fragiles dont la détermination s'émousserait avec la rudesse du quotidien. La jeunesse citadine trouverait davantage sa place dans les actions urbaines que le mouvement développe à la fin de l'été 1956².

² BRANCHE Raphaëlle, « Combattants indépendantistes et société rurale dans l'Algérie colonisée », *20 & 21. Revue d'histoire*, vol. 141, no. 1, 2019, p. 116.

Le début des années 1950 est le temps d'une dynamique de développement scolaire, encouragée à Blida, nous l'avons vu, par les demandes familiales. Les réalisations consécutives du plan de 1944 sortent lentement de terre, soumises à des choix budgétaires qui ne privilégient que quelques écoles et classes parmi les souhaits formulés par l'administration locale. En 1956, la guerre d'indépendance, dans l'extension progressive de ses manifestations, emporte d'une façon singulière cette école française qui se développe doucement, en stigmatisant dans un temps court, l'absence des élèves algériens dans les classes.

Cet épisode qui s'amorce avec la grève scolaire de 1956 met en lumière, à rebours du désir exprimé d'aller en classe, une forme inédite de refus d'école auquel les élèves algériens sont exhortés. La perspective de classes vides inquiète l'administration locale autant qu'elle la pique. Le rejet de l'école française peut en effet être lu comme un désaveu de l'autorité coloniale, mais il constitue aussi, pour des agents et des élus en quête d'indices sur le positionnement des Algériens, une opportunité. Un large spectre d'acteurs se mêle alors de l'école : pour l'administration civile, la police, l'armée, elle entre dans un champ commun de préoccupations, non pas seulement comme un espace de plus affecté par des dommages de guerre, mais comme une véritable cible.

I. La grève scolaire de 1956

La grève scolaire de 1956 n'a pas autant marqué les esprits que le mouvement engagé quatre mois auparavant par les étudiants de l'université d'Alger, ou encore celui qui a touché la capitale au début de l'année 1957. Elle a pourtant bouleversé la rentrée des classes et interrompu le parcours scolaire des nombreux élèves qui ont été amenés à la suivre. Elle a aussi étendu le champ d'action de l'administration civile, des forces de police et de l'armée, attentive aux réactions des familles face à l'appel à la grève du FLN.

Un tract à l'école

Quelques jours avant la rentrée des classes de 1956, un tract exhortant les familles algériennes à boycotter l'école française est découvert dans plusieurs établissements du territoire. Le conflit s'est alors intensifié dans la région de Blida et l'agitation sociale touche un

nombre croissant de secteurs. Cet appel à la grève y entraîne l'école et fait l'objet d'une véritable enquête où de multiples acteurs coopèrent, à la demande de la hiérarchie préfectorale.

Anatomie d'une trace

Une nuit de la première quinzaine de septembre, en 1956, à Sétif³, des militants du FLN collent des tracts sur les murs des écoles primaires, intitulés « Appel aux Algériens pour boycotter les écoles françaises⁴ ». Sans les nommer, c'est aux parents qu'ils s'adressent, à ceux qui s'appêtent à accompagner leurs enfants à l'école primaire le jour de la rentrée, prévue le 1er octobre. Parce que « la rentrée des classes revêt cette année une importance particulière », ils « s'abstiendront d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises ».

³ HARBI Mohammed et MEYNIER Gilbert, *Le FLN, documents et histoire : 1954-1962*, Paris, Fayard, 2004, p. 147.

⁴ ANOM 9334//46, tract : « Front de Libération National – Appel aux Algériens pour boycotter les écoles primaires », 1956.

FRONT DE LIBERATION NATIONALE

APPEL AUX ALGERIENS
POUR BOYCOTTER LES ECOLES FRANCAISES

Bientôt le 1er Octobre, et les écoles françaises en Algérie, rouvriront leurs portes.

Au moment où la nation algérienne toute entière est engagée dans l'une des plus grandes batailles de son histoire, la rentrée des classes revêt cette année une importance particulière.

Les Algériens doivent saisir cette occasion pour à nouveau condamner violemment la politique algérienne du Gouvernement de la France.

Les Algériens s'abstiendront d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises.

Leur geste signifiera :

1. - Qu'ils flétrissent vigoureusement la "pacification" de MOLLET-LACOSTE, véritable guerre d'extermination menée contre le peuple algérien ;

2. - Qu'ils affirment leur solidarité avec les valeureux combattants du F.L.N. et de l'A.L.N., qui luttent les armes à la main depuis bientôt deux ans pour l'indépendance de l'Algérie ;

3. - Que la rupture est consommée entre le peuple algérien et les autorités françaises dans tous les domaines, jusques et y compris le domaine culturel.

Cette rupture, commencée le 1er Novembre 1954, est allée crescendo jusqu'au mois de Mai 1956, où les étudiants musulmans, répondant à l'appel de la Patrie, quittèrent les bancs des lycées et des facultés pour aller rejoindre leurs frères dans les rangs du F.L.N. et de l'A.L.N. et participer directement à la guerre d'indépendance. Nos sœurs, elles aussi, suivirent l'exemple et accompliront dans les rangs du F.L.N. et de l'A.L.N. les tâches les plus rudes et les plus difficiles, avec un courage et une sérénité dignes d'admiration.

La grève des examens et des cours dans les enseignements secondaire et supérieur continue. Elle sera étendue cette année à l'ensemble de l'enseignement primaire.

./...

Pour un pays en guerre, dont les villages et les douars sont bombardés, les forêts incendiées, les femmes, les enfants et les vieillards massacrés collectivement, l'instruction vient au second plan.

Quand bien même notre désir et notre soif de culture et de la science soient plus grands que jamais, devons-nous oublier que toutes les écoles et médersas de nos douars et villages sont devenues des postes militaires ? Devons-nous oublier que les établissements scolaires dans les villes, épargnés à ce jour par l'ennemi, ne sont qu'une vaste escroquerie morale pour les besoins d'une politique réactionnaire de MOLLET-LACOSTE?

Le boycottage des écoles françaises démontrera à l'opinion mondiale que le conflit algérien a atteint une ampleur et une étendue considérables. La nation d'ABDELKADER, de MOKRANI, de DIDUCHE, d'AMARA, de LOUNIS, et de tous ces héroïques moudjahidines et moussebines, avance d'un pas sûr, avec une confiance et une volonté inébranlables, vers l'indépendance, le progrès et le bien-être.

Illustration 8 - « Appel aux Algériens pour boycotter les écoles françaises »

(Source : ANOM 917 198)

Cet écrit d'une page et demie rédigé en français explicite avec précision la raison de cette demande, le sens de ce renoncement à l'école française. Dans ce contexte de revendication scolaire, cette demande faite aux familles a en effet peu de chances d'être suivie, les auteurs doivent donc convaincre. Le refus de la politique coloniale, la solidarité avec « les valeureux combattants du FLN et de l'ALN » sont les motifs brandis pour donner le sens de cet absentéisme prémédité. Un argument plus spécifique place le rapport à l'école française dans le domaine culturel, présenté comme la dernière amarre entre les Algériens et les autorités françaises, qui doit être elle aussi, rompue. Pour les auteurs du tract qui proclament la nation algérienne, l'école française n'est qu'une « vaste escroquerie morale pour les besoins d'une politique réactionnaire ». À ce détournement des finalités éducatives s'ajoutent les violences que la guerre fait subir aux populations, y compris les plus vulnérables, qui justifient à court terme la relégation de l'instruction, désormais « au second plan », alors que « les villages et douars sont bombardés, les forêts incendiées, les femmes et les enfants massacrés ».

L'intitulé du tract privilégie le terme boycott, mais l'usage du mot « grève », dans le corps du texte, suggère que l'école française est embarquée dans un mouvement plus général. Par-delà la condition des acteurs concernés, c'est l'action qui est un dénominateur commun, et qui consiste à ne pas aller à l'école, ne pas occuper les lieux, ne pas faire fonctionner. Cette injonction à l'absence, à rebours de la demande scolaire exprimée par les Algériens de façon

particulièrement forte depuis les années 1940, rappelle le refus d'école qui s'est manifesté bien plus tôt, en opposition à la colonisation. Fanny Colonna en fait la première séquence des rapports de la société algérienne à l'école française, caractérisée par une « résistance unanime et le plus souvent non violente. Sauf quelques exceptions, les écoles étaient vides, ou peu peuplées d'enfants de basse extraction⁵ ». Lors de la rentrée de 1956, le FLN exhorte les familles à refaire de l'absence scolaire un acte de résistance, étendant ainsi son espace d'intervention, en quête de l'adhésion de populations qu'il faut « aller chercher », contrairement aux étudiants qui se sont engagés à les soutenir.

Le document situe en effet explicitement cet appel dans la continuité de la grève des examens et des cours dans les enseignements secondaires et supérieurs, « où les étudiants musulmans (...) quittèrent les bancs des lycées et des facultés pour aller rejoindre leurs frères dans les rangs du FLN ou de l'ALN ». Ces lignes désignent le mouvement de grève illimitée amorcé à Alger en mai de la même année par l'Union Générale des Étudiants Musulmans (UGEMA), un temps fort de la « rupture consommée entre le peuple algérien et les autorités françaises ». La volonté d'intégrer les écoles dans ce mouvement marque une extension des sphères de contestation du pouvoir colonial, qui ne mobilise plus seulement de jeunes étudiants adultes pouvant choisir d'adhérer : l'éventuel refus de scolarisation dans les écoles françaises engage alors les familles plus que les élèves eux-mêmes, bien davantage encore que dans les lycées où ce sont les jeunes qui ont parfois choisi, de leur propre initiative, de rejoindre le maquis, comme en témoignent les militants des Associations de la Jeunesse Estudiantine Musulmane (AJEM) alors que les examens sont remis en question au début de l'été 1956⁶.

L'appel se démarque néanmoins de ces mobilisations parce qu'il conduit à tenir à l'écart une population scolaire en âge d'acquérir les savoirs fondamentaux de l'école obligatoire, indispensables à la formation de base et à une future insertion dans le tissu économique. Le tract nomme également les « sœurs » engagées dans les rangs du FLN et de l'ALN dans les tâches les plus rudes et les plus difficiles ». Étudiants, adolescents, femmes, les diverses composantes de la société algérienne sont appelées à rejoindre les unes après les autres, à leur façon, la guerre d'indépendance. Le mouvement de contestation tel un sursaut populaire uniforme, s'étend et prend corps, et les parents sont ainsi sollicités à leur tour dans ce qu'ils peuvent faire pour soutenir la cause. Refuser l'école est un acte fort, une prise de responsabilité

⁵ COLONNA (1975), *op.cit.* p. 26.

⁶ PERVILLÉ Guy, *Les étudiants algériens de l'université française 1880-1962*, Alger, Casbah Éditions, 1984, p.131.

qui marque également d'une façon indirecte l'entrée des plus jeunes enfants dans les enjeux du conflit. L'Algérien est ainsi mobilisé, parce qu'il l'est, sans distinction de sexe, de condition, de génération.

L'école est un objet rare dans les tracts produits, mais il semble que le FLN n'ait pas eu la primeur de sa mobilisation dans la propagande diffusée à la population. Le document ci-dessous, produit en mars 1956, brandit l'école incendiée par les « hors-la-loi » comme le symbole de la « barbarie », excluant les autorités françaises de toute attaque faite à l'encontre de cette institution. Le 9 mars, le sous-préfet de Blida autorise son largage sur le territoire qu'il administre. Il suit la diffusion massive de tracts bilingues de l'appel aux Algériens prononcé par le Président du Conseil Guy Mollet le 29 février⁷.

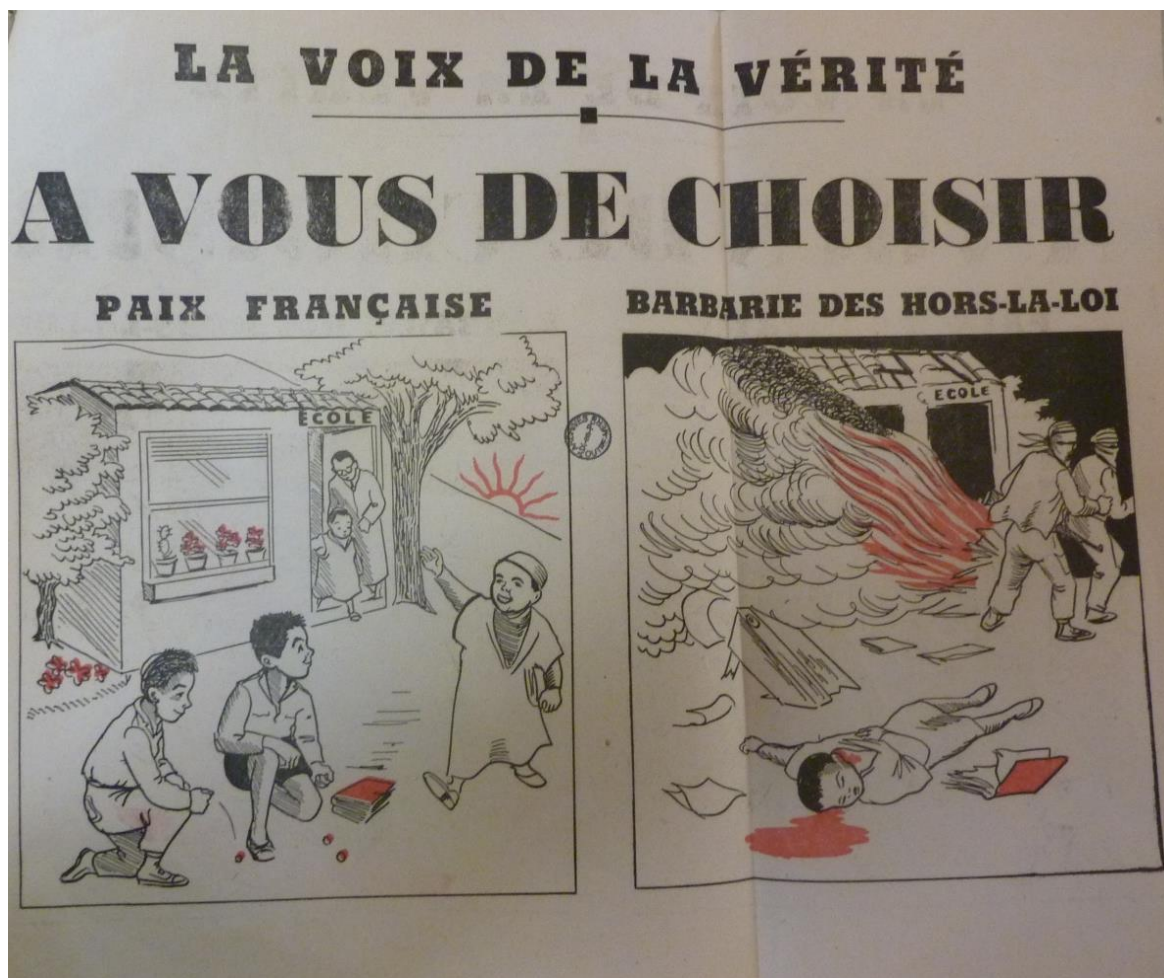


Illustration 9 "La voix de la vérité", 9 mars 1956.

(Source : ANOM 917 198)

⁷ ANOM 917 198, correspondances entre le sous-préfet de Blida et le colonel Laure, 2 et 9 mars 1956.

Un circuit depuis Sétif jusqu' à la presse nationale

Le tract du FLN a vraisemblablement circulé ailleurs sur le territoire, apposé dans d'autres villes, devant d'autres entrées d'écoles, sous d'autres préaux. Puis il a été découvert, décroché, par l'adversaire peut-être, car dans cette phase débutante du conflit, deux ans après l'insurrection de la Toussaint 1954, les tracts, les affiches et l'inscription de slogans sont les vecteurs privilégiés d'une propagande qui s'élabore, chaque camp définissant ses actions en observant, en guettant les pratiques de l'autre⁸.

Dans cette guerre pour la souveraineté, le soutien des populations algériennes est une clé fondamentale pour l'ensemble des forces en présence, mais elle était déjà un ressort des actions menées bien avant le conflit. Dès 1947, le mouvement nationaliste algérien avait mis en place une guérilla révolutionnaire, en « exploitant le potentiel révolutionnaire des masses rurales⁹ », et par la suite, après la nuit de la Toussaint 1954, l'ALN a besoin du soutien populaire pour survivre et se déployer¹⁰. Pénétrer « l'état d'esprit des populations¹¹ » est également une préoccupation permanente de l'administration coloniale, et elle devient obsession avec la montée des tensions qui précèdent l'insurrection de l'automne 1954.

Côté français, le Bureau Régional d'Action Psychologique (BRAP) créée en juillet 1955 doit avoir l'initiative de divers moyens techniques de propagande parmi lesquels les tracts mais aussi les messages diffusés par haut-parleurs sont, comme en Indochine, les plus usités¹². Le développement des actions du bureau croît au cours de l'année 1956 avec le vote des pouvoirs spéciaux et la mobilisation du contingent, mais aussi du fait de l'intensification de l'action du FLN et sa structuration lors du congrès de la Soummam. Néanmoins, c'est dès août 1955, suite au soulèvement de Philippeville que le bureau produit un premier court tract rédigé en français et en arabe destiné aux habitants du douar Mihoub, qui doivent choisir leur camp. Par la suite, l'année 1956 « est celle de la systématisation et de l'affinage de la production et de la diffusion de tracts et d'affiches¹³ ». Outre la diversification des modes de distribution de ces supports de

⁸ LEROUX Denis, *Une armée révolutionnaire. La guerre d'Algérie du Cinquième bureau*, Thèse, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, 2018, p. 154.

⁹ MACMASTER Neil, « Constitution d'une base paysanne : comparaison des guérillas au Vietnam et en Algérie, entre 1940 et 1962 », 2017, *Monde(s)*, vol. 12, n°. 2, p. 123.

¹⁰ BRANCHE Raphaëlle, « Combattants indépendantistes et société rurale dans l'Algérie colonisée », *20&21. Revue d'histoire*, n° 141, 2019, p.115.

¹¹ Cette expression est une rubrique du rapport mensuel que le sous-préfet doit transmettre mensuellement à sa hiérarchie, ANOM 917 48.

¹² LEROUX Denis, *op. cit.*, p.130.

¹³ *Idem* p.155.

propagande, les deux camps cherchent à accaparer la population, et à évaluer les effets de leur propagande. Le silence des *fellahs* est néanmoins difficile à percer, souvent interprété comme une forme de résistance¹⁴.

Les tracts, outils de propagande utilisés par l'ensemble des protagonistes, ciblent majoritairement les militaires lorsqu'ils proviennent de l'ALN, et pour près de 20% d'entre eux les civils dont les populations algériennes. Charles-Robert Ageron fait état de leur contenu qui évolue au fil de la guerre, incitant à la participation au combat ou vantant les succès de l'ALN¹⁵. L'historien considère la population algérienne destinataire dans son ensemble, ce qui permet de supposer que le tract de septembre 1956 est singulier par son adresse au groupe particulier et resserré des parents. Alors que le silence et la dissimulation rendent difficilement mesurable les effets de cette propagande, la réaction des parents à cette injonction -envoi ou non des enfants à l'école française- constitue pour les expéditeurs du tract comme pour les autorités françaises l'une des rares décisions visibles, quantifiables. La lecture des autorités françaises fait de ce choix un indice et considère l'absence des élèves algériens comme l'expression d'une « résistance passive inaugurée par la grève scolaire actuellement en cours [...] dont on se demande s'il sera possible de la faire cesser¹⁶ ».

Le 21 septembre, avant même de mobiliser l'attention de François Collaveri, préfet Alger, le texte fait l'objet d'un article dans la presse quotidienne.

« Tout en maintenant le mot d'ordre de grève pour les lycéens et les étudiants, le FLN a décidé de l'étendre cette année à l'enseignement primaire. Le pourcentage d'enfants musulmans qui reprendront leurs classes le 1er octobre constituera un nouveau test de l'audience des nationalistes. Cependant il n'est pas exclu que des nationalistes non extrémistes, qui reconnaissent la qualité et généralement la neutralité politique de l'enseignement français, déplorent cette prise de position dans un domaine où précisément " la rupture est loin d'être consommée ", et qui demeure un des principaux lieux d'échanges et de compréhension entre les deux communautés¹⁷. »

L'article relaie des doutes sur la portée du tract. Dans l'enseignement primaire, priver les enfants de classe au motif de l'engagement dans cette cause apparaît en effet comme un choix difficile, et les parents d'élèves même partisans ne sont pas forcément prêts à suivre le

¹⁴ MACMASTER Niel, "The "Silent Native" Attentisme, Being Compromised, and Banal terror during the Algerian War of Independance, 1954-1962" in Thomas Martin (Éd.), *The French colonial mind*, Lincoln, 2011, p. 284.

¹⁵ AGERON, Charles-Robert « La « guerre psychologique » de l'Armée de libération nationale algérienne », *Genèse de l'Algérie algérienne. Volume 2*, Éditions Bouchène, 2005, pp. 568-570.

¹⁶ ANOM 917 48, rapports mensuels du préfet, octobre 1956.

¹⁷ P. H., « Le FLN appelle les Algériens à boycotter les écoles françaises », *Le Monde*, 21 septembre 1956.

FLN qui emporte l'éducation dans les enjeux du conflit. Une telle décision contrasterait en effet avec la demande scolaire exprimée de façon croissante par les familles algériennes. L'engouement pour l'école française semble enraciné, donnant peu de crédit à la perspective d'un retrait des enfants de l'école par adhésion au FLN quelques années plus tard. Obéir au tract relèverait donc davantage de la peur, de la crainte de représailles sur les enfants.

Selon une note de renseignements de Paul le Vaillant, officier de police à Blida, informé le 25 septembre, des menaces auraient d'ailleurs été proférées à l'encontre des parents réfractaires¹⁸ : kidnapper les enfants, « attenter à la vie des jeunes filles voilées musulmanes qui seront rencontrées à la sortie des écoles ». Avant même la rentrée des classes, et quelle que soit la fiabilité de cette information, la peur a gagné l'école. La scolarisation comme composante de l'ordinaire de la population est désormais prise dans l'incertitude liée au conflit. Aller à l'école n'allait pas de soi dans les régions où les places scolaires étaient en nombre insuffisant ; cet appel au boycott fragilise encore davantage la scolarisation des élèves.

Le 24 septembre 1956 à 17h, le préfet d'Alger François Collaveri fait transmettre à tous les sous-préfets du département un télégramme les invitant à prendre les mesures nécessaires. Ceux-ci doivent solliciter les maires des communes et l'administrateur des communes mixtes, et attirer leur attention sur des « consignes accompagnées menaces lancées [sic] par rebelles en vue interdire aux enfants français musulmans fréquenter nos écoles¹⁹ ». Les destinataires sont alors invités à évaluer les effets de cette menace en contactant notamment les chefs d'établissements pour connaître les inscriptions, les achats de fournitures, la présence des élèves dans les classes, et d'adresser quotidiennement ces éléments entre le 1er et le 15 octobre. Il précède le préfet de Constantine Maurice Papon et le Général de Corps d'Armée Jean Noiret qui cosignent le 8 octobre 1956 une note de service dont l'objet est une réponse à ce « boycott l'enseignement public²⁰ ». Tandis que Collaveri mène une enquête sur ses effets, Papon et Noiret préconisent d'entreprendre une action préventive, par le biais de divers moyens de communication, via par exemple des hautes-parleurs, qui sera « déclenchée sur ordre télégraphique », mais qui peut être engagée « sous forme de rumeurs²¹ ». Il s'agit de déjouer

¹⁸ ANOM 917 36, note de renseignements rédigée par l'officier de police P. Le Vaillant le 26 septembre 1956. Selon cette note, le FLN « menace de punir d'amende les parents qui auront enfreint à cet ordre, de kidnapper les enfants et d'attenter à la vie des jeunes filles voilées musulmanes qui seront rencontrées à l'entrée ou à la sortie des écoles ».

¹⁹ ANOM 917/ 37, télégramme du 25 septembre 1956, préfecture d'Alger, service des transmissions.

²⁰ ANOM 9334//46, note de service de Jean Noiret, Général de Corps d'Armée et Maurice Papon, préfet IGAME, le 8 octobre 1956.

²¹ *Ibid.*

l'action du FLN en diffusant des messages sur des thématiques susceptibles de toucher la sensibilité des parents : la nécessité de l'école pour trouver un emploi, les dangers qui guettent les enfants dans la rue, la menace de suppression des allocations familiales.

Collecter des renseignements d'un côté, convaincre voire sanctionner de l'autre : les pratiques sont diverses, visiblement non concertées. Les dégâts matériels avaient déjà emporté l'école dans le conflit, la comptant parmi les dommages collatéraux, à moins qu'elle ne soit, dès 1955, un symbole cible de l'action des « rebelles ». En septembre 1956, le tract du FLN en fait un enjeu explicite, et l'administration locale le prend au sérieux, invente des moyens de contenir et de contrôler les formes et les effets de la menace. Cet espace-temps - le moment de la rentrée scolaire - est ainsi révélateur de l'extension du champ d'action du FLN et de l'investissement en réaction par les cabinets des préfets puis par l'ensemble de la chaîne administrative.

Une grève scolaire dans un contexte général de contestation

L'appel à la grève est un moyen d'action utilisé à plusieurs reprises par le FLN pour exhorter à la remise en cause de l'ordre colonial et jauger l'adhésion de la population. Le premier congrès du FLN réuni dans la vallée de la Soummam le 20 août 1956, s'enorgueillit d'ailleurs du succès remporté lors du mouvement du 1er novembre 1955, dit « grève d'anniversaire », de « son aspect spectaculaire et positif que par son caractère profond, preuve de la « prise en main » de toutes les couches de la population ». Ses membres décident alors de renforcer l'implication des populations algériennes dans cette lutte en y intégrant davantage les populations urbaines. Cette nouvelle stratégie s'explique par le tournant international que prend le conflit, et le souhait pour les dirigeants de l'insurrection de donner à voir le large soutien populaire dont ils bénéficient, alors que les autorités françaises s'emploient à n'en faire qu'un groupuscule désorganisé²². La grève apparaît alors comme le moyen légal d'occuper la rue, dans une forme d'action collective, et non violente. La « grève des huit jours », du 28 janvier au 4 février 1957, pensée comme la « première et véritable répétition de la nécessaire expérience

²² Sur la dimension internationale du conflit et les stratégies du FLN, MEYNIER Gilbert, *L'histoire intérieure du FLN*, Paris, Fayard, 2002. CONNELLY Matthew, *L'Arme secrète du FLN. Comment de gaulle a perdu la guerre d'Algérie*. Paris, Payot, 2011. RICEPUTI Fabrice, « L'histoire occultée de la grève générale anticoloniale du FLN », *Orient XXI*, 14 novembre 2022, <https://orientxxi.info/magazine/1-histoire-occultee-de-la-greve-generale-anticoloniale-du-fln.6008>.

pour l'insurrection générale », a marqué particulièrement les esprits par son suivi mais aussi pour la forte répression qu'elle a entraînée.

Les épisodes de juillet 1956, et plus globalement les mouvements qui ont agité l'automne 1956, moins connus, méritent d'être évoqués pour poser le contexte de la demande de boycott de l'école française. Les archives du cabinet du préfet, riches de rapports de commissaires et de correspondances entre les forces de police et le préfet François Collaveri, donnent un aperçu de l'engagement des populations algériennes à Alger mais aussi dans l'ensemble de l'arrondissement de Blida²³. Le tract de septembre 1956 s'inscrit ainsi dans un contexte d'agitation sociale et de contestation qui embarque progressivement les travailleurs algériens, selon une approche catégorielle. Lors de la grève du 5 juillet, date anniversaire du débarquement des Français à Sidi Ferruch, un tract appelant à une grève « de solidarité » exhorte à l'arrêt : « aucun magasin, aucun café, aucune boutique ne sera ouverte. Le *fellah* ne moissonnera pas, l'ouvrier n'ira pas à son chantier, le fonctionnaire n'ira pas à son bureau²⁴ ». Les écoles étant fermées dans ces premières semaines de congés d'été, l'appel ne concerne donc pas ses publics. Les divers rapports relatent le suivi massif de cet appel, mentionnant les corps de métiers, les professions particulièrement représentées dans la région à Koléa, à Marengo et à Blida.

Dans ce chef-lieu de l'arrondissement, les forces de police ont pris les devants, déployant dans la ville 60 patrouilles dans les artères principales. Les travailleurs algériens dans leur ensemble, employés de l'imprimerie Mauguin, ouvriers sur les divers chantiers, conducteurs des autocars des compagnies Mory et Autocars Blidéens, sont à l'arrêt. Le maire Jacques Beaujard n'aurait pas particulièrement menacé les grévistes, alors qu'à Marengo, son homologue Emile Végler met en demeure les commerçants algériens d'ouvrir leurs boutiques sous menace d'emploi de la force. Engagement de conviction ou crainte des représailles ? Les rapports préfèrent privilégier le second motif, allant même jusqu'à évoquer le respect et la déférence exprimée par les populations algériennes que l'autorité municipale aurait finalement protégées. L'automne 1956 est ensuite marqué par la grève du 15 novembre, puis des 29 et 30 novembre, organisées par des syndicats qui sont les courrois de transmission du FLN. Les commerçants algériens sont ainsi interpellés par l'Union Générale des Commerçants Algériens (UGCA), union récemment fondée et rassemblant une soixantaine de syndicats, dans la lignée

²³ ANOM 91 1K 873, notes des Renseignements Généraux et des commissariats. ANOM, 91 1K 575, grèves de 1956, rapports de police.

²⁴ ANOM 91 1K 575, tract intitulé « 5 juillet 1830-5juillet1956 ».

d'autres formations telles que l'Union Générale des Travailleurs Algériens (UGTA) en février 1956 et l'Union générale des étudiants musulmans algériens (UGEMA) en mai 1956. Quelques semaines après le début de la grève scolaire, les commerçants et les artisans sont engagés dans la contestation. Le 15 novembre, ils sont appelés à soutenir ceux qui ont été sanctionnés pour avoir célébré l'anniversaire du début de l'insurrection. Deux semaines plus tard, ils sont exhortés à suspendre leurs activités pendant 48h.

Ces temps de mobilisation rapprochés, massivement suivis dans l'ensemble du département, contribuent à intensifier les tensions et à arc-bouter l'administration locale qui tente de limiter la portée de mouvements qui dégradent à l'échelle locale comme aux yeux du monde la portée de la pacification instituée par le ministre résidant Lacoste en juillet 1956²⁵.

C'est dans ce contexte, cette stratégie de mobilisation de toutes les forces populaires contre le fonctionnement de l'État colonial, que la rentrée de 1956 est la première à connaître des perturbations, plaçant le champ scolaire, et plus particulièrement primaire, comme nouvel espace d'intervention du FLN. À la fin de l'année 1956, la population algérienne, dans l'ensemble de ses composantes, a ainsi été concernée par une sollicitation à participer à un mouvement de grève.

L'enquête

En réponse à la requête du préfet Collaveri, les avis sur la rentrée, les décomptes plus ou moins argumentés parviennent à la sous-préfecture de fin septembre à courant octobre, parfois même en novembre. L'urgence explique certainement autant l'usage du télégramme que le flou des consignes, et l'injonction peu précise du préfet entraîne une grande variété des retours. Transmis par le maire, l'administrateur de la commune mixte, ou par le commissaire divisionnaire, ces comptes-rendus témoignent de la manière dont chaque responsable local s'est emparé de la demande. Ils dessinent également le paysage scolaire de la sous-préfecture de Blida au prisme de sa fréquentation par les élèves algériens.

²⁵ LEROUX Denis. « Algérie 1957, l'opération Pilote : violence et illusions de la pacification », *Les Temps Modernes*, vol. 693-694, no. 2-3, 2017, p. 147.

MAIRIE DE BOUFARIK

RENTREE SCOLAIRE 1956

FREQUENTATION DES ENFANTS FRANÇAIS - MUSULMANS

-1-1-1-1-1-1-1-1-1-1-

*M. le Maire
Année statistique*

Octobre 1955	OCTOBRE 1956											
	Lundi	Mardi	Mercredi	Vendredi	Samedi	Lundi	Mardi	Mercredi	Vendredi	Samedi	Lundi	
-	1	2	3	5	6	8	9	10	12	13	15	
COLLEGE MODERNE	83-	83	.	.	15	15	15	15	15	16	16	16
ECOLE J.L. PAGES	127-	64	76	64	61	53	54	48	51	52	52	52
ECOLE BLANDAN GARCONS	734-	419	427	375	337	327	300	309	296	297	347	347
ECOLE BLANDAN FILLES	117-	59	61	61	48	45	48	51	49	42	39	39
ECOLE FILLES VICTOR-HUGO	262-	115	115	124	99	98	91	85	88	86	81	84
ECOLE MATERNELLE (A)	193-	82	75	72	61	58	53	57	56	56	52	52
ECOLE MATERNELLE (N)	195-	70	70	61	48	46	45	45	46	31	43	48
ECOLE RHYLEN	24-	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
ECOLE 4-CHEMINS	18-	10	9	11	12	12	10	10	10	11	12	13
	1.753	857										674

Soit transmis à M. le Sous-Préfet de Blida
comme suite à sa transmission n°1387/A du 25/9/1956.

BOUFARIK, le 18 OCTOBRE 1956



P. le MAIRE
L'Adjoint délégué

Salon

Illustration 10- Recensement des absences par le maire de Boufarik.

(Source : ANOM 917 36)

KOLÉA, le 20 Octobre 1956.

Le Commissaire de Police de K O L É A

à

Monsieur le SOUS-PRÉFET de l'Arrondissement
à B L I D A

CONFIDENTIEL

OBJET.- Fréquentation scolaire des musulmans.
REVER.- Vos instructions et messages téléphoniques.

J'ai l'honneur de porter à votre connaissance que la grève des jeunes élèves musulmans continue à Koléa.

Après une rentrée sans incident, le pourcentage des absents a varié selon les jours mais en aggravaant régulièrement. C'est ainsi que d'un contrôle effectué hier, le tableau des présents et absents était :

École jeunes filles rue de la carrière: inscrites 150- présentes 67 -
soit 55 % d'absentéisme.
École rue Berger: inscrites 75- présentes 32 -
soit 55 % d'absentéisme.
École des garçons musulmans: inscrites 614- présentes 243-
soit 60 % d'absentéisme.
École mixte (C.C. Koléa): inscrites 72- présentes 12 -
soit 70 % d'absentéisme.

soit un pourcentage moyen de 60 % d'absentéisme.

Je souligne également que les enfants des deux policiers français musulmans actuellement en service à Koléa ne fréquentent plus l'école. Malgré plusieurs interventions, ils n'ont pas cru devoir envoyer leurs enfants.

Le Commissaire de Police



M. Antiquier
M. ANTIQUIER

Illustration 11- Recensement des absences par le maire de Koléa.

(Source : ANOM 917 36)

Sur les 23 communes de l'arrondissement, 14 réponses parviennent à la sous-préfecture. Du décompte sans commentaire aux précisions sur les élèves absents, ces correspondances, par la diversité de leur teneur, informent sur la présence des élèves autant que sur la position des directeurs et directrice d'école qui ont transmis les informations.

Comme demandé par le préfet, la plupart des retours font état du nombre de présents par rapport au nombre d'inscrits, constatant souvent le retrait progressif des élèves algériens, qui atteint jusqu'à 90% des inscrits dans les écoles de Blida, 80% à Birtouta : le tract du FLN semble avoir convaincu les parents d'élèves. À Meurad, qui fait exception, il n'y aurait pas de changement notable dans la fréquentation des classes, à moins que le directeur de l'école n'ait pas souhaité communiquer les informations demandées. Cette approche chiffrée est parfois complétée par d'autres éléments, qui constituent, selon les auteurs, autant d'indices des effets de la diffusion du message FLN auprès des familles. Le maire de Fouka fait ainsi état de tracts « ramassés sous les portes des musulmans notoires ». Il préfère évoquer la peur de représailles, plutôt que leur adhésion à l'appel du FLN, et il estime à 60% « l'abstention » des élèves dits musulmans²⁶. Pour la commune de Koléa, c'est le commissaire de police qui se charge du dossier. Il ne parle ni d'absence ni d'abstention, mais de « grève des jeunes élèves musulmans » dans sa lettre du 20 octobre. Le relevé des présents devient ici « contrôle » et le propos s'achève sur l'absence des enfants de deux policiers français musulmans : « malgré plusieurs interventions, ils n'ont pas cru devoir envoyer leurs enfants²⁷ ». Visiblement incités, voire exhortés en tant qu'agents intermédiaires, à scolariser leurs enfants pour servir d'exemple aux autres parents d'élèves, ces policiers auraient finalement suivi, par crainte ou conviction, le mot d'ordre du tract.

C'est aussi un commissaire de police qui prend cette affaire en charge dans les communes de Blida et de Boufarik, et la gestion plurielle de cette requête du préfet, la collecte de l'information, que l'on suppose différenciée, donne à voir la mise en relation de divers acteurs. Elle fait de ce moment de la rentrée scolaire un temps emblématique de la collaboration entre l'administration civile et les forces de police. L'armée est également associée en étant destinataire, via le colonel de la subdivision de Blida, d'un bilan de la fréquentation scolaire, que transmet l'officier de Police Paul le Vaillant, chef de poste de la Police des Renseignements Généraux (PRG) de Blida.

²⁶ ANOM 917 37, lettre du maire de Fouka au sous-préfet de Blida, le 26 septembre 1956.

²⁷ ANOM 917 37, lettre du commissaire de police de Koléa au sous-préfet de l'arrondissement de Blida, le 20 octobre 1956.

Les effets de l'appel à la grève lancé par le FLN s'étendent bien au-delà des premiers mois de cours, et l'enquête se poursuit, jusqu'en avril 1957, mobilisant les inspecteurs de l'enseignement primaire dans la conduite du recensement des élèves algériens « grévistes ». À partir de janvier 1957, alors que le conflit se durcit avec la « bataille d'Alger²⁸ », les collaborations se construisent et s'étoffent dans cette région proche de la capitale, impliquant encore davantage et plus étroitement civils et militaires dans la surveillance de la fréquentation scolaire. Celle-ci semble monter en puissance et les listes produites suggèrent une évolution des pratiques : l'identification des élèves absents, formant parfois des fratries au sein d'un même établissement, s'accompagne de renseignements sur un père, un frère étudiant, un cousin.

En avril 1957, l'inspecteur de l'enseignement primaire de Blida-Est, A. Benzaken, sollicite des directeurs et directrices des cours complémentaires²⁹ à la demande du sous-préfet pour obtenir de chacun d'eux « la liste des élèves musulmans inscrits et encore grévistes à ce jour ». Les retours ne se font pas attendre et parmi eux, la liste des « élèves grévistes des Cours Complémentaires » envoyée par le directeur du cours complémentaire de Koléa à l'inspecteur Benzaken. Nom et prénom, date de naissance, adresse de la famille, date de l'absence et « observations » organisent ce document. Cette dernière colonne suggère les motifs des absences : certains garçons, « meneurs », ayant « mauvais esprit », sont assimilés à des grévistes. D'autres « traînent dans les rues », à moins qu'ils ne « travaillent avec leurs pères ». Les filles ne sont pas exclues de ce recensement : la directrice de l'école l'Orangerie à Blida nomme les absentes en donnant des précisions sur la conduite de leur scolarité. La transmission des informations par certaines directions d'écoles s'effectue sans l'accord des élèves et de leurs parents, et leur teneur suggère que l'observation des comportements des élèves et la connaissance de leur famille participent de la construction de savoirs sur les populations algériennes. L'école devient ainsi un espace de collecte d'informations. Ces usages partagés de listes d'élèves catégorisés par les administrations scolaires, civiles et militaires, contredisent

²⁸ Selon Sylvie Thénault, cette expression souvent utilisée dans l'historiographie, ne rend pas compte de la nature de l'affrontement qui n'est pas une bataille qui opposerait deux armées face à face. Du point de vue de ceux qui l'ont subie, elle serait mieux nommée « grande répression d'Alger » ; Voir THENAULT Sylvie (2012), *op.cit.*, p.154 ; THENAULT Sylvie, *Les ratonnades d'Alger, 1956. Une histoire de racisme colonial*, Paris, Seuil, 2022 p. 17.

²⁹ Les cours complémentaires sont des institutions scolaires d'enseignement prolongé au-delà du certificat d'études, mis en place sous la III^{ème} République. Ils sont rattachés aux écoles primaires élémentaires et ne relèvent pas de l'obligation scolaire Voir BRIAND Jean-Pierre, « Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France fin XIX^e-milieu XX^e siècle », *Histoire de l'éducation* 1995, n°66 p.163.

alors la perception qu'auraient, selon Fanny Colonna, les populations algériennes, d'une école « neutre, dissociée du contexte colonial³⁰».

Parmi les correspondances consultées, une seule voix s'élève pour contredire cette unique interprétation de l'absence des enfants dans les classes à la rentrée 1956. Jean Lenglet, commissaire de police à Marengo, explique à l'appui des chiffres fournis par les directeurs d'écoles que, le 1^{er} octobre 1956, « des enfants sont encore employés aux travaux des vendanges, que d'autres sont malades et qu'ils reprendront la classe dans les jours prochains³¹ ». Ce recours à d'autres réalités comme facteurs explicatifs des absences est certes marginal mais il ouvre une fenêtre sur le quotidien des enfants algériens, coutumiers pour ceux vivant dans les campagnes, du travail agricole. Il engage à différencier la situation scolaire à Blida et dans les communes environnantes, de celle des espaces plus distants et peu ou pas dotés de structures scolaires, où l'obligation scolaire n'a pas le même sens. La distance géographique et l'accès difficile contribuent par ailleurs à y relâcher l'emprise du contrôle de l'État français, et renforce les liens avec des membres de l'ALN bien intégrés parmi les habitants des montagnes. Ainsi, dans la région de Hayouna, près de Gouraya situé au Nord-ouest de l'arrondissement de Blida, les habitants du douar Bouhlal sont acquis à leur cause. « Nous y étions comme un poisson dans l'eau » témoigne le « doyen » du maquis Mustapha Saadoun³².

À la rentrée suivante, puis en septembre 1958, l'administration se montre désormais plus attentive encore à la fréquentation scolaire. Les appels effectués dans les classes, et recueillis par les commissaires de police, montrent une reprise normale des cours et la fin des effets de la grève scolaire. Dans les villes où l'absentéisme avait été particulièrement marqué, les jeunes algériens reviennent en classe s'ils peuvent y être accueillis car les places font toujours défaut. Selon le commissaire Jean Lenglet,

« La rentrée des classes de Marengo s'est normalement effectuée. Aucune défection n'est à signaler. L'école maternelle a refusé des élèves. Cependant il faut noter certaines difficultés de répartition des enfants du fait de l'inobservation du principe de fusion³³ ».

Près de 10 années après le décret relatif à la fusion, les places sont d'abord attribuées aux élèves européens. Le retour à une forme de normalité passe aussi par celui des files d'attentes et des demandes d'inscription refusées.

³⁰ COLONNA (1975), *op. cit.*, p. 37.

³¹ ANOM 917/ 37, Rapport spécial rédigé par Jean Lenglet au sous-préfet, 1^{er} octobre 1956.

³² KATEB Kamel, et al., *op. cit.*, p.44.

³³ ANOM 917 37, rapport de Jean Lenglet, commissaire de police à Marengo, 1^{er} octobre 1957.

L'absence

Le tract du FLN a des effets significatifs sur la fréquentation scolaire, mais de façon inégale sur l'ensemble de l'arrondissement. La portée de ce choix des parents est forte pour une administration coloniale en quête d'indices sur leur engagement pendant la guerre d'indépendance.

Géographie de l'absence : quatre types d'espaces

L'essaimage inégal des structures scolaires dans des espaces et les environnements socio-économiques différenciés nous conduisent à nuancer la traditionnelle opposition ville/campagne et à définir quatre types d'espaces au sein de l'arrondissement de Blida : les communes les plus peuplées et dotées d'une structure scolaire dense et stable et d'un tissu économique solide et étoffé constituent une première catégorie. La commune de Blida l'illustre avec un fort réseau d'écoles primaires, d'établissements secondaires et de centres de formation professionnels. Près de 7000 enfants y fréquentent les écoles primaires et maternelles en 1956. Boufarik, puis Cherchell (CPE), Marengo et Koléa constituent un autre ensemble, avec des communes dotées de six à sept écoles primaires publiques chacune. C'est certainement là, dans ces deux types d'espaces, que la scolarisation des élèves algériens au sein de l'école primaire française se pose comme une évidence, même si sa fréquentation peut s'articuler avec celle d'une école coranique. Les demandes, formulées au sous-préfet directement ou via l'inspecteur de l'enseignement primaire, régulièrement évoquées par les divers acteurs, ont fait poids pour l'ouverture de classes annexes et de nouveaux établissements dans les divers quartiers de la ville.

Un ensemble de communes aux centres plus modestes, plus éloignés des villes, comprenant une à deux écoles, forment un troisième groupe, rassemblant par exemple Souma, Chebli ou encore Oued El Alleug. Ces centres ou bourgs secondaires et ceux dans leur zone d'influence sont nombreux, et développés souvent en zone de piémont. Enfin, les zones de montagne, où l'habitat est dispersé et la population parfois berbérophone, constitue une ultime catégorie.

Cette variété de situation est-elle une clé de compréhension de la réaction des familles au tract ? Il serait tentant de penser que dans les espaces les plus éloignés des écoles, où la fréquentation n'est pas toujours quotidienne, l'absence a été significative, motivée par un soutien aux combattants et un rapport à l'assiduité plus relâché. Pourtant, c'est à Blida, Boufarik et Koléa, trois communes « importantes » dans le semis des villes de l'arrondissement, que l'absence est particulièrement forte et atteint jusqu'à 90%. Que signifie ce suivi massif ? Une lettre de Fromont, maire de la commune de plein exercice de Cherchell, qui regroupe 6 écoles primaires, suggère que les craintes et les peurs d'un conflit qui s'installe semblent peser bien davantage que l'engagement scolaire. Les rumeurs de menaces, vraies ou fausses, ont certainement raison du choix des familles et montrent que le rapport à l'école française, convaincu ou réticent, est ici brouillé par le danger qui guette les jeunes élèves. La peur de scolariser est ainsi un marqueur de l'entrée dans la guerre, plus significatif peut-être que la diffusion du tract lui-même, et particulièrement dans les espaces les plus urbanisés touchés par des actes de violence.

L'absence est en revanche bien plus modeste dans les petits bourgs de Chebli et Bouinan et n'atteindrait que 15% selon les rapports. L'information y a-t-elle circulé ? Il n'est pas possible de le savoir. En revanche, les mesures de surveillance mises en place à Boufarik et à Blida ne concernent probablement pas les écoles des petits centres. Ces dispositifs visibles ont peut-être contribué à favoriser les craintes des familles, plus qu'à les rassurer, confirmant le danger de la menace FLN contre les écoles. Dans la commune mixte de Cherchell, les centres de Villebourg et Dupleix présentent des taux de fréquentation quasi inchangés. Il apparaît ainsi que dans les villes les plus importantes, la diffusion du tract mais aussi peut-être des mesures de protection prises par les autorités françaises ont eu raison, pour la rentrée 56, de la détermination des familles à scolariser leurs enfants.

Rompre « la conspiration du silence³⁴ »

C'est ainsi que le sous-préfet Pierre Delahaut qualifie, dans l'un de ses rapports mensuels, le mutisme, l'absence de réaction d'hommes et de femmes invariablement nommés « masses musulmanes ». Leur capacité d'agir semble faible, réduite au mieux à se laisser

³⁴ ANOM 917 48, cette expression est utilisée par le sous-préfet Pierre Delahaut dans son rapport au préfet de juin 1955.

« entraîner », « intimider » et même « contaminer » par les membres actifs de l'insurrection³⁵. Elle est néanmoins scrutée dans les moindres actes qui signifieraient un parti pris, un gage, une preuve, et l'attitude des parents face au tract du FLN participe des agissements observés depuis le début du conflit. Le choix de l'école viendrait rompre le silence tant redouté par l'administration coloniale comme par le FLN, et il est interprété, à l'instar d'autres pratiques relevées dans l'espace public.

En décembre 1954, à Blida, les funérailles d'un homme abattu par la police alors qu'il aurait fomenté un attentat attire ainsi l'attention. La foule rassemblée, les cris des femmes, les « sentiments affichés de manière ostensible » sont, selon les mots du sous-préfet, « un test fort précieux de l'état réel d'esprit des musulmans³⁶ ». Voilà donc un acte, un élément tangible d'un parti pris, d'une défiance à l'encontre des Français. Quelques mois plus tard, c'est l'inauguration d'une mosquée qui est décrite, générant le rassemblement de « plus de mille personnes ». L'occupation de l'espace public, les foules dans les rues, la visibilité d'une population qui s'exprimerait par le corps et dont le regroupement suggère l'organisation, l'anticipation qui échappe au pouvoir seraient ainsi des marqueurs d'une situation qui se dégrade pour l'autorité coloniale. Pratiques exceptionnelles ou actes plus anodins sont également observés par le FLN et Niel MacMaster nomme ces « symboles d'adhésion » ou à l'inverse, de rejet, l'ensemble des attitudes exposées dans l'espace public qui sont lues comme autant de manquements à un puritanisme religieux porté par les oulémas. Fumer, boire, danser, constituent des pratiques contraires au renoncement, au sens du sacrifice, glorifié en opposition à une culture occidentale décadente³⁷. Ainsi observée de toutes parts dans les actes de la vie courante, la population algérienne est soumise à une pression psychologique quotidienne. Progressivement, au fil des comptes rendus du sous-préfet, un groupe désigné se précise et en juin 1955, la jeunesse apparaît parce qu'elle inquiète tout particulièrement, elle qui se montre frondeuse dans les attitudes, les sourires, le langage décrits dans le rapport avec précision.

« Dans plusieurs villes de l'arrondissement et surtout à Blida (...), des consignes, propagées de bouches à oreilles, ayant été données pour « boycotter » l'usage du tabac, de nombreux jeunes gens se sont fait les exécuteurs bénévoles de cette interdiction, se répandant dans les rues et dans certains lieux pour proférer des menaces (...) Ils ont arboré en grand nombre dans la bouche, de la manière la plus ostensible, des bâtons de réglisse ou des racines de cette plante, en esquissant des sourires moqueurs accompagnés souvent de réflexions désobligeantes à l'adresse des Européens et des membres des services de police³⁸ ».

³⁵ Ces termes sont récurrents dans les rapports consultés

³⁶ ANOM 917 48, rapport de décembre 1954.

³⁷ MACMASTER (2011), *op. cit.*, p. 288.

³⁸ ANOM 917 48, rapport mensuel du sous-préfet, mois de juin 1955.

Il faut attendre la rentrée 1956, le tract, les menaces qui auraient été proférées à l'encontre des familles résistantes, pour que l'inscription scolaire et surtout la fréquentation, entrent dans le champ des actions remarquables. Le sous-préfet attribue ces manifestations croissantes de « résistance passive » à l'« efficacité » des « rebelles », autant qu'aux hésitations et au manque de fermeté de l'administration française³⁹. Avec leur développement, l'inquiétude du haut fonctionnaire s'amplifie.

La neutralité de l'école

La demande faite aux parents par le FLN de « boycotter » l'école française suggère de la part des indépendantistes une conscience du renoncement que cet acte représente pour les familles algériennes, engagées depuis plusieurs années dans la revendication du droit à l'école. Le symbole qui signifierait une obéissance à leur requête est peut-être plus fort, plus significatif que les conséquences matérielles de classes vides et d'enfants dans la rue, trop jeunes semble-t-il pour s'engager concrètement dans le maquis.

Priver les enfants d'école, quand bien même l'enseignement y est dispensé en français, est un choix difficile alors qu'il reste, et ce malgré ses insuffisances, le plus diffusé, le mieux doté. Adhésion, confiance, résignation ? Les motivations profondes des familles sont bien difficiles à identifier, certains auteurs s'y sont néanmoins essayés. Peut-on penser cette demande scolaire en miroir du refus d'école au début du XX^e siècle, où l'absence pouvait signifier résistance ? Selon Fanny Colonna, le refus scolaire n'était en effet « que le symptôme d'une résistance culturelle beaucoup plus profonde⁴⁰ ». Mais analysant ensuite la revendication croissante, « véhémente » même selon le gouverneur général Maurice Viollette⁴¹, elle affirme comme une évidence que l'école, même désirée, n'a pas « réduit à rien l'opposition européens-indigènes⁴² ». L'assiduité scolaire ne serait donc pas l'indice d'une adhésion à l'État colonial.

Pendant la période qui nous intéresse, l'opposition à la domination française de plus en plus exprimée cohabite en effet avec la demande scolaire croissante, mettant ainsi l'école à part, à distance du colonial, en surplomb. Ce statut particulier peut s'expliquer bien

³⁹ ANOM 917 48, rapport mensuel du sous-préfet, du mois de septembre 1956.

⁴⁰ COLONNA (1975) *op. cit.*, p.28.

⁴¹ VIOLLETTE Maurice, *L'Algérie vivra-t-elle ?* Alcan, 1931, p. 258.

⁴² COLONNA (1975), *op. cit.*, p. 45.

naturellement par la charge prospective d'une institution qui s'est imposée, incontournable, quand bien même elle s'incarne encore peu dans un bâti scolaire insuffisant. Une forme de préservation de l'école se jouerait aussi dans l'intimité des classes et des choix pédagogiques⁴³. Si les places manquent pour les élèves algériens il semble que dans les faits, à l'écart de tout texte réglementaire, les pratiques quotidiennes dans les classes qui en ont accueillis aient doucement évolué dès l'entre-deux guerres. Les programmes mis en œuvre, les manuels utilisés auraient progressivement et partiellement comblé le fossé décrié entre école française et école indigène, à hauteur des pratiques des enseignants dans leurs classes.

Le recteur George Hardy l'affirme en 1937, remettant en question une lecture binaire de l'école. C'est dans l'ordinaire de la classe qu'un mouvement d'homogénéisation se serait produit, par « une série d'essais, de recherches, d'expérimentations (...), un bel exemple d'élaboration progressive d'une méthode originale à laquelle ne s'attache aucun nom, mais qui est le résultat de la collaboration réfléchie de tout un personnel⁴⁴ ». Fanny Colonna va dans ce sens, évoquant ces réformes partielles comme autant de balises vers une « autonomisation progressive de l'institution⁴⁵ », autonomisation devant être comprise comme en séparation du fonctionnement colonial discriminatoire. Concrètement que signifient ces réformes dans la vie de la classe. Que font les élèves et qu'en savent leurs parents ? Un cahier d'élève, ou plutôt un livre de vie de la classe rédigé en 1949 à l'école Tirman nous fait entrer dans les pratiques⁴⁶.

⁴³ *Idem*, p.43

⁴⁴ ANOM 81F1720, lettre du recteur Georges Hardy de l'académie d'Alger au Ministre de l'Éducation Nationale, 10 juin 1937. Éléments biographiques : CONDETTE Jean-François, « HARDY Georges », in : *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*. Tome II, Dictionnaire biographique. Paris, INRP, 2006. p. 213-214.

⁴⁵ COLONNA (1975), *op. cit.*, p.42

⁴⁶ ANOM BIB 40810, « Notre livre de vie », école Tirman, année scolaire 1948-1949.

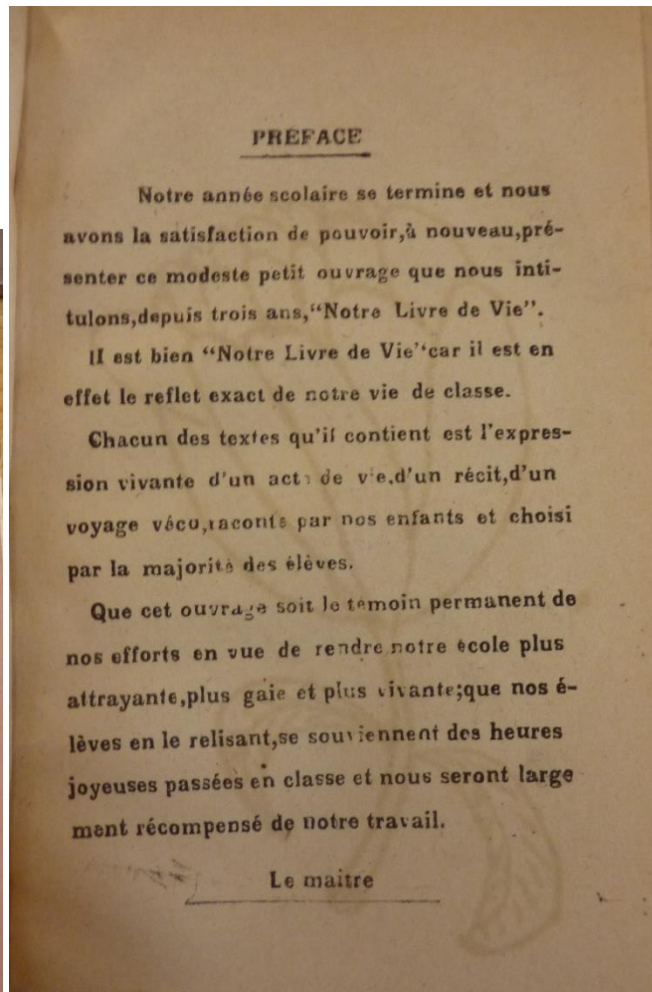
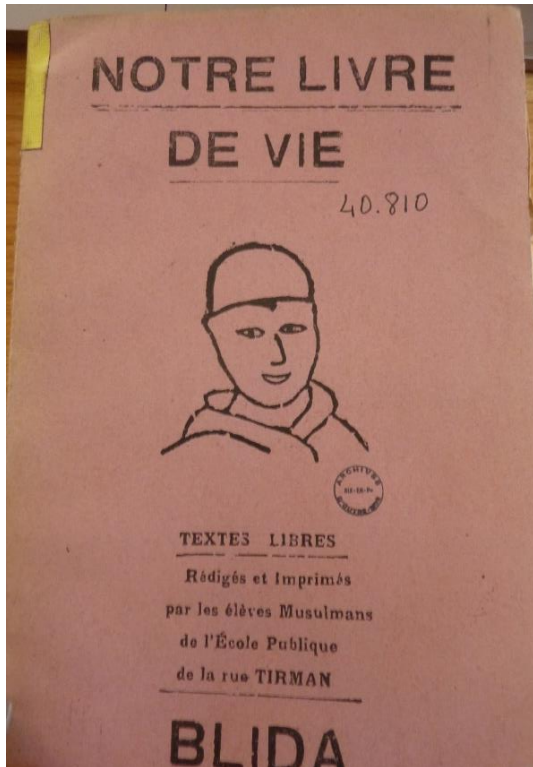


Illustration 12 - "Notre livre de vie", école Tirman, année scolaire 1948-1949.

(Source : ANOM BIB 40810)

Dactylographié, écrit à plusieurs mains par les élèves, il donne à voir comme son nom l'indique le quotidien de la classe des élèves dits musulmans de l'école. La pratique de ce type de pédagogie active et de production collaborative est familière de l'Éducation nouvelle, dont les principes ont gagné l'Algérie au milieu des années 1930⁴⁷, y compris dans les établissements n'accueillant que des élèves algériens. Leur existence même, ici dans une école publique, montre que les choix des enseignants dépassent les préconisations officielles et complexifient un paysage scolaire vu au prisme parfois exclusif de la séparation des publics. Selon Jean-Luc Einaudi, Lisette Vincent avait adopté cette pédagogie sur les conseils de l'inspecteur primaire.

⁴⁷ Lisette Vincent, évoquée dans la première partie, a développé ces pratiques pédagogiques en Algérie sur les conseils de son inspecteur, EINAUDI Jean-Luc, *op. cit.*, , p. 67-95. Sur la place du livre de vie dans l'Éducation nouvelle, voir FOURNIER Martine, « Un siècle d'éducation nouvelle », Martine Fournier éd., *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation*. Éditions Sciences Humaines, 2016, pp. 63-69.

Visibilité internationale de la fréquentation scolaire

« Des tracts ont été ramassés sous les portes des musulmans notoires, les invitant à ne pas envoyer leurs enfants à l'école et disant que les Français photographient la rentrée et s'en servent contre les musulmans à l'ONU⁴⁸. »

D'après le maire de Fouka, d'autres tracts auraient été adressés personnellement à certaines familles algériennes, les sensibilisant sur les conséquences étendues de la fréquentation des écoles françaises. Ce fait qui précède la rentrée des classes de 1956 montre que la question scolaire apporte sa contribution aux liens entre un front intérieur, à l'échelle locale et franco-algérienne, et la dimension extérieure d'un conflit qui s'internationalise. Depuis septembre 1955, la question algérienne est en effet à l'ordre du jour de l'assemblée nationale de l'ONU et la France est sous le feu des critiques, tandis que le FLN peut compter sur le soutien des Etats-Unis et des pays non-alignés⁴⁹. La mention d'une éventuelle photographie d'une rentrée des classes préservée place la question de la fréquentation scolaire dans la bataille de l'opinion, mais plus encore ici au cœur d'une guerre des images dans laquelle chaque partie s'engage de façon croissante⁵⁰.

Plus que les motivations profondes des familles difficiles à identifier et à cartographier, cet épisode de la rentrée 1956 montre à quel point la visibilité des décisions compte comme un véritable élément de propagande autant qu'un gage de soutien pour l'ensemble des acteurs en présence. Au niveau local, « national », en tentant de quantifier avec précision la fréquentation quotidienne des classes, les maires et commissaires de police prennent la mesure de l'impact du tract, de l'efficacité d'un outil de propagande dont l'usage se renforce et se précise. Le fait même d'aller à l'école ou de ne pas s'y rendre, les déplacements des élèves et des familles, ou à l'inverse les abords désertés des établissements sont lus comme des preuves de l'adhésion ou du rejet de l'un ou l'autre camp. Et peu importe finalement si la peur est le véritable motif qui préside au choix des familles. La fréquentation scolaire, vitrine à l'échelle locale - les pratiques des familles dans un établissement pouvant influencer les choix de ceux qui fréquentent une

⁴⁸ ANOM 917 37, ces propos ont été rapportés par le maire de Fouka, en réponse au sous-préfet, 26 septembre 1956.

⁴⁹ THÉNAULT Sylvie, *Algérie : des « événements » à la guerre. Idées reçues sur la guerre d'indépendance algérienne*, Le Cavalier Bleu, 2012, p.89.

⁵⁰ CHOMINOT Marie « Guerre des images, guerre sans image ? : pratiques et usages de la photographie pendant la guerre d'indépendance algérienne : 1954-1962 », thèse sous la direction de Benjamin Stora, 2008, Université Paris 8 et « 1956-1957 : l'ALN sous l'objectif de deux reporters américains », *Histoire de l'Algérie à la période coloniale. 1830-1962, La Découverte*, 2014, pp. 610-613.

école voisine - pourrait aussi alimenter l'opinion internationale en donnant à voir le fonctionnement préservé des institutions françaises et la relativisation de la contestation des « rebelles ».

II. Ce que la guerre fait à l'école, et *vice versa*

L'épisode de la grève scolaire de 1956 emporte l'école dans le conflit de façon inédite. Néanmoins, un an après le début de l'insurrection, les destructions affectent les établissements et leurs équipements tandis que l'insécurité gagne progressivement les personnels. L'école est pleinement dans la guerre, bien plus cible que dommage collatéral, dans un conflit où l'action psychologique est centrale.

Simultanéité des constructions et des dommages

Tandis que des écoles sont bâties dans le cadre de la commission Le Gorgeu, d'autres sont incendiées ou dégradées, emportées dans les dégâts matériels causés par la guerre. Prise dans des mouvements opposés, l'école est pour l'ensemble des forces en présence un enjeu singulier.

Vitalité des études sur l'école en guerre

L'école en guerre a suscité plusieurs travaux récents qui appréhendent les formes et les effets des imprégnations guerrières de la réalité scolaire : activités empêchées, enrôlement des élèves, productions écrites pendant le conflit, mais aussi réformes spécifiques et regards depuis la sphère étatique sont autant de points de contact entre l'institution, ses acteurs et la guerre⁵¹.

⁵¹ Pour les références les plus récentes, CONDETTE Jean-François (dir.) *Les Écoles dans la guerre : Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e XX^e siècles)*, Presses universitaires du Septentrion, 2014 ; DEVIGNE Matthieu, *L'école des années noires. Une histoire du primaire en temps de guerre*, PUF, 2018 ; PIGNOT Manon, *L'appel de la guerre. Des adolescents au combat 1914-1918*, Paris, Éditions Anamosa, 2019 ; RONAN Richard. « Guerre et refus d'école. L'exemple du Grand Ouest français en 1914-1918 », *Refus et refusés d'école*. Presses Universités de Grenoble, 2020, pp. 21-33 ; CONDETTE Jean-François, éd. *La guerre des cartables (1914-1918) : élèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*,

Ces études disent l'anormalité, l'incongruité de la rencontre, entre l'espace parfois sacralisé de l'apprentissage et les violences inhérentes aux conflits qui devraient épargner la jeunesse. Dans cette école menacée, sous emprise, la guerre fait fuir les maîtres ou soumet leur discours, il anéantit les locaux et empêche la classe de se tenir. Il faut alors sauvegarder l'école et plusieurs travaux s'emploient à montrer comment les divers acteurs inventent, détournent, bricolent pour que l'enseignement se fasse.

Lorsque les études mettent l'accent sur l'enfant, elles montrent comment les élèves sont tour à tour mobilisés, enfuis ou dérobés à la classe ; ils sont alors considérés comme les victimes de la guerre ; leurs récits et dessins disent parfois leur vécu, enrichissant ainsi les traces que laissent les expériences de guerre. Ces sources à hauteur d'enfant sont au cœur de la thèse de Lydia Hadj Ahmed qui élargit les perspectives engagées par les rares études produites sur cette période, et aborde notamment les pratiques de classes dans les écoles tenues par l'armée⁵².

Par-delà l'Algérie, l'école dans le monde arabe fait actuellement l'objet de travaux qui appréhendent l'école au prisme de la diversité des sciences sociales. Chantal Verdeil a proposé en 2017 une synthèse historiographique féconde sur l'histoire contemporaine de l'éducation au Moyen-Orient⁵³. Plus récemment, l'école en guerre est abordée de diverses manières, depuis la scolarisation dans les camps jusqu'aux établissements pris dans les remous de guerres civiles contemporaines. Amal Khaleefa a ainsi consacré une thèse de linguistique à l'apprentissage des langues pour les élèves syriens dans le camp de Zaatari⁵⁴, tandis que Boris James étudie la scolarisation en camps des Kurdes de Syrie réfugiés dans la région autonome du Kurdistan d'Irak⁵⁵. Sami Ouchane, dans le cadre de son doctorat en sciences politiques, s'intéresse aux lycées français de Beyrouth pris dans la guerre civile libanaise⁵⁶.

Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2018 ; SAINT-FUSCIEN Emmanuel, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres 1914-1945*, Paris, Perrin, 2017.

⁵² ARTAUD DE LA FERRIÈRE Alexis, "Stuck in the Middle with You: The Political Position of Teachers during the Algerian War of Independence," *Landscapes of Violence*, vol.3, article 2, 2015. MUSSARD Christine, « La rentrée des classes, un événement dans la guerre d'Algérie, », *L'enseignement en situation coloniale et postcoloniale. Perspectives croisées*, revue *Tsingy*, revue de sciences humaines, *Sud-Ouest de l'océan Indien*, n°24, 2021, p.13-25.

⁵³ VERDEIL Chantal, « Histoire contemporaine de l'éducation au Moyen-Orient (XIX^e-XX^e siècle). Essai de synthèse historiographique », *Histoire de l'éducation*, n°148, 2017, p.9-40.

⁵⁴ KHALEEFA Amal, « Les langues au cœur de l'exil : apprentissage, représentations, pratiques. L'exemple des Syriens dans le camp de Zaatari », thèse en didactique des langues sous la direction de Valérie Spaëth et de Jean-Patrick Guillaume, Université de Paris III, 2020.

⁵⁵ JAMES Boris, « Les Kurdes de Syrie à l'école du Kurdistan d'Irak : entre concurrences politiques, constructions nationales et ajustements pédagogiques », *Mondes arabes* n°3, juin 2023, p. 133-164.

⁵⁶ OUCHANE Sami, « La politique de coopération éducative de la France au Liban (1946-1990), thèse sous la direction de Aude Signoles et Juliette Honvault.

Ces travaux viennent enrichir la réflexion portant sur ce que la guerre fait à l'école, en termes d'atteintes, de destructions, d'empêchement. Ils révèlent aussi la plasticité de l'institution scolaire et de la communauté éducative qui s'adaptent jusqu'à se renouveler, innover parfois, au contact des heurts produits par les conflits.

Construire des écoles pendant le conflit

Les atteintes portées à l'école cohabitent avec l'accélération des constructions scolaires. Nous l'avons vu, les chantiers issus des projets des années 1940 se poursuivent, et plus encore la réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour réaliser les objectifs du plan de 1944, revus par la commission Le Gorgeu en 1953 et le rapport produit sur la situation algérienne. Ses prévisions courent jusqu'en 1965 et aucune mention n'est faite du changement récent de contexte. Il est vrai que moins d'un an après le soulèvement de novembre 1954, le conflit reste circonscrit dans l'espace. Ces analyses témoignent néanmoins d'un discours assuré quant à l'avenir de l'Algérie française. Pourtant, tandis que l'administration depuis Paris ajuste ses projections, et que les décideurs locaux s'emploient à tirer des pratiques sur le terrain des solutions pour bâtir plus vite, les établissements endommagés, détruits, incendiés par les forces de l'ALN commencent à être inventoriés par les services de la sous-préfecture.

Plus tard, en août 1958, le plan de Constantine propose de nouvelles réformes destinées à accélérer la scolarisation des élèves algériens qui deviennent ici une cible de la propagande et un enjeu majeur pour la France et sa présence. Sa mise en œuvre accomplit en 2 ans ce que le plan de scolarisation de 1944 a produit en une décennie⁵⁷. Pour le seul département d'Alger, l'accroissement des effectifs scolaires algériens est ainsi de 60%⁵⁸. Nous ne possédons pas de données permettant de montrer sa mise en œuvre dans l'arrondissement de Blida. Deux nouvelles écoles de garçons implantées à Blida même – école Jean de la Fontaine et école de la Cité Gauthier, semble néanmoins relever de ce nouveau plan.

Concernant la région de Cherchell, la « situation scolaire » présentée par le sous-préfet en 1956 fait état des destructions mais aussi des « établissements scolaires en projet⁵⁹ ». Treize écoles sont mentionnées, dont 4 dans la commune mixte. La plupart sont en cours d'exécution,

⁵⁷ HADJ-AHMED Lydia, *op.cit*, p. 575.

⁵⁸ *Idem*, p. 577.

⁵⁹ ANOM 917 37, lettre du maire du sous-préfet de Blida au préfet d'Alger, 15 novembre 1956.

comme à Marengo ou à Novi, tandis que celle de Tipaza est presque achevée. À Koléa, des constructions commencent. Le conflit n'entrave donc pas la poursuite des constructions, il l'accélère, la stimule même, sous la pression de la maîtrise du terrain. Le développement des écoles en contexte de guerre n'est pas propre au conflit franco-algérien. L'institution républicaine s'est en effet développée alors que les lieux et les populations sont vulnérabilisés par la violence des combats. Mais la dynamique scolaire est alors souvent un retour après la mise en retrait d'activités menacées, à moins qu'elle ne constitue un abri, une sorte d'enclave pacifiée. Nathalie Duval étudie ainsi l'ouverture d'« écoles nouvelles » dans le Vercors en 1941, destinées à « accueillir les élèves pour les protéger des événements de la guerre⁶⁰ ».

La singularité de la situation algérienne est néanmoins le maintien et même le développement de la scolarisation au cœur du danger, dans une carte scolaire instable, mouvante, en train de se faire. Il n'est pas question, alors que le maillage scolaire est en cours de construction, surtout dans les zones où la percée scolaire est récente, de procéder à des recompositions, des réaffectations, ou des stratégies de repli, telles que l'administration a pu les mener dans la France des années noires⁶¹. Si certains établissements restent fermés, la plupart sont maintenus, ou aménagés pour fonctionner par l'action de l'administration locale qui prend le risque, pour les élèves, les familles et les personnels. Quelques mesures de sécurisation sont mises en place, et la proximité d'un poste de commandement est régulièrement évoquée pour rassurer enseignants inquiets et familles. Mais l'important est que l'école existe et les différents acteurs de l'administration civile et militaire y travaillent en collaboration, bien plus préoccupés pour ce qui relève des écoles dans les douars, d'emprise sur le territoire que de continuité pédagogique.

Les écoles des douars comme cibles

Quelques jours avant le télégramme relatif au tract, le sous-préfet adresse à son supérieur une « situation des écoles » qui met en évidence l'inégal impact du conflit sur le territoire scolaire, près de deux années après le début de l'insurrection⁶². L'ouest de l'arrondissement a

⁶⁰ DUVAL, Nathalie. « Les « écoles nouvelles » à l'épreuve de la Révolution nationale », *Les Écoles dans la guerre : Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e XX^e siècles)*, Presses universitaires du Septentrion, 2014, p.14.

⁶¹ DEVIGNE Matthieu, *op. cit.*, p.64

⁶² ANOM 917 36, lettre du sous-préfet de l'arrondissement de Blida au préfet, 19 septembre 1956

été la cible, certainement pendant l'été, de plusieurs incendies qui ont détruit les écoles des douars de la commune mixte de Cherchell. Nommées Tala Djerbal, Bouyamine et Sidi Abdelli, construites ou remises en état peu avant la guerre, elles étaient les rares structures scolaires de cette région montagneuse et enclavée, où la population éparsée soutient souvent les combattants indépendantistes. Les enfants, associés à l'activité économique de la famille comme bergers, fréquentaient peu ces établissements français implantés sur le tard. Avec le début du conflit, certaines n'accueillent plus aucun élève, fermées par les autorités françaises car trop isolées, peu accessibles⁶³. Les atteintes portées aux établissements scolaires attribuées aux combattants de l'ALN ne changent donc pas vraiment le quotidien des enfants.

En revanche, dans ce contexte de guérilla menée dans des contrées isolées, leur destruction ne peut pas être comprise comme un dommage collatéral, mais bien comme un acte sciemment dirigé contre l'école française, qui matérialise la colonisation et l'imposition linguistique et culturelle qu'elle véhicule. À deux semaines de la rentrée, le sous-préfet qui porte à la connaissance du préfet Collaveri cette situation scolaire locale propose d'emblée des solutions de réouverture, « un baraquement de 12mx6 pour l'école [Bouyamine] et un baraquement plus petit pour un instituteur volontaire »⁶⁴. Alors que le tract du FLN circule, le maintien des structures scolaires françaises est la première manière pour l'autorité coloniale de ne pas céder le terrain. L'école apparaît bien plus comme un marqueur de pouvoir dans des terres isolées dont la connaissance et la maîtrise sont un défi pour les troupes françaises. L'administration civile, en promouvant le remplacement à la hâte d'établissements endommagés, se fait en quelque sorte le relai de l'action militaire, l'accompagne, la soutient.

Sortir de l'arrondissement de Blida pour prendre la mesure de ces atteintes à l'école permet d'identifier des constantes et des spécificités du rapport à l'école liées à l'intégration du territoire dans la guerre autant qu'à la façon dont l'école française s'y est développée. À 140 km à l'Est de Blida, dans la commune mixte du Djurdjura⁶⁵, de multiples incendies ont détruit 19 écoles sur l'ensemble des douars et centres qui composent le territoire. Dans cette région de la grande Kabylie où l'école française s'est développée plus tôt qu'ailleurs, les dégâts sont particulièrement importants, et les écoles sont brûlées et parfois aussi détruites par des charges de plastique. L'administrateur de la commune mixte s'interroge sur les motivations des auteurs

⁶³ KATEB et al., *op. cit.*, p.99. Le témoin précise qu'à 6 ans, il s'occupait de 6 taureaux. Les enfants un peu plus grands gardaient des chèvres et ceux de 10 ans s'occupaient des vaches. À l'adolescence, ils étaient chargés des labours et des travaux du champ.

⁶⁴ ANOM 917 36, lettre du sous-préfet de l'arrondissement de Blida au préfet, 19 septembre 1956.

⁶⁵ ANOM 915 61, En janvier 1956, et jusqu'en juin, la région est comprise dans le département d'Alger.

et ses hypothèses, inscrites dans la chronologie des faits, apportent un éclairage précis et inédit. Les écoles y ont été fermées en totalité dès le 12 janvier 1956 et les incendies sont particulièrement nombreux après cette date. « Écoles fermées, écoles brûlées », peut-on lire sur les murs de l'école Bouadnane. À rebours d'une volonté d'anéantir l'école française, l'incendie signifierait, selon l'administrateur, la protestation de la population contre la fermeture des écoles, à moins qu'il ne vise à priver l'armée de cantonnements. Mais l'auteur formule une autre hypothèse, plus grave selon lui : le « sabotage » des constructions scolaires s'explique par la volonté d'arabiser le territoire, et de développer l'enseignement traditionnel dans les écoles coraniques et les medersas. Dans ce cas, la fermeture des écoles françaises lui laisse le champ libre, « facilitée et presque justifiée aux yeux de la population⁶⁶ ».

La sécurité en question

Les acteurs de l'école sont individuellement pris dans l'insécurité liée au conflit. Enseignants, élèves, parents voient leur quotidien affecté. La peur les gagne tandis que les mesures sécuritaires se multiplient.

Les enseignants expriment leurs inquiétudes

Les écoles des douars sont parfois détruites, rapidement remises en fonctionnement pour certaines, mais elles peuvent aussi être fermées par les autorités locales. Le choix met en balance la volonté de maintenir les structures scolaires actives et le coût d'une protection en moyens militaires. Leur sort fait rarement vraiment débat, au sein des douars de l'arrondissement de Blida, mais il peut susciter des discussions dans d'autres régions de l'Algérie. À Aïn Kebir, dans la commune mixte de La Calle, une seule école fonctionne encore en octobre 1955⁶⁷. C'est en tous cas ce qu'affirme l'instituteur Achichi à l'administrateur, dans une lettre manuscrite sur une page de cahier. Il s'inquiète de la situation de son école, restée ouverte alors qu'elle est « la seule isolée et éloignée des centres français ». L'enseignant se dit vulnérable, lui qui « représente l'esprit français, sème la culture française et inculque l'amour

⁶⁶ ANOM 915 61, lettre de l'administrateur de la commune mixte du Djurdjura au sous-préfet de Fort National, 20 janvier 1956.

⁶⁷ ANOM 9334//46, lettre manuscrite de l'instituteur Achichi à l'administrateur de la commune mixte de La Calle, 5 octobre 1955.

de la France aux élèves et aux parents⁶⁸». Son point de vue n'est justifié par aucun danger effectif mais il mesure le poids du symbole qu'il incarne et qui désormais lui donne une visibilité particulière, accrue par les mesures préventives de l'administration locale qui a fermé les autres écoles. Il obtient gain de cause et sera finalement affecté à l'école de Yusuf, le centre le plus proche.

Tous les enseignants ne sont pas pris en compte de la même manière. Six mois après la rentrée de 1956, en avril 1957, l'instituteur Bruel qui enseigne à l'école de garçons de Oued El Alleug, dans l'arrondissement de Blida, écrit à l'inspecteur de l'enseignement primaire Hazan. L'objet de la correspondance est de transmettre les effectifs des classes, mais Bruel en profite pour décrire la situation de l'école, épargnée jusque-là alors que, depuis le mois de janvier, toutes les fermes environnantes, « soit dans les biens fonciers, soit dans la personne de leur propriétaire ou employés ont été éprouvés ». Bruel craint pour sa vie et celle de ses élèves et refuse d'enseigner en étant armé, comme cela lui a été conseillé⁶⁹. Un peu moins d'un an plus tard, en février 1958, M. Garcia enseignant dans la même circonscription que Bruel à Chebli, et « chargé de l'école » Tabāinet fait le récit du mitraillage de son école dans la nuit du 14 au 15 février et demande sa mutation⁷⁰. Dans les deux cas, les écoles sont situées en zone de plaine, proches de petits bourgs, avec des fermes à proximité. On ne peut donc pas parler d'isolement, comme dans les douars de la région de ChercHELL. La fréquentation de ces classes par les enfants des villages alentours mêlant élèves européens et algériens, est certainement dense, d'autant que les montagnes environnantes ont été à cette période, en partie vidées de leur population par les opérations de déplacement engagées en 1957⁷¹. Leur fermeture déscolariserait donc un grand nombre d'enfants.

L'inspecteur Hazan informe le sous-préfet de ces situations à plusieurs mois d'intervalle, l'interroge sur la véracité des faits et sur la nécessité de fermer l'école. Il ne semble pas croire M. Garcia, pour des raisons personnelles peut-être, à moins qu'il n'ait déjà reçu de nombreuses requêtes semblables. Les enseignants ont peur, ils l'expriment, exagèrent peut-être pour pouvoir quitter leur poste. Mais les échanges ne s'arrêtent pas là car l'armée est désormais consultée sur la question de la fermeture des établissements. Dans les deux cas, le colonel Desjours, commandant le secteur de Blida est sollicité pour donner son avis concernant ces deux enseignants dont le départ entraînerait la fermeture de l'école. Il qualifie les faits passés à

⁶⁸ *Idem*

⁶⁹ ANOM 917 37, « Enquête sur la situation de certaines écoles », 13 avril 1957.

⁷⁰ *Idem*

⁷¹ Ces déplacements seront évoqués plus longuement dans le chapitre V.

Tabaïnet de mineurs, car l'enseignant ne vit pas dans l'école mais dans une ferme proche ; il suggère de lui attribuer une arme de poing. Quant à Bruel, on lui fournit des grenades et son domicile est sécurisé aux frais de la commune. Rien ne justifie donc la fermeture selon Desjours qui considère en revanche qu'il serait grave de céder à « une simple tentative d'intimidation⁷² ».

Une protection policière à l'école qui se banalise

Dans les villes et parfois dans les petits centres, les écoles très fréquentées, rassemblant des élèves de différentes origines, font l'objet de mesures particulières et voient leur fonctionnement évoluer à l'initiative d'une décision préfectorale. Protéger les abords des établissements, par « toutes forces du maintien de l'ordre », doter de moyens militaires les maires, administrateurs et forces de police si besoin, être attentif aux instituteurs isolés dans les douars, telles sont les actions à mener qui structurent le télégramme envoyé par le préfet d'Alger aux sous-préfets mais aussi au Général de Division. Ces mesures prises le 25 septembre 1956, au même moment que l'enquête menée suite au tract du FLN, confèrent aux pratiques de surveillance de l'école un objectif double : renseigner mais aussi protéger. Elles perdurent les années suivantes, et leur mise en œuvre suscite parfois de vifs échanges entre l'administration civile, les forces armées et de police, et la société civile. La question du maintien des écoles ouvertes en temps de guerre relève en effet d'intérêts distincts, voire opposés, selon les acteurs concernés mais aussi en fonction de la localisation des écoles sur le territoire.

Dans les villes de Blida et de Boufarik, suite aux préconisations du préfet, les forces de police effectuent des tournées de surveillance quatre fois par jour, aux abords des écoles, aux heures d'entrée et de sortie des élèves. Elles veillent au respect des nouveaux horaires imposés, qui requièrent l'ouverture des portes un quart d'heure plus tôt, afin d'éviter « les grands rassemblements d'enfants » dans la rue avant les cours. Le 10 novembre 1956, le commissaire le Gourrierec informe le sous-préfet des négligences de certains directeurs d'écoles qui « apportent une mauvaise volonté manifeste à ouvrir leurs portes un quart d'heure avant l'heure normale de rentrée des classes. Ils attendent sans doute qu'un attentat se produise pour s'exécuter⁷³ ». Le lieutenant Rouff et l'officier de paix adjoint Lamaix l'ont en effet constaté à

⁷² ANOM 917 36, lettre du général de brigade Desjours commandant le secteur de Blida à l'inspecteur primaire de Blida Est, 3 mars 1958.

⁷³ ANOM 917 37, lettre du commissaire Le Gourrierec au sous-préfet, 10 novembre 1956.

Cazenave et à Saint Charles, situées « dans des secteurs de la ville particulièrement sensibles ». Ces directeurs d'écoles pensent-ils leurs établissements à l'abri, ou s'agit-il de négligence, de manque de moyens pour surveiller les élèves à l'intérieur de l'établissement ? Nous n'en savons pas davantage sur leurs motivations mais cette question de l'évaluation du danger est au cœur de bien des échanges. Elle se pose de façon accrue dans des espaces intermédiaires, ni douars isolés et peu accessibles ou villes plus peuplées et dotées de plusieurs écoles.

L'école devient ainsi un espace protégé, et la présence policière aux abords de ses murs se banalise, bien après la rentrée de 1956. Du fait de la menace pesant sur les familles, les temps forts de la scolarisation, tel le moment de l'inscription scolaire, sont désormais encadrés. Huit ans après les réclamations des parents d'élèves de l'Orangerie, l'inscription scolaire cristallise toujours les tensions, mais à Lavigerie cette fois, autre école maternelle de Blida, le contexte a changé et les comportements des parents d'élèves font désormais l'objet de comptes rendus transmis par le commissaire principal au général commandant la place de Blida⁷⁴. Castelli fait ainsi état du rapport rédigé par le sous-brigadier Charles Mulet, dont nous apprenons qu'il est présent place Lavigerie « pour y assurer l'ordre lors des inscriptions des élèves », laissant supposer que ce rendez-vous préparatoire à la rentrée aiguise toujours les tensions. Ne pas laisser d'espace à l'agitation populaire dans ce temps du conflit et être attentif aux comportements des Algériens, telles sont les missions de Mulet en cet après-midi du 25 juin 1958. L'épisode du tract semble ainsi avoir été oublié dans cette ville où l'appel au boycott avait été massivement suivi, et la demande d'école, l'exigence d'inscription anime à nouveau les pratiques parentales à la rentrée.

Le sous-brigadier restitue la déception de trois parents d'élèves, dont l'un au moins est un père, face au manque de places pour la rentrée suivante. Il semble que dès le mois de juin, comme à l'Orangerie près de dix années auparavant, des places soient refusées.

« Je suis un bon Français, j'ai toujours envoyé mes enfants à l'école même pendant les grèves de l'année dernière, où les balles sifflaient aux oreilles, et maintenant que j'arrive légèrement en retard mon gosse ne pourra retourner à l'école normalement l'année qui vient, c'est vraiment malheureux⁷⁵».

Ce père mécontent met en avant sa « fidélité » à l'école française, qui fait de lui un « bon français » : contrairement à d'autres, il n'a pas renoncé à la scolarisation de ses enfants pendant

⁷⁴ ANOM 917 36, Lettre de Castelli, commissaire principal de Blida, au Général commandant civil et militaire du secteur de Blida, en copie au sous-préfet, 26 juin 1958.

⁷⁵ *Idem*.

le temps de la grève de 1957⁷⁶. Est-ce vraiment son retard pour une inscription qui aurait commencé le matin qui explique le refus d'inscrire son fils ? Un autre parent de deux fils affirme que « par suite du manque de place dans cette école, le premier sera instruit et son frère ne le sera pas, puisqu'un seul des deux a été scolarisé⁷⁷ ». Le mécontentement exprimé ici, qui montre la difficulté à offrir des places à tous les élèves malgré les réformes successives, suggère les parcours scolaires interrompus et les inégalités produites au sein même d'une fratrie⁷⁸. Ainsi la première inscription scolaire qui marque l'engagement dans une trajectoire d'élève ne préjuge pas de sa poursuite, et l'absence de scolarisation pendant une année a certainement fragilisé encore un peu plus le suivi normal de la scolarité.

Cette situation relayée par l'archive coloniale est aussi décrite par Mohammed B., bien qu'elle concerne les classes postérieures à l'école primaire⁷⁹. Scolarisé à l'école Tirman pendant toutes les années de primaire, il effectue ses deux premières années de collège au lycée Duveyrier, unique lycée de la ville mais à la veille de l'entrée en Quatrième, lui-même et une partie de ses amis ne trouvent pas leur nom sur les listes. Mohamed B., grâce à un appui familial, a néanmoins pu poursuivre sa scolarité à Beaurêtre, école primaire devenu collège d'enseignement général situé au nord de la ville, plutôt fréquenté par des jeunes Algériens. Nous n'avons pas d'information complémentaire pour appuyer ce témoignage, mais rapproché des critiques des parents de Lavigerie, il met en évidence que l'insuffisante capacité d'accueil affecte et fragilise les parcours scolaires des élèves algériens dans leur globalité, depuis la première inscription jusqu'aux années ultérieures, surtout lorsqu'il s'agit d'établissements majoritairement fréquentés par des élèves d'origine européenne.

Mais revenons au rapport du sous-brigadier Mulet. On y apprend en fin de récit le caractère provisoire des inscriptions de juin, dont il devra prendre en charge l'annonce auprès des parents, à la demande de la directrice. Ce point renforce encore la dimension aléatoire de l'inscription de ces élèves, reléguée au second plan, négligée même, dont la communication est déléguée à un gardien de la paix afin peut-être d'éviter tout débordement. Dans ce rapport, la police est impliquée dans les relations avec les familles, jusqu'à se substituer à la directrice, peut-être réticente à transmettre de mauvaises nouvelles.

⁷⁶ Ce père ne fait pas référence ici à la grève scolaire de 1956, mais au mouvement ultérieur, évoqué précédemment.

⁷⁷ *Idem*.

⁷⁸ Réformes de 1944, plan d'action communale de 1946, loi du 16 mars 1956. Et quelques semaines après la rédaction de ce compte-rendu au commissaire, l'ordonnance d'août 1956.

⁷⁹ Entretien avec Mohamed B., 28 juin 2021.

L'école dans le temps de la guerre d'indépendance algérienne

La grève scolaire de 1956 est un épisode bref dont les conséquences sur la fréquentation scolaire se limitent à l'année scolaire concernée, mais s'étendent bien au-delà du point de vue des parcours individuels. Son étude a par ailleurs une valeur heuristique significative du point de vue des rapports qu'elle met en exergue entre l'école et le conflit. Elle interroge ainsi la nature disruptive du temps de la guerre au prisme de l'école, coupe franche ou bien temps d'intensification du point de vue des pratiques, dans un contexte colonial où la dichotomie guerre/paix n'est pas toujours opératoire pour penser le rapport de l'État aux populations civiles⁸⁰.

Temps de l'école, temps de la guerre

Les transformations induites par la guerre affectent particulièrement les pratiques des acteurs en leur institution⁸¹, et les sciences sociales dans des travaux passés ou en cours s'intéressent à la façon dont elle s'adapte, se réaménage, au travers de ses agents, du point de vue des contenus enseignés ou des lieux d'apprentissage, dans le cadre de l'enseignement ménager à Lille⁸² ou des écoles privées catholiques en Belgique⁸³, sous l'Occupation. La grève scolaire en pleine guerre d'indépendance a, pendant le temps de son suivi, vidé les classes de son public algérien, peut-être parfois retenu par des enseignants inquiets de la rupture scolaire pour leurs élèves comme nous pouvons le supposer⁸⁴.

Mais ce que les sources exposent surtout, c'est l'imposition de l'école comme espace spécifique d'attention dans les pratiques d'une administration qui n'en est pas vraiment familière, et l'intrusion indirecte en son sein des maires ou des militaires, qui lui sont

⁸⁰ BLÉVIS Laure, « La situation coloniale entre guerre et paix : enjeux et conséquences d'une controverse de qualification », *Politix*, n°104, 2013, p.87-104.

⁸¹ « L'école face à l'épreuve : quelle histoire ? », Entretien avec Emmanuel SAINT-FUSCIEN, propos recueillis par Annie Tobaty, *Administration & Éducation*, vol. 169, no. 1, 2021, p. 17.

⁸² LEMBRÉ Stéphane, « L'école de la survie. L'enseignement ménager dans Lille occupée (1915-1918) » In : *Les Écoles dans la guerre : Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e XX^e siècles)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014.

⁸³ VAN RUYSKENSVELDE Sarah, *Wartime Schooling and Education Policy in the Second World War: Catholic Education, Memory, and the Government in Occupied Belgium*. Royaume-Uni, Palgrave Macmillan UK, 2016.

⁸⁴ CONDETTE Jean-François, éd. *La guerre des cartables (1914-1918) : élèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2018

habituellement étrangers, par la transmission d'informations collectées dans les classes. Ces pratiques de surveillance de la fréquentation qui passent par la collecte et l'examen de listes d'élèves transmises par la direction des établissements à l'administration locale ont ceci de particulier qu'elles épousent le temps scolaire.

C'est au moment de la rentrée des classes que les actions combinant autorités civiles et militaires selon un spectre d'acteurs de plus en plus large, s'intensifient ainsi particulièrement, en 1956 et se reproduisent les années suivantes, certes dans une moindre mesure car les incitations à la grève du FLN n'ont plus cours. Les mois de septembre et d'octobre constituent ainsi un temps fort pendant lequel, nous l'avons montré, les maires et commissaires prennent des renseignements dans le cadre d'une action de surveillance qui échappe aux publics scolaires ignorant tout de ce qui est des listes d'appel. Les sources consultées montrent que la rentrée 1956 est la première, dans l'arrondissement de Blida, à engendrer ces multiples échanges, à générer des craintes et des pratiques nouvelles, même si dès septembre 1955, les écoles considérées comme isolées ont parfois été fermées. Par la suite, et jusqu'à la fin du conflit, lors des mois de septembre à octobre, voire novembre, la surveillance est désormais inscrite à l'agenda de ces acteurs locaux qui en font le bilan à la demande du sous-préfet.

Cette période est aussi un temps de protection, avec des moyens visibles, ostensibles au moment par exemple de l'inscription scolaire. Par-delà l'inquiétude et les mesures préventives, le moment de reprise de la classe doit être préservé, au moins aux yeux d'une opinion qui doit être convaincue que la guerre n'est pas vraiment là en Algérie. Ce temps social majeur dans l'ordinaire des familles, pour ce qu'il porte de récurrences nécessaires et de commencements féconds, fait ainsi l'objet d'un reportage des *Actualités Françaises*, exposant les préparatifs d'une reprise des cours très semblable à d'autres malgré les spécificités du contexte. L'effervescence dans les boutiques où les mères équipent leurs enfants, l'accès possible et croissant à l'école pour tous, apparaissent comme autant de promesses d'une rentrée réussie, loin de toute forme de menace⁸⁵. La relativisation du conflit passe ainsi par la démonstration d'une normalité préservée, et le retour à l'école dans de bonnes conditions en est une incarnation.

Les vacances d'été ou les périodes d'examens sont d'autres séquences de cette rencontre entre le temps de la classe et celui de la gestion du conflit. Sur demande du préfet, les périodes

⁸⁵« La rentrée des classes », *Journal Les Actualités Françaises*, 7 octobre 1959, 54 sec, archive INA. <https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/afe85008455/la-rentree-des-classes-en-algerie>

d'examens s'invitent en effet dans les pratiques de surveillance, mais plus ponctuellement, comme des moments de protection particuliers. En juin 1956, le collège de filles de Blida, centre d'examen pour les épreuves du BEPC donnent ainsi lieu à « une surveillance discrète », à la demande du préfet d'Alger⁸⁶.

La longue coupure estivale retient elle aussi l'attention des autorités à plusieurs reprises. Les locaux vides font l'objet d'une surveillance particulière, car l'été s'avère être un temps propice à la destruction des écoles publiques. Elles sont par ailleurs convoitées par l'armée qui y installe ses troupes.

L'assiduité et l'absence : de l'ordinaire scolaire à la « requalification » politique

L'inflation de correspondances et rapports consécutifs au tract du FLN et au télégramme de Collaveri retiennent l'attention, et cet épisode de la rentrée 1956 est à n'en pas douter un moment inédit à plusieurs égards. Il fait entrer l'école dans la dynamique guerrière, parce qu'elle l'expose, autant qu'elle l'atteint. Dans le temps du conflit, l'école apparaît, laisse des traces. Les événements relatés ici sont finalement très circonscrits dans le temps : un tract, un télégramme, quelques semaines voire mois d'enquête et d'échanges occupent un moment très court. Mais la brièveté de la période contraste avec le foisonnement de la documentation, qui permet, en creux d'une situation de crise, d'apercevoir l'école et ici, tout particulièrement, ses publics algériens. Ainsi, par-delà ces semaines et mois de l'année 1956 cristallisées autour du tract, des caractères structurants émergent.

Compter et nommer les élèves algériens à l'automne 1956 les fait soudainement surgir, même s'ils restent des noms sur des listes, difficiles à identifier pour nous de façon plus approfondie. Alors que les décomptes fournis dans le cadre des différentes réformes les quantifient dans d'autres sources, pour nourrir les statistiques de la scolarisation, ils sont ici nommés. Que dit la liste de ces jeunes élèves ? Elle est d'abord une liste d'absents et non de présents telle qu'elle émerge dans le quotidien de la classe à l'issue de l'appel. Elle laisse supposer des fratries, des adelphies, parfois nombreuses, elle peut indiquer des dates de naissance ou des âges, qui montrent que l'entrée à l'école a pu être plus tardive comparée aux Européens. Elle dénonce ceux qui ne sont pas là mais élude ceux qui viennent malgré tout,

⁸⁶ ANOM 917 37, télégramme du préfet d'Alger 1956.

laissant supposer les chemins possibles qui s'offrent ou s'imposent aux familles et à l'enfance dans ce temps de conflit. Les filles sont présentes parmi les élèves nommées, ce qui conforte l'idée soutenue par Omar Carlier que dans l'évolution des publics scolaire et de la demande parentale, c'est peut-être la place croissante des filles à l'école qui est le fait nouveau pour cette quatrième génération qui vit sous la domination française, nous y reviendrons dans une partie ultérieure⁸⁷.

L'ordinaire de l'école apparaît à travers ses publics, ou plutôt une partie d'entre eux, présents et manquants. Mais la fréquentation remise en question par l'appel au boycott constitue une parenthèse dans le séquençage du rapport devenu exigeant des familles algériennes à l'école française. D'un point de vue qualitatif, le retrait des élèves de leurs classes pendant plusieurs mois constitue un recul ponctuel, que la peur de représailles semble expliquer davantage qu'un choix de conviction, tant la demande scolaire est globalement forte. La rupture vient alors davantage du regard porté par les acteurs qui ont évalué ce moment d'absentéisme, en mobilisant beaucoup d'énergie et de moyens. La perception -et son expression- de l'inscription scolaire, de l'assiduité et *a contrario*, de l'absence, comme autant gestes politiques semble être alors une lecture inédite qui caractérise ce conflit franco-algérien.

L'attitude des familles algériennes a pourtant déjà été observée, et ce bien avant les années 1950, alors que la nature des enseignements à transmettre ou le budget à allouer aux établissements faisaient débat. Les résistances des familles à envoyer leurs enfants sur les bancs des écoles françaises étaient dénoncées dès le début du Vingtième siècle par les membres des Délégations financières qui voulaient limiter les dépenses budgétaires pour la scolarisation des Algériens. À l'inverse, Pierre Horluc, vice-recteur de l'Académie d'Alger en 1929, signalait les initiatives prises par les familles qui « demandent par voie de pétitions, par délibération de leurs djemaa la création de nouvelles écoles, au lieu de laisser, comme naguère, à l'administration française, l'initiative de ces décisions⁸⁸ ». Les rapports des familles à l'école sont ainsi régulièrement regardés, évalués, et l'absence des enfants justifie alors le désengagement financier des communes tandis que leur présence est déjà lue, avant le conflit, comme un gage d'acceptation, de reconnaissance du bien-fondé de la « mission civilisatrice ».

Dans le contexte de la guerre d'indépendance, avec l'injonction du FLN à tourner le dos aux classes françaises, le choix scolaire voit sa valeur politique augmentée, il est désormais lu

⁸⁷ CARLIER Omar, *op. cit.*, p.142.

⁸⁸ HORLUC Pierre, *op.cit.*, p. 26.

comme un choix de camp. Perçue comme un positionnement par des forces en présence à l'affût du moindre signe, l'action ordinaire de l'assiduité et à rebours de l'absence, est ici « requalifiée », devient partisane, et entre dans le champ, par la perception qui en est faite, de la politisation telle que Jacques Lagroye la définit,

« Requalification des activités sociales les plus diverses, requalification qui résulte d'un accord pratique entre des agents sociaux enclins, pour de multiples raisons, à transgresser ou à remettre en cause la différenciation des espaces d'activités⁸⁹».

L'attention particulière accordée à la présence des élèves algériens dans les classes tranche alors avec l'indifférence voire le rejet dont elle avait été l'objet jusque-là.

L'école française, un observatoire de l'exception guerrière et de ses limites

Le traitement du tract de 1956 par l'administration locale est à l'origine de sources abondantes et peut conduire le chercheur à surexposer des pratiques auxquelles la guerre conférerait un caractère exceptionnel. Pourtant, si la façon dont l'école est emportée par le conflit est inédite, les pratiques de surveillance qui affectent les Algériens dans le cadre scolaire le sont moins.

La surveillance de l'école est en effet ancienne en Algérie pendant la présence française. Les écoles coraniques et leurs enseignants en sont l'objet, considérés comme suspects par le gouverneur général Randon qui les soumet dès 1853 à une surveillance incessante et à des inspections périodiques de la part des bureaux arabes puis des services des préfectures de police⁹⁰. Plus proche de notre période, le décret Chautemps promulgué le 8 mars 1938 renforce le contrôle des écoles musulmanes privées, exigeant l'octroi d'autorisations officielles pour ouvrir une école ou y enseigner et suppose des enquêtes sur les personnes qui candidatent⁹¹. Pendant la guerre d'indépendance, le contrôle se poursuit et il intègre donc les écoles primaires françaises, non pas pour les enseignements qui s'y dispensent -bien que les instituteurs français soient aussi fréquemment surveillés et arrêtés- mais parce qu'elles accueillent des élèves algériens dont la présence ou l'absence revêtirait une signification particulière.

⁸⁹ LAGROYE Jacques (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003, p. 360-361

⁹⁰ KATEB Kamel, « Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale », *Insaniyat*, 2004, n°25-26, p.37, SIARI TENGOUR Ouanassa, « Les écoles coraniques (1930-1950) : portée et signification », *Insaniyat*, n° 6, p.85-95,1998.

⁹¹ COURREYE Charlotte, « L'école musulmane algérienne de Ibn Bâdis dans les années 1930, de l'alphabétisation de tous comme enjeu politique », *La REMMM*, n°136, 2014, p. 39.

Ces pratiques de surveillance scolaire, improvisées dans le cas de la « gestion » de la grève de 1956, mais instituées par les décrets et les lois dans le rapport aux écoles coraniques, sont emblématiques des nombreux contrôles et mesures répressives qui ponctuent le quotidien des Algériens, et dont la législation sur l'indigénat est le fer de lance jusqu'en 1944. Inscrites dans un cadre légal mais appliquées à une seule partie de la population, ces mesures sont à la croisée de l'exception et du droit et caractérisent la condition d'indigène marquée par l'expérience quotidienne de discrimination et de contrôle répressif⁹². Si le temps de la guerre d'indépendance ne constitue pas alors un moment spécifique de la surveillance scolaire, il en accentue les pratiques, les étend aux jeunes élèves et à travers eux à leur famille, en mobilisant une plus grande diversité d'acteurs aux actions conjointes. Ce temps de grève scolaire et ses suites devient alors un repère, un marqueur insolite pour penser dans le temps de la guerre d'indépendance, une sorte de césure douce qui vient épaissir, renforcer le moment de l'automne 1956 comme un temps d'affirmation de l'emprise sociale du conflit.

Conclusion

Autour de l'irruption de ce tract, la pluralité des acteurs en présence et en coopération – administration civile et militaire, personnel enseignant et de direction d'école- montre la grande porosité entre l'école et le monde environnant emporté dans le conflit. Au prisme de la fréquentation scolaire, les classes concentrent l'attention d'individus qui n'en étaient jusque-là pas vraiment familiers, et qui s'en mêlent.

Souvent protégée, voire développée dans ses murs, l'école dans la guerre d'indépendance algérienne voit son ordinaire maintenu, préservé, mais elle est aussi détruite ou fermée, le sort de chacune n'étant jamais fortuit. Cette lecture symbolique du bâti scolaire qui conduit à la destruction volontaire des écoles semble être une singularité de cette guerre de décolonisation. Pendant la Seconde Guerre mondiale, les écoles pouvaient être visées par des attaques aériennes et la crainte de leur impact sur les jeunes populations civiles a parfois conduit l'administration scolaire française à planifier leur mise à l'abri et les modalités de leur instruction dans le cadre de migrations scolaires⁹³. Le bâti scolaire, alors emporté dans les

⁹² BLÉVIS Laure, *op.cit.*, p.96.

⁹³ DEVIGNE Matthieu, « Les enfants d'abord » ! Le repli des écoles loin des dangers de la guerre en France (1939-1944) in CONDETTE, Jean-François (dir.), *Les Écoles dans la guerre : Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVIIe-XXe siècles)*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014, p. 379-398.

dégâts matériels sans distinction, devient ici cible, particulièrement dans des lieux où l’empreinte coloniale, dans sa matérialité, est moindre.

La façon dont cette guerre affecte l’école nous semble particulièrement inédite et cet épisode de la grève scolaire de 1956 entre pleinement dans les pratiques d’une guerre psychologique, élargissant les contours des approches jusque-là appréhendées par l’historiographie, en mettant l’école au centre.

Chapitre 4

Écolières

La scolarisation des filles dans l'arrondissement de Blida (Fin XIX^{ème}-1962).

Fuveau, le 22 janvier 2023

Je découvre au petit matin les messages vocaux laissés sur « Messenger » par Fatiha, Zineb et Selima. Elles ont toutes choisi, sans se connaître, ce même mode de communication, cette manière distanciée de répondre à mes questions, la préférant à un entretien téléphonique. Les souvenirs qu'elles me livrent seules face à leur téléphone arrivent tard dans la conduite de cette recherche, après que j'ai formulé un nouvel appel à témoignages sur le groupe d'un réseau social. Contre toute attente, cette ultime tentative a retenu l'attention de plusieurs femmes, une dizaine, enthousiastes à l'idée de raconter leurs souvenirs d'écolières. Mais pendant les quelques jours qui ont séparé la promesse de la participation, l'envie s'est émoussée.

Ces trois algériennes âgées de 70 à 79 ans reviennent sur leur passé scolaire avec intérêt, et me livrent le souvenir précis de l'enseignante qui les a marquées par sa douceur ou sa violence, l'amie chez laquelle elles allaient déjeuner pour éviter de marcher jusqu'à leur domicile éloigné, l'interruption de la scolarité suite à la grève de 1956.

Ces femmes qui manipulent à leur âge les outils de communication modernes, et s'expriment dans un français impeccable, sont allées à l'école. Leur témoignage est précieux, emblématique peut-être de la vie ordinaire et plutôt aisée d'une fillette de la ville dans les années 1950. Il s'éloigne en revanche des réalités de celles qui ne sont pas devenues des écolières dans l'Algérie colonisée, largement majoritaires. L'archive administrative, d'où surgit parfois la voix d'un père ou d'un enseignant, ne leur donne pas la parole, abordant la scolarisation des filles au seul prisme des classes à ouvrir.

Lorsque s'engage le plan de 1944, les Algériennes ont rarement accès à l'école et leur intégration dans les classes primaires publiques est un chantier à ouvrir, plus vaste encore que celui des garçons. D'abord mise à l'écart, les filles sont ensuite timidement insérées dans les classes, là où les Européennes sont scolarisées depuis le début de la présence française. Ainsi reléguées, elles sont ensuite ciblées par l'administration civile puis militaire qui fait de leur émancipation un ressort possible du soutien de la population algérienne à la présence française.

I. Prémices de la scolarisation des filles algériennes

Jusqu'au milieu des années 1940, les Algériennes sont rares sur les bancs des classes des écoles publiques françaises. Peu dignes d'intérêt au sein du projet colonial, leur scolarisation ne préoccupe que rarement les autorités françaises qui se saisissent de leur supposée condition de recluse soumise à l'autorité paternelle pour les tenir à l'écart. Le décalage est alors grand entre ces Algériennes et les Européennes bien plus scolarisées, en métropole comme en Algérie.

Débats publics et initiatives privées

La question scolaire préoccupe l'autorité coloniale dès les premières années de la présence française, mais le public féminin est tenu à l'écart du fait de sa condition. L'argument du « déclassé » ou la crainte des réactions paternelles n'empêche pas cependant les initiatives locales.

Filles scolarisées, femmes « déclassées » ?

La scolarisation des Algériens dans son ensemble a fait l'objet de multiples débats au sein des instances politiques françaises, et ce de façon précoce, avant même la fabrication des lois scolaires de la III^{ème} République. Leur précocité et leur permanence suggère l'étroite relation entre projet colonial et question scolaire, effective Algérie comme dans l'ensemble de l'empire français. Ainsi, au Sénégal, seules deux années séparent la reprise de possession du territoire

par la France de l'ouverture d'une école sur décision du ministre de la Marine en 1818¹. Les prises de position au sujet des modalités d'une scolarisation des populations locales sont néanmoins diverses au sein de la classe politique, relativisant ainsi l'idée qu'il existerait une totale « dérogation républicaine » servie par un consensus colonialiste parmi les élites intellectuelles et politiques². Le recteur Charles Jeanmaire, le sénateur Émile Combes, ou encore le député Alban Rozet ont ainsi défendu avec force l'accès à la scolarisation pour les Algériens, contre les positionnements des colons qu'ils dénoncent, mais aussi en opposition à des acteurs politiques réticents et partisans d'une scolarisation dégradée, ou franchement en accord avec les colons, comme Rémy Jacques, député puis sénateur d'Oran. La perception utilitariste de l'école domine néanmoins et n'est pas spécifique à la stratégie impérialiste, Jules Ferry ayant lui-même justifié l'instauration ou plutôt la généralisation de l'école obligatoire sur le territoire métropolitain à l'aune du maintien de l'ordre social et de la formation d'une classe ouvrière³. En AOF⁴ comme en Algérie, ces finalités orientent les contenus pédagogiques de manière particulièrement appuyée, et questionnent le développement scolaire à l'aune de sa rentabilité économique. Bâtir des écoles, former des maîtres, oui, mais pour transmettre la langue et la culture du groupe dominant, développer des compétences pratiques utiles au développement agricole et industriel, former des intermédiaires de l'administration.

Les filles algériennes sont peu présentes dans ces projets qui pensent les enfants à former comme de futurs ouvriers agricoles, artisans, ou adjoints administratifs, mais aussi comme de potentiels consommateurs. N'étant pas perçues comme des intermédiaires ou bras utiles à la conduite du projet colonial, leur scolarisation n'est pas considérée par l'État qui finance peu d'écoles pour elles, ce qui contribue à creuser des inégalités de sexe plus encore que dans les départements métropolitains⁵. La scolarisation des filles ne laisse néanmoins pas tous les acteurs indifférents et lorsque les réticences s'expriment, elles renvoient aux effets néfastes que l'instruction pourrait produire auprès d'elles au motif du déclassement. Le terme aurait été employé pour la première fois par Augustin Bernard, alors qu'il critique les collèges arabes-français qui n'auraient pas proposé un enseignement adapté à tous les « indigènes »,

¹ REYNAUD-PALIGOT Carole, *op. cit.*, p. 11.

² BERTRAND Romain, « Les sciences sociales et le 'moment colonial' : de la problématique de la domination coloniale à celle de l'hégémonie impériale », CERI, 2006, p. 6-7.

³ MONJO Roger, *op. cit.*, p. 88

⁴ BOUCHE Denise, « L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ? », thèse d'histoire, Université Lille III, 1975, p. 90.

⁵ BARTHELEMY Pascale et ROGERS Rebecca, « Enseignement et genre en situation coloniale (Maghreb, Afrique, Inde, Indonésie, Indochine) », Margaret Maruani éd., *Travail et genre dans le monde. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2013, p. 373.

« Faisant des déclassés de tous ceux qui ne réussissaient pas à trouver au terme de leurs études une place dans les fonctions publiques et qui retombaient dans le milieu à demi-barbare d'où ils avaient été momentanément tirés⁶ ».

Le terme est ensuite fréquemment utilisé par les détracteurs de l'accès à l'éducation des « indigènes », tel un semblant d'intérêt, ou plutôt un prétexte pour limiter l'engagement scolaire. À rebours des finalités éducatives en métropole par exemple, l'accès aux apprentissages fondamentaux tels qu'ils sont dispensés par l'école française constituerait ainsi un frein à l'insertion sociale de populations du fait de leurs marqueurs raciaux et culturels, une transmission inadaptée qui viendrait entraver les trajectoires professionnelles, à l'exception des élites dont l'État colonisateur a besoin.

L'argument est mobilisé avec davantage de force pour les filles qui formeraient donc la catégorie la plus inadaptée à l'enseignement car leur instruction les éloignerait d'un mari et d'un foyer, les condamnant à être des prostituées pour les Européens, portant ainsi préjudice à la réputation de leur famille⁷. Les conséquences sociales et sociétales de l'intégration scolaire dépasseraient ainsi chaque fille puis chaque femme pour englober l'ensemble de la famille. Ce positionnement est fréquent, porté avec plus ou moins de véhémence, au sein de l'administration coloniale républicaine comme sous Napoléon III qui évite de contrarier certains notables algériens intégrés aux conseils généraux, parce qu'ils ont leur mot à dire sur l'usage des fonds publics pour l'enseignement⁸.

Les réticences sont fortes, y compris parmi des défenseurs de l'instruction indigène comme Pierre Foncin, président de l'Alliance française, qui à la lecture du texte de 1883, justifie qu'il exclue les filles, dont l'instruction est prématurée, et qui nécessite des avancées prudentes. À l'inverse, Émile Combes compte parmi ceux qui soutiennent leur scolarisation, et défend la poursuite de l'ouverture d'écoles dans le rapport sur l'instruction publique qu'il produit pour la commission parlementaire de 1891. Celles-ci sont d'ailleurs permises, dix ans après, par l'article 17 du décret de 1892, qui autorise l'ouverture d'écoles de filles « lorsqu'elles sont demandées par l'autorité locale, d'accord avec la majorité des membres musulmans de l'assemblée municipale⁹ ». Le texte ouvre donc la voie à un accès plus large à l'école, qui avait

⁶ BERNARD Augustin, « L'instruction des indigènes algériens et le décret du 13 février 1883 », *La revue pédagogique*, tome 4, 1884, p. 201.

⁷ REYNAUD-PALIGOT Carole, *op. cit.*, p. 35.

⁸ ROGERS Rebecca, « Quelles écoles professionnelles pour les jeunes filles pauvres ? », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n°55, 2017, p. 114.

⁹ Décret du 18 octobre 1892, article 17, JORF du 20 octobre 1892, p. 5055.

été jusque-là limité à l'intégration précoce dans les écoles arabes-françaises créées sous le Second Empire, comme celle de Constantine qui comptait 74 filles réparties dans deux classes, selon le rapport d'inspection de Henri Le Bourgeois¹⁰.

Les droits des femmes algériennes sensibilisent en revanche les Européennes et particulièrement la militante Hubertine Auclert qui est l'une des pionnières en la matière. Rompue aux luttes pour les droits des femmes françaises, elle s'intéresse à la condition des Algériennes depuis Laghout puis Alger où elle réside pendant quatre ans¹¹. Son ouvrage *Les femmes arabes en Algérie* publié en 1900 fait une large place à la question de l'instruction des filles et repousse l'argument du déclassement, conséquence de l'instruction, ou plutôt le relativise, car il

« Produit le même effet en France et en Algérie. En élevant moralement celui qui l'a reçue, elle le déclasse et lui crée de nouveaux besoins. Voudrait-on pour s'épargner la difficulté d'une heure de transition enrayer le progrès ?¹² »

Selon elle, il constitue une sorte de phase transitoire qu'il s'agit d'accepter, dans l'intérêt des femmes algériennes mais aussi et surtout dans celui des Français. Pour Auclert, « notre intérêt en Algérie doit primer tout¹³ », et la défense de la colonisation et des droits des Algériennes ne s'opposent pas, bien au contraire. Son point de vue préfigure la perception des femmes qui se développe ultérieurement et qui en fait les vectrices de l'assimilation.

Les familles algériennes et la scolarisation des filles

La réticence, voire l'opposition farouche à la scolarisation des filles est souvent justifiée par ses défenseurs par la référence au père qui s'oppose, à la famille et plus largement à la société algérienne qui va rejeter l'instruite. Il est question de ne pas porter atteinte aux pratiques et usages traditionnels, l'école ne doit pas bousculer les cadres établis. L'école peut rendre le mariage difficile, voire impossible, nuire à la condition d'épouse et de mère. L'administration coloniale mobilise ainsi dans ce cas les accords passés le 5 juillet 1830, de ne pas porter atteinte

¹⁰ REYNAUD-PALIGOT Carole, *op. cit.*, p.66.

¹¹ CLANCY SMITH Julia, « Le regard colonial : islam, genre et identités dans la fabrication de l'Algérie française, 1830-1962 », *Nouvelles questions féministes*, vol. 25, 2006, p. 34.

¹² AUCLERT Hubertine, *Les femmes arabes en Algérie*, Société d'Éditions littéraires, Paris, 1900, p. 138.

¹³ *Idem*, p. 145. Selon CLANCY SMITH Julia, son ouvrage, lorsqu'il aborde « le mariage des enfants », fournit paradoxalement des arguments aux anti-assimilationnistes qui fustigent les coutumes sexuelles perverses des Algériens (CLANCY SMITH Julia, *op. cit.* p.37).

à « la liberté des habitants de toutes classes, leur religion, leurs propriétés, leurs commerces, leurs industries¹⁴ », alors qu'elle les a bafoués par ailleurs en confisquant les biens *habous*, entraînant la destruction du réseau d'écoles coraniques qui leur était attaché¹⁵. Le courroux des chefs de familles et particulièrement des notables est redouté. Pierre Foncin veut ainsi éviter d'« d'inquiéter les indigènes par trop de précipitation et de tapage autour d'une question très délicate en pays musulman¹⁶ ».

Comme lui, d'autres réticents ou opposants à la scolarisation des filles justifient leur position par la crainte de bousculer des traditions ou de provoquer le rejet. L'argument déplace ainsi la responsabilité de la mise à l'écart des filles depuis les tenants de l'autorité coloniale vers les garants d'une prétendue différenciation culturelle. Julia Clancy Smith, reprenant les arguments de Hubertine Auclert, évoque alors une double collusion entre les autorités coloniales et les colonisés, qui maintiennent des pratiques coutumières archaïques comme le mariage des fillettes, et qui s'opposent à leur instruction. L'accusation désigne parmi les autorités françaises les anti-assimilationnistes autant que les arabophiles soucieux de préserver le « pittoresque algérien »¹⁷. Selon Fadma Ait Mous, la question de la scolarisation comme toutes celles en lien avec le statut de la « femme musulmane » est la preuve, pour les autorités coloniales, du retard des populations soumises, et ce dans tout le Maghreb¹⁸. Ainsi, face aux filles, les oppositions à la scolarisation ciblent peu la potentielle élève elle-même, sa capacité à comprendre, comme on peut parfois le lire au sujet des garçons, souvent décrits comme peu enclins à l'étude, par l'inspecteur Stanislas Lebourgeois: Comme l'affirme Leila Mansouri-Acherar, « les filles indigènes subiront à leur détriment une ségrégation supplémentaire. Les coutumes que l'on juge rétrogrades pour les garçons deviendront un argument d'autorité contre la scolarisation des filles¹⁹ ».

Comment les familles algériennes considèrent-elles l'école française à cette époque ? Dans les faits, les avis sont divers et il est assez difficile d'y voir clair entre le rapport d'Émile Combes qui souligne en 1892 une forme d'engouement pour l'école française et les constats de

¹⁴ LALAMI Fériel, « L'enjeu du statut des femmes durant la période coloniale en Algérie », *Nouvelles Questions Féministes*, 2008, n°3, p. 23.

¹⁵ *Idem*. Les biens *habous* sont des biens de main-morte servant à l'entretien des lieux de culte, au financement de l'enseignement religieux et de l'action de bienfaisance.

¹⁶ FONCIN Pierre, « À propos du décret du 13 février 1883 », *Revue internationale de l'enseignement*, tome 6, Juillet-Décembre 1883, p. 846.

¹⁷ CLANCY SMITH Julia, *op. cit.*, p. 36.

¹⁸ AIT MOUS Fadma, « L'instruction des filles dans le Maghreb colonial », *Entanglements of the Maghreb: Cultural and Political Aspects of a Region in Motion*, Bielefeld, 2021, p.101.

¹⁹ MANSOURI-ACHERAR Leila, « La scolarisation des filles en Algérie », *Recherches Internationales*, n°43-44, 1996, p. 180.

« résultats déplorables » exposés par Pierre Foncin²⁰. Combes énonce en effet la scolarisation dans les écoles indigènes suite au décret du 13 février 1883, pour les années scolaires 1886 à 1890. Il se plaît à faire état du nombre croissant de ces écoles, qui comportent des filles scolarisées dans des classes dites enfantines, mêlées aux garçons et prises en charge par des institutrices françaises ou des monitrices indigènes. Ainsi, par exemple, sur 75 écoles en 1887, on compte 9 écoles de filles ou enfantines, réparties entre le département d'Alger et celui de Constantine²¹. Selon les statistiques dont il dispose, sur 10988 Algériens scolarisés, on dénombre 1080 filles, dont 832 fréquentent l'école primaire. Pour le sénateur qui appuie son analyse sur des rapports d'inspection, le manque d'élèves -garçons et filles- et le défaut d'assiduité sont davantage à mettre sur le compte d'une administration française négligente, et de l'hostilité des parents français, que sur l'indifférence des familles algériennes qui, lorsqu'elle se manifeste, doit être relativisée, comparable à celle des populations rurales de la métropole²². Pour Foncin, en revanche, la question des filles à l'école est délicate et il s'agit de ne la promouvoir que dans un contexte favorable. En Kabylie, terre mythifiée à bien des égards qui fait office de lieu d'expérimentation pour l'implantation des écoles françaises, les classes de filles peuvent être ouvertes car elles bénéficient d'une éducation plus libérale, « les femmes [y] vont et viennent librement²³ ». L'expansion scolaire tient donc ici au cadre de vie avec lequel il doit être en harmonie, l'école ne doit pas rompre les *us* et coutumes.

L'historienne Ryme Seferdjeli affirme néanmoins qu'au début du XX^{ème} siècle certains notables et des instituteurs algériens se préoccupèrent de l'instruction des filles. En 1923, l'« Association des Instituteurs d'origine indigène » formule le vœu que des écoles de filles soient créées partout et contredit les arguments relatifs à la contrainte religieuse et familiale²⁴.

« Nos camarades sont unanimes à déplorer cette lacune regrettable, parce que l'enseignement primaire des indigènes, déjà insuffisamment distribué aux garçons, restera à peu près sans effet tant qu'il ne sera pas donné au moins partiellement aux filles. Au point de vue purement dogmatique, le Coran recommande l'instruction de la femme. Les mœurs indigènes ne s'opposent nullement à l'enseignement des filles. Les rares musulmanes instruites sont au moins aussi appréciées et aussi honorées que les autres. Nous avons l'honneur de demander le développement de l'instruction des

²⁰ FONCIN Pierre, *op. cit.*, p.846.

²¹ COMBES Émile, « Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner les modifications à introduire dans la législation et dans l'organisation de divers services de l'Algérie (instruction primaire des indigènes) », *Bulletin universitaire de l'Académie d'Alger* n°6, 1892 p. 127.

²² *Idem*, p. 134.

²³ FONCIN Pierre, *op. cit.*, p. 846.

²⁴ SEFERDJELI Ryme, « La politique coloniale à l'égard des femmes « musulmanes » », *Histoire de l'Algérie à la période coloniale. 1830-1962*. La Découverte, 2014, p. 361.

filles, la réalisation de cette œuvre de haute portée morale, tant pour l'évolution des indigènes que pour l'avenir des idées française en Algérie²⁵ ».

Des femmes pour défendre la scolarisation des filles au sein du projet colonial

Alors que les structures publiques sont peu nombreuses, les initiatives privées se multiplient, développées notamment par l'ouverture d'ouvroirs et écoles-ouvroirs. Rebecca Rogers identifie le terme ouvroir à l'époque médiévale, où il désigne « un lieu féminin réservé aux ouvrages de couture ou de broderie ²⁶ ». Au XIX^{ème} siècle, le *Littré* insiste sur sa dimension charitable et son articulation avec la transmission de savoirs scolaires en le désignant comme « un asile ou atelier de charité pour les femmes pauvres et les jeunes filles qui y reçoivent aussi l'instruction primaire²⁷ ». C'est en lien avec la stratégie missionnaire que les Sœurs blanches s'y consacrent en Kabylie, dans les Aurès et le Mزاب. Ces institutions à mi-chemin entre ateliers de production artisanale et centres de formation techniques, accueillent, dans un objectif de conversion, filles et femmes algériennes dans des lieux qui se multiplient à partir des années 1880 et diversifient leurs activités ensuite, ajoutant à la couture et au tricot la broderie ou encore la vannerie²⁸. Les entreprises individuelles portées par des femmes sont également significatives et se succèdent dans l'ensemble du Maghreb. L'école-ouvroir de Mme Luce en Algérie fut pionnière, en 1845. Une dizaine d'années plus tard, Mme Parent inaugure une structure similaire à Constantine²⁹, tandis qu'en 1900, Louise-Renée Millet ouvre la première école non missionnaire à Tunis, « Dar El Bacha », et dispense des cours en arabe, en français et des travaux d'aiguille. C'est en 1913, à Salé, que s'ouvrit par ailleurs la première école-ouvroir marocaine³⁰.

Des voix françaises, souvent féminines, divergent de celles des rétifs à l'instruction des filles, et considèrent que leur scolarisation doit être développée, pour les bienfaits même de la colonisation. Nous avons déjà évoqué Hubertine Auclert, qui repousse l'argument du déclassement. Elle affirme « l'intérêt politique à instruire les musulmanes (...) qui nous auraient

²⁵ AN C//16274, cité dans « Proposition tendant à inviter le gouvernement à établir un nouveau plan de scolarisation pour l'Algérie », AUF, séance du 29 mai 1952, p.10.

²⁶ ROGERS Rebecca, « Quelles écoles professionnelles pour les jeunes filles pauvres ? », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n°55, 2017, p. 115.

²⁷ *Idem*.

²⁸ JOYEUX Méline, « Les ouvroirs des Sœurs blanches en Algérie coloniale : l'enseignement technique et le travail féminin au service de l'apostolat missionnaire (années 1890-1930) », *Archives de sciences sociales des religions* n°202, 2023, p. 3.

²⁹ ROGERS (2017), *op. cit.*, p. 114.

³⁰ MANSOURI-ACHERAR Leila, *op. cit.*, p.105.

puissamment aidés à nous concilier les Arabes³¹ ». Elle préconise par ailleurs un enseignement dans les mêmes classes que celles des Européens, et non dans des écoles séparées, afin de favoriser la « fusion des races », à contre-courant des pratiques passées et en cours. Cette thématique est en effet récurrente en Algérie, mais aussi aux Antilles et au Sénégal, et la mise en contact des jeunes générations apparaît comme nécessaire pour dépasser les différences culturelles, linguistiques et religieuses. L'école est le lieu privilégié de sa mise en œuvre et l'établissement de l'enseignement mutuel à Alger en 1833 aurait pour mission, selon les souhaits de l'intendant civil Genty de Bussy, d'accomplir cette « révolution morale et matérielle³² ». Les filles restent néanmoins exclues de ces perspectives scolaires.

Avant Hubertine Auclert, Allix Luce développe depuis Alger ces arguments au cœur des correspondances entretenues avec l'administration algéroise à laquelle elle demande un soutien financier pour faire fonctionner son école à destination des filles algériennes³³. Dans la lignée des Saint-simoniens, avec lesquels elle correspond, elle considère l'éducation comme la voie pacifique d'une meilleure entente entre les peuples sous domination française, mais elle s'en distingue en plaçant les filles au cœur de ce processus. Arabophone, introduite parmi les élites françaises et algériennes de la capitale, elle apparaît, au cours des nombreuses correspondances avec l'administration coloniale, comme l'experte d'une éducation adaptée à un public jusqu'à exclu des perspectives de scolarisation. Son projet vise à transmettre des compétences artisanales autant que les valeurs considérées alors comme celles d'une jeune fille honnête et d'une bonne future épouse et mère. Ces élèves ainsi transformées seraient les relais de cette culture intégrée auprès de leurs enfants à venir, mais surtout, dans un premier temps, de leurs parents. L'éducation vise ici à pénétrer l'intimité des foyers et des familles, à modifier les habitudes, comme, selon madame Luce, aucune action militaire ne peut le faire. Son école est soutenue financièrement parce qu'elle écarte des jeunes femmes d'origine modeste de la prostitution, et ouvre en 1845. Elle accueille, en dix ans, plus de 1000 écolières qui étudient le matin le français, l'arabe et les mathématiques, puis brodent et tissent l'après-midi des pièces de tissu dont l'exposition et la vente qui leur rapportent un peu d'argent. À la demande de l'administration, l'école se réduit à sa fonction d'ouvrage en 1861.

³¹ AUCLERT Hubertine, *op. cit.*, p.144-145

³² GENTY DE BUSSY Pierre, *De l'établissement des Français dans la Régence d'Alger et des moyens d'en assurer la propriété*, Paris 1835, t.1, p. 199.

³³ ROGERS Rebecca, *A Frenchwoman's Imperial Story. Madame Luce in Nineteenth-Century Algeria*, 2013, p. 66-75.

Cette œuvre pédagogique portée en terrain colonial rejoint les actions diverses menées par des femmes en faveur de l'éducation populaire des filles et plus largement la formation professionnelle des femmes pauvres, en Algérie et en France métropolitaine³⁴. Elles attisent la curiosité des féministes en Europe, émaillent leurs récits dans une presse spécialisée qui se développe en Grande-Bretagne et en Belgique, et y inspirent de nouvelles créations³⁵.

L'intégration modeste et progressive des filles dans le cadre scolaire français ne prend corps que lorsqu'elle est considérée comme susceptible de résonner au sein du cadre familial, et une timide mais néanmoins réelle prise en compte des filles algériennes dans le processus de scolarisation s'affirme. Deux thèses de droit publiées dans les années 1930, travaux pionniers relatifs à l'enseignement féminin en contexte colonial, en proposent un historique. Dans « L'Enseignement des filles en Afrique du Nord », Zénaïde Tzourikoff expose en 1935 une approche comparée du sujet en Algérie, en Tunisie et au Maroc. Sa démonstration féministe n'en sert pas moins l'intérêt colonial, se demandant « laquelle de ces formules est préférable dans nos possessions d'Afrique du Nord³⁶ ». L'étude montre la prise en compte progressive de la scolarisation des filles en Algérie, articulée à l'adhésion croissante des familles, qui les inscrivent à l'école primaire, mais aussi en maternelle, et même si cela est plus rare, dans les cours d'enseignement secondaire et les écoles primaires supérieures. Cette scolarisation ne sert pas tant l'intérêt de la jeune fille que celui du rapprochement entre Français et Algériens. Elle affirme ainsi

« Qu'en éduquant la femme algérienne, on fait l'éducation de la masse. La mère de famille (...) recevant une éducation sensiblement égale à celle de son mari, n'entretiendra plus au sein de la famille ce sentiment d'hostilité contre l'étranger qu'elle aura appris à connaître et à aimer, elle opposera une résistance moins vive à la pénétration de la civilisation européenne³⁷. »

La fabrique de ce rôle de la fille algérienne, puis de l'épouse et de la mère comme vectrice de la percée occidentale au sein des familles est, selon la juriste, le fruit du travail des institutrices françaises, dont « l'action ne s'exerce pas seulement pendant les heures de classe (...) elle se poursuit dans les familles où elle est reçue avec une courtoisie mêlée d'étonnement³⁸ ».

³⁴ ROGERS (2017), *op. cit.*, p. 111.

³⁵ *Idem.*

³⁶ TZOURIKOFF Zénaïde, « L'enseignement des filles en Afrique du Nord », thèse pour le doctorat de droit, Université de Paris, Faculté de droit, 1935 p. 2.

³⁷ *Idem*, p. 172.

³⁸ *Idem.* p. 73.

Deux ans plus tard, la thèse de Sylviane Illio consacrée à « L'enseignement des métiers féminins en Algérie » prône le développement de l'enseignement professionnel pour les filles, afin « d'apaiser certaines rancœurs et ramener chez les masses frustrées et souvent misérables la confiance dans la bonté française que d'aucuns, s'acharment à discréditer³⁹ ». La place de la femme algérienne instruite comme fer de lance de l'assimilation remplace progressivement celle de la recluse dont la possible instruction serait facteur de déclassement. Cette évolution explique en grande partie le rythme particulier de l'intégration scolaire des filles algériennes, et le rapport ambigu qui les lie à l'obligation scolaire.

Retards par rapport aux européennes scolarisées

Si la scolarisation de ces filles européennes n'égale pas celle des garçons, elle est bien supérieure à celle des Algériennes. En métropole, à la fin du XIX^{ème} siècle, les politiques scolaires s'emploient à consolider leur présence dans les écoles primaires et engage la réflexion sur une formation secondaire. En Algérie, les Européennes ont un accès précoce et significatif à l'école.

En métropole

En métropole, en 1833, « la loi Guizot ne regarde que les garçons⁴⁰ » selon Françoise Mayeur. À partir du milieu des années 1830, les écoles qui se développent dans les communes françaises leur sont en effet destinées, à moins qu'elles ne soient mixtes. Le manque d'institutrices explique en partie cet écart, lié à la faiblesse du nombre des écoles normales féminines. Leur traitement, plus faible parfois que celui d'une domestique, limite les vocations et selon les structures de formation, les futures enseignantes manquent. La réflexion se poursuit néanmoins du point de vue des ouvertures de classes et la loi du 15 mars 1850 impose à toute commune de plus de 800 habitants d'avoir une école de filles. Le conditionnement de cette mesure à des moyens financiers suffisants exempte néanmoins facilement les maires de cette

³⁹ ILLIO Sylviane, « L'enseignement des métiers féminins en Algérie », thèse de droit, Paris, 1937, p. 105.

⁴⁰ MAYEUR Françoise, « Les femmes et l'enseignement en France au XIX^e siècle », *Bulletin du Centre Pierre Léon d'histoire économique et sociale*, n°2-3, 1993, p. 25.

dépense⁴¹. Il est intéressant de noter que ces écoles sont qualifiées de « spéciales », comme seront dénommées les écoles destinées aux enfants « indigènes ».

En France comme en Algérie, la perception de la fille et de sa vie de future épouse et de mère nourrit le rapport des décideurs à sa scolarisation. Talleyrand en 1791 justifiait la limitation de l'éducation des filles par celle de leurs droits politiques, et leur nécessaire cantonnement au « bonheur domestique et aux devoirs de la vie intérieure », qui conduit à « concentrer l'éducation des femmes dans cet asile domestique : il n'en est pas qui convienne mieux à la pudeur⁴² ». Vingt ans avant les célèbres lois scolaires, la position de Jules Ferry ne diffère pas vraiment de celle de Talleyrand : la fonction « naturelle » de la femme est de « modérer l'égoïsme, tempérer l'énergie », elle qui

« Possède à un degré naturellement supérieur la faculté de subordonner l'égoïsme au sentiment, il faut qu'elle reste elle-même ... il faut qu'elle n'ait part ni aux fonctions de production, ni aux fonctions de direction, pour rester le pouvoir éducateur et modérateur de la société⁴³ ».

Ces positions masculines, peu contestées à l'époque si ce n'est par Condorcet, conditionnent une éducation spéciale, spécifique, dont les contenus enseignés, les disciplines privilégiées doivent être en accord avec le rôle social que la femme doit tenir et qui découle de ses attributs « naturels ».

C'est en 1867 que l'éducation des filles prend une autre tournure, et l'importance que lui accorde Victor Duruy, tout juste nommé ministre de l'instruction publique, dans le projet qu'il soumet à l'Empereur, amorce des évolutions majeures. La généralisation de l'enseignement primaire en est l'un des points forts, mais c'est la volonté d'« organiser l'éducation des filles (...) laissée aux mains de gens qui ne sont ni de leur temps, ni de leur pays » qui en est l'élément novateur⁴⁴. L'État prend en mains ce qui avait été jusque-là largement laissé à l'initiative des congrégations religieuses où les enseignantes pouvaient officier sur simple lettre d'obédience, selon la loi Falloux du 18 mars 1850. La loi du 10 avril 1867 corrige les insuffisances des cadres précédents qui, s'ils mentionnaient la scolarisation des filles, limitaient les moyens de sa mise en œuvre. Alors que la loi Falloux conditionnait la construction d'écoles de filles au seuil de

⁴¹ BUISSON Ferdinand (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, 2011, p. 1080.

⁴² LELIEVRE, Claude, et LELIEVRE Françoise. « Les paradoxes de l'éducation républicaine des filles », *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*, Presses Universitaires de France, 2001, p.180.

⁴³ Discours prononcé à la Conférence Molé en 1858, Fonds Ferry de Saint-Dié, cité par LEGRAND Louis, in *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, p. 203, in LELIEVRE Françoise et LELIEVRE Claude, *L'histoire des femmes publiques racontée aux enfants*, Paris, PUF, p.185.

⁴⁴ MAYEUR Françoise, *L'éducation des filles en France au XIX^{ème} siècle*, Perrin, Paris, 2008, p. 172.

800 habitants, Duruy l'abaisse à 500, et ce dès le premier article de la loi. Le sort des institutrices est amélioré : traitement augmenté et garanti, fourniture d'un logement (article 3). Une subvention de l'État peut être accordée aux communes dont les ressources sont insuffisantes (article 8).

Le 30 octobre, Duruy adresse au recteur des instructions complémentaires relatives aux écoles de filles et va au-delà de l'instruction primaire. Le mouvement qui tend alors à pousser les élèves à l'école n'est alors pas distinct de celui qui consiste à les retenir, et tout en promouvant la généralisation du primaire pour les filles, le ministre de l'instruction publique envisage l'allongement des études. Les écoles de persévérance et les écoles professionnelles, destinées aux filles comme aux garçons, sont vouées à limiter un abandon prématuré de l'école⁴⁵. S'appuyant par ailleurs sur les pratiques des familles favorisées qui dispensent une instruction allongée à leurs filles par des cours particuliers, il préconise de « généraliser ce qui est resté jusqu'à présent une sorte de privilège⁴⁶ », en fondant l'enseignement secondaire des filles. Cette réflexion amorce ce que la loi Camille Sée instaure le 21 décembre 1880 : l'accès pour les filles à un enseignement secondaire public dans des lycées, certes payants et encore rares. La création des Écoles Normales Supérieures à Fontenay-aux-Roses puis à Sèvres, destinées à préparer le professorat dans les écoles normales d'institutrices, et le concours de l'agrégation (distinct de celui des garçons) marquent la poursuite de l'ouverture aux études pour les filles.

Ainsi, aux temps des lois Ferry, alors que les débats portent en métropole sur l'accès des filles au secondaire, ils envisagent timidement la scolarisation des Algériennes à l'école primaire. Tandis que la gratuité et le caractère de l'école obligatoire attribué aux deux sexes vont contribuer progressivement en France au rattrapage des garçons par les filles dans le primaire, les débats sur le terrain colonial portent sur l'amorce de leur scolarisation, alors effective dans quelques rares écoles.

En Algérie

Si les écarts sont grands entre le traitement des filles en métropole et dans la colonie, ils le sont aussi à l'intérieur de la colonie même, comme celui de l'ensemble des élèves européens. Comme nous l'avons déjà indiqué, la construction des écoles pour cette catégorie d'élèves en

⁴⁵ DURUY Victor, « Instructions complémentaires pour la loi du 10 avril 1867, en ce qui concerne les écoles de filles », *Bulletin administratif de l'instruction publique*. Tome 8 n°155, 1867, p.472.

⁴⁶ *Idem*, p. 474

Algérie est précoce, elle accompagne l'installation des colons dans les villes et les centres de colonisation et contribue à dessiner un paysage « à la française » pour des familles venues de métropole. Ce bâti est organisé par l'État, notamment dans les villages de colonisation où la dotation en équipements publics telle la voirie, les édifices municipaux contribuent à maintenir une population peu adaptée à ses nouvelles conditions de vie. Les archives relatives aux créations des centres font état du développement de ces structures, où l'école figure en bonne place. Selon Carole Reynaud-Paligot, les nouvelles écoles ouvrent même avant juillet 1834, alors qu'un premier gouverneur général n'était pas encore désigné⁴⁷. L'historienne mentionne, avant l'intervention de l'État, la diversité des initiatives privées, individuelles, et non confessionnelles, portées par des épouses d'instituteurs ou de colons qui s'improvisent enseignantes au cours d'expériences souvent interrompues. L'octroi de subventions et à partir de 1846, la mise en place d'un examen organisé en Algérie, conduisent à encadrer et à régler les pratiques, parfois plus tôt qu'en métropole.

En 1880, l'inspecteur général Henri Le Bourgois indique que 825 écoles ou salles d'asile accueillent 71 253 élèves. Il estime que le taux de scolarisation des enfants européens dépasse celui de la métropole. Selon lui, les colons, plus lettrés que la majorité des habitants des campagnes françaises y seraient moins rétifs à la scolarisation⁴⁸. Les congrégations religieuses occupent par ailleurs une place majeure dans la gestion des premiers établissements scolaires et accueillent une majorité de filles ; une partie des enseignants, y compris du secteur public relève alors de ces structures. Au début des années 1860, leur forte présence « donnait l'impression aux indigènes algériens que l'enseignement nouvellement introduit en Algérie avait la même finalité religieuse que celui qui existait dans l'Algérie précoloniale⁴⁹ ».

L'investissement financier de l'État pour la scolarisation des enfants de colons est néanmoins significatif et dépasse largement celui consacré aux Algériens : en 1890, selon Hubert Desvages, les dépenses dévolues à l'instruction de ces derniers représentent 7.5% de celles des Européens⁵⁰. L'attention portée aux espaces scolaires l'est tout autant pour les élèves européens eux-mêmes qu'il s'agit de scolariser rapidement, dans les grandes villes, comme dans les communes plus modestes. Dès 1835, Genty de Bussy, évoquant la construction d'écoles à Delhy-Ibrahim et à Kouba affirme le rôle de l'administration coloniale qui ne se

⁴⁷ REYNAUD-PALIGOT Carole, *op. cit.*, p. 27.

⁴⁸ LE BOURGOIS Henri, *Rapport d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire*, Année 1880, Académie d'Alger, p.6.

⁴⁹ KATEB Kamel, *École, population et société en Algérie*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.19.

⁵⁰ DESVAGES Hubert, « L'enseignement des Musulmans en Algérie sous le rectorat de Jeanmaire : le rôle de l'école », *Le Mouvement social*, n°114, 1970, p.111.

borne pas à apporter un soutien matériel aux villages mais qui doit s'employer à donner « aux enfants de colons cette nourriture intellectuelle qui rend indispensable l'état avancé de notre civilisation⁵¹ ». Cet engagement scolaire précoce des autorités coloniales semble s'être ensuite émoussé si l'on considère les enquêtes des maires qui en 1946 décrivent des établissements peu entretenus.

Parmi ces enfants européens, les filles se caractérisent par une scolarisation significative et Claudine Robert-Guiard fait même état d'un rapport garçons-filles inversé en Algérie avant l'instauration de l'obligation scolaire⁵². L'importance des structures religieuses auxquelles les familles les confieraient plus volontiers expliquerait en partie ce phénomène. D'autres hypothèses sont émises, spécifiques au contexte colonial et aux modifications qu'il génère dans les structures familiales et les relations intergénérationnelles. L'auteure évoque ainsi l'engagement des mères dans le travail des champs ou des ateliers, et l'absence dans de nombreuses familles venues de métropole, des grands-mères qui n'ont pas fait le voyage et qui ne peuvent garder les enfants. Les fillettes sont donc plus nombreuses à être confiées aux salles d'asile et à s'engager dans la scolarisation. La gratuité précoce de la scolarité en Algérie encourage les familles et dès 1872, elle aurait concerné 78% des écoles et salles d'asile en Algérie, contre 54% en métropole⁵³. Une volonté de se démarquer des populations algériennes, alors peu enclines à scolariser leurs filles serait une autre explication. L'école est ici un moyen d'éviter la rue et la fonction de gardiennage est au moins aussi recherchée par les parents que celle de l'instruction.

Ces données générales sont à nuancer en fonction du profil socio-économique des familles, et de l'activité quotidienne des mères. Elles fluctuent aussi selon leur origine géographique. Enfants français, mais aussi espagnols, italiens, maltais ou allemands composent un public scolaire hétérogène que les autorités coloniales souhaitent franciser dès leur plus jeune âge. Issus des « races sœurs », ils sont tous soumis à l'obligation scolaire, qui selon Tirman

⁵¹ GENTY DE BUSSY Pierre, *op. cit.*, p. 469.

⁵² ROBERT-GUIARD Claudine, « Une instruction française », §10, *Des Européennes en situation coloniale, Algérie 1830-1939*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, 2009, <https://books.openedition.org/pup/7050?format=toc>.

⁵³ *Idem*, §4.

« Est un moyen de fondre dans la nationalité française l'élément étranger qui forme aujourd'hui la moitié de la population coloniale et deviendra pour la population indigène l'agent de civilisation le plus énergique⁵⁴. »

Ainsi, avant même la loi du 26 juin 1889 qui permet aux enfants étrangers de devenir citoyens français à leur majorité, l'assimilation par la langue et les enseignements communs s'opère sur les bancs de la classe. L'obligation scolaire différenciée contribue à distinguer les enfants européens et algériens, et parmi eux, les filles.

La scolarisation dans les écoles primaires publiques avant 1945

Si les textes relatifs à l'obligation scolaire sont appliqués sous conditions pour les garçons algériens, ils omettent, envisagent, puis excluent de nouveau la scolarisation des filles. Leur accès à la classe progresse néanmoins dans l'entre-deux guerres, mais reste très faible au regard de la population scolarisable.

Les oubliées de l'obligation scolaire

C'est en 1892 que la scolarisation des filles algériennes est explicitement mentionnée dans la législation scolaire. Nulle évocation n'est faite dans le texte de loi de 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire qui tient à l'écart l'enfance algérienne d'une manière générale. Le décret de 1883, destiné à étendre les lois scolaires françaises comme nous l'avons évoqué, par son article 15, exclue « la population indigène musulmane » d'une obligation scolaire pour les enfants de 6 à 13 ans, « quelle que soit la nationalité des parents ». Les populations considérées comme « races sœurs », y sont ainsi soumises alors que les Algériens en relèvent sous condition, en fonction des arrêtés du gouverneur général, selon les capacités locales d'accueil.

L'article 5 du décret de 1892 restreint encore davantage l'obligation puisqu'il la limite aux seuls garçons. Paradoxalement, il ouvre la voie aux constructions scolaires pour les filles : l'article 17 en autorise l'ouverture selon la demande des autorités locales et l'article 28 considère les écoles enfantines et les écoles de filles « au nombre des écoles donnant lieu à une

⁵⁴ Ces propos du gouverneur général Tirman sont tirés de la circulaire qui accompagne le décret du 13 février 1883, cités par REYNAUD -PALIGOT Carole, *op. cit.*, p. 75.

dépense obligatoire ». L'article 44 prévoit un cours normal destiné à former des « maîtresses indigènes », qui sera annexé à une école de filles. Du point de vue des contenus, l'article 18 précise que « dans les écoles de filles, les élèves consacrent la moitié du temps des classes à la pratique des travaux d'aiguille et des soins du ménage ». Ce texte apparaît comme un entre-deux : il consacre des moyens concrets à la scolarisation des Algériens, mais institue la différenciation scolaire. Il exclue les filles de l'obligation scolaire mais dessine les contours de leur formation et envisage les moyens de la mettre en œuvre. La prise en compte de ce public scolaire est effective, mais leur intégration dans l'obligation scolaire relève d'un double obstacle : les structures scolaires à bâtir, sans lesquelles, comme pour les garçons, l'assiduité ne peut être attendue ; le choix de la prudence vis-à-vis des familles, que les autorités coloniales ne voudraient pas brusquer. Mettant en application le plan du recteur Jeanmaire, alors que Jules Cambon, nouvellement nommé, est un gouverneur général favorable aux colonisés, le texte suscite l'opposition des colons qui veulent réduire le budget des constructions scolaires en faveur des Algériens. Les crédits prévus pour la mise en œuvre du plan sont ainsi revus à la baisse dès 1894 : les 400 000 francs prévus sont réduits à 277000 francs, et diminuent jusqu'à 215 000 francs en 1900⁵⁵.

Bien plus tard, alors que l'ordonnance de 1944 relative à l'obligation scolaire applicable à tous les enfants sans distinction peine à être appliquée, les filles sont de nouveau explicitement exclues du droit obligatoire à l'école. Lors de l'épisode de la grève scolaire de 1956, le ministre résidant Robert-Lacoste fait promulguer un arrêté destiné à appliquer l'obligation afin d'enrayer la grève. Le texte ne concerne néanmoins que les garçons déjà régulièrement inscrits et identifiés par l'administration⁵⁶.

Une progression lente dans l'entre-deux guerres

Donner quelques repères chiffrés de cette progression est périlleux, et Hubert Desvages s'y emploie en explicitant la complexité des espaces scolaires de références qui sont inégalement pris en compte dans les différentes statistiques produites. L'inclusion des classes maternelles, ou de l'enseignement privé dans les recensements peut ainsi surestimer les données notamment pour la période 1917-1920. Les chiffres proposés par les « Exposés de la situation

⁵⁵ DESVAGES (1972) p.57.

⁵⁶ Arrêté de Robert Lacoste sur la grève scolaire adressé aux IGAME, 27 décembre 1956, 93 5Q 423, ANOM. Cité par HADJ-AHMED Lydia, *op. cit.*, p. 222.

générale de l'Algérie » après 1920 et ceux de l'Annuaire Statistique de l'Algérie pour la période 1926-1962 ne concernent en revanche que le primaire public, à l'exclusion des maternelles et des écoles privées⁵⁷. Par ailleurs, les élèves algériens scolarisés dans l'enseignement public ordinaire -hors des classes dites spéciales- n'est pas toujours pris en compte sur l'ensemble d'une collection allant de 1875 à 1936. Une approche quantitative exhaustive à l'appui de ces seules sources serait donc peu fiable. Pour être complète, il faudrait en effet qu'elle distingue la répartition fine et sexuée des élèves dans les différents types d'écoles, complexifiée en Algérie par rapport au cadre métropolitain du fait des écoles dites spéciales, elles-mêmes réparties en écoles de filles, de garçons, et mixtes. Nous nous limiterons donc à l'évolution plus générale reprise par Hubert Desvages, pour insister ensuite sur les données les plus proches du cadre chronologique de cette étude.

Avant la Seconde Guerre mondiale, la scolarisation des filles algériennes a connu un développement significatif, qui apparaît comme le fait marquant des années 1920-1944. En effet, entre 1908 et 1942, le nombre d'Algériens scolarisés a été multiplié par 3, passant de 30 730 à 93 753, alors que sur la même période, celui des filles a été multiplié par 8, passant ainsi de 2677 à 23 833. Au début du XX^{ème} siècle, la part des filles ne représente que 8.7% de celle des garçons ; elle en constitue le quart avant le creux de la Seconde Guerre mondiale. Les filles, comme les garçons peuvent être scolarisées dans les mêmes écoles que les élèves européennes, où l'accès est permis dès la loi de 1883, et dans les écoles indigènes, créées à la suite du décret de 1892. En affinant encore ces catégories, on peut distinguer pour chaque groupe écoles de filles, écoles de garçons et écoles mixtes. Si les filles algériennes, à l'évidence, ne sont pas massivement scolarisées dans les écoles de garçons, elles y sont en Algérie néanmoins présentes : 101 par exemple y sont comptabilisées en 1927. L'évolution de la fréquentation de ces structures distinctes mériterait une étude à part entière ; nous nous limiterons ici à livrer quelques données disponibles au milieu des années 1930. Les « Exposés de la situation générale de l'Algérie » des années 1935 et 1936 proposent quelques éléments qualitatifs et des synthèses statistiques qui permettent de cerner les saillances de la fréquentation scolaire féminine et affiner ainsi les généralités de la scolarisation⁵⁸. La mention de deux années consécutives donne à voir le croît important des élèves algériens dans l'ensemble des structures primaires publiques sur un temps très court.

⁵⁷ *Idem*, p.69-72.

⁵⁸ « Exposé de la situation générale de l'Algérie », années 1935 et 1936, d'après le gouverneur général Le Beau.

	Inscrits dans des écoles primaires publiques.	Filles	Garçons	Inscrits dans des écoles primaires spéciales	Filles	Garçons
1935	21850	6209	15681	66 794	6618	60176
1936	26062	7534	18528	75 191	8330	66861

Tableau 5 - répartition des élèves algériens dans les écoles primaires publiques et les écoles indigènes publiques.

(Source : *Exposé de la situation générale de l'Algérie*, années 1935 et 1936, Gallica.Bnf.fr)

En 1936, les analyses du gouverneur général Georges Le Beau nouvellement entré en fonction insistent sur la part croissante des élèves algériens dans les classes, et dans les écoles primaires pour les Européens en particulier. Cette tendance s'est affirmée au lendemain de la Grande Guerre et explique l'ouverture de classes supplémentaires dans ces établissements. L'augmentation du nombre de filles dans ces classes est un fait plus récent, en élémentaire comme en maternelle, notamment dans les villes où les parents préfèrent des enseignements proches de ceux dispensés aux Européens, s'agissant notamment de l'apprentissage de la langue française⁵⁹. Cette atténuation de la séparation scolaire du fait du choix des familles est absente des écoles en milieu rural qui selon Le Beau conservent « un rôle largement civilisateur⁶⁰ » et où la part des filles, insuffisante, les placent « en tout premier rang dans les plans de développement scolaire⁶¹ ».

Cette croissance de la scolarisation des filles est imputable à la demande parentale qui s'affirme. Elle peut s'expliquer aussi par un autre motif : la forte part des institutrices parmi les enseignants. La féminisation de la profession est en effet signalée à maintes reprises, et fait suite au double mouvement d'une hausse du recrutement des femmes dans les écoles normales et d'une baisse de celui des hommes⁶². Les mêmes évolutions sont remarquables en métropole où la part de ces enseignantes du primaire croît, qu'elles soient titulaires ou intérimaires, « brevetées non normaliennes » auxquelles l'État a eu massivement recours au moment de la Grande Guerre⁶³. Cette sur-représentation des femmes n'est pas vue d'un bon œil par l'administration coloniale, car les institutrices seraient « moins capables que leurs collègues

⁵⁹ Idem, 1936 p.80.

⁶⁰ Idem, p. 81.

⁶¹ Idem, p.82.

⁶² Cette question est récurrente dans les « Exposés de la situation générale de l'Algérie ».

⁶³ CHANET Jean-François, « Des institutrices pour les garçons », *Histoire de l'Éducation*, 2007, p. 175.

masculins de donner un bon enseignement aux garçons », et plus souvent absentes, générant des coûts supplémentaires de remplacement⁶⁴. Malgré ces critiques et face aux nécessités du recrutement, elles sont présentes dans l'ensemble des structures primaires : écoles de filles bien sûr, mais aussi écoles mixtes et écoles de garçons. Sur ce dernier point, il semble que l'Algérie soit plus dérogatoire que la métropole au regard des exigences de la loi Goblet, en autorisant les enseignantes à prendre en charge des classes de garçons dès 1904⁶⁵. Charles Jonnart⁶⁶ alors gouverneur général fait état des besoins importants et prévient que « les municipalités et les familles ne devront pas s'opposer à ce que l'administration académique confie toutes les écoles mixtes et même un certain nombre de classes de garçons à des institutrices⁶⁷ ».

II. Les écolières de l'arrondissement de Blida

Dans l'arrondissement de Blida, le bâti scolaire, nous l'avons vu, se développe prioritairement dans les communes principales où les structures pour les élèves européens se sont d'abord élevées. Selon leur lieu de résidence, les Algériennes, inégalement scolarisées par des politiques scolaires négligentes, connaissent des trajectoires chaotiques, fragilisées encore davantage par la guerre d'indépendance.

Une préoccupation tardive à Blida

La scolarisation des Algériennes fait événement à Blida, avec l'ouverture de l'école-ouvrier en 1913. Jusque-là elles étaient intégrées, certainement en petit nombre, aux classes des Européennes, comme elles le sont plus tard, après le décret sur la fusion des enseignements.

L'école-ouvrier

La scolarisation des filles dans la ville de Blida est surtout abordée dans nos sources du point de vue des établissements scolaires, envisagés dans leur situation et leur développement progressif au sein de la commune. Les listes d'écoles proposées dans les divers plans de

⁶⁴ « Exposés de la situation générale de l'Algérie », 1936, p.60.

⁶⁵ Loi Goblet, 30 octobre 1886.

⁶⁶ VAVASSEUR-DESPERRIERS, Jean, *République et liberté : Charles Jonnart, une conscience républicaine (1857-1927)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1996.

⁶⁷ « Exposé de la situation générale de l'Algérie », 1904, p.417.

scolarisation, rapports et correspondances constituent le corpus principal. Ces sources font peu de place aux actrices et acteurs, aux élèves et aux enseignantes, qui apparaissent dans l'ensemble, au sein d'une liste ou d'une signature. Il est également peu aisé de distinguer les filles scolarisées dans les écoles françaises et celles qui sont dans les classes spéciales, encore officiellement en vigueur jusqu'en 1949.

Le recours aux sites web nourris en grande majorité par des anciens rapatriés d'Algérie permet d'accéder, avec le recul critique nécessaire, à des descriptifs du bâti scolaire mais aussi à des souvenirs, anecdotes, qui mettent en scènes élèves et enseignants. L'histoire de l'implantation des constructions scolaires y prend souvent appui sur des documents d'archives explicitement cités, alors que les témoignages et expériences scolaires relatées relèvent de mémoires individuelles. Celles-ci privilégient de façon massive le souvenir d'anciens écoliers français, et les récits, comme les photos de classes font peu de places aux élèves algériennes, tant ces sites sont l'occasion de refaire classe pour les anciens Européens d'Algérie. La mention de structures scolaires à Blida est également présente dans quelques travaux qui évoquent la présence de l'une des six écoles arabes-françaises ouvertes dans les villes principales algériennes, réservée néanmoins à un public de garçons. La presse enfin, montre que ces écoles peuvent faire événement dans la commune et des encarts relaient les temps forts de la vie des établissements.

Le 15 mars 1946, l'inspecteur de l'enseignement primaire de Blida adresse au sous-préfet une liste des écoles et des classes de la ville de Blida accueillant des Algériens⁶⁸. La mise en œuvre du plan de scolarisation de ces enfants nécessite de dresser des états des lieux de leur intégration scolaire. Deux établissements accueillent alors des écolières algériennes : l'école dite « Boulevard Gallieni », qui leur est dédiée et les rassemble dans 6 classes, et dans une moindre mesure, au sein de 2 classes annexées, l'école primaire de l'Orangerie, distincte de l'école maternelle, construite en 1880 pour accueillir les filles européennes. L'école primaire Lavigerie, également destinée à ces dernières n'est pas dans la liste. Les élèves algériennes sont donc majoritairement rassemblées à l'est de la ville dans un établissement fondé en 1913, une école-ouvroir, premier lieu de la commune destiné à leur scolarisation. La presse a valorisé cette ouverture, et les mots de sa directrice, Andrée Labouthière, qui expose aux notabilités algériennes de la ville, en présence du maire Bérard, les objectifs de cette création scolaire. L'école-ouvroir Gallieni répondrait ainsi aux désirs nouvellement exprimés des familles en

⁶⁸ ANOM 917 36, « liste des écoles et classes de Français musulmans », de l'inspecteur de l'enseignement primaire au sous-préfet de Blida, 15 mars 1946.

faveur de la scolarisation de leurs filles sur l'ensemble du territoire, et « la municipalité de Blida n'a pas voulu rester en arrière et a tenu à [les] doter aussi d'une école pour [les] jeunes filles⁶⁹ ».

Andrée Labouthière vient d'être nommée à Blida comme chargée d'école, après avoir exercé cette fonction à Chellala, dans une autre école-ouvroir ouverte depuis 1898, située dans les territoires du sud⁷⁰. Soutenue par le maire, elle doit convaincre les familles de scolariser leurs filles dans cette classe qui va s'ouvrir, et s'efforce de les rassurer : les enseignements proposés formeront « de bonnes musulmanes ». Les apprentissages théoriques y ont leur place – langue française, calcul, dessin et langue arabe pour celles qui le souhaitent- mais l'accent est mis sur les travaux manuels qui, comme dans l'ensemble de ce type d'écoles « valorisent » l'artisanat local par l'apprentissage de la couture, de la fabrique de broderies et de dentelles et surtout de tissages et de tapis. En 1918, la presse revient sur cette création et vante, cinq ans après, son développement et le passage d'une à cinq classes ainsi que son transfert sur l'avenue Gallieni, dans le quartier arabe de la ville. Elle souligne également le mérite de la directrice et des enseignantes qui ont persévéré pour « combattre les funestes effets de l'indifférence des parents⁷¹ ». En 1946, ces 256 élèves forment le tiers de la population de filles – algériennes et européennes- scolarisées dans la commune de Blida⁷². Elles ne vivent pas forcément au cœur même de la ville puisqu'il n'y a pas de construction scolaire dans les trois douars rattachés à la commune.

Un paysage scolaire qui s'étoffe

A partir de la fin des années 1940, le paysage scolaire féminin de la ville de Blida s'étoffe : l'école des Halles, et l'école du boulevard de Strasbourg ouvrent respectivement en 1948 et 1949. La première, accueille majoritairement des filles européennes, mais une liste d'absentes fournies en 1956, sur laquelle nous reviendrons, montre la présence d'écolières algériennes dans les classes de cours élémentaire et de cours moyen⁷³. L'école du boulevard de Strasbourg inaugurée en 1949, se développe sur le site de l'ancienne école privée Saint Charles et accueille les élèves jusque-là à Lavigerie.

⁶⁹ *Le Tell*, 11 octobre 1913.

⁷⁰ *L'Echo d'Alger*, « Enseignement primaire des indigènes – mutations », 27 septembre 1913.

⁷¹ *Le Tell*, mars 1918.

⁷² ANOM GGA Y 52, rapport du maire de Blida, 16 novembre 1946.

⁷³ ANOM 917 36, liste des élèves absentes à l'école des Halles, 20 octobre 1956.



Illustration 13 – École du boulevard de Strasbourg.

(Source : Éditions photographiques Jansol, Chambéry)

La demande de scolarisation est forte dans ces nouvelles écoles comme dans les anciennes. L'école de l'Orangerie refuse un nombre croissant d'élèves et l'école Gallieni ouvre en 1949 une septième classe. Les effectifs par classe sont denses et dépassent les 40 élèves. Pendant les années 1950, de nouveaux établissements étendent ce réseau scolaire au-delà du centre-ville. L'école de filles « Cité musulmane » est édifiée en 1951 au cœur de nouvelles constructions de type HLM qui abritent des Algériens et quelques Européens de niveau social modeste⁷⁴. Les vieux blidéens y sont très minoritaires et ce quartier voit jusqu'à l'indépendance sa population grossir avec des afflux de familles modestes et souvent montagnardes issues des douars tout proches, ou plus au Sud, hors de l'arrondissement depuis les alentours de Médéa. Ces migrations expliquent l'augmentation des effectifs scolaires en général mais aussi des filles. On peut néanmoins supposer que celles-ci ne sont pas issues des familles immigrées les plus modestes, mais de commerçants et artisans plus aisés. Dans l'école de filles « Cité musulmane », les chiffres dont nous disposons indiquent une fréquentation presque

⁷⁴ DE PLANHOL Xavier, « La formation de la population musulmane à Blida », *Revue de géographie de Lyon*, vol. 36, n°3, 1961, p.223.

exclusivement algérienne (150 élèves, et aucune européenne en 1955, 194 et 2 européennes en 1957).

Les flux de populations expliquent en tous cas l'extension du bâti scolaire élémentaire par-delà le centre-ville, vers l'Est pour cette école, mais aussi vers le Nord où les premiers centres de l'implantation européenne de Joinville ou Montpensier ont une population algérienne renouvelée et importante. Deux écoles mixtes existent à Joinville en 1946, et au moins l'une d'entre elle date de l'installation des Européens. D'après les photos de classe des années 1950, certaines classes mêlent garçons et filles. L'augmentation de la fréquentation ne génère néanmoins aucune nouvelle place pour ces dernières ; c'est une école de garçons à six classes qui est programmée en 1956.



Illustration 14 - École primaire de Joinville, 1950

(Source : <http://www.blidanostalgie.fr/Joinville/joinville-dupre.htm>)

Dans l'arrondissement

Dans l'ensemble du territoire, les filles algériennes, comme les garçons, connaissent une scolarisation inégale du fait des équipements différenciés et du positionnement social des familles.

Pas d'écolières dans les douars

L'enquête préalable au plan d'action communal (voir Partie II) confirme la précocité des implantations scolaires pour les enfants européens, y compris pour les filles. Dans chaque commune, elles bénéficient d'une école, ouverte dès 1894 à Béni Mered, en 1892 à Bou Haroun. Conformément à la loi de 1883, ces classes peuvent accueillir des élèves algériennes, et les maires en font régulièrement mention en 1946, mêlées ou plus souvent dans des classes séparées. Plus rarement les écoles indigènes pour filles ont complété ces structures, en 1907 à Douaouda, en 1925 à Gouraya. Leur scolarisation reste néanmoins minoritaire et dans la plupart des bourgs, les maires préconisent en 1946 l'ajout de nouvelles classes ou la construction d'écoles pour permettre une meilleure prise en charge.

La situation est très différente dans les douars où les filles sont totalement tenues à l'écart du cadre scolaire français. Là où quelques rares structures se sont développées, elles ne sont fréquentées que par des garçons. Il est donc probable qu'une minorité d'entre elles effectue le trajet entre les campagnes éloignées et le village le plus proche. Le plan d'action communal n'est pas l'occasion pour les édiles de corriger cette inégalité d'accès à l'école, même si certains -rares- souhaitent l'expérimenter : le maire de Mouzaïville évoque une possible « atténuation des préjugés » grâce à une plus grande intégration dans les classes tandis que l'administrateur de la commune mixte de Cherrhell regrette que l'enseignement des filles « se heurte dans la plupart des douars à des préventions encore solides ». L'effort à consentir dans les campagnes reste donc porté sur la scolarisation des garçons, précédant nécessaire, gage de confiance pour les familles qui sont pourtant évoquées à plusieurs reprises pour leur adhésion inconditionnelle, à l'ouverture de nouvelles écoles. Alors que le maire de Tipasa se démarque de la tendance générale en proposant des classes de filles dans les douars de sa commune, l'avis de de l'inspecteur d'académie est sans appel :

« Je ne pense pas que la création d'une école de filles soit à envisager immédiatement ; l'ouverture d'une classe n'a donné que des résultats négatifs. On pourrait envisager, pour l'instant la création, pour les garçons d'une école à 2 classes⁷⁵. »

Dix ans plus tard, la circulaire du 12 décembre 1955 sollicite à nouveau les édiles. La programmation des constructions scolaires prend en effet appui sur leurs propositions qui doivent être validées par la commission d'arrondissement. Le programme fait état de 30 demandes d'écoles formulées par les maires et validées par les instances compétentes, pour l'ensemble de l'arrondissement, hors Blida ville. Dix concernent des écoles de filles, vraisemblablement toutes situées dans les communes, aucune mention n'étant faite d'un douar pour la localisation, contrairement aux écoles de garçons. Sur ces dix demandes, deux sont dites « constructions nouvelles », les autres, d'une à trois classes, constituent des agrandissements à partir de locaux existants. Nous pouvons supposer qu'elles concernent des structures d'implantations anciennes, construites pour les Européennes, auxquelles vont s'ajouter ces extensions.

Qui sont les algériennes qui vont à l'école ?

Une vue générale de la scolarisation par commune de l'arrondissement permet d'envisager la part de l'ensemble des écolières – élèves européens et algériens- au sein de la population scolarisée. Elle est proposée à partir de données transmises par les maires au sous-préfet en avril 1956, suite à la demande de Mme Collaveri, épouse du préfet récemment nommé, qui prépare une distribution de vêtements pour les « nécessiteux »⁷⁶ (document ci-dessous).

⁷⁵ ANOM GG1Y72, lettre de l'inspecteur d'académie au préfet d'Alger le 2 juin 1947.

⁷⁶ ANOM 917 36, fiches transmises par les maires au sous-préfet de Blida, avril 1956.

SOUS PREFECTURE DE BLIDA

Blida, le 12 Avril 1956

Le Sous-Préfet de BLIDA
à
Messieurs les MAIRES de l'Arrondissement

ARRIVÉE N° 1838
13 AVR 1956
DEPART N°

URGENT

OBJET = Fréquentation scolaire - Recensement des
nécessiteux.

A la demande de Madame COLLAVERI, je vous
prie de m'adresser, au plus tôt, sur l'état ci-dessous, les
renseignements qui lui sont nécessaires d'avoir par Commune.

Le Sous-Préfet

COMMUNE de : BOUFARIK

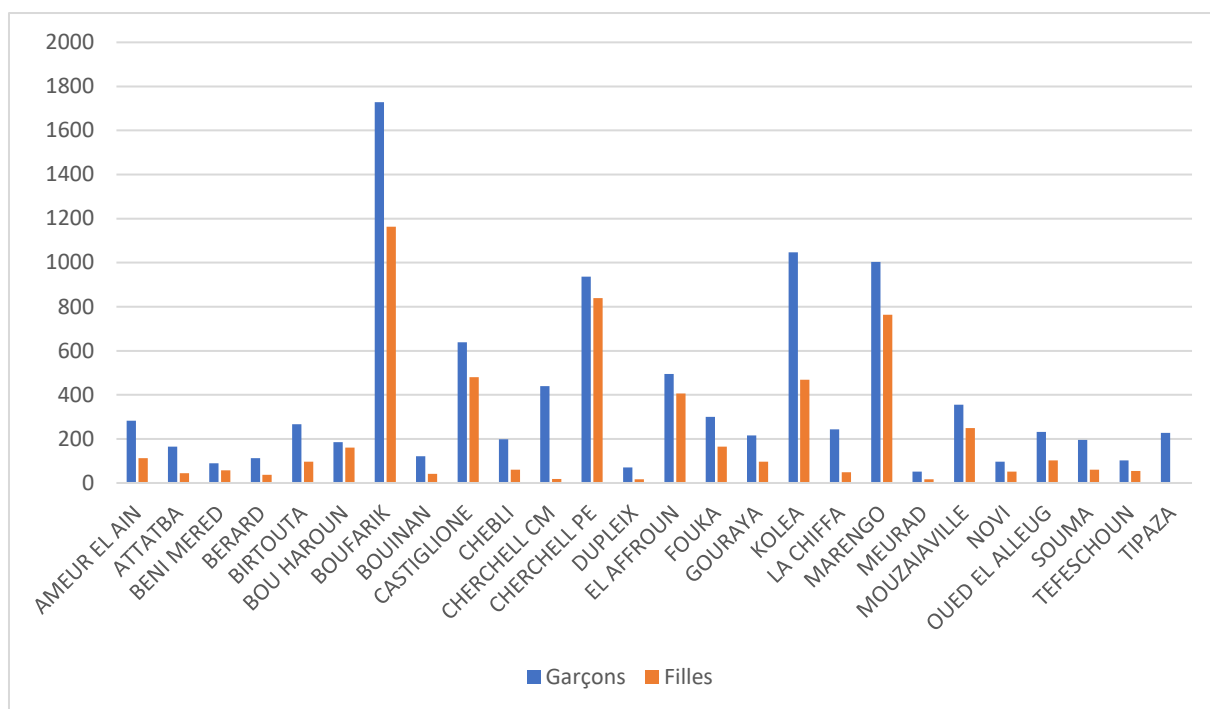
Nombre d'écoles	Désignation des écoles	Nombre d'élèves		Nombre d'élèves nécessiteux	
		Garçons	Filles	Garçons	Filles
	Ecole J.L.PAGES	620		382	
	Ecole Blandan	702		228	
	Ecole rue Victor-Hugo		600		100
	Ecole rue Blandan-		125		33
	Ecole Maternel- -le rue Courbet	130	120	50	30
	Ecole Maternel- -le rue Pérregaux	150	100	30	16
	Ecole RHYLEN	35		30	
	Ecole 4-Chemins	15	10	-	-
	Institution St. Joseph-	77		5	
	Institution Ste Marie-		208		24
		1.729	1.163	725	203

Illustration 15- Fréquentation scolaire de Boufarik, 1956.

(Source : ANOM 917 36)

Les données collectées dans l'ensemble des communes de l'arrondissement permettent de dresser un état de la scolarisation primaire publique au printemps 1956, avant la grève scolaire et l'incendie de certaines écoles pendant l'été. On remarque toutefois que les douars rattachés à la commune de Blida ne sont pas compris dans le décompte. Les communes de Douaouda et de Birtouta ne sont pas non plus recensées.

Le graphique ci-dessous fait apparaître la fréquentation filles/garçons sans distinguer les écoles des centres de celles des douars, hors Blida ville.



Graphique 2 - Garçons et filles scolarisés dans l'arrondissement de Blida, hors Blida ville, Bourkika et Daouda.

(Source : ANOM 917 36)

Les écolières dans leur globalité – européennes et algériennes- font partie de la population scolarisée dans toutes les communes, à l'exclusion de Tipasa. Moins présentes que les garçons dans les écoles, leur part est plus marquée dans des communes les plus peuplées, où la présence européenne est importante -Boufarik, la commune de Cherchell (CPE), Koléa, Marengo- et dans une moindre mesure, Mouzaïaville, El Affroun. Bien que nous ne connaissions pas la part des algériennes dans ces données, nous pouvons supposer qu'elles y sont davantage scolarisées.

Le tableau ci-dessus permet d'affiner ce constat.

Commune	École de centre (nombre et nom)	Garçons	Filles	École de douar (nombre et nom)	Garçons	Filles
Ameur El Ain	1	282	113			
Attatba	1	165				
Attatba	1	45				
Beni Mered	1	89				
Beni Mered	1		57			
Bérard	1	113				
Bérard	1		37			
Birtouta	1		96			
Birtouta	1	166				
Birtouta				1	102	
Blida	1 (Bonnier)	657				

Blida	1(Beauprêtre)	592				
Blida	1(Tirman)	632				
Blida	1(Lavigerie)	534				
Blida	1(Cazenave)	630				
Blida	1(Ferry)	273				
Blida	1 (Cité musulmane)	212				
Blida	1(Orangerie)		492			
Blida	1(Halles)		330			
Blida	1(Strasbourg)		620			
Blida	1(Gallieni)		472			
Blida	1(Cité musulmane)		150			
Blida	1Joinville	180	137			
Blida	1 Dalmatie	60	46			
Blida	1 Montpensier		105			
Blida	1Montpensier	138				
Blida	1 Bou Arfa	111				
Boufarik	1(Pages)	620				
Boufarik	1(Blandan)	702				
Boufarik	1(Victor Hugo)		600			
Boufarik	1(Blandan)		125			
Boufarik				1(Rhylen)	35	
Boufarik				1(Quatre chemins)	15	10
Bou Haroun	1 (3 classes)	59	45			
Bou Haroun	1 (3 classes)	67	70			
Bouinan	1	122	5			
Bouinan	1		36			
Bourkika						
Castiglione	1(Centre)	265	264			
Castiglione	1(plage)	263	146			
Chebli	2	149	50			
Chebli				1(Tabaïnette)	49	
Cherchell (CM)	1 (Marceau)	70	10			
Cherchell (CM)	1(Villebourg)	80	5			
Cherchell (CM)				1(Touarès)	25	
Cherchell (CM)				1(Tala N'Djertha)	30	
Cherchell (CM)				1(Loudalouze)	49	3
Cherchell (CM)				1(Mines de Larhat)	50	
Cherchell (CM)				1(Mechta Mechita)	36	
Cherchell (CM)				1(Beni Abdelli)	35	
Cherchell (CM)				1(Bouyamine)	25	
Cherchell (CPE)	1	790				
Cherchell (CPE)	1 (Duperré)	180				
Cherchell (CPE)	1(Arènes)	580				
Cherchell (CPE)	1 (Ruines romaines)	37	4			
Cherchell (CPE)	1(Zurich)	29	15			
Chiffalo	?	115	53			
Dupleix	1	22	5			
Dupleix	1	25	11			
Dupleix				1(Beni Hatita)	23	
El Affroun	1	70	400			
El Affroun				1	425	
Fouka	?	300	165			
Gouraya	1	176				
Gouraya	1		96			
Gouraya				1	40	

Koléa	1	612				
Koléa	1		190			
Koléa	1	220	49			
Koléa	1		150			
Koléa				1(Messaoud)	51	8
Koléa				1(Berbessa)	30	
La Chiffa	3	243	48			
Marengo	1 (square)	300				
Marengo	1(ancien marché)	502				
Marengo	1(château d'eau)		265			
Marengo	1(square)		395			
Marengo	1(Montebello)	59	13			
Marengo	1(Desaix)	56	12			
Meurad	1	57	16			
Mouzaïville	1	370				
Mouzaïville	1		249			
Mouzaïville				1 (Aïn Romana)	45	
Novi	1	80				
Novi	1	43				
Novi	1	16	9			
Oued El Alleug	1		90			
Oued El Alleug	1	162				
Oued El Alleug				1(Ben Salah)	70	
Oued El Alleug				1(Ben Salah)		13
Souma	1		60			
Souma	1	150				
Souma				1 (Hallouya)	45	
Tefeschoun	?	103	55			
Tipasa	1	228				
TOTAL		12801	6361		1180	34

Tableau 6- Fréquentation des écoles publiques en avril 1956, centres et douars, tous publics.

(Source : ANOM 917 36)

Certaines écoles de filles aux effectifs élevés, à El Affroun Marengo ou encore Koléa les accueillent vraisemblablement en nombre important, d'autant que les écoles des douars, lorsqu'il y en a, ne comportent qu'une classe de garçons. Elles sont en revanche beaucoup moins présentes dans l'ouest de l'arrondissement, notamment dans la commune mixte de Cherchell où la population algérienne est majoritaire dans de vastes douars qui dominent la circonscription. Dans les écoles de douars, très peu nombreuses d'après ces décomptes et bien peu fréquentées, les filles, toutes algériennes, ne sont qu'une trentaine, soit moins de 3% de l'ensemble des garçons fréquentant ces écoles d'après le tableau détaillé.

Parmi les élèves des centres, qui sont ces algériennes qui vont à l'école ? La mention des élèves dit « nécessiteux » dans ce décompte- nos dirons pauvres- autorise quelques remarques même si les critères constituant cette catégorie ne nous sont pas connus.

COMMUNE	nombre de garçons	garçons pauvres	%	nombre de filles	filles pauvres	%2
AMEUR EL AIN	282	175	62,06%	113	70	61,95%
ATTATBA	165	130	78,79%	45	29	64,44%
BENI MERED	89	25	28,09%	57	10	17,54%
BERARD	113	13	11,50%	37	3	8,11%
BIRTOUTA	266	26	9,77%	96	4	4,17%
BLIDA	3269	512	15,66%	2847	337	11,84%
BOU HAROUN	185	77	41,62%	160	49	30,63%
BOUFARIK	1729	725	41,93%	1163	203	17,45%
BOUINAN	122	66	54,10%	41	24	58,54%
CASTIGLIONE	638	208	32,60%	480	167	34,79%
CHEBLI	198	73	36,87%	60	25	41,67%
CHERCHELL CM	440	425	96,59%	18	8	44,44%
CHERCHELL PE	936	279	29,81%	839	232	27,65%
DUPLEIX	70	43	61,43%	16	7	43,75%
EL AFFROUN	495	188	37,98%	406	148	36,45%
FOUKA	300	73	24,33%	165	25	15,15%
GOURAYA	216	186	86,11%	96	45	46,88%
KOLEA	1047	358	34,19%	469	98	20,90%
LA CHIFFA	243	73	30,04%	48	11	22,92%
MARENGO	1003	276	27,52%	763	132	17,30%
MEURAD	51	14	27,45%	16	2	12,50%
MOUZIAVILLE	355	105	29,58%	249	71	28,51%
NOVI	96	68	70,83%	52	32	61,54%
OUED EL ALLEUG	232	120	51,72%	103	40	38,83%
SOUMA	195	145	74,36%	60	35	58,33%
TEFESCHOUN	103	52	50,49%	55	23	41,82%
TIPAZA	228	89	39,04%			

Tableau 7- Part des élèves pauvres dans les écoles de Blida et de l'arrondissement.

(Source : ANOM 917 36)

En comparant les taux de filles et garçons pauvres, nous pouvons constater qu'ils sont presque systématiquement plus bas chez les filles. À ChercHELL (CM) ou Gouraya, là où la population européenne est moindre, l'écart est particulièrement fort, suggérant que les rares écolières -dont 5 sur 8 sont dans le centre de Marceau d'après la fiche- sont européennes, et que les Algériennes, sont socialement beaucoup moins favorisées. La situation est comparable à Dupleix. Dans la ville de Blida, où il est moins aisé de distinguer Européens et Algériens, la part des nécessiteux est globalement bien moindre que dans les autres communes. La population algérienne scolarisée, et les filles de façon encore plus marquée, est plus favorisée qu'ailleurs,

y compris dans les écoles de la ville dont certaines sont presque exclusivement fréquentées par des Algériennes comme Gallieni ou Cité musulmane.

Certaines petites communes présentent par ailleurs un taux de fréquentation scolaire féminin important, parfois proche de celui des garçons, comme c'est le cas à El Affroun.

Les réponses des maires à l'enquête de 1946 donnent des éléments sur la population scolaire et la situation des écoles dans chaque commune. Une dizaine d'années plus tard, le tracé d'un paysage scolaire féminin dans l'arrondissement peut être poursuivi grâce aux correspondances relatives à la mise en œuvre du plan de scolarisation, avec une planification pour l'arrondissement de Blida jusqu'en 1961. Parmi elles, les réponses des maires à l'arrêté du 14 décembre 1955 conduisent à l'établissement d'un programme quadriennal de constructions avec détail annuel des écoles et classes envisagées de 1956 à 1961, en pleine guerre d'indépendance. Pour les trois programmes annuels suivants, la demande va décroissant : 15 demandes en 1958, dont 5 écoles de filles, 9 demandes pour 1959, dont 2 écoles de filles, et 3 écoles en 1960⁷⁷. Ce programme dans sa globalité dote plusieurs communes littorales et majoritairement des centres situés dans la circonscription de Blida-Est⁷⁸. Les douars semblent totalement exclus de ces implantations scolaires, alors qu'ils concernent près de la moitié des propositions des écoles de garçons. Ce qui n'a pas été envisagé à la fin des années 1940 n'est toujours pas intégré dix ans plus tard. Le programme TIC pour l'année 1956-1957 ne propose dans les douars que des écoles de garçons⁷⁹. L'éducation des filles, particulièrement dans les douars, n'est ainsi pas la priorité de la scolarisation du territoire.

Des élèves vulnérables

Exclu de l'obligation scolaire, moins doté de structures d'accueil que les garçons, le public des élèves algériennes apparaît comme le groupe le plus relégué, le plus démuné parmi la population scolaire en Algérie. Loin derrière les garçons et filles européens, elles sont aussi encore moins bien loties que les écoliers algériens. Nous pouvons supposer que leur quotidien scolaire, lorsqu'il existe, s'en trouve profondément marqué. Classes surchargées mêlant peut-

⁷⁷ ANOM 917 33, plan quadriennal de constructions scolaires, 1957-1961.

⁷⁸ Le découpage de l'arrondissement en 2 circonscriptions Blida-Est/Blida-Ouest a été défini le 17 octobre 1955, ANOM 917 36.

⁷⁹ ANOM 917 32, Comité du plan de scolarisation totale de la jeunesse en Algérie, département d'Alger, constructions scolaires de 1^{er} degré, programme TIC 1956-1957.

être des élèves d'âges différents, scolarisation écourtée ou discontinuée, accès encore bien plus limité à la poursuite des études dans le secondaire puis le supérieur caractérisent ces parcours scolaires féminins, bien plus encore que ceux des garçons. Il est également vraisemblable que les filles ne soient pas scolarisées dans des établissements trop éloignés de leur domicile et que les parents, pour des raisons de sécurité, leur évitent de longs trajets, à moins peut-être qu'elles ne soient accompagnées de frères. Du point de vue des familles, l'appréhension de la scolarisation des filles est à penser à l'échelle de l'adelphie, l'envoi des garçons en classe précédant certainement celui de leurs sœurs. Si la période étudiée est certes porteuse de changements significatifs – hausse, inégale mais effective, de la scolarisation, part croissante dans les cours complémentaires-, les freins sont multiples et limitent leur diffusion à une petite minorité. Les chiffres et statistiques produits par l'administration coloniale à l'échelle des départements ne rendent pas compte de ces inégalités : au sein d'un même maillage administratif, se côtoient des quotidiens scolaires ordinaires et des vies, nombreuses, privées d'école.

Les écarts sont alors grands entre les conditions de scolarisation des filles algériennes de Blida ou de Boufarik, et celles de petits centres isolés, plus accusés encore que pour les écoliers. Zineb R. fait ainsi le récit d'un parcours scolaire long à Blida, dans l'Algérie française puis indépendante, qui la conduit jusqu'en Terminale en 1970. Scolarisée en maternelle puis à l'école primaire de Strasbourg, elle n'avait que 4 ans en 1956 et la grève dont elle se souvient n'a pas interrompu sa scolarité⁸⁰. Son quotidien au sein de classes très majoritairement fréquentées par des fillettes européennes ne lui a pas laissé que de bons souvenirs, et c'est un moment de violence qu'elle décide de me raconter pour terminer son récit. L'enseignante du cours préparatoire me dit-elle, n'aimait pas les Algériens. L'envoyant au tableau pour écrire, elle lui aurait cogné la tête jusqu'au sang pour la punir de ne pas avoir écrit droit sur les lignes. « Si c'était une fille de colons, elle n'aurait pas fait ça avec elle ».

La guerre d'indépendance peut produire des obstacles supplémentaires pour ces jeunes élèves algériennes, en les exposant de façon particulière aux violences du conflit. Lors de la grève scolaire de 1956, la police des renseignements généraux rapporte que les familles algériennes qui seraient réfractaires au « boycott » de l'école française auraient été menacées par le FLN de « kidnapper les enfants et d'attenter à la vie des jeunes filles voilées musulmanes qui seront rencontrées à l'entrée ou à la sortie des écoles⁸¹ ». Dix jours plus tard, une nouvelle

⁸⁰ Entretien avec Zineb R., 10 février 2023.

⁸¹ ANOM 917 37, note de renseignements de Paul Le Vaillant, 26 septembre 1956.

note mentionne l'abandon de l'école par 5 Algériennes scolarisées à l'école des Halles⁸². La menace formulée par le FLN utilise les écolières, considérées comme plus vulnérables et plus visibles, comme moyen de pression sur les familles hésitantes. Pour les services de police qui la dénoncent et qui mentionnent cinq absences à l'école des Halles alors qu'ils n'en font pas de même pour les garçons, les élèves algériennes revêtent aussi une forme de centralité, permettant de renseigner précisément l'extension de la grève scolaire et peut-être aussi d'illustrer la cruauté particulière des combattants algériens.

Selima H. a ainsi fait sa dernière rentrée en 1955 alors qu'elle avait 11 ans⁸³. Vivant dans le quartier dit « Douirette », à l'Est de la ville, elle est entrée à l'école à 6 ans, à « l'ouvroir Gallieni », ce sont ses mots⁸⁴. Orpheline de père et de mère, elle y a été inscrite par son grand-père, mais c'est son oncle, pédiatre, qui s'est occupé d'elle et de sa scolarité. À la suite d'un différend avec l'enseignante qui aurait mis Selima à la porte sans raison valable, il l'inscrit à l'école des Halles, plus éloignée du domicile. Selima ne peut pas rentrer déjeuner chez elle, alors est parfois accueillie chez son amie Denise P., l'une des françaises avec lesquelles elle se lie d'amitié ; elle est ensuite inscrite à la cantine. Suite à l'appel à la grève, elle ne rentre pas à l'école en octobre 1956 et n'y sera plus acceptée l'année suivante. Ce récit suggère que l'absence a peut-être été un prétexte pour refuser les élèves algériens qui l'ont suivie, alors que l'afflux d'élèves est de nouveau important en 1957. Les discours placent ainsi les filles au cœur des actions psychologiques menées de part et d'autre pendant ce conflit, et nourrissent les peurs des familles. Celles-ci seraient plus craintives pour les écolières, plus absentes⁸⁵ que les garçons sur les bancs des classes dans certaines communes, comme à l'école Blandan de Boufarik ou à celle dite « Cité musulmane » de Blida⁸⁶.

⁸² *Idem*, 5 octobre 1956.

⁸³ Selima H., entretien du 9 février 2023.

⁸⁴ Selima H. utilise toujours le terme « ouvroir » qui disparaît de l'archive coloniale dans les années 1950.

⁸⁵ ANOM 917 37, lettre du maire de Boufarik au sous-préfet de Blida, 18 octobre 1956 et lettre du commissaire divisionnaire de Blida au sous-préfet, 6 octobre 1956. Ces deux écoles disposent de classes de filles et de classes de garçons et une fréquentation majoritairement algérienne.

⁸⁶ *Idem*.

III. La scolarisation des filles, un enjeu de la pacification dans la guerre d'indépendance.

À rebours des discours d'exclusion qui ont eu cours au XIX^{ème} siècle, les filles trouvent progressivement leur place dans les projets de scolarisation. Plus que leur accès à l'instruction, c'est ce que peut faire l'école française à leur place dans la société qui explique ce changement. La volonté d'émanciper remplace ainsi la peur du déclassement chez les autorités civiles comme militaires, décidées à faire évoluer la condition des femmes dans le but de préserver la présence française.

Changement de discours et de pratiques

La scolarisation des filles algériennes prend un tour nouveau pendant la guerre d'indépendance, soutenue dans le cadre d'une relecture de la place de la femme dont les autorités coloniales recherchent le soutien.

Le prétexte dénoncé

Les discours de l'administration coloniale sur la scolarisation des filles algériennes évoluent après la Seconde Guerre mondiale. D'abord tenues à l'écart de l'école au motif de la réaction des parents, et de la crainte d'un déclassement, le sort de ces élèves intéresse progressivement les membres des différentes instances politiques. Les motifs avancés par les autorités françaises pour appréhender la question avec prudence ont toujours cours, mais ils sont battus en brèche au sein des diverses assemblées. En 1946, l'ancien vice-recteur Cheffaut propose ainsi dans une étude sur le thème les arguments récurrents d'une préoccupation française systématiquement contrariée par les parents des fillettes musulmanes⁸⁷. Selon lui, le croît finalement effectif de leur fréquentation scolaire s'expliquerait par l'évolution des mentalités que les politiques scolaires auraient respectées, s'adaptant d'abord aux réticences et épousant ensuite le souhait des familles finalement acquises au progrès.

⁸⁷ ANOM 81F 1720, « Étude de M. Cheffaut, ancien Vice-recteur de l'Académie d'Alger sur l'enseignement primaire des Françaises Musulmanes de 1830 à 1946 ».

Les élus algériens critiquent ce schéma essentialiste, à l'instar de Abdesselam Benkhellil, délégué UDMA à l'Assemblée algérienne, qui récuse cette perception de la population algérienne et dénonce « les consignes plus ou moins racistes » qui maintiennent les filles dans une situation de grande vulnérabilité scolaire⁸⁸. Les critiques dépassent le cadre franco-algérien et en 1951, Paule Malroux⁸⁹, élue socialiste et conseillère de l'Union française, y propose un rapport⁹⁰ dans lequel elle fait état des prétextes invoqués par les tenants « d'une civilisation à tendance 'masculiniste' » pour finalement négliger l'éducation des filles dans les territoires ultramarins, où la religion musulmane est dominante :

« Les ennemis de l'évolution ont trouvé un argument de poids dans l'hostilité manifestée pendant longtemps par la population envers l'enseignement pour les filles et ils ont trouvé bien plus facile et commode de s'en tenir à ce souci du respect de la coutume⁹¹ ».

Dans les écoles, « on a admis les garçons d'abord, les filles attendent leur tour ⁹²».

Un regain d'intérêt affiché dans les politiques scolaires

Bien que la documentation officielle affiche une progression marquée des filles dans les classes, dans les faits, peu d'entre-elles bénéficient d'un parcours scolaire qui est bien souvent fractionné ou précocement interrompu.

Ce programme peu ambitieux engagé à l'échelle de l'arrondissement en 1956 contraste avec la visibilité nouvelle donnée à la question de la scolarisation des filles algériennes de la part de l'administration dans les années qui suivent. Une brochure officielle- « La scolarisation des jeunes filles musulmanes en Algérie⁹³ » - propose ainsi, en 18 pages glacées, à l'appui de photos de fillettes en situation d'apprentissage et de tableaux statistiques, un bilan très positif de l'intégration des filles dans les classes, amorcé en 1948, mais devenu particulièrement remarquable depuis l'impulsion donnée par l'ordonnance du 20 août 1958⁹⁴. Non datée, elle

⁸⁸ ANOM81F1720, exposé de à l'Assemblée algérienne, 1948.

⁸⁹ Éléments biographiques de Paule Malroux : <https://maitron.fr/spip.php?article119779>

⁹⁰ ANOM 81F1720, « Rapport invitant l'Assemblée nationale à voter une loi tendant à développer l'enseignement dans les départements et les territoires d'Outre-Mer, à prendre toutes mesures utiles à y rendre obligatoire l'instruction des filles à intensifier l'enseignement primaire pour les enfants des deux sexes », Assemblée de l'Union Française, n°47, année 1951.

⁹¹ *Idem*, p.11

⁹² *Idem*.

⁹³ ANOM GGA 14CAB91, brochure « La scolarisation des Jeunes Filles en Algérie ». Non datée. Ce fonds du cabinet Delouvrier couvre une période décembre 1958-novembre 1960.

⁹⁴ Ordonnance du 20 août 1958 sur la scolarisation accélérée de l'Algérie pendant 8 ans, JO du 26 août 1958. Le texte ne fait alors aucune mention d'un soutien particulier aux élèves algériennes, et l'article 1 porte sur le soutien

expose des données qui englobent l'année scolaire 1959, et constitue une sorte de bilan d'étape dans un programme prévu initialement sur 8 années.



Illustration 16- Extrait de la brochure "La scolarisation des Jeunes Filles en Algérie"

(Source : ANOM GGA 14CAB91)

La démarche comparative domine la présentation : il s'agit de montrer que les filles fréquentent l'école de façon croissante, et que cette évolution est plus marquée que celle des garçons algériens. Les effectifs d'élèves, dans l'ensemble des formations publiques proposées (primaire, secondaire, supérieur), auraient doublé en deux années. Une approche chiffrée régionale tend à montrer, au-delà des écarts entre les départements, que cette évolution concerne l'ensemble du territoire et « illustre l'effort entrepris pour réduire l'écart existant entre les régions d'Algérie, en réservant un soin particulier aux populations qui ont été, jusqu'ici, les moins soutenues »⁹⁵. Un classement établi sur la base « de la vitesse de développement de la scolarisation des filles musulmanes au cours des deux dernières années », place ainsi les départements de Constantine, Bône et Alger en 8^{ème}, 9^{ème} et 10^{ème} position, derrière Batna ou Tiaret. Le critère relatif à la « vitesse de développement » n'est pas explicité mais il vise à montrer que les contrées jusque-là tenues à l'écart de cette scolarisation, souvent présentées

envisagé en termes de postes et de locaux à l'enseignement primaire et élémentaire, toujours en souffrance malgré le décret de novembre 1944, qui est d'ailleurs abrogé par l'article 7.

⁹⁵ ANOM 14CAB91, brochure « La scolarisation des Jeunes Filles en Algérie », p.17.

comme rétives, ont désormais leur place dans cette dynamique qui conduirait les taux de scolarisation des filles à « se rapprocher progressivement des taux atteints en métropole ». Le chemin est encore long néanmoins pour avoisiner ces chiffres ou même ceux des filles européennes scolarisées en Algérie : seules 9% des filles algériennes de Tizi Ouzou et 13% de celles de Batna fréquentent l'école primaire est de 13%. Dans ses dernières lignes, l'analyse statistique est brandie comme une preuve de l'efficacité du « Plan de scolarisation accélérée » et de la confiance gagnée des familles, puisque « les populations d'Algérie ne sont, dans aucun département, réfractaires à la scolarisation des jeunes filles musulmanes⁹⁶ ».

L'attention portée à l'accès à l'école pour les filles est, dans ce discours assuré, en contraste total avec les réticences et les réserves jusque-là formulées. Les chiffres exposés participent d'une production de preuves de l'efficacité des politiques publiques menées, et font émerger une catégorie - « jeunes filles musulmanes » - qui passe ainsi de l'ombre à la lumière, encouragée à dépasser les garçons dans le rythme de la scolarisation. Comment l'ordonnance de 1958 a-t-elle infléchi les constructions programmées un an avant ? Les données pour l'arrondissement de Blida ne nous sont pas connues, mais celles concernant le département d'Alger indiquent qu'en deux ans, l'effectif des élèves algériennes dans les écoles primaires seraient passées de 28 634 en 1957 à 55 137 en 1959, augmentant ainsi de 92%. Cette croissance n'est pas la plus marquée, mais elle concerne le territoire où la scolarisation de cette catégorie d'élèves était déjà la plus importante⁹⁷.

Dans les faits pourtant, l'obligation scolaire, décrétée en 1944 et impossible à tenir du fait du manque de places, ne concerne pas les filles. Conformément au texte, son application relève de décisions du gouvernement général, via le préfet, qui l'applique par commune, et plusieurs fois par an, des arrêtés décident des villes et bourgs concernés par l'obligation, précisant qu'elle concerne « les enfants du sexe masculin âgés de six ans ». Ceux des années 1957 à 1960 font trace dans l'arrondissement de Blida : le 29 mars 1957, le sous-préfet signale la fréquentation scolaire obligatoire à Blida, Beni-Mered, Boufarik, Castiglione, Fouka, Marengo, Birtouta, Ameer el Ain, Bérard et Bou Haroun⁹⁸. A partir du 1^{er} octobre 1960, la commune de La Chiffa est aussi concernée⁹⁹. L'obligation scolaire a-t-elle été suspendue dans ces communes pendant une phase d'intensification du conflit ? Ou bien y est-elle nouvellement étendue en même temps que les prestations familiales que l'instauration de l'obligation scolaire

⁹⁶ *Idem*, p.18.

⁹⁷ *Idem*, p. 14.

⁹⁸ ANOM 917 36, lettre du sous-préfet de l'arrondissement de Blida, 29 mars 1957.

⁹⁹ ANOM 14CAB91, arrêté du préfet d'Alger, 28 juin 1960.

suppose ? Quelle que soit le motif, les filles n'y sont pas soumises. Leurs familles ne sont donc pas contraintes de les y envoyer tandis que leur assiduité n'entraînerait pas un droit à des prestations sociales. Ces conditions, dont il n'est fait aucune mention dans la brochure officielle, entravent sans nul doute leur scolarisation.

À la fin des années 1950 les écolières sont mises en avant, nous l'avons vu, dans une documentation officielle qui restitue les bilans des politiques menées à l'aune du progrès. Leur place croissante dans les classes est exposée telle une vitrine du dynamisme du processus de scolarisation et de la levée des dernières résistances des familles algériennes alors que la guerre d'indépendance sévit depuis plusieurs années. Quatre ans après le début du conflit, cet intérêt marqué pour l'enseignement des Algériennes n'est pour autant pas dénué d'instrumentalisation. Si l'argument de la résistance culturelle a justifié dans un premier temps la mise à l'écart des filles, leur intégration va de pair avec la volonté d'en faire un levier pour l'adhésion des populations algériennes à la cause française. L'argumentaire de Mme Luce au XIX^{ème} siècle portant sur l'éducation des filles comme clé de la « fusion des races »¹⁰⁰, est ainsi revisité près d'un siècle plus tard.

À la croisée du militaire et du civil : les cercles féminins

L'intérêt porté à la scolarisation des filles doit être inscrit dans le champ plus vaste de celui dont bénéficient les femmes algériennes avec la guerre d'indépendance, et plus particulièrement lorsqu'elles deviennent électrices en 1958¹⁰¹. Quelques initiatives locales précèdent ce tournant, menées parfois dans un cadre civil, comme dans certains douars du département de Constantine, où Thérèse Godet organise des rencontres entre femmes algériennes et filles de colons pour promouvoir une formation aux pratiques ménagères¹⁰². L'armée dispense aussi des actions locales grâce au concours de femmes d'officiers, comme Mme Tournemine à l'origine de la création de cercles féminins dans l'Oranais, et auteure de

¹⁰⁰ ROGERS Rebecca, *op. cit.*, p.65

¹⁰¹ Décret n°58-568 du 3 juillet 1958 homologuant la décision du 27 juin 1958 relative à l'exercice du droit de vote par les femmes de statut civil local en Algérie, JORF n° 156 du 4 juillet 1958, p.6228.

¹⁰² MACMASTER Niel, *Burning the Veil*, p. 183. Voir aussi Denis Leroux, *op. cit.*, p.219, FAURT Anais, « Recoudre l'Empire : le Mouvement de solidarité féminine et la décolonisation de l'Algérie (1958-1964) », Mémoire de Master 2 sous la direction de Claire Marynowar, Université Grenoble Alpes, juillet 2018, CAPDEVILA Luc, « Guerre, engagement et émancipation féminine ? L'expérience singulière des monitrices du SFJA (Algérie 1958-1962) », *L'engagement et l'émancipation : Ouvrage offert à Jacqueline Sainclivier* [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2015.

l'« Action psychologique féminine ¹⁰³», véritable *modus operandi* destiné à celles qui souhaitent convertir efficacement les Algériennes au mode de vie occidental, au retrait du voile. Les discours et les pratiques se renforcent et se diffusent ensuite, et visent à faire adhérer les femmes algériennes à la défense de l'Algérie française en comptant sur la diffusion et la transmission de leur choix au sein du foyer. Atteindre les femmes est alors un moyen de pénétrer la sphère privée, l'intime de la famille pour mieux la réformer. Politique volontariste en faveur de la formation professionnelle des femmes, action médico-sociale dispensée par les personnels militaires, les initiatives se multiplient, faisant de la promotion des femmes un axe de la 'pacification' ¹⁰⁴. Frantz Fanon décrit ainsi « la période d'effervescence au cours de laquelle des meutes d'assistantes sociales et d'animatrices d'œuvres de bienfaisance se ruent sur les quartiers arabes ¹⁰⁵ ».

Parmi les actions destinées à mobiliser les femmes par les femmes, les cercles féminins se distinguent et en particulier le Mouvement de Solidarité Féminine. Créée à la suite de la crise du 13 mai 1958, cette association privée de la loi 1901 voit le jour à l'initiative de mesdames Suzanne Massu et Lucienne Salan et bénéficie de quelques subventions publiques qui couvrent ses frais de fonctionnement ¹⁰⁶. Elles sont néanmoins insuffisantes pour financer des locaux et dès le mois de juin, l'inspecteur d'Académie reçoit plusieurs demandes de mise à disposition de locaux scolaires de la part de Madame Massu. Sa réponse s'adresse au colonel Toulouse, commandant du secteur Alger-Sahel, et vise à clarifier les conditions d'accès à ces établissements pour des membres extérieurs à la communauté éducative, accès subordonné à l'autorisation du maire et du préfet. Elle est aussi l'occasion de manifester le soutien de l'inspecteur à l'association :

« L'enseignement est très désireux de s'associer au mouvement de Solidarité Féminine dont l'intérêt, dans la conjoncture présente, ne peut échapper à personne. Nous poursuivons depuis plusieurs années une politique d'intégration scolaire qui, après avoir remporté un plein succès auprès des garçons, s'adresse ces derniers mois aux filles (...) Nos buts sont les mêmes que ceux de ce mouvement qui complète et étend notre action de façon particulièrement heureuse dans les secteurs que nous ne pouvons atteindre qu'imparfaitement ¹⁰⁷ ».

¹⁰³ SHAT 1H2461/1, rapport de Mme Tournemine, 9 June 1958, cite par MACMASTER (2009), *op. cit.*, p.205.

¹⁰⁴ SAMBRON Diane, « L'évolution du statut juridique de la femme musulmane à l'époque coloniale », *Histoire de la justice*, vol. 16, no. 1, p.134.

¹⁰⁵ FANON Frantz, *Sociologie d'une révolution*, Maspero, 1972, p. 21

¹⁰⁶ FAURT Anaïs, *op. cit.*, p.28.

¹⁰⁷ ANOM 1K1264, lettre de l'inspecteur d'Académie d'Alger au colonel commandant le Secteur Alger-Sahel, 26 juin 1958.

Les convergences sont clairement établies par ce cadre de l'Éducation nationale entre le développement de la scolarisation des élèves algériennes et les activités menées auprès des femmes qui forment une sorte de *continuum* dans la prise en charge idéologique de cette partie de la population.

Dans l'arrondissement de Blida, à partir de juin 1958, le *Mouvement de solidarité féminine* est notamment présent à El Affroun, présidé par Mme Perret. Les désaccords entre l'époux de la présidente, soutien aux « insurgés » d'Alger, et le maire de la commune Jack Averseng, républicain libéral favorable à l'autodétermination, entravent le bon fonctionnement de l'association¹⁰⁸.

L'armée et la scolarisation des filles dans les SAS¹⁰⁹

Au sein des territoires administrés par les Sections administratives spécialisées (SAS¹¹⁰), femmes et filles constituent un public cible des pratiques de l'action psychologique. Les écolières des douars suscitent l'intérêt des militaires désireux d'accaparer leurs familles.

Les filles, les femmes et l'action psychologique

Les discours changent et valorisent le droit des filles d'aller à l'école, mais les espaces oubliés pour ces élèves restent nombreux, particulièrement lorsqu'ils sont éloignés des agglomérations où le peuplement européen est significatif. À partir de 1955, les missions de l'armée s'étoffent avec la création des SAS. L'éducation des jeunes élèves algériens jusque-là négligée prend ainsi sa place dans les projets portés par l'armée. Le développement de la scolarisation entre dans la mission sociale et éducative des officiers chargés contrôler les habitants des zones sous-administrées. Dans le cadre d'opérations dites de « contre-guérilla », les instructions indiquent que « tant que l'Éducation nationale ne dispose pas des moyens

¹⁰⁸ ANOM 9170 3F 36, « le Mouvement de solidarité féminine d'El Affroun », dossier 9686.

¹⁰⁹ Les Sections administratives Spécialisées sont mises en place à partir de 1955 dans l'Aurès puis étendues à l'ensemble du territoire pour palier la sous-administration du territoire algérien. Les officiers qui y sont rattachés ont pour mission l'administration de proximité, le contrôle des populations et la recherche de renseignements. Voir MATHIAS Grégor, *Les sections administratives spécialisées en Algérie. Entre idéal et réalité (1955-1962)*, Paris, L'Harmattan, 2012 ; FREMEAUX Jacques, « Les SAS », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, avril 2002, n°208, p.55-68.

¹¹⁰ Arrêté du 26 septembre 1955, publié au JO du 30 septembre 1955.

suffisants pour remplir sa mission, l'armée doit participer à l'éducation et à l'instruction de la Jeunesse et de l'Enfance¹¹¹ ».

Les filles ont leur place dans cette stratégie de scolarisation qui participe d'un processus plus large dit d'« émancipation des femmes », lui-même inscrit dans une action psychologique spécifique menée à partir de 1956 et dirigé aussi vers trois autres groupes de population : les responsables des douars, les jeunes et les anciens combattants¹¹². Le général de Brigade Desjours fait du rapport aux femmes algériennes, désormais électrices, un aspect important de la poursuite de la pacification engagée à Blida en octobre 1956¹¹³. Gagner la femme à d'autres valeurs, l'arracher à son statut, est perçu alors, comme l'analyse Frantz Fanon, tel un moyen de déstructurer la société algérienne¹¹⁴.

Leur prise en compte passe par la leur accès à « l'émancipation, [elles] qui ne doivent plus être traitées en esclaves¹¹⁵ », par des actions dites « d'éducation » qui se déploient dans les SAS et les villages de regroupement. Réunions d'échanges et d'informations, projections cinématographiques s'organisent, et le sous-préfet, à l'appui des rapports des chefs de SAS fait régulièrement état de leur fréquentation¹¹⁶. Quelques lignes dans ces comptes rendu mensuels suggèrent que ces démarches associent autorités civiles et militaires, et les initiatives menées par l'armée, autant que les activités proposées par les comités de solidarité féminines et au sein même des ouvriers sont des vecteurs de propagande¹¹⁷. Selon Nedjib Sidi Moussa, ces dispositifs mettant en avant l'émancipation féminine ont d'ailleurs favorisé une redéfinition du rôle assigné aux Algériennes, voire une critique du patriarcat chez les militants messalistes¹¹⁸. En août 1956, le congrès de la Soummam leur attribue par ailleurs des fonctions spécifiques - soutien moral des combattants et des résistants ; renseignements, liaisons, ravitaillement, refuges ; aide aux familles et enfants de maquisards, de prisonniers ou d'internés - liées à leurs fonctions « naturelles » et à leur invisibilité pour l'ennemi¹¹⁹.

¹¹¹ *Idem.*

¹¹² LEROUX Denis, *op. cit.*, p.216.

¹¹³ SHD GR1H4377, Desjours, « La pacification dans le secteur de Blida d'octobre 1956 à février 1956 », 2 mars 1959.

¹¹⁴ FANON Frantz, *op. cit.*, p.22.

¹¹⁵ *Idem.*

¹¹⁶ ANOM 917 39, rapports mensuels du sous-préfet au général exerçant les pouvoirs civils à Alger, juillet 1958-avril 1959.

¹¹⁷ ANOM 917 39, rapports mensuels du sous-préfet au général exerçant les pouvoirs civils à Alger, octobre 1958.

¹¹⁸ SIDI MOUSSA Nedjib, « Les visages de l'émancipation : l'action des femmes messalistes durant la révolution algérienne », *Le Mouvement Social*, n°255, 2016, p. 103.

¹¹⁹ LALAMI Ferial, *op. cit.*, p. 23.

L'école de M'ta el Habous

Dans l'arrondissement de Blida, quelques semaines avant la rentrée de 1957, dans le secteur de La Chiffa, le capitaine Aguzou, commandant du 26^{ème} GMPR (Groupe Mobile de Police Rurale), constate qu'il existe, tout près de son cantonnement, des locaux quasi vides à l'école dite M'ta El Habous¹²⁰.



Il sollicite le sous-préfet pour qu'une classe de filles soit ouverte, argumentant que leur scolarisation peut jouer un rôle clé dans la conquête des familles algériennes, et particulièrement sur « l'état d'esprit féminin de la population, un des buts de la pacification qui est souvent difficile à atteindre¹²¹ ». Les familles ont été contactées au sujet de ce projet par les supplétifs algériens de la brigade que le commandant français encadre, et qui participent à l'action psychologique notamment par la distribution de tracts¹²². Elles ont donné les noms, prénoms et âge de leurs filles, informations consignées dans une liste, comme une preuve de leur

¹²⁰ Les Groupes Mobiles de Police Rurale (GMPR) ont été créés par arrêté le 29 janvier 1955, afin de renforcer, dans un contexte d'insécurité croissante, les effectifs de la police du « bled ». Les hommes qui le composent sont des civils algériens encadrés par des sous-officiers français. Voir AGERON Charles-Robert, *Genèse de l'Algérie algérienne*, p. 601-603.

¹²¹ ANOM 917 36, Lettre du commandant du 26^e GMPR au sous-préfet de l'arrondissement de Blida, le 23 septembre 1957.

¹²² ANOM 917 142, GMPR du secteur de la Chiffa. La brigade encadrée par Aguzou compte 120 hommes dont 90% sont Algériens.

adhésion¹²³. Les dates de naissance indiquées révèlent l'âge avancé de ces fillettes - la plus jeune a 7 ans- qui n'ont vraisemblablement jamais été en classe.

Noms et Prénoms	Date de naissance	Domicile
CHERKAOUI Fatma	12/12/1947	M'TA-EL-HABOUS
BRANIMI Brahim Zohra	10/9/1945	" "
KOULA Zohra	28/1/1948	" "
BOUBBIE Zohra	Huit ans	" "
BOUMDAL Houriah	"	" "
BEL Djmous Yamina	19/9/1947	" "
BEN SAID Fatma Zohra	Neuf ans	" "
ABDELKADER Azzur Aïcha	17/12/1949	" "
" " Yamina	27/3/1950	" "
" " Fatma Zohra	20/9/1947	" "
BOURAHLA Zohra	31/12/1947	" "
" RHra	Sept ans	" "
SLIMANI Fatma Zohra	Sept ans 1/2	" "
F'KAIR Horia	3/11/1949	" "
BOUBBIE Yamina	6/3/1947	" "
BOUBBIE Fatma Zohra	en 1948	" "
Afssa Fatma	Neuf ans	" "
BOUGOUFFA Aïcha	12/7/1948	" "
ACHAR Fatma	20/5/1949	" "
BRANIMI Yamina	18/11/1947	" "
EDDALIA Yamina	10/7/1947	" "
BEHAINOUS Zohra	Douze ans	" "
BOUAICHE Ayeche Haria	Dix ans	" "

Illustration 17- Liste des filles à scolariser à M'ta El Habous

(Source : ANOM 917 36)

Le commandant se réjouit de ce qu'il considère comme un succès remporté de longue haleine :

« D'un point de vue psychologique, depuis le 15 septembre, date à laquelle la nouvelle s'est répandue dans le douar, les réactions des familles musulmanes sont excellentes (...). Cette

123 ANOM 917 36, Lettre du commandant du 26e GMPR au sous-préfet de l'arrondissement de Blida, le 23 septembre 1957.

affluence à l'école est sans conteste un point marqué sur la rébellion ; il a fallu dans ma zone deux ans pour y parvenir¹²⁴. »

Quelques jours après la rentrée, il se félicite de l'affluence des élèves qui contraste avec l'année précédente, marquée par un suivi significatif de l'appel à la grève par les familles. Soixante garçons se sont ainsi présentés, contre 16 en octobre 1956. Un instituteur manque pour accueillir ces élèves, en remplacement de madame Berbache, enseignante jusque-là dans cette école avec son mari, et malencontreusement affectée dans une autre. L'inspecteur primaire A. Benzaken se propose d'intervenir pour assurer son remplacement par un instructeur¹²⁵. Ici comme à Oued Djer avec le commandant Quelennec (voir partie V), la coopération entre ce cadre de l'Éducation nationale homme de terrain, et les forces militaires est manifeste et efficace. Fort de ce succès, Aguzou réitère sa demande d'ouverture d'une classe pour les fillettes, déjà équipées, qui attendent d'être accueillies, « habillées et chaussées de neuf ». Les actions sociales adossées à la scolarisation – don de vêtements, cantine- accompagnent souvent l'entrée à l'école de nouveaux élèves, éléments de confort promis peut-être à des populations pauvres que les déplacements ont démunies encore un peu plus. Le travail des enfants y est fréquent, et le commandant suppose que les effectifs croîtront encore, après la récolte de jasmin.

Pour convaincre, Aguzou mobilise exclusivement « les motifs psychologiques dont l'importance n'échappera pas [au sous-préfet] ». Les mesures destinées à développer l'école là où les autorités n'avaient pas cru bon ou important jusque-là de la diffuser relèvent donc de la conduite du plan de 1944, mais aussi d'actions psychologiques en faveur de l'adhésion des populations algériennes à la cause française dans lesquelles la scolarisation des filles prend sa place. Les initiatives menées par les officiers sur le terrain sont précédées de temps d'échanges, de contacts avec les parents, avec lesquels « la troupe doit favoriser l'établissement de liens actifs¹²⁶ ».

Conclusion

¹²⁴ *Idem.*

¹²⁵ ANOM 917 36, lettre de l'inspecteur primaire de Blida-Ouest au sous-préfet, « Situation scolaire à M'ta El Habous », 10 octobre 1957.

¹²⁶ ANOM SAS DOC 5, Brochure éditée par le Ministère de la Défense Nationale et des Forces Armées, annexe 9, p. 75, 24 août 1956.

La scolarisation des filles algériennes reste marginale sur le territoire de l'arrondissement, tributaire de façon plus marquée encore que celle des garçons, de l'implantation européenne. Et au sein des douars, la scolarisation des garçons précède celle des filles. Elles arrivent ainsi toujours après.

Peu présentes dans les classes, les écolières s'inscrivent néanmoins dans les débats et les discours qui portent plus largement sur la femme algérienne et sur la manière dont elle est perçue dans les temporalités successives du projet colonial. D'abord négligées par les discours masculins qui jugent ces recluses incompatibles avec la classe, au péril de leur insertion sociale, les filles et les femmes entrent progressivement dans la lumière comme clé d'entrée dans la sphère privée et leur émancipation devient le projet des administrations civile et militaire. Sur le terrain, les classes ouvertes restent rares, marquant un décalage majeur entre ce que l'institution scolaire produit au même moment en métropole et en Algérie.

Chapitre 5

Concurrences

L'école primaire républicaine face à d'autres lieux d'apprentissage (1944-1962).

Département d'ALGER Note N°336 /DE du 27/12/1949 de Mr le Sous-Prefet
Ville de CASTIGLIONE de Blida

Nom de l'école: ECOLE CORANIQUE
Adresse: Rue Victor Hugo
Autorisation Préfectorale: S/WPG 069810 en date du du 5 février 1945
Nombre d'élèves: 15 fixes (et 25 en plus pendant les vacances des écoles Européennes)
1° Garçons: 10
2° Filles : 5

Installation matérielle: Assez bonne
Directeur: DJEBBAR Mohamed, 33 ans ,né au douar Beni-Ghomeriane C.m.des Braz Fils de Ahmed DJEBBAR Ben Mohamed, et de METTAE Kheira Bent Hamed domicilié à Castiglione, Instituteur Arabe, marié, 5 enfants, a voté aux dernières élections mais n'est pas en possession d'une carte d'électeur.

Professeur Instruction en Français: Néant. En Arabe à Duperré. Professeur SADOUK Mohamed Ben Larbi. A ténés Professeur : MUPHTI Sidouk Mohamed

Le programme consiste uniquement à lire et écrire la langue arabe
Horaire Journalier: de 7h. à 10h. et de 13 h. à 16 h.
Jour de fermeture hebdomadaire: Lundi et Vendredi
Vacances annuelles: Mouloud 15 jours - Ait Seghir 15 jours - Ait Ke'vir 20 jours Achoura 5 jours.

Situation financière: 2.500 Francs par mois, dons des parents des élèves.
L'école bénéficie-t-elle d'une aide
1° de bienfaiteurs particuliers)
2° d'une société) NEANT
3° de la commune)

Affiliation de l'école à tel ou tel groupement politique ou religieux: Néant
Remarque d'ordre politique: R.A.S.

A Castiglione, le 15 Avril 1950
Le Maire,

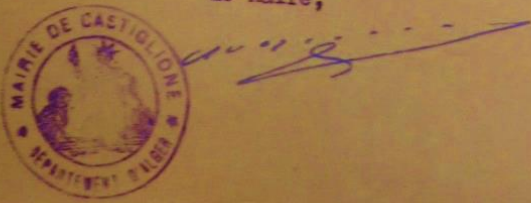


Illustration 18- Fiche de renseignement sur l'école coranique de Castiglione, 15 avril 1950.

(Source ANOM 917 80)

L'école coranique de Castiglione, 15 avril 1950.

L'école coranique de Castiglione est tenue en 1950 par Mohamed Djebbar. Elle se situe rue Victor Hugo d'après la fiche établie le 15 avril 1950 par le maire de la commune, Marcel Roque. Ahmed Djebbar, fils de Mohamed, ignorait que la rue portait ce nom¹. On l'appelait plutôt « rue de la petite mosquée » me dit-il parce qu'il n'y avait à ce moment-là que cette salle de prière dans le bourg, où son père officiait en tant qu'imam, et recevait les enfants en dehors des heures de prière. Ahmed s'étonne de la précision des renseignements collectés par le maire et considère avec une pointe d'ironie que « l'administration française a bien fait son travail ».

Destinée au sous-préfet de Blida, la fiche répond tardivement à la requête du sous-préfet émise 27 décembre 1949, et adressée à l'ensemble des maires, administrateur et commissaires de police². Elle met en lumière ce qu'il était important de savoir sur ces écoles sous surveillance. L'identité du directeur et ses éventuels engagements politiques intéressent particulièrement l'administration française. Le maire est bien informé de la situation de famille de Mohamed Djebbar et de la formation de ce jeune père de 5 enfants alors âgé de 33 ans. Il a suivi les cours de Mohamed Ben Larbi Hadj Sadok, père de Mohammed Hadj Sadok qui deviendra inspecteur général d'arabe après avoir été enseignant au collège de Blida puis proviseur du lycée franco-musulman El Biar à Alger à partir de 1956³. La rubrique « remarque d'ordre politique » est sans objet. L'édile ignore que le jeune imam est alors sensible aux discours des oulémas et qu'il est abonné au journal *Al-Basa'ir*, organe de presse officiel des oulémas⁴. Il se rend fréquemment à Alger pour retrouver M. Timtaousine, un lointain cousin, messaliste, et s'entretient avec lui de l'avenir du pays dans un petit appartement de la Casbah d'Alger. Le fonctionnement de l'école et son financement sont également regardés de près par les autorités coloniales. L'apprentissage du Coran est le cœur de l'enseignement dispensé, selon des horaires qui ne doivent pas empiéter

¹ Entretien du 22 mars 2022.

² ANOM 917 77, réponses des maires à un recensement des associations, notamment de scouts, cercles, écoles coraniques.

³ Ces informations m'ont été données par Ahmed Djebbar et complétées par quelques éléments biographiques pris dans MESSAOUDI Alain, *Les arabisants et la France coloniale. Annexes*. "2. Fauteuils et chaires des établissements français", ENS Éditions, Lyon 2015.

⁴ GUECHI Fatima Zohra, « La presse algérienne et l'Union française », *Les chemins de la décolonisation de l'empire colonial français, 1936-1956*, CNRS Éditions, Paris, 1986.

sur ceux de l'école publique française. Il semble en revanche qu'elle n'accueille pas les enfants l'après-midi et que les temps de vacances indiqués soient bien plus courts que ceux portés sur la fiche. La fréquentation proposée -10 garçons et 5 filles- est en deçà de la réalité car l'école aurait reçu jusqu'à 40 garçons. Ahmed Djebbar, qui l'a fréquentée jusqu'à l'âge de six ans, n'a en revanche aucun souvenir de la présence des filles, et ses sœurs n'y sont d'ailleurs pas allées. L'école vit des dons des parents d'élèves, 200 francs environ par enfant, mais elle a bénéficié, contrairement à ce que la fiche indique, de la mansuétude d'un donateur. La petite salle qui abrite l'école a en effet été offerte par M. Kaddour Zourgui, également propriétaire d'un bain-douche, « juste un peu plus riche que les gens du quartier » selon Ahmed Djebbar.

Le 25 avril 1955, Mohamed Djebbar est surveillé, « considéré comme suspect sur le plan national » par Boisgelot, inspecteur principal et chef de la Police des Renseignements Généraux de Blida pour ses liens avec des messalistes de Blida⁵. Il est arrêté en 1957⁶.

⁵ ANOM 917 80, lettre de l'inspecteur principal Boisgelot au commissaire divisionnaire chef de la PRG du district d'Alger, 25 avril 1955.

⁶ Cette dernière information nous a été donnée par Ahmed Djebbar.

Pendant la période étudiée, le paysage scolaire se complexifie et se fragmente en Algérie. Les revendications nationalistes puis la guerre d'indépendance qui caractérisent les vingt dernières années de la présence française favorisent le développement de structures scolaires à destination des élèves algériens, espaces d'instruction alternatifs à un système public qui peine à s'étendre. L'affirmation du mouvement des oulémas multiplie ainsi les écoles dénommées « medersas libres » par l'administration coloniale, distinctes des écoles coraniques traditionnelles, antérieures à la présence française, et qui se multiplient également. La guerre d'indépendance est elle aussi productrice de structures scolaires nouvelles, portées notamment par l'armée française.

L'ensemble de ces établissements sont à l'écart de l'école républicaine, dans leurs fondements éducatifs, comme dans leur inscription au sein du territoire. Leur fonctionnement en dépend pourtant, au travers d'autorisations, de subventions, de recrutement d'instituteurs. Entre tolérance, surveillance et interdiction, l'institution définit face à ces structures de nouvelles frontières scolaires dans ce contexte colonial et guerrier, interrogeant ce qui fait la valeur scolaire d'un lieu ou d'un enseignement.

I. Écoles coraniques et medersas libres⁷

L'école française n'accueille pas massivement les jeunes élèves algériens dans ses classes, mais elle se pose très tôt en concurrence avec des structures locales susceptibles de les scolariser selon des modalités qui lui échappent. La langue arabe et l'apprentissage du Coran, autant que ceux qui les transmettent, sont regardés avec suspicion et soumis à de multiples contraintes. Avec la montée des tensions puis la guerre d'indépendance, ces établissements portant en germe

⁷ Les écoles coraniques désignent les écoles traditionnelles dont le développement a précédé la colonisation française. Les medersas « libres » appelées aussi écoles réformées, désignent, contrairement aux medersas dites officielles par l'administration françaises et créées par elles, les écoles d'obédience religieuse ou politique à l'initiative des Algériens. Plus tardives, elles comprennent les structures nées de l'association des oulémas musulmans algériens (AOMA), ou de formations politiques nationalistes et ont en commun de proposer un enseignement plus diversifié que l'apprentissage et la mémorisation du Coran.

les marqueurs d'une nation en construction se multiplient, surveillés encore davantage par les autorités coloniales.

Des établissements sous contrainte qui se développent

Surveillées et contrôlées depuis le début de la présence française, les écoles coraniques se multiplient néanmoins pendant la période à l'étude, qu'elles relèvent de structures traditionnelles antérieures à la colonisation ou du réseau du réformisme qui se développe à partir des années 1930. Leur vitalité s'inscrit dans un dynamisme associatif plus ancien, emblématique d'une capacité d'agir des populations algériennes, dont l'intensité s'affirme avec les revendications nationalistes et la guerre d'indépendance.

Suspicion sur les écoles coraniques dès le XIX^{ème} siècle

Les lois scolaires définissent pour la métropole la structuration de l'école républicaine à travers les cadres de l'enseignement public, et réglemente également l'enseignement privé. La loi du 30 octobre 1886, dite loi Goblet, relative à l'enseignement primaire énonce ainsi les conditions qui réglementent son fonctionnement. Le titre III définit les conditions d'ouverture des établissements qui en dépendent, soumises à de multiples demandes d'autorisation au maire mais aussi au préfet, à l'inspection académique et au procureur de la République⁸. Leur existence n'est néanmoins pas remise en cause et ces écoles peuvent transmettre les programmes de leur choix, et disposer de leur propre matériel pédagogique. L'article 68 du texte indique que « la présente loi est applicable à l'Algérie, à la Guadeloupe, à la Martinique et à la Réunion », et notamment aux écoles coraniques, dont la présence précède la colonisation. Celles-ci, appelées *mçid* ou *kuttab* selon les régions, sont les lieux qui dispensent un enseignement traditionnel, exclusivement en langue arabe où le jeune enfant se familiarise avec le texte du Coran et s'initie à l'écriture et à la lecture⁹.

⁸ Loi du 30 octobre 1886, articles 37 à 40. Les règles d'autorisation étaient déjà mentionnées dans les lois Guizot (1833) et Falloux (1850). Voir POUCKET Bruno, « L'enseignement privé scolaire hors contrat : refuge ou refus de l'école ? », *Refus et refusés d'école* Presses universitaires de Grenoble, 2020, p. 91.

⁹ SIARI TENGOUR Ouanassa, « Les écoles coraniques (1930-1950) : portée et signification », *Insaniyat*, n°6, 1998, p.88

Dès le début de la présence française, ces établissements sont perçus comme autant de refuges de la résistance algérienne, et déclinent rapidement en nombre et en moyens, décimés par la suppression de leurs ressources matérielles et par le contrôle exercé sur les maîtres, engagé avec le décret du 30 septembre 1850¹⁰. Alger aurait ainsi compté 80 *mçid* en 1830 et seulement 15 en 1850¹¹. Le décret de 1892 propose des dispositions qui étendent à l'Algérie la loi de 1886 pour « les écoles privées musulmanes dites écoles coraniques, *mçid*, *zaouia*, *medersa* », les distinguant des écoles dirigées par les Européens par un certain nombre de spécificités qui rendent ce régime de l'autorisation discriminatoire.

L'ouverture de ces établissements est en effet soumise à l'accord d'une hiérarchie de fonctionnaires, sur présentation spécifique d'un certificat de moralité et d'une liste des lieux d'enseignements où le directeur a exercé. L'école est soumise à la surveillance et à l'inspection des autorités, et plus précisément en Algérie, au maire, à l'administrateur et au gouverneur général. En cas d'infraction, la fermeture est prononcée, doublée de peines d'amende et d'emprisonnement. L'inspection ne porte pas sur les contenus, mais, comme en métropole, sur l'hygiène et la salubrité.

L'article 55 du décret de 1892 précise que ces écoles « ne pourront recevoir d'enfants d'âge scolaire pendant les heures de classe de l'école publique », si une école primaire publique est présente dans une distance de moins de 3 kilomètres¹². Cette restriction est complétée en 1900 par une circulaire invitant les *mouderrès*¹³ à modifier les horaires de leurs cours pour permettre la fréquentation des écoles primaires françaises¹⁴. Elle ne concerne pas les écoles privées catholiques, et montre bien que les écoles coraniques sont perçues comme concurrentes des établissements français. L'école française publique, fortement liée au projet colonial en Algérie et dans de nombreux territoires de l'empire, doit être le lieu de l'acculturation et de l'apprentissage de la langue française. Son rôle s'affirme avec le début de la Troisième République, qui tourne la page des écoles arabes-françaises et relègue l'apprentissage de la langue arabe aux seules écoles coraniques. L'influence de celle-ci doit donc être limitée et l'article 55 en est un instrument important. Il définit, pour tout le temps de la période française, et surtout dans les villes et communes où l'école française est présente, le cadre de la

¹⁰ Décret du 30 septembre 1850.

¹¹ COLLOT Claude, *Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale (1830-1962)*, Paris, Éditions du CNRS, 1987, p. 314.

¹² Décret du 18 octobre 1892, article 55.

¹³ Enseignant en arabe.

¹⁴ COLLOT Claude, *op. cit.*, p. 321.

fréquentation par les élèves algériens. Ceux-ci sont en effet nombreux à suivre quotidiennement les deux formations, et se rendent à l'école coranique avant 8h et après 17h¹⁵.

Tableau 8 - Infractions à l'ouverture sans autorisation d'établissements d'enseignement.

Années	Nombre de condamnations	Montant des amendes en France	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.

Le corollaire de cette limitation horaire est la sanction au manquement à l'obligation scolaire là où elle est effective, selon l'infraction 21, en application du code de l'indigénat. Jusqu'à son abrogation en mars 1944, ce régime juridique d'exception vient doubler les sanctions de fermeture envisagées par le décret de 1892, en y ajoutant peines d'amendes et d'emprisonnement. Relégué au dernier rang, limité et combattu, l'enseignement coranique traditionnel résiste néanmoins, comme l'attestent les nombreuses écoles ouvertes sans autorisation¹⁶.

Une croissance continue et renforcée dans les années 1940

Le développement des écoles coraniques dans les années 1930 est généralement attribué à l'ouverture des nombreuses medersas de l'Association des oulémas musulmans algériens

¹⁵ KATEB (2012), p. 42

¹⁶ KADRI Aïssa, « Les autorités coloniales, les écoles coraniques et la langue arabe en Algérie », *Regards français sur l'Islam. Des Croisades à l'ère coloniale*. Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, « Sociétés et politiques en Méditerranée », 2021, p. 261.

(AOMA), depuis le département de Constantine, foyer de développement de ces structures¹⁷. Elles s’y développent, puis essaient sur l’ensemble du territoire : 800 écoles sont ouvertes dans le département de Constantine en 1932, 1573 en 1937 et 3000 en 1950. Elles sont en nombre moins important dans les départements d’Oran et d’Alger, mais y connaissent tout de même un croît significatif. Selon un état des écoles coraniques daté du 3 octobre 1941, on dénombre pour la seule agglomération d’Alger 52 écoles dont 34 sont situées dans la capitale, le reste étant réparti à travers la banlieue¹⁸. Régulièrement surveillées, ces écoles deviennent des cibles particulières pour les renseignements généraux après les événements du 8 mai 1945 du fait de l’engagement politique des dirigeants de l’AOMA et des enseignants qui y travaillent.

Ceux si sont en effet nombreux à cumuler des engagements multiples, proches dans un premier temps de la formation légaliste de l’Union démocratique du manifeste algérien (UDMA), puis progressivement plus en accord avec les nationalistes indépendantistes du Parti du peuple algérien-Mouvement pour le triomphe des libertés démocratiques (PPA-MTLD)¹⁹. Plusieurs responsables nationaux sont arrêtés et emprisonnés jusqu’à l’amnistie générale de mars 1946²⁰. Ils affirment ensuite, jusqu’en 1957, une position neutre, religieuse, à l’écart du positionnement politique nationaliste, avant de soutenir l’action du FLN²¹. L’arrestation des cadres de l’association des oulémas s’est accompagnée de fermetures de medersas, puis de réouverture pour certaines. Suite à cette crise de 1945, l’administration préfectorale est soucieuse d’être au fait de la situation de ces établissements et requiert régulièrement un état des lieux auprès des maires, ainsi que des rapports produits par les commissaires ou les commandants de gendarmerie selon la taille de la commune concernée. Les documents produits par ce travail de quantification abondent, comme autant d’attestations du semis de ces établissements sur le territoire. En 1951, 1298 écoles sont ouvertes à l’ouest du territoire et 888 dans le département autour de la capitale²². Cinq écoles relevant de ce réseau accueillent des élèves dans l’arrondissement de Blida, nous y reviendrons.

Le développement d’écoles coraniques que l’on peut qualifier de traditionnelles sur ce territoire est également notable : en 1950, une liste produite par le commissariat de Blida révèle

¹⁷ KATEB (2012), p.42.

¹⁸ SIARI TENGOUR Ouanassa, *op. cit.*, p.89.

¹⁹ COURREYE Charlotte, *op. cit.*, p.77

²⁰ PEYROULOU Jean-Pierre, *Guelma, 1945 : une subversion française dans l’Algérie coloniale*, Paris, La découverte, 2009, p. 280.

²¹ COURREYE Charlotte, *op. cit.* p. 77.

²² *Idem*, p. 43.

que la commune en regroupe 26, dont 7 situées dans les douars rattachés à la commune, ouvertes majoritairement après 1940 (17 sur 26) et surtout après 1945²³.

Adresse	Date autorisation	Nombre d'élèves	Enseignant, âge ou adresse.
Douar Sidi Fodhil	Non autorisée	19	SIDI MOUSSA Ali ben Mohamed
Douar Sidi Kebir	?	27	EL MAHDI Mohammed ben Ahmed, 44 ans.
Route de Dalmatie	1920	20	BENEFISSA Mohamed ben Bouziane, 66 ans.
Rue Haroun Rachid	1922	35	BRINES Abdelkader ben Mohamed, 68 ans
Douar Sidi Fodhil	1936	22	CHETOUANE Ali ben Amar
1 rue Scipion	1936	40	BENCHERCHALI Mohamed ben Hacène né en 1882
10 rue Parmentier	1938	32 F et G	BOUZIDI Ahmed ben Miloud 2 rue Abdelkader
Douar Sidi Fodhil	1939	22	HADJ TAIEB Hadj ben Missoum
Route de Dalmatie	1939	60	SOUKAL Mohamed ben Ahmed, 42 ans.
Route de Dalmatie	1939	8	MAHIEDDINE Mohamed ben Abdelkader, 58 ans
Rue R. Poincaré	1940	50	YACOUB Abdelkader ben Mohamed, 7 impasse Chelha
1 rue des Pyramides	1942	40	KHERBI Ahmed ben Kouider, 53 ans.
Route des Glacières	1943	85	DJELLOUL Mohamed ben Abdelkader, 49 ans
Rue Guynemer	1944	20 F et G	SAOUDI Belkacem ben Mohamed, maison MISSOUM
Douar Sidi Fodhil	1945	32	BOUZEKRI Larbi ben Abderrahmane
17 rue Alexandre Mauguin	1946	25	SENOUSSI Kaddour ben Hamza, 24 ans
Rue des carmélites	1946	25	SIDI MOUSSA Mohamed ben Mohamed, 57 ans
Rue Alexandre	1947	35	BENKADDOUR Mohamed ben Ahmed, rue Alexandre
Rue Alexandre	1947	25 à 30 filles	MESLI Fatma-Zorha ben Mohamed, rue Alexandre
Douar Sidi Fodhil	1947	40	TAHRAOUI Mohamed ben Mohamed
Rue Pacha Kherredine	1947	20	BAB Aneur Hadj Mostefa, 80 ans.

²³ ANOM 917 77, liste des écoles coraniques de Blida, 1^{er} janvier 1950.

11 rue Goby	1947	13	BOUHOUNALI Hadj Said ben Hadj, 47 ans.
Rue des Carmélites, cité Combredet	1949	25	SADATE Abdelkader ben Mohamed
Rue Pirette	1949	25	DJENADI Mohamed El Mahdjoub, 62 ans
14 rue Ibn Sina	1949	12	BOUKIRAT Ahmed Mohamed, 36 ans
Douar Sidi Kebir	1949	32	AZIZA Boualem ben Mohamed, 29 ans

Tableau 9- Écoles coraniques de Blida en 1950, par date de création croissante. (Source : ANOM 917 77)

Dans l'ensemble de l'arrondissement, elles sont inégalement répandues, présentes par exemple dans chaque fraction de la commune de Chebli, ou encore dans la commune mixte de Cherchell où chacune accueille jusqu'à 30 enfants²⁴.

Commune	Désignation	Adresse	Date d'autorisation	Nombre d'élèves	Enseignant
BIRTOUTA	École coranique M'Hamdia	Fraction M'hamdia		20	
BOUFARIK	École coranique de la mosquée	Mosquée de Boufarik	1923	40	SIDI MOUSSA Mohamed
	École coranique « Moumadi Boualem »	Route de St Charles, maison Mazizi	1938	20	BOUMADI Boualem
BOU HAROUN				15	
BOURKIKI				?	BENKKOUCH Kaddour ben Abdelkader
CASTIGLIONE	École coranique	Rue Victor Hugo	1945	15 fixes et 25 en plus « pendant les vacances des écoles européennes ».	DJEBBAR Mohamed

²⁴ ANOM 917 77 Écoles coraniques de l'arrondissement de Blida en 1950.

CHEBLI	« Kaddem »	Fraction Kaddem	Non		CHEMLAL Mohamed ben Rabah
	« Gacem »	Fraction Ouled Chebel	Non		BOUGHERBAL Ahmed ben Ali
	« Bounaas »	Fraction Ouled Chebel	Non		MESSELLEA Mohamed ben Slimane
	« Tabainette »	Fraction Tabainette	Non		BOUCHAITI Messaoud ben Moussa
	« El Hillal »	Maison Cherief	1950		HELALI Rabat
CHERCHELL (CM)		Douar el Gourine/ fraction Beni Abdallah	1947	15	HENNI Mohamed ben Ali
		Douar el Gourine/centre de Marceau	1931	?	BENOUAR Zine Seghir ben Ali.
		Douar AGHBAL/fraction Beni-Bekhti	1942	30	MOUSSAOUI Ali ben Djelloul
		Douar AGHBAL/fraction Beni-Bekhti	1941	18	BELHADJ Mohamed ben Mohamed
		Douar Larhat / Fraction Tarist	1946	14	BANDOUI Abdelkader ben Mohamed
		Douar Larhat / Fraction El Karia	1945	11	ZOUGARI Ahmed ben Mustapha
		Douar Larhat / Fraction Boukheldja	1946	7	BOUZIANE Mohamed ben Brahim
		Douar Zatima/fraction Ghil Yere	Demandée		CHABOU Lahcène ben Djelloul
		Douar Larhat / Fraction Ouarekchène	Demandée		BOUDJELLOULI Abdelkader ben Mohamed
FOUKA	Ecole coranique de Fouka			24 en permanence et « 52 au total	MELZI Abdelkader

				après la sortie des écoles primaire s »	
EL AFFROUN		El Hachem	1949	19	BENYOUCEF Mohamed ben Ali
		Beni Djemaa	1947	17	BENYOUCEF Mohamed ben Ahmed
		Beni Mouimen	1938	11	MSOURI Mahieddine
		« Quartier sud »	1946	23	BOUDJELLA H Mohamed
		« Cité musulmane »	1938	15	LAHCENE ben Brahim

Tableau 10- Écoles coraniques de l'arrondissement de Blida en 1950.

(Source : ANOM 917 77)

À cette liste d'écoles autorisées ou en attente de l'être s'ajoutent les structures clandestines, inégalement identifiées ou indiquées par les maires. Niel MacMaster considère qu'elles représentent en 1946 la moitié de ce type d'établissement dans la vallée du Cheliff, voisine de notre territoire, sans inquiéter pourtant l'administration française qui sous-estime leur influence²⁵. Cette situation montre la vitalité de la résistance culturelle, dans la continuité de celle d'avant-guerre évoquée par Aïssa Kadri, bien présente en ces temps de revendications nationalistes, et qui n'entre pas en contradiction avec la demande d'école française, particulièrement marquée à cette période. Les familles scolarisent en effet souvent leurs enfants dans les deux structures, leur attribuant des finalités distinctes. S'ils tiennent aux diplômes français, voies d'accès à l'emploi, les parents souhaitent également transmettre la langue arabe et la culture.

La guerre d'indépendance aurait par ailleurs favorisé le renforcement des écoles coraniques. Le FLN, opposé, nous l'avons vu, à la fréquentation de l'école française, a également incité les Algériens à faire le choix de d'une instruction algérienne en langue arabe²⁶. Le ministre résidant Lacoste en fait état à l'ensemble des préfets le 21 décembre 1956. Il précise

²⁵ MAC MASTER (2020), p. 246.

²⁶ Et non en langue berbère.

que les « rebelles » auraient ordonné aux oulémas d'ouvrir de nouvelles écoles, mais en y excluant l'enseignement de la langue française qui fait pourtant partie des programmes d'enseignement de ces établissements et ouvre le droit à des subventions²⁷. Gilbert Meynier évoque un projet éducatif diffusé en 1957 dans l'ensemble des wilayas, plus appuyé en Kabylie où les écoles coraniques recevraient autant d'élèves que celles de l'armée²⁸. L'arrondissement de Blida, pris dans la Wilaya IV, aurait été doté de près de 120 structures de ce type, et les cours en partie assurés par les lycéens et étudiants, particulièrement utiles dans ces tâches²⁹. Les enseignements dispensés semblent les rapprocher des écoles des oulémas, car elles adossent à une formation religieuse centrale des disciplines généralement absentes de l'enseignement traditionnel. Ces écoles ne laissent pas de traces plus précises dans les archives de la sous-préfecture de Blida. Dans la région de Cherchell, elles se seraient développées à partir de 1956. Souvent itinérantes du fait de leur mobilier scolaire rudimentaire, elles pouvaient échapper à la surveillance et aux bombardements et se tenir en plein air³⁰.

L'engagement nationaliste a par ailleurs influencé les écoles avant l'éclatement du conflit, au point de qualifier certaines d'entre elles d'« écoles MTLD ». Il est difficile de connaître les origines de cette dénomination, de savoir si cette appellation relève de l'engagement politique de ses enseignants, ou d'un projet éducatif théorisé. Ahmed Djebbar évoque ainsi l'école coranique qu'il a fréquenté enfant, en même temps que l'école française, et qu'il nomme « École MTLD ³¹ ». Il a suivi ses enseignements après avoir fréquenté celle tenue par son père à Castiglione, aujourd'hui Bou Ismail. Créée en 1950, il y a appris le Coran, mais aussi la grammaire, la poésie et le théâtre en langue arabe, selon une approche qu'il qualifie de profane. Si, d'après notre témoin, ce type d'école était en concurrence avec les structures développées par les oulémas, elles inquiètent particulièrement, par la visibilité de leur engagement politique, l'administration française. Au début de la guerre d'indépendance, le préfet d'Alger exige ainsi des sous-préfets du département la liste des écoles coraniques et médersas dites « ex-MTLD », le mouvement ayant été dissout le 6 novembre 1954³². La réponse, transmise par l'inspecteur de police Boisgelot pour l'arrondissement de Blida témoigne de l'engagement effectif de nombreux enseignants et directeurs dans cette formation

²⁷ ANOM 917 77, lettre de Lacoste aux préfets, 21 décembre 1956.

²⁸ MEYNIER Gilbert, *Histoire intérieure du F.L.N. 1954-1962*, Paris, Fayard, 2002, p. 499-501.

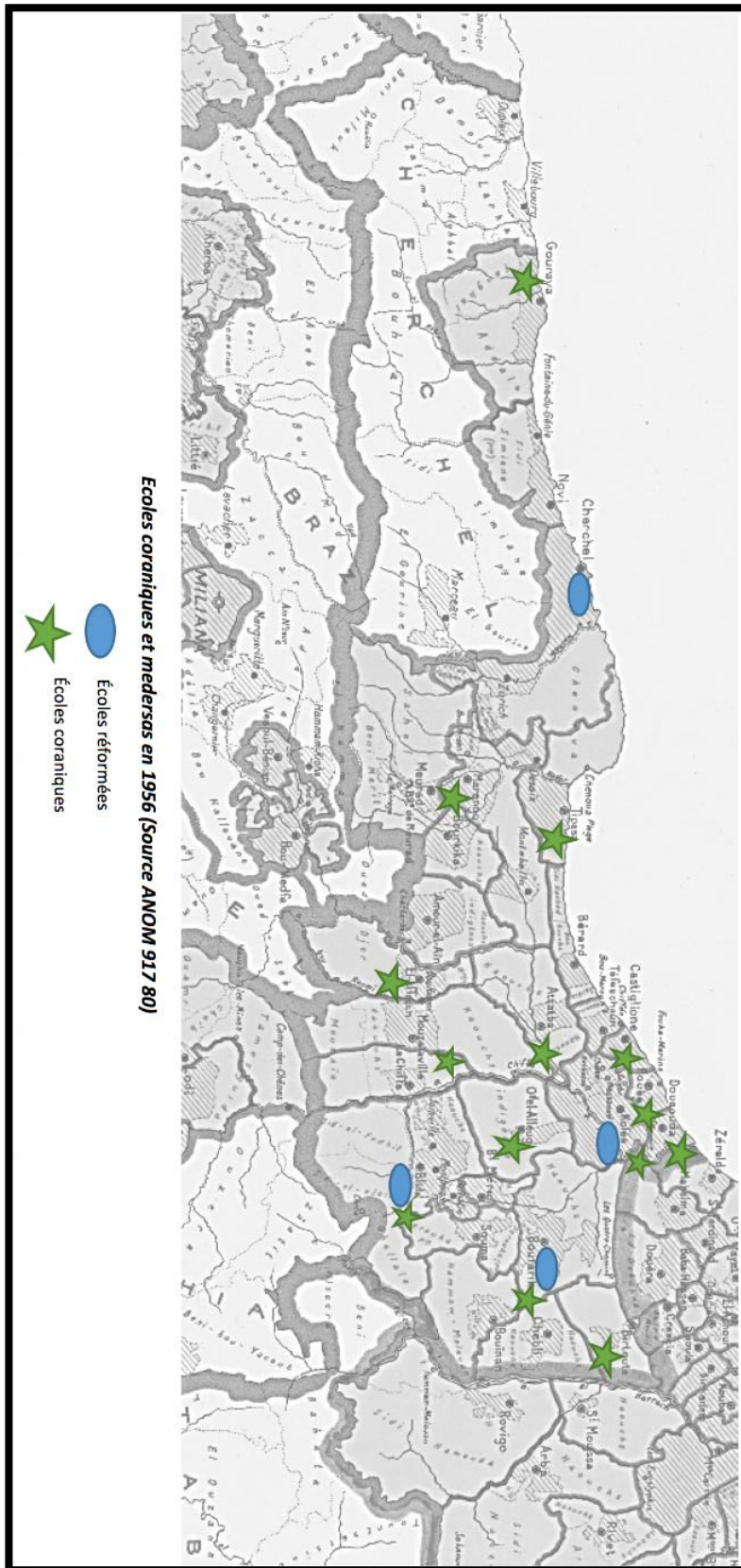
²⁹ PERVILLE Guy, *Les étudiants algériens de l'université française, 1880-1962*, Casbah Éditions, 2004, p. 148.

³⁰ KATEB Kamel *et al.* (2018), p. 99.

³¹ Ahmed Djebbar, entretien téléphonique du 22 mars 2022.

³² AGERON Charles-Robert, *De l'Algérie française à l'Algérie algérienne. Volume I*. Éditions Bouchène, 2005, p. 443.

politique au sein des villes, mais aussi dans les territoires plus à l'écart du peuplement européen où les écoles françaises étaient rares. Ainsi, dans la fraction Beni Tamou, commune de Oued El Alleug, Rabah Henni enseigne à plus de 120 élèves dans son école et aurait été un propagandiste notoire du MTLD.



Carte 9- Écoles coraniques et medersas en 1956.

(Source : ANOM, 917 80)

Des lieux doublement surveillés, entre écoles et associations

Si l'administration française s'emploie à compter les écoles construites dans le cadre du plan de scolarisation, elle est aussi très attentive à dénombrer les écoles coraniques. Ces pratiques de quantification à l'échelle de l'arrondissement relèvent d'enquêtes qui concernent l'ensemble du département d'Alger en 1946, 1950, 1953 et 1955. S'y ajoutent des rapports de surveillance isolés, souvent produits par les forces de police. Les listes, état des lieux, et rapports produits sont donc nombreux, exigés par le sous-préfet, et mobilisent les maires des communes de l'arrondissement, l'administrateur de la commune mixte de Cherchell ainsi que les commissaires de police pour les villes plus importantes – Blida, Boufarik, Koléa, Cherchell (CPE).

Les écoles coraniques traditionnelles sont à la croisée de deux types de recensements et apparaissent d'ailleurs dans deux cartons du fonds de la sous-préfecture, sans que les sources soient pour autant identiques. Elles sont en effet ciblées comme lieux d'« enseignement libre », à l'instar des écoles des oulémas, mais aussi comme associations et regroupées dans des décomptes qui les repèrent aux côtés des clubs de sport, des cercles et autres groupements de scouts. C'est sous ce prisme que nous les envisageons particulièrement ici parce qu'il révèle que les pratiques de surveillance peuvent presque totalement éluder la fonction enseignante d'une école pour n'y lire finalement que les indices réels ou supposés de son implication politique.

En 1950, le sous-préfet demande aux chefs de communes et aux commissaires d'établir une « notice spéciale » sur chaque association en activité, afin de rassembler des informations. Sa requête concerne « les associations sportives, littéraires, éducatives, culturelles, artistiques, les sociétés de scouts musulmans, les médersas, cercles et écoles coraniques ». En application de la loi de 1901, ces structures sont permises et leur développement a connu une ampleur significative en Algérie dès l'aube du XX^{ème} siècle³³. Diverses dans leurs formes, elles constituent pour la population algérienne qui s'engage dans les « cercles », « amicales » et autres « clubs », « un autre soi, en dehors de l'État et en face de lui³⁴ ». L'ensemble des écoles coraniques autorisées relèvent aussi de cette loi et se définissent, comme les autres associations,

³³ CARLIER Omar, *op. cit.*, p. 155.

³⁴ *Idem*, p. 157.

par un lieu d'exercice, des statuts, des membres et adhérents identifiés et identifiables. L'ensemble de ces modalités sont décidées à l'écart de l'administration française et tissent des interrelations et des solidarités multiples. Dans ces temps de tension où la suspicion est très forte, ces espaces légaux sont perçus comme autant de lieux de propagande où se diffuse l'anticolonialisme. Charles-Robert Ageron considère néanmoins que l'administration française les sous-estime au profit des partis, seuls lieux du politique à ses yeux, qui cristalliseraient à eux seuls la poussée nationaliste³⁵. Les associations identifiées par les édiles et les commissaires sont inscrites dans les espaces urbains de l'arrondissement, et dans les plus peuplées d'entre eux, la vitalité associative est particulièrement marquée.

Le développement des écoles coraniques réformées y est significatif, soutenu par des acteurs que l'on retrouve dans des formes de multi-appartenance au sein de différentes associations. À Koléa, Hadj Ameer Mohamed ben Seghir, désigné par l'administration comme propriétaire et membre du MTLD, est ainsi engagé dans la plupart des clubs de la ville. Membre du conseil d'administration de l'école réformée « El Isshane », il est également membre du bureau de la société sportive de Koléa, président du cercle « El Afia » et également président du groupe « En'nour », groupe rattaché à la fédération des scouts musulmans algériens³⁶. Cet exemple montre que les écoles coraniques sont intégrées dans de véritables réseaux où circulent des acteurs bien intégrés dans la ville par leur position sociale et engagés politiquement dans des associations qui font souvent office de vitrine. Le lien entre association des oulémas et scoutisme musulman est par d'ailleurs effectif sur l'ensemble du territoire. Dans les années 1930, ces collaborations visent à prendre en mains la jeunesse algérienne dont il s'agit de développer le sentiment d'appartenance notamment par l'apprentissage de la langue arabe.

Les enseignants engagés politiquement sont soumis à une surveillance régulière qui porte sur leurs faits et gestes en dehors de leurs heures de cours comme sur leurs choix pédagogiques, et ce bien avant le début de la guerre d'indépendance. À Blida, Ahmed Yaich Achour fait ainsi l'objet de nombreux rapports de police entre juin 1951 et avril 1952. Cet enseignant multiplie les actions à l'encontre de l'imam officiel de la mosquée hanéfite de la ville afin de le discréditer, et encouragerait ses élèves à perturber les temps de prière³⁷. Formé à la médersa Ben Badis de Constantine, il est président du comité local de l'association des oulémas de la

³⁵ AGERON Charles-Robert, *Genèse de l'Algérie algérienne*, p. 506.

³⁶ Ces multiples rattachements ont été identifiés à partir des listes et fiches produites pour chaque association, ANOM 917 77 ET ANOM 917 80.

³⁷ ANOM 917 80, rapport du commissaire Benhamou, 30 juin 1951-15 avril 1952 et rapport de l'inspecteur principal Boisgelot, avril 1952.

ville et se montre très investi dans le Front algérien pour la défense et le respect des libertés (FADRL). De courte durée - 1951-1953- ce mouvement unitaire des différentes forces nationalistes est réprimé par les autorités coloniales mais sa capacité à rassembler des foules impressionnantes notamment à Blida montre la volonté d'opposition de la société algérienne³⁸.

Plus rare dans nos sources, le contenu des enseignements dispensés peut entraîner une enquête de police³⁹. À Marengo, un *mouderrès* nommé Fellah enseigne l'arabe dans une école française pour garçons algériens. Il semble qu'il ait été dénoncé pour un chant appris aux élèves qui désigne les français comme des « ivrognes ». Il aurait aussi contredit le contenu du cours d'histoire, expliquant aux élèves que les Arabes n'ont pas été écrasés par Charles Martel à Poitiers. Ces faits sont vérifiés auprès de trois élèves âgés de douze ans et de l'instituteur de l'école de garçons, Mohamed Mokadem, tous témoins auditionnés par le commissaire de police. Cette procédure n'est finalement pas suivie d'effet : un recours lui a permis de passer outre la cessation d'activité requise par l'inspecteur d'académie et d'effectuer un intérim.

³⁸ REMAOUN Hassan, « Enjeux démocratiques, sociaux et nationaux dans les tentatives de regroupement frontiste au sein du mouvement national (1936-1962) », *Défis démocratiques et affirmation nationale. Algérie. 1900-1962*, Chihab Éditions, 2016, p. 360.

³⁹ ANOM 917 80, audition des témoins Mekchelloum Djelloul (12 ans), Boumadienne Hachemi (12 ans), Maroc Tayeb (11 ans), Mokedem Mohamed (29 ans) par le commissaire de police Jean Baudouy chef de la circonscription de police de Marengo, le 12 mars 1949.

DEPARTEMENT D'ALGER

AUDITION DE TÉMOIN

COMMISSARIAT DE POLICE

DE MARENGO

L'An mil neuf cent quarante neuf, et le quatorze
 du mois d mars heures _____
 par devant Nous, BAUDOUY Jean
 Commissaire de Police. Officier de Police judiciaire, auxiliaire de
 M. le Procureur de la République de Blida
 assisté de _____ interprète,
 agissant _____

Nature de l'affaire _____

A comparu en notre cabinet le témoin ci-après, auquel nous avons
 donné connaissance des faits et circonstances sur lesquels il est
 appelé à fournir des renseignements, et après avoir représenté
 l'avertissement (ou la citation), à lui donné, il a prêté serment de
 dire toute la vérité, rien que la vérité.

Interrogé par Nous, sur ses nom, prénoms, âge, profession et
 demeure, s'il est parent, allié ou serviteur d _____

Le dit témoin a répondu et fait la déclaration suivante :

Je me nomme BOUMEDDIENE Hachemi, âgé de 12 ans,
 domicilié chez ses parents à MARENGO, qui nous déclare :

"Je ne sais pas écrire en arabe la chanson que le
 mouderrés nous apprenait, mais c'est celle que chante
 mes camarades MAROC Tayeb et MECHLOUK Djelloul. J'en
 ignore également sa signification. Peu de temps avant
 son départ le mouderrés nous a demandé de remplacer
 le mot "FRANCAIS" par le mot "IVROGNE"; je suppose que
 ce chant était dirigé contre les français. Au sujet de
 la bataille de Poitiers, le mouderrés nous a déclaré
 que les arabes n'avaient pas été battus et qu'ils
 s'étaient retirés d'eux même.

S.I. Il nous avait également interdit de chanter cette
 chanson dans la rue.

Lu, persiste, signe et signons

Le Témoin Boumedienne Hachemi
 Le Commissaire de Police BAUDOUY Jean
 Chef de la Circonscription de Police de MARENGO

Marengo - Imp. Chaïoui - Vincel, Suc

Illustration 19 - Procès-verbal d'audition du témoin Hachemi Boumedienne.

(Source : ANOM 917 80)

Une bienveillance de façade

Le rapport de l'administration coloniale aux écoles coraniques, quelle que soit leur obédience, n'en est pas moins complexe, voire ambiguë et les correspondances entre le gouverneur général et les acteurs en prise avec les réalités du terrain font apparaître des divergences d'appréciation.

En juin 1949, le gouverneur général Edmond Naegelen transmet au préfet d'Alger des consignes relatives à l'ouverture des écoles coraniques sans autorisation. Ce *vade mecum* consiste à assouplir la position de l'administration, à l'engager à faire preuve de discernement à l'encontre de ces établissements qui ont fait l'objet de nombreuses fermetures. L'enseignement de la langue arabe et du Coran ne doit « en aucun cas être brimé », et les *tolba*⁴⁰ « qui font œuvre utile méritent d'être encouragés », guidés dans la régularisation de l'école. Les sanctions ne doivent concerner que ceux qui se « livrent à une propagande tendancieuse ». Le gouverneur général veut ainsi limiter de nouvelles sources de tensions qui émaneraient de ceux qui restent « nos adversaires » dont ne s'agit pas de faire des « martyrs de la foi⁴¹ ». La clairvoyance requise nécessite, selon le gouverneur, les compétences du préfet plutôt que celles des « chefs de commune ».

En 1953, le préfet d'Alger s'adresse au sous-préfet de Blida, joignant à sa missive le courrier que Naegelen avait envoyé à son prédécesseur. Il rappelle le cadre légal en vigueur, mais précise « qu'une exacte connaissance des textes ne suffit pas toujours », et qu'il est parfois nécessaire de « tenir compte des raisons d'opportunité qui peuvent amener à suspendre ou du moins à différer la mise en œuvre rigoureuse des exigences de la loi⁴² ».

Trois ans plus tard, quelques semaines avant la grève scolaire, le ministre résident Robert Lacoste se saisit à son tour de la lettre de Naegelen et en étoffe le sens dans un contexte différent⁴³. L'engagement dans le conflit a intensifié la répression à l'encontre de l'enseignement privé et Lacoste insiste sur l'action des autorités locales en la matière. Reprenant les termes de Naegelen avec insistance, et le nécessaire respect de cet enseignement

⁴⁰ Les *tolba* (pluriel de *taleb*) sont les directeurs de petites écoles coraniques.

⁴¹ ANOM 917 80, lettre du gouverneur général au préfet d'Alger, le 17 juin 1949.

⁴² ANOM 917 80, lettre du préfet d'Alger au sous-préfet de Blida, le 2 mars 1953.

⁴³ ANOM, 917 80, lettre de Robert Lacoste, gouverneur général et ministre résident en Algérie aux préfets, le 31 août 1956. Les extraits qui suivent sont issus de cette correspondance.

« malgré ses lacunes », il réaffirme la bienveillance stratégique qui doit guider les décisions. Un nouvel argument est brandi alors que le plan de scolarisation peine à accueillir le plus grand nombre : celui du défaut de scolarisation par l'école publique française, « idéal encore lointain », que ces écoles compensent en partie en accueillant des élèves qui sans elles seraient désœuvrés, dans la rue. Les critiques contre un enseignement jugé jusque-là archaïque à défaut d'être « subversif » s'estompent alors devant la reconnaissance de l'utilité de ces établissements « qui sauvent de l'analphabétisme complet et des dangers de la rue un nombre appréciable d'enfants, et rend à cet égard d'indéniables services ⁴⁴».

Car c'est bien la peur de la rue qui motive ces propos de Lacoste, bien plus que les finalités éducatives. La scolarisation, même dans des lieux perçus comme moins performants, est toujours préférable pour l'administration française au risque d'enrôlement des élèves dans des formes de contestation. Les jeunes élèves sont certes moins concernés par l'engagement politique, mais l'assurance de leur fréquentation scolaire est un moyen de les contrôler, de savoir où ils sont. Plus largement, Lacoste craint les réactions des Algériens face aux fermetures d'école, si sensibles « aux mesures prises, soit en faveur des écoles privées, soit contre elles ». La peur du désœuvrement des élèves et du mécontentement des familles conduit le gouverneur général à tolérer ces structures, considérées comme des lieux complémentaires à la scolarisation publique, partenaires dans la prise en charge des enfants. La guerre adoucit ici le rapport répressif, à doser finement pour ne pas se mettre à dos une population dont l'adhésion est précieuse. Là encore, les décisions à prendre requièrent selon Lacoste une certaine habileté, qui nécessite l'expertise des préfets eux-mêmes plutôt que l'intervention des « agents chargés du maintien de l'ordre ».

Les écoles réformées sous surveillance

Elles se développent dans l'arrondissement de Blida, élargissant le réseau d'établissements qui s'étend depuis le foyer initial de Constantine. Adoptant des fonctionnements et rituels similaires, ces écoles transmettent la langue arabe et la culture islamique autant qu'elles prônent l'intégration de disciplines diversifiées s'inspirant du système éducatif français.

⁴⁴ *Idem.*

Un réseau régional

Les écoles relevant de l'AOMA sont présentes dans l'arrondissement de Blida et c'est par le prisme de la surveillance encore qu'elles apparaissent dans les sources, notamment pendant les années 1948 à 1955, pendant lesquelles ces structures, comme l'ensemble des écoles coraniques, sont particulièrement suspectes. Ces rapports de surveillance sont riches d'informations précises sur les horaires, les prises de parole et l'ensemble des faits qui se déroulent dans des locaux circonscrits au sein des communes les plus importantes de l'arrondissement. Ils tiennent néanmoins à l'écart l'activité des campagnes et de façon plus générale, l'informel et l'imprévu, les discussions de rue, les ventes de journaux et le porte-à-porte⁴⁵.

Plus récentes que les écoles coraniques traditionnelles, les écoles des oulémas connaissent une phase de diffusion importante à partir de 1946, alors que le cheikh Al-Ibrahimi a pris la présidence de l'association, après le décès d'Ibn Badis⁴⁶. L'Est du pays, « Algérie indigène, dont les terres sont étriquées et peu rentables⁴⁷ » où la présence européenne est moins marquée, est le foyer initial de ce réseau. Il s'étend ensuite vers le centre et l'ouest où l'association manque de relais et envoie des enseignants et des représentants venus de Constantine et de sa région.

Les écoles ouvertes dans l'arrondissement de Blida ont parfois précédé cette période, et leur direction évolue en fonction des relations complexes qui lient les oulémas et le PPA-MTLD. Ainsi en va-t-il de l'école *El Irchad* de Blida, située 40 rue du Bey, au nord-est de la ville, près du marché arabe, dont l'autorisation d'ouverture est ancienne, datant du 25 septembre 1935⁴⁸. Le directeur est alors Mohamed Benteftita, figure importante de la ville et père d'un futur membre du Gouvernement provisoire de la République algérienne (GPRA), pharmacien, qui y occupera la fonction de délégué aux Postes⁴⁹. L'influence nationaliste marque l'école

⁴⁵ RAHAL Malika, « La tentation démocratique en Algérie. L'Union démocratique du manifeste algérien (1946-1956) », *Insaniyat* n°42, 2008, § 21.

⁴⁶ COURREYE Charlotte, *op. cit.*, p. 83.

⁴⁷ CHACHOUA Kamel, « Les montagnes et la montée des clercs dans l'Algérie coloniale. Viticulture, montagnes et réformisme (iṣlāḥ) aux XIXe-XXe siècles », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n°135, 2014, p.139

⁴⁸ ANOM 917 80, « État des medersas libres de l'arrondissement de Blida », 1^{er} février 1951.

⁴⁹ Ces compléments d'information nous ont été donnés par Hafed Benteftita, petit-fils de Mohamed, correspondance du 28 janvier 2021.

ensuite, et s'affirme avec la direction confiée en novembre 1950 à Mohamed Mahfoudi, ancien candidat MTLD à l'Assemblée algérienne, qui succède à Ali Thiar⁵⁰. Après l'insurrection de 1954, la répression s'abat sur les militants nationalistes et *El Irchad* repasse sous le contrôle des oulémas : le 30 janvier 1955, les membres du conseil d'administration sont en grande partie renouvelés et la direction confiée à Abdelatif Soltani.

D'autres établissements présents dans l'arrondissement constituent, avec cette structure un réseau à l'échelle régionale. Les relations interpersonnelles et les circulations des enseignants en attestent : Ali Thiar soutient ainsi l'action des professeurs de la médersa *El Khaldounia* de Boufarik lors d'une soirée à l'occasion des fêtes du Mouloud en janvier 1950⁵¹. À Koléa, l'école *El Ihsane*, fondée en 1934, et l'école Er-Rachidia à Cherchell autorisée en 1938 complètent ce réseau.

Ces établissements se distinguent des écoles coraniques traditionnelles par le nombre important d'élèves qu'elles accueillent, et ce sur l'ensemble du territoire algérien.

Département	1932-1933			1937-1938			1950-1951		
	Écoles	Maîtres	Élèves	Écoles	Maîtres	Élèves	Écoles	Maîtres	Élèves
Alger	431	475	8591	352	357	7524	888	940	20799
Oran	690	692	10313	496	496	6836	1298	1409	19542
Constantine	801	821	10624	1573	1597	24063	3002	3007	41096
Ter. Du Sud	620	630	6777	727	739	11870	893	910	22063
Total	2542	2618	36305	3148	3189	50293	6081	6266	103500

Tableau 11- répartition des écoles coraniques selon les départements 1932-1951.

(Source : *Statistique générale de l'Algérie et annuaire statistique de l'Algérie des années 1930 et 1950*, in Kamel Kateb, *École, population et société en Algérie*, p. 43)

Au sein du département d'Alger, leur nombre a plus que doublé en vingt ans. Dans l'arrondissement de Blida, ces écoles accueillent en 1951 chacune environ 200 élèves soit près de 10 fois plus que les petites écoles coraniques si nous nous en tenons aux chiffres de l'administration française. Les locaux qui les rassemblent sont mieux équipés que ceux des écoles traditionnelles : à Boufarik, l'école *El Khaldounia* située boulevard Lutaud au nord de la ville est décrite comme un établissement moderne, équipé de 4 grandes classes aérées

⁵⁰ COURREYE Charlotte, *op. cit.* p. 79.

⁵¹ ANOM 917 80, Rapport de l'inspecteur Djamouri, 3 janvier 1950.

accueillant 250 élèves⁵². La qualité des locaux est soumise au contrôle de l'administration française et conditionne l'autorisation d'ouverture depuis la loi du 30 octobre 1886 et plus spécifiquement le décret du 18 octobre 1892. Dans ces écoles, garçons et filles sont répartis dans 3 à 5 classes, les effectifs dont donc particulièrement denses.

À quelques jours de la rentrée de 1951, l'école *El Irchad* de Blida alors désignée comme association d'enseignement, publie dans la presse locale les conditions d'inscription, à l'instar des autres établissements de la ville dans une rubrique intitulée « Rentrée des classes ». Les élèves y sont attendus le 6 octobre à 8h, munis d'un certificat médical et d'un extrait de naissance. Cette mention atteste d'une forme de normalisation de ces écoles au sein du paysage scolaire de la ville, qui n'est pas incompatible avec leur surveillance permanente.

Des rituels au service du financement des écoles

C'est aussi par la presse que les écoles de l'association font connaître l'organisation de soirées festives liées à des temps forts du calendrier religieux ou scolaire. La fête du *mawlid*⁵³ (« mouloud » dans les archives coloniales) en décembre ou janvier et la remise des prix en juillet sont autant d'occasion d'ouvrir les établissements au public, et pour les forces de police d'accéder à leur fonctionnement. *El Khaldounia* à Boufarik à *El Ihsane* à Koléa sont les écoles les plus surveillées, entre 1948 et 1952. La part importante de membres du conseil d'administration affiliés au MTLD explique ces pratiques et la collecte systématique des noms des personnes qui y seraient affiliées

Ces réunions et soirées hors du calendrier scolaire proprement dit sont avant tout pour l'association des oulémas l'occasion de collecter de l'argent. Les écoles ne bénéficient pas de subventions que l'État accorde à celles qui dispensent 15h de français par semaine. Elles sont rarement perçues car les enseignants susceptibles de proposer cet enseignement dans ces structures sont peu nombreux. Les écoles vivent donc uniquement des contributions des parents d'élèves et des dons des familles algériennes de la région. Les commissaires auteurs des rapports consignent avec précision les noms de ces mécènes, leur profession, commune d'origine et éventuelle appartenance politique. Les listes montrent l'ancrage local de

⁵² ANOM 917 80, « Enseignement privé musulman », lettre du maire au sous-préfet, 24 septembre 1956.

⁵³ Fête musulmane non canonique, le *Mawlid* commémore la naissance du prophète Mahomet.

propriétaires mais surtout de commerçants qui mettent la main à la poche pour des sommes allant individuellement jusqu'à plusieurs milliers de francs. Réunis en comité à Boufarik, ils financent un repas offert aux élèves et aux familles le jour de la fête du *Mawlid* de 1948⁵⁴. La générosité est néanmoins variable, et deux ans plus tard, la cérémonie de distribution des prix n'attire qu'une dizaine de personnes⁵⁵. Elle est plus massive lorsque le cheikh Al-Ibrahimi leader de l'association assiste à ces manifestations, et attire les sympathisants bien au-delà des parents d'élèves. Engagé dans une démarche de redynamisation de l'association à partir de 1946, il privilégie, au sein d'un comité directeur stabilisé, l'action éducative que le manque de moyens limite dans la plupart des structures à l'arabe et aux sciences islamiques, et non aux disciplines de l'enseignement primaire français⁵⁶. En janvier 1950, sa présence dans les écoles de Boufarik et de Koléa permet lors de chaque soirée la collecte de près de 500 000 francs⁵⁷. Les donateurs, majoritairement de la commune de l'école, viennent parfois d'autres villes : Blida, Castiglione ou encore Birkadem, au sud d'Alger. Ces rassemblements fédérateurs donnent à voir les rituels communs, signes visibles d'une tendance à l'homogénéisation des pratiques dans un réseau qui se veut « système », très inspiré du fonctionnement français, « à la manière d'un petit ministère de l'éducation⁵⁸ ». Fanny Colonna allait jusqu'à affirmer que leur programme

« Ne diffère guère de celui de Ferry ou de Combes : généralisation, obligation, gratuité partielle (...), formés complètement en marge de l'école française, les réformistes n'en ont pas moins saisi l'essentiel de l'institution qu'ils entendaient combattre⁵⁹».

Chaque manifestation met en avant la langue arabe et les valeurs prônées par l'islam, au cours de saynètes où les filles ont toutes leur place. Des discours moralisateurs sur les bienfaits de l'instruction prononcés par le directeur de l'école à destination des familles ponctuent également ces temps de rencontre. À l'école *El Khaldounia* de Boufarik, la cheikh Brahimi Bachir, selon l'inspecteur Boisgelot,

« S'est longuement étendu sur les bienfaits de l'instruction et a mis les parents en garde contre la négligence trop fréquente des Musulmans dans ce domaine. Il a d'autre part affirmé

⁵⁴ ANOM 917 80, rapport du commissaire Georges Valère, 22 janvier 1948.

⁵⁵ ANOM 917 80, rapport du commissaire Georges Valère, 12 juillet 1950.

⁵⁶ COURREYE Charlotte, *op. cit.*, p. 100.

⁵⁷ ANOM 917 80, rapport du commissaire Georges Valère 3 janvier 1950 et rapport du commissaire Félix Pietri, 9 janvier 1950.

⁵⁸ COURREYE Charlotte, *op. cit.*, p. 68.

⁵⁹ COLONNA (1975), *op. cit.*, p.34.

que l'ignorance était le principal fléau contre lequel les Musulmans devaient lutter et a invité l'assistance à aider de son mieux à parfaire l'évolution culturelle de la jeunesse⁶⁰ ».

Ces manifestations sous surveillance ne sont pas clandestines. Les locaux propres aux écoles ne sont pas précisément identifiables, mais ils semblent souvent trop exigus pour accueillir ces rencontres qui se déroulent parfois en d'autres lieux de la ville. À Boufarik, c'est au théâtre municipal du Colisée que l'école organise la fête du *Mawlid* en 1948 et en 1950. Les politiques influents de la ville et de la région y participent : le maire Amédée Froger y assiste en 1948, ainsi que l'inspecteur d'académie⁶¹. Les élus algériens sont également présents, tel Ahmed Flita, adjoint au maire MTLD, très engagé dans le scoutisme⁶².

En 1954, la fondation d'une mosquée et d'une médersa à Bou-Arfa, située à 1 km de Blida, est l'occasion d'une manifestation de grande ampleur⁶³. Cette création tardive fait l'objet d'une vaste inauguration en juin 1955 dont l'organisation met en évidence l'ancrage local de l'association autant que sa vitalité à l'échelle régionale. Les dirigeants locaux de son comité local à Blida ont préparé la venue de diverses délégations avec le cercle *Ettahdib*, association autorisée depuis 1947 et dirigée alors par une femme. La participation à cette fête d'une trentaine de jeunes algériennes scolarisées dans les écoles de Blida, le port commun d'un brassard vert à l'effigie de la médersa et la présence de délégations venues de toute la région attestent du rayonnement autant que du désir de visibilité de cette déclinaison régionale de l'AOMA. La venue du Cheikh Larbi Tebessi, vice-président de l'association depuis 1951, est l'attraction de cette journée destinée à la collecte de fonds. Les entreprises remplacent ici la plupart des donateurs individuels, telles les limonaderies Zerkat ou Kalafat. Le maire Charles Baujard est invité avec quelques conseillers municipaux, mais leur présence est brève si l'on en croit le rapport de Boisgelot ; ils n'assistent pas au discours de Larbi Tebessi. Ici comme à Boufarik, les membres de l'association suscitent les édiles en respect du protocole, dans une relation de tolérance réciproque.

⁶⁰ ANOM 917 80, rapport de l'inspecteur Boisgelot, 3 janvier 1950.

⁶¹ ANOM 917 80, rapport du commissaire de police George Valère, 2 juillet 1949.

⁶²Un groupe Facebook toujours actif est dédié à Ahmed Flita et à cette association. <https://www.facebook.com/LesAnciensScoutsDeBoufarik>

⁶³ ANOM 917 80, rapport de l'inspecteur Boisgelot, 26 juin 1955.

Un statut spécifique au sein de l'enseignement privé musulman

Ces écoles dont le projet culturel et politique est clairement affiché dans ces manifestations bénéficient néanmoins d'une forme de clémence voire de reconnaissance de la part des autorités françaises qui les distinguent des écoles coraniques traditionnelles considérées comme archaïques. Leur ouverture est ainsi moins conditionnée puisqu'une déclaration à l'autorité préfectorale suffit à la création d'une école, à l'issue d'un mois passé sans opposition. Leur projet pédagogique qui consiste à diversifier les matières enseignées les rapproche de ce que l'institution scolaire définit comme instruction primaire dans l'article 27 du décret sur l'enseignement public⁶⁴. Cette proximité des contenus explique que les directeurs et chargés de classes des écoles réformées relèvent du droit commun et doivent disposer du brevet de capacité de l'enseignement primaire. Un soutien financier peut être proposé aux établissements qui consacrent un enseignement de 15 heures de français hebdomadaire⁶⁵. Ces conditions évoluent, assouplies entre 1944 et 1949 du point de vue des titres exigés, les maîtres étant autorisés à enseigner à la suite d'un simple examen moins exigeant que le brevet. La difficulté à scolariser les élèves algériens conduit en effet les autorités à s'appuyer sur ces structures, et ce jusqu'en 1955. À cette date, l'engagement politique marqué des personnels de ces écoles conduit à plusieurs fermetures. 59 d'entre elles sont concernées, dont *El Ihssane* à Koléa⁶⁶ mais aussi, en 1957, l'« Association d'Éducation Musulmane de Marengo », qui propose des cours aux adultes. Identifiée comme médersa par le maire de la commune en 1956, elle est close un an plus tard sur décision du colonel Desjours⁶⁷. En juillet 1960, les pouvoirs publics envisagent de rouvrir certaines écoles, sous réserve du comportement de leurs dirigeants, et l'école de Koléa fait partie des établissements retenus.

À distance de ces pratiques locales, Michel Debré, alors Premier ministre envisage la possible application de la loi qui porte son nom en Algérie, promulguée en métropole le 31 décembre 1959 alors qu'il était ministre de l'Éducation nationale par intérim, et qui définit les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privé⁶⁸. Les médersas mais aussi les

⁶⁴ Décret du 20 janvier 1887, article 27.

⁶⁵ ANOM GGA 14CAB196, note technique « le problème de l'enseignement privé en Algérie », 12 août 1960, proposant des éléments d'appréciation pour l'étude de la mise en application en Algérie de la loi du 31 décembre 1959, rédigée à la demande de Michel Debré, Premier ministre.

⁶⁶ *Idem*.

⁶⁷ ANOM 917 46, lettre du commissaire de Police Jean Lenglet au sous-préfet de Blida, le 8 août 1957.

⁶⁸ POUCKET Bruno, « L'application de la loi Debré », Patrick Weil éd., *Politiques de la laïcité au XX^e siècle*. Presses Universitaires de France, 2007, pp. 505-530.

écoles coraniques connaissent alors un regain d'intérêt et de considération de sa part et il sollicite le ministre de l'Éducation nationale Louis Joxe pour étudier les modalités d'une adaptation de la loi. La scolarisation insuffisante des élèves algériens est le motif essentiel de cette position : sur plus de 2 millions d'élèves algériens en âge de fréquenter l'école, seuls 781 000 vont à l'école primaire, loin de la scolarisation totale espérée par Capitant. Selon les rédacteurs de la note,

« En Algérie, l'appoint des établissements privés n'est donc pas à dédaigner dans la mesure surtout où, financièrement, l'aide qui leur serait donnée serait encore moins onéreuse pour l'État que le coût des écoles publiques correspondantes. L'enseignement privé musulman, malgré ses lacunes et ses imperfections, sauve de l'analphabétisme un nombre assez important d'élève musulmans⁶⁹».

L'octroi de l'aide financière, dans l'esprit de ce qui est accordé aux établissements privés sous contrat en métropole est alors envisagée, en compensation d'un contrôle pédagogique, administratif et financier de l'établissement, l'essentiel étant que « ces écoles privées musulmanes dispensent, d'une manière aussi générale et profonde que possible un enseignement en français et de type français⁷⁰ ». Les medersas semblent alors plus à même de tendre vers cette mission, et les écoles coraniques traditionnelles sont encouragées à s'en approcher.

II. Les « écoles de circonstance » : quand l'armée se mêle de l'instruction

Cette séquence nous plonge au cœur de la guerre d'indépendance, et plus particulièrement dans les espaces souvent éloignés des communes les plus européanisées. La maîtrise de ces espaces et le contrôle de leurs habitants par l'armée française est un enjeu majeur du conflit. La longue présence française a privilégié les villes et les littoraux, tandis que le monde rural, coupé des écoles et des services publics, est plus hermétique à l'acculturation française. Le début du conflit accentue la sous-administration avec la baisse du nombre de fonctionnaires, souvent réduit de moitié, et la ré-administration du territoire apparaît comme une nécessité au gouvernement français. Un an après la Toussaint 1954, pour faire face à réduction de la taille

⁶⁹ ANOM GGA 14CAB196, note technique « le problème de l'enseignement privé en Algérie », 12 août 1960.

⁷⁰ *Idem*.

des circonscriptions en 1955 jugée insuffisante⁷¹, les Sections Administratives Spécialisées (SAS), « sorte de centre administratif de campagne⁷² » sont instituées, et les officiers qui s'y rattachent doivent y renforcer les personnels des unités administratives dans toutes sortes de missions, notamment éducatives, permises par l'octroi de crédits pour bâtir ou rebâtir des écoles⁷³. Les déplacements de population pratiqués sur tout le territoire de l'arrondissement à partir du printemps 1957 recomposent les besoins scolaires : l'afflux de familles montagnardes dans la plaine y accuse la demande et nécessite de nouveaux moyens. Les créations scolaires se multiplient, et instaurent des rapports divers entre les autorités militaires et l'Éducation nationale incarnée par les inspecteurs et les instituteurs. La thèse de Lydia Hadj-Ahmed fait une large place au rôle de l'armée dans la scolarisation⁷⁴. Nous engageons la réflexion dans son ancrage local, dans la région de Blida.

L'armée autour et dans l'école

L'armée a affaire avec l'école avant même d'ouvrir des classes destinées aux élèves algériens dans des zones sous contrôle. Pendant tout le temps du conflit, parallèlement à l'action éducative, les troupes sont en effet familières des lieux scolaires et leur présence souhaitée ou subie participe de la construction de rapports entre l'autorité militaire et l'administration civile. Occuper l'école et la protéger sont les formes prises par ces contacts qui mettent parfois en débat la place et le rôle de l'armée par rapport à l'institution scolaire.

Occuper l'école

L'occupation des locaux scolaires par l'armée pendant les conflits est une pratique courante. Dans la Somme, pendant la guerre franco-allemande de 1870, comme dans les deux guerres mondiales, de nombreuses écoles sont réquisitionnées. Transformation de dortoirs du lycée en ambulance, écoles publiques occupées entraînant le déplacement des cours dans des maisons

⁷¹ HAUTREUX François-Xavier, *La guerre d'Algérie des Harkis. 1954-1962*, Perrin, 2013, p.48

⁷² *Idem.*

⁷³ MATHIAS Grégor, *Les sections administratives spécialisées en Algérie : entre idéal et réalité, 1955-1962*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 76.

⁷⁴ HADJ-AHMED Lydia, *op. cit.*

privées, les exemples sont nombreux⁷⁵. En Algérie, Lydia Hadj-Ahmed montre comment ces pratiques gagnent progressivement l'ensemble du territoire à partir d'octobre 1955, bouleversent le cadre scolaire, et mettent en lumière la subordination progressive des inspecteurs d'académie aux décisions militaires, particulièrement à la suite du vote des pouvoirs spéciaux en 1956⁷⁶. Les tensions sont en effet nombreuses entre les inspecteurs qui défendent le maintien de l'école et l'autorité militaire qui justifie la nécessité d'en faire des espaces de cantonnement.

Dans le département d'Alger, l'occupation des écoles préoccupe le préfet et l'inspecteur d'académie dans l'été 1956. Il exhorte les autorités locales à proposer des locaux disponibles afin de limiter ces réquisitions, et les incendies qui seraient déclenchés par les « rebelles » dans ces lieux devenus militarisés. Une présence ponctuelle est également visible dans les classes, alternée avec le fonctionnement normal de la classe et la présence des enseignants. Peu documentée dans l'arrondissement de Blida, elle est remarquable dans plusieurs écoles du territoire algérien⁷⁷. Nous l'avons d'ailleurs identifiée à Lacroix, petite commune à la frontière algéro-tunisienne.

« Hier vers 16 heures, alors que je me préparais à quitter la classe, un officier commandant la section en stationnement à Lacroix se présenta à moi, et me demanda s'il pouvait disposer de la salle de classe pour effectuer une projection de cinéma pour les militaires de Lacroix (...). Aujourd'hui en entrant en classe à 8 heures, je trouvais la salle dans un état lamentable (cigarettes par terre, désordre partout, un carreau de la fenêtre brisé⁷⁸».

Enseignants et militaires cohabitent ici difficilement, et la dégradation des lieux est un grief récurrent qui porte atteinte à leurs relations. Depuis les cadres jusqu'aux acteurs de terrain, les occasions de heurts et de tensions sont ainsi multiples.

⁷⁵ CAHON Julien, « Élèves en guerre dans la Picardie des « années rouges » (1914-1919) », *Revue du Nord*, vol. 425, no. 2, 2018, p. 389 ; DEVIGNE Matthieu, *op. cit.* p. 53 ; QUILLET Renaud, « L'École dans la Somme. Autour de la guerre franco-allemande (1870-1871) », *Les Écoles dans la guerre : Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e XX^e siècles)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014 §12 ; SAINT-FUSCIEN Emmanuel, « Ce que la guerre fait à l'institution : l'école primaire en France autour du premier conflit mondial », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, vol. 278, no. 2, 2020 p.11 ; CONDETTE Jean-François, éd. *La guerre des cartables (1914-1918) : élèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2018.

⁷⁶ HADJ-AHMED Lydia, *op. cit.*, p. 137-140.

⁷⁷ *Idem.*, p.142-143.

⁷⁸ ANOM 9334 46, lettre de l'instituteur de l'école mixte de Lacroix à l'administrateur des services civils de La Calle, le 28 janvier 1956

Protéger les lieux, les élèves et les enseignants

La protection des locaux et des personnels revient à l'armée, notamment dans les campagnes, tandis que les forces de police l'assurent au sein des principaux centres urbains. À partir du printemps 1956, leur présence est sollicitée de façon croissante, alors que le conflit emporte toute la région autour de Blida. Les autorités militaires attribuent cette dégradation aux groupes de « rebelles » venus des montagnes, depuis la zone de Meurad, qui viennent « faire des coups de main » en plaine, dans les centres côtiers de Bérard et Fouka⁷⁹. La sécurisation des établissements scolaires et des personnels des communes se pose et nécessite des forces que l'armée ne souhaite pas toujours déployer, soutenue alors par les plus hautes autorités, afin de les consacrer à d'autres actions considérées comme prioritaires. Des tensions se créent entre les différentes parties, mais la décision appartient aux officiers qui apprécient la dangerosité des situations, en opposition parfois à l'administration civile ou aux acteurs directement concernés. Ainsi, en mai 1956, à l'encontre des souhaits du ministère de l'Éducation nationale, Robert Lacoste adresse une lettre à l'ensemble des préfets justifiant le non emploi des forces armées pour la surveillance des établissements scolaires pendant les vacances d'été, et la protection des fonctionnaires de service et des concierges, préférant leur affectation à des « tâches plus importantes⁸⁰ ».

Les écoles dites isolées peuvent bénéficier de mesures de protection particulières et leur identification procède d'une collaboration entre le sous-préfet et l'inspecteur primaire à destination des autorités militaires. Quelques jours après la rentrée 1956, Pierre Merle sollicite ainsi l'inspecteur Hazan pour la circonscription de Blida-Est, afin de désigner les établissements qui fonctionnent et qui nécessitent la présence de troupes.

⁷⁹ ANOM 2SAS 79, compte rendu de la réunion d'information du 15 octobre 1956, chef d'escadron Gonfard.

⁸⁰ ANOM 917 37, lettre du ministre résident aux préfets d'Algérie, 15 mai 1956.

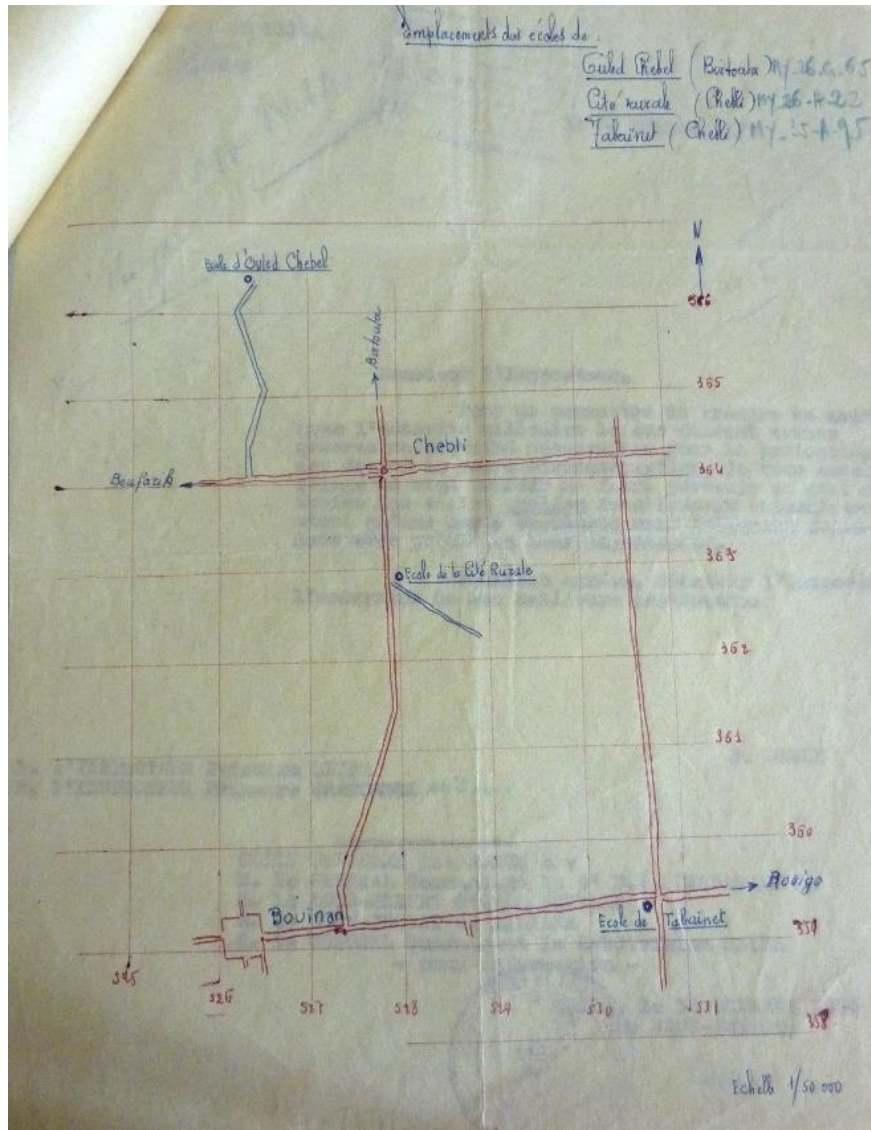


Illustration 20 - 1 écoles isolées dans la circonscription de Blida-Est.

(Source : SHD 1H4373)

Parmi les cinq écoles choisies, trois apparaissent sur ce plan, éloignées des centres de Boufarik, et Bouinan et accessibles par des chemins isolés.

Avec le développement du conflit, la présence militaire se renforce durant l'année scolaire, et les gendarmes sont présents aux abords des établissements, systématiquement en 1961 aux heures d'entrée et de sortie, notamment à Blida et dans ses environs⁸¹. Ils stationnent près les

⁸¹ SHD 1 H 4373, note de service, « garde des écoles », chef d'escadron de Lalande, commandant le quartier Chréa-Blida.

écoles situées en périphérie de la commune, alors que celles du centre sont sous la surveillance des forces de police. L'autorité académique locale n'hésite pas à solliciter directement la hiérarchie militaire pour exiger la sécurité des écoles : l'inspecteur de l'enseignement A. Touri s'adresse au colonel commandant le secteur de Blida pour faire état des demandes répétées du directeur de l'école de Montebello⁸², qui estime que son école est en danger, prise dans le temps de violences qui fait suite à la signature des Accords d'Évian⁸³.

La sécurité des personnels relève également des décisions des officiers. Nous avons déjà évoqué le cas de l'instituteur de Tabainet qui s'estimait menacé. Desjours minimise la menace et suggère d'armer cet enseignant. Le chef de bataillon Bouguion s'adresse alors au commandant du sous-secteur de Boufarik. Il a vraisemblablement fourni des éléments conduisant à cette décision et fait état du manque de moyens et des choix à opérer. Par-delà l'insuffisance des ressources, il engage l'enseignant, le fonctionnaire, à prendre ses responsabilités :

« Dans l'état actuel des effectifs du quartier, il m'est impossible de détacher, en permanence, un élément chargé de la sécurité de l'école. (... Je ne peux assurer que M. Garcia ne risque rien, les risques existant pour lui comme pour tous (...) il faut que l'élément civil, surtout le fonctionnaire, admette que l'armée ne peut tout remplacer et tout faire et prenne ses responsabilités, même quand celles-ci et surtout quand celles-ci présentent un danger possible⁸⁴. »

Plus tardivement, fin 1961, l'appréciation est différente pour les instituteurs qui enseignent dans le douar de Sidi Kebir, au sud de Blida. Ces premiers contreforts de l'Atlas sont en effet particulièrement surveillés et les enseignants bénéficient d'une escorte par un véhicule militaire dans leur allers et venues depuis leur domicile jusqu'à l'école ; pendant les heures de cours, des militaires sont placés autour de l'école⁸⁵. L'action de l'armée est donc inégale sur le territoire, conditionnée par l'emplacement des établissements et des personnes, tout autant que par la nécessité de favoriser la scolarisation des élèves algériens, prise dans les actions de « pacification ». La décision de protéger lui revient, et les justifications avancées font état des perceptions différentes, voire divergentes entre l'autorité militaire et les agents de l'Éducation nationale, enseignants et inspecteurs.

⁸² SHD 1H4373, lettre de l'inspecteur A. Touri au colonel commandant la région de Blida, 2 avril 1962.

⁸³ Voir à ce sujet THÉNAULT Sylvie, « 1962 ou les paradoxes d'une fin de guerre dans la violence », in FORT Pierre-Louis (éd.), *La France et l'Algérie en 1962*, Paris, Karthala, 2013, p. 13-28.

⁸⁴ SHD 1 H 4373, lettre du Chef de Bataillon Bouguion au Colonel commandant le sous-secteur de Boufarik, le 25 février 1958.

⁸⁵ SHD 1H 4373, compte-rendu du chef d'escadron de Lalande au Colonel commandant le secteur de Blida, le 17 décembre 1961.

Des écoles à créer dans un territoire recomposé

Le printemps 1956 marque un tournant à Blida. Les SAS, dont la charge revient au chef d'escadron Gonfard, ponctuent progressivement le territoire à partir de l'ouest, depuis la région de Cherchell et de Meurad, jusqu'à Souma à l'est. Un an plus tard les premiers déplacements des populations montagnardes vers la plaine sont organisés et précèdent la construction de villages de regroupement.

La mission scolaire des SAS de la région de Blida

L'arrondissement de Blida compte en tout treize SAS. Les rapports mensuels des capitaines font état de la mise en place de ce nouveau quadrillage du territoire, dont les derniers postes sont fixés en juillet 1958⁸⁶. Toutes les communes doivent être progressivement intégrées à ces maillages, dans lesquels « le chef de SAS, plus proche des habitants que le sous-préfet, sera appelé à jouer un rôle d'arbitre entre les différentes catégories de populations⁸⁷ ». Des recompositions successives ont été effectuées, et les SAS incluses dans l'ancienne commune mixte de Cherchell, sise dans l'arrondissement d'Orléansville en 1956, sont alors soustraites.

Nom de la SAS	Année	Communes de rattachement	Superficie en km2	Nom du lieutenant / capitaine	Douars concernés	Population
AIN ROMANA	56	Ain Romana, Mouzaïaville La Chiffa	115	Littaye/Héran	Mouzaïa	15783
BOU ARFA	58	Bou Arfa	70	Flye Sainte Marie		13100
BOUFARIK	57	Boufarik-Birtouta	160	Chemier	Boufarik, Birtouta	21900
BOUINAN	57	Bouinan - Chebli	131		Bouinan, Chebli	14000
CHENOUA	56	Tipasa, Cherchell et partie de nord de Marengo	180	Dubreuil	Chenoua	11660
CHREA	56	Chrèa	108			6450
EL AFFROUN	57	El Affroun, Aneur el Ain, Bourkika	161			19 090
KOLEA	57	Koléa, Daouda, Fouka	89			18 932
MEURAD	56	Meurad et partie Sud de Marengo	223	Quiles	Sahel, Beni Meritz	15000
MONTEBELLO	58	Bérard, Bou Haroun, Castiglione, Tefeschoun, Attatba, Montebello	153	Bonafos		16894
OUED EL ALLEUG	57	Oued El Alleug, partie de Mouzaïa et de La Chiffa	136	Argentier	Oued El Alleug, Koléa, Douaouda, Fouka	13000
OULED SULTAN	57	Blida	62	Raillard	Agglomération urbaine de Blida et	32 311

⁸⁶ ANOM 2SAS84, lettre du général Desjours au général Massu, 15 juillet 1958.

⁸⁷ ANOM 2SAS84, lettre du ministre résidant aux préfets, 20 avril 1957.

					villages plaine et montagne	
SOUMA Tizraouine	56	Souma, Beni Mered Chrea		Le Mener/ Morant	Feroukra, Hamman	18309
Bouyamine*	56	Cherchell (CM)		Kilque	Zatima, Bou Mileuk	6200
Mines de Lahrat*	56	Villebourg		Puech	Lahrat, Aghbal	6300
Tit Moussi *	56	Marceau			El Gourine	11240
Touares*	56	Novi		Kendirgi	Sidi Simiane	5600

*Ces SAS sont intégrées à l'arrondissement d'Orléansville après leur création

Tableau 12- les SAS de l'arrondissement de Blida en 1958.

(Source : ANOM 2SAS79, 2SAS84, 917 39)

Les rapports mensuels produits par les chefs de ces SAS témoignent d'une préoccupation marquée pour la scolarisation à partir de la rentrée 1958, qui apparaît pour eux comme le moment d'une prise de conscience de la sous-scolarisation sur le territoire, une fois les postes installés. Le général de brigade Desjours déplore cette insuffisance de moyens, et insiste sur le rôle que les SAS doivent jouer dans le secteur de Blida, un rôle transitoire « pour pallier provisoirement cette insuffisance manifeste⁸⁸ », qui ne peut se pérenniser car il entraîne une ponction parmi les appelés. Au début de l'année 1958, le ministre résidant a d'ailleurs mis en place les moniteurs d'initiation scolaire, à côté des instituteurs militaires, recrutés et gérés par les chefs de SAS, et théoriquement conseillés par des fonctionnaires de l'Éducation nationale⁸⁹. Leur rôle ne se substitue pas à celui des instituteurs civils, mais il consiste à dispenser des notions élémentaires de français, et des « principes civiques propres à favoriser l'intégration [des élèves] dans l'Algérie nouvelle⁹⁰ », dans une étroite relation avec l'Éducation nationale ; « il ne saurait être question de mener dans les SAS une action parallèle qui nuirait à celle des spécialistes de l'enseignement⁹¹ ».

Au sein des 13 SAS du secteur de Blida, 12 écoles au total sont alors tenues par l'armée en 1958 et regroupent 956 élèves, ce qui représente un nombre faible par rapport à la population algérienne comprise dans ces territoires. Une brochure publiée par le 6^{ème} bureau vante pourtant les avancées de l'accueil scolaire grâce à l'action de l'armée, et ce dès mai 1957. Elle aurait

⁸⁸ ANOM 917 39, rapport mensuel du général de brigade Desjours, octobre 1958.

⁸⁹ HADJ-AHMED Lydia, *op. cit.*, p. 388-390.

⁹⁰ ANOM SAS/DOC/3, instruction ministérielle du 22 janvier 1958.

⁹¹ *Idem*

relancé la scolarisation sous emprise « terroriste » en 1956 en sécurisant les espaces et en ouvrant 350 classes à 23000 élèves⁹². Le secteur de Blida est peut-être moins équipé que d'autres, à moins que ce bilan général ne soit exagéré. Les élèves non scolarisés sont donc encore nombreux et les rapports soulignent la sous-scolarisation persistante malgré les programmes triennaux successifs. Près de 15 ans après le plan de scolarisation de 1944, les besoins en locaux et en personnels sont immenses et les espaces à l'écart des villes et centres restent les plus sous-dotés. Les déplacements de population amorcés en 1957 ont par ailleurs accentué la demande scolaire en plaine.

Dans la SAS de Chenoua, seuls 711 enfants sont scolarisés sur les 3326 recensés. À Oued El Alleug, le groupe scolaire n'est toujours pas ouvert et les 180 garçons algériens sont pris en charge par des moniteurs militaires. Les créations de classe se multiplient dans toutes les SAS en 1958 et 1959 sous l'impulsion des directives du Plan de Constantine, et les « baraques préfabriquées » se distinguent des écoles publiques. Ces structures rapidement transportables et vite montées, sont perçues par les militaires eux-mêmes comme incongrues dans le paysage scolaire, et Henri Héran, chef de la SAS de Aïn Romana, les catégorise comme des « constructions non-orthodoxes » dans son rapport du mois d'avril 1959⁹³.

Certains officiers semblent plus enclins que d'autres à investir le champ scolaire dans les actions à conduire, dans l'intérêt des jeunes Algériens, mais dans celui surtout de la pacification. Le capitaine Lille, chargé de la SAS de El Affroun où 12 classes ouvrent en quelques mois, l'affirme dans son rapport du mois d'août :

En dehors des urgences tournons-nous vers l'avenir, la jeunesse. C'est le meilleur terrain pour l'action psychologique. La scolarisation totale permettra à l'instituteur de devenir le pivot central de cette action. Il peut indiquer à un cerveau neuf l'orientation qu'il veut. Des directives ont été données l'année dernière ; on entend très souvent les enfants chanter la Marseillaise. Dans les programmes scolaires, l'éducation patriotique doit être repensée et figurer sur l'emploi du temps⁹⁴.

Ces lignes montrent l'implication forte de ce responsable de SAS dans le volet scolaire de l'action psychologique et l'intérêt porté aux contenus transmis, fait rare dans nos sources. Les finalités éducatives tournées vers l'adhésion à l'Algérie française sont explicites et priment sur l'alphabétisation. Le propos suggère que le développement de l'action scolaire est à l'échelle de chaque SAS, dépendant des choix des responsables locaux, induisant des inégalités

⁹² ANOM SAS/DOC/5, « Participation de l'Armée aux tâches de Pacification », 6ème bureau, juillet 1958.

⁹³ ANOM 917 39, rapport mensuel du capitaine Héran, avril 1959.

⁹⁴ ANOM 917 39, rapport mensuel du capitaine Lille, août 1959.

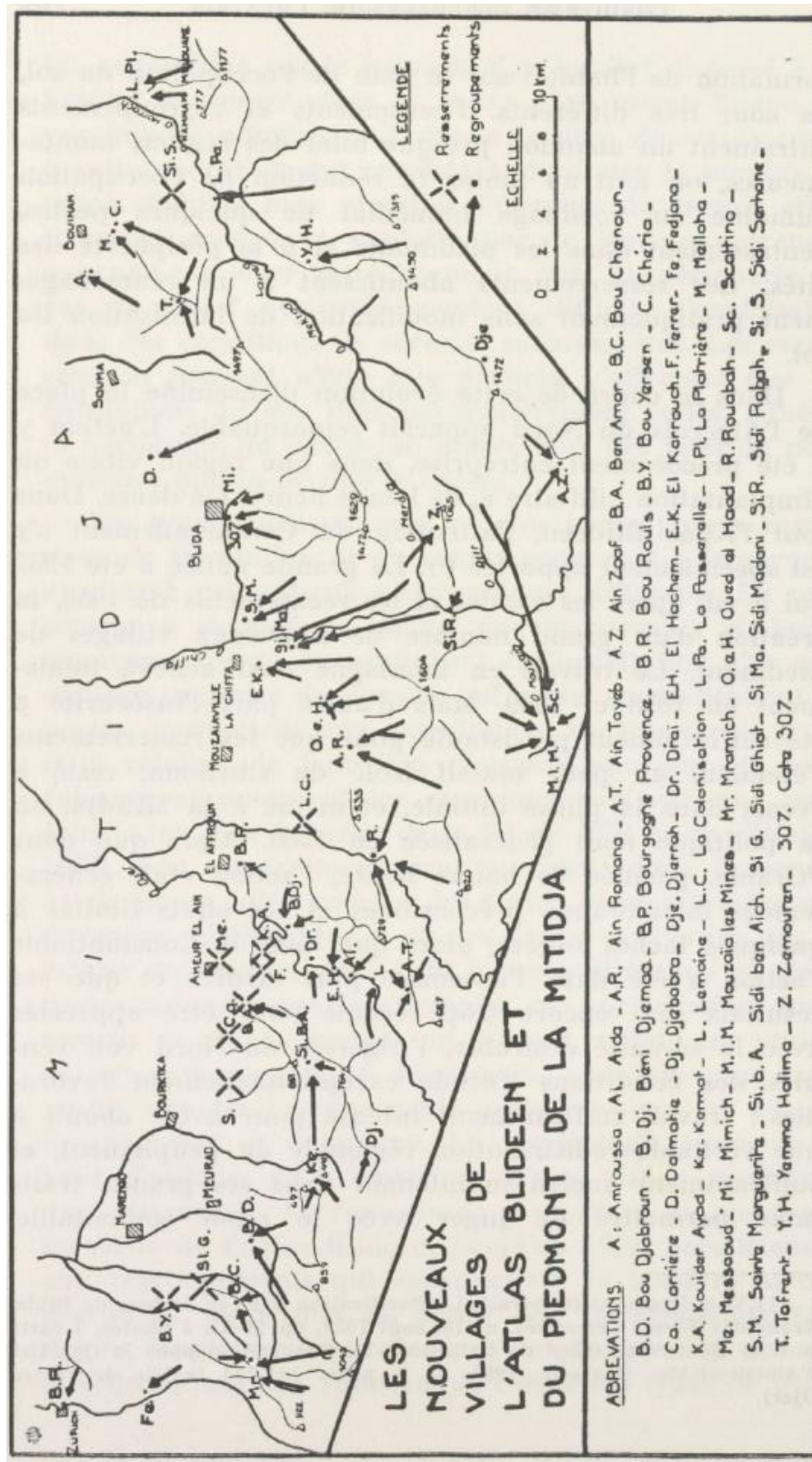
fortes selon les sections, mais aussi des écarts du point de vue des savoirs transmis, du fait de la moindre qualification des moniteurs et de leur instrumentalisation politique.



Illustration 21- Classe en plein air, école de Montebello.

(Sources : ANOM GGA 3R558)

L'école dans les centres de regroupement.



Carte 11- Les villages de regroupement de l'Atlas blidéen et du piémont de la Mitidja.

(Source : PLANHOL (de), Nouveaux villages algérois : Atlas Blidéen, Chenoua, Mitidja Occidentale, Études rurales, n°9, 1963, p.16)

Les centres de regroupement dans l'arrondissement de Blida sont au cœur de l'étude de Xavier de Planhol, publié en 1961. Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad en font une lecture très critique et pointent à juste titre l'observation naïve et l'absence de recul face au seul point de vue des officiers, qui conduisent le géographe à considérer les regroupements comme un facteur de progrès économique et social, laissant de côté la « paupérisation qui a été déclenchée ou accélérée par les regroupements⁹⁵ ». Nous nous appuyons néanmoins sur le cadre chronologique et la description morphologique de cette étude géographique qui souligne la précocité des déplacements de population dans l'Algérois et particulièrement dans l'Atlas blidéen, amorcés au printemps 1957. Ils concernent plus de 30 000 personnes et 50 lieux de regroupements. Quelques sources évoquent par ailleurs les perspectives de dégroupement en juin 1961, suite à la demande de familles souhaitant réintégrer leurs maisons dans le douar Sidi Fodhil⁹⁶.

C'est dans la zone de piedmont que la plupart des regroupements -nouveaux villages selon Planhol- se sont développés à partir de 1957, concentrant une population nombreuse sur une bande de 10 kms de large au plus, transformant une zone de transition en un ruban de peuplement continu⁹⁷. Selon Planhol, à la fin de l'été 1960, 30 000 personnes ont été déplacées dans une zone comprenant l'Atlas Blidéen, la Mitidja occidentale et le Chenoua. Les sites peuvent être situés dans la partie supérieure du piémont, comme M'Ramich, ou pris dans l'espace de colonisation européenne, tel le regroupement de Sainte Marguerite.

⁹⁵ BOURDIEU Pierre, SAYAD Abdelmalek, PLANHOL (de) Xavier, *Nouveaux villages algérois : Atlas Blidéen, Chenoua, Mitidja Occidentale, Études rurales*, n°9, 1963, p.104.

⁹⁶ SHD 1H4373, demande de dégroupement des familles Tahar et Tagadirt transmises par le chef d'escadron Foulley au commandant de quartier, 24 juin 1961.

⁹⁷ PLANHOL (de), *op. cit.*, p. 18.



Illustration 22- Regroupement de piedmont de M'Ramich (Source : PLANHOL (de), op. cit., p. 18).



Illustration 23- Regroupement de piedmont de Sainte-Marguerite. (Source : PLANHOL (de), op. cit., p. 19).

Selon les rapports des militaires, à l'instar de ce qui est décrit dans d'autres régions, les déplacements de population dans l'arrondissement de Blida trouvent leur origine dans la volonté de protéger les populations. Le Général Desjours considère les postes militaires dans les montagnes comme les points d'appui d'une population algérienne fuyant la violence du FLN, et les prémices des déplacements comme une réponse, une attention portée à ces initiatives. Les pratiques de déplacement et de regroupement seraient alors liées à l'action du FLN.

« En dehors de leur rôle de sentinelles avancées et de bases d'opérations dans le massif montagneux, il apparut, dès qu'ils furent entrepris, que les postes pouvaient également servir à protéger les populations, si celles-ci étaient amenées à se grouper dans leur voisinage immédiat⁹⁸. »

Fabien Sacriste qualifie ces lectures réductrices d'« épideictiques », en ce qu'elles consistent à « blâmer l'insurrection pour mieux louer la pacification⁹⁹ ». Desjours euphémise en effet la rupture induite par l'abandon de la maison, de la terre et des moyens de subsistance en soulignant « la fierté [ressentie par ces populations] d'avoir créé de toutes pièces leur nouvelles habitations sans avoir reçu d'aide financière¹⁰⁰ ». En mars 1959, 32 villages de regroupement sont ainsi créés et rassemblent 18000 habitants ; au 1^{er} avril 1960, le secteur en compte 54. D'abord implantés dans le piedmont, ils se développent ensuite en plaine, où l'armée sollicite le concours des fermiers européens afin qu'ils dressent « un périmètre fortifié » à l'intérieur duquel les ouvriers algériens et leurs familles seraient contenus¹⁰¹.

Dans ces camps, sur l'ensemble du territoire algérien, la scolarisation est aussi prise dans l'action psychologique et intégrée de façon plus large dans l'encadrement de la jeunesse. Selon le général Sauvagnac, « la rentrée scolaire dans les [camps] est davantage [à percevoir] sous l'angle de l'action psychologique que d'une intégration de cette population scolaire dans le cycle des études primaires¹⁰² ». Dans les faits, il s'agit de construire des locaux et d'affecter

⁹⁸ SHD1H4377, « la pacification dans le secteur de Blida d'octobre 1956 à février 1959 », général Desjours, 2 mars 1959.

⁹⁹ SACRISTE Fabien, *Les camps de regroupement en Algérie. Une histoire des déplacements forcés (1954-1962)*, Paris, Presses de Sciences Po, 2022, p.122.

¹⁰⁰ SHD1H4377, « la pacification dans le secteur de Blida d'octobre 1956 à février 1959 », général Desjours, 2 mars 1959.

¹⁰¹ *Idem*.

¹⁰² Rapport du chef de la SAS d'El Milia, novembre-décembre 1957, ANOM/8SAS-6, cité par SACRISTE Fabien, *op. cit.*, p. 173.

des instructeurs à des enfants qui arrivent en masse. Ils sont d'autant plus disponibles qu'ils sont coupés des activités pastorales qu'ils exerçaient dans les hauteurs. Enfants et adolescents constituent ainsi, à l'échelle de l'Algérie, la majorité de la population regroupée, et la plus vulnérable aussi, particulièrement touchée par une mortalité précoce¹⁰³, comme l'a révélé le rapport Rocard¹⁰⁴.

Dans le village Douar Rahmane créée en 1959, proche de la commune d'Attatba, tout est à prévoir -locaux et enseignants- pour la scolarisation d'une centaine d'enfants¹⁰⁵. À Ouled Hamida près d'El Affroun, un local en dur sert à la fois d'infirmerie et d'école mais n'accueille que 75 enfants, dans une même classe, sur les 170 en âge d'être scolarisés¹⁰⁶. Plus à l'ouest du territoire, la fermeture de la frontière avec le Maroc entraîne le reflux de populations encore présentes dans les hauts massifs vers les centres de regroupement. Les nouveaux venus, montagnards vivant jusque-là de maigres cultures, viennent s'ajouter, totalement démunis, aux regroupés déjà malnutris. L'instruction n'est alors pas une priorité et selon le général Parlange, et il est selon lui « inutile dans ces conditions de parler sérieusement de scolarisation¹⁰⁷ ». Elle est plus envisageable lorsqu'une structure scolaire existe déjà, antérieure au camp. Lorsque la structure est en place, la fréquentation est facilitée par la distribution d'un déjeuner et parfois même d'une collation avant la classe. Développement de cantines et distribution de vêtements attirent les enfants et les familles appauvries. Elles inquiètent le FLN au moins autant que les écoles : un document produit par le 6^e bureau intitulé « Participation de l'armée aux tâches de Pacification », relaie sans plus de détails les propos d'un membre du FLN selon lequel

« Ces ouvertures d'écoles sont dangereuses, en ce sens qu'elles permettent de toucher les parents des élèves, de les posséder même, surtout si l'on songe à ces cantines scolaires qui, soulageant les familles nombreuses et pauvres, éveillent la reconnaissance, donc la confiance¹⁰⁸. »

¹⁰³ *Idem*, p. 154.

¹⁰⁴ ROCARD Michel, *Rapport sur les camps de regroupement et autres textes sur la guerre d'Algérie*, édition critique établie par V. Duclert et P. Encrevé (dir.), avec la collaboration de C. Andrieu, G. Morin et S. Thénault, Paris, éditions des Mille et une nuits, 2003, [1959].

¹⁰⁵ SHD 1H4377, « nouveaux villages du secteur de Blida », rapport du colonel Lavergne au sous-préfet, 3 juin 1960.

¹⁰⁶ *Idem*.

¹⁰⁷ SHAT, 1H2032/, Délégation générale du gouvernement en Algérie, Inspection générale des regroupements, 367/IGRP, le général Parlange à M. le délégué général du gouvernement en Algérie, cité dans *Les déracinés de Cherchell*, p.70.

¹⁰⁸ ANOM SAS DOC 5, Délégation générale du Gouvernement. Commandement supérieur interarmées pour la 10^e région militaire. État-major. 6^e bureau, « Participation de l'armée aux tâches de pacification », Alger, 1958. Le 6^{ème} bureau remplace en juillet 1957 le bureau « Études et enquêtes » créé le 18 octobre 1956.

Toutes les formes d'aides sociales adossées à la scolarisation sont utilisées et perçues comme autant de vecteurs de la pacification.

Plusieurs études convergent néanmoins vers une prise en charge significative des enfants sur la durée, avec toutefois de grandes inégalités entre les régions et parfois au sein même d'une section. Dans la région de Cherchell, les récits témoignent souvent de premières expériences difficiles adoucies par un apprentissage possible. Ce témoin qui a fréquenté l'école du camp de regroupement de Messelmoun, au sud-est de Gouraya l'évoque :

Malgré toutes les adversités de la vie et le fossé linguistique de départ entre nous et les enseignants français, nous avons pu, quand même, assimiler les rudiments essentiels de la langue française¹⁰⁹.

Initiatives dans le quartier d'Ameur El Ain



Carte 12- Le quartier d'Ameur El Ain.

(Source : rapport du commandant de quartier Le Queennec, 21 mai 1957)

Le chef de bataillon Queennec commande le quartier d'Ameur El Ain, composé des communes de Bourkika, Ameur El Ain et Oued Djer, zone montagneuse surtout dans sa partie sud, intégrée dans la SAS du même nom, à une vingtaine de kilomètres à l'ouest de la ville de Blida. Cet officier rédige plusieurs rapports dans lesquels il rend compte des expérimentations

¹⁰⁹ Témoin M.B., KATEB et al. (2018) p. 162.

conduites en mai 1957, dans la zone dont il a la responsabilité, destinées à regrouper une population algérienne perçue comme réticente vis-à-vis du FLN. L'école, très présente dans ses récits, compte parmi les premières installations bâties par la troupe. Avec l'infirmerie et le *dar el askri* - la maison des anciens combattants-, elle constitue l'un des premiers lieux de vie collective mis en place par l'armée dans les espaces de regroupement. Improvisée sous tente ou dans des *mechtas* abandonnées, elle compte parmi les lieux attractifs et structurants d'une nouvelle organisation concurrente à « l'infrastructure politico-administrative de l'adversaire¹¹⁰ ». Sa fréquentation croissante est pour cet officier le gage de nouvelles habitudes prises par la population qui après avoir quitté son ancien lieu de vie, se fait à d'autres repères, intègre d'autres routines. Elle utilise cette piste déblayée un mois auparavant, qui la conduit au poste où se trouve l'école et « n'imagine plus qu'il puisse [le poste] disparaître tant elle fait partie de la vie locale¹¹¹ ». Quelennec se félicite du succès de l'école, de la réussite d'une création spontanée, bricolée, où les enfants jusque-là peu scolarisés sont totalement pris en charge et soumis à de nouvelles règles dont les répercussions entendent dépasser le cadre scolaire :

« Aujourd'hui l'école sous la direction d'un instituteur appelé a fait son plein avec 68 enfants inscrits et une présence journalière effective de 60 élèves. Nous avons habillé les enfants avec l'aide du service d'action psychologique. Nous avons construit avec des moyens de fortune tout l'ameublement scolaire ; le reste du matériel nous a été gracieusement donné par les différents établissements scolaires de la région. Les élèves sont nourris gratuitement à midi par le bataillon, une cantine fonctionne avec cette particularité que les garçons se sont pliés sans trop de mal à la discipline qui leur a été imposée de servir les filles à table¹¹². »

Ces actions perçues comme des succès par le colonel Desjours commandant la subdivision de Blida sont diffusées et soutenues au sein de l'armée et des services de police. Lors de la rentrée suivante, en octobre 1957, des demandes sont faites auprès de l'inspection académique afin qu'une aide en crédits et en personnels enseignants permette de « poursuivre l'œuvre de pacification entreprise dans le quartier d'Ameur El Ain¹¹³ ».

Fort de son expérience au printemps, Quelennec s'est en effet impliqué dans la rentrée des classes et en relate le déroulement dans un nouveau rapport à l'adresse de l'administration

¹¹⁰SHD 1H4377, « La pacification dans le quartier d'Ameur El Ain – période avril-août 1957 », rapport du chef de bataillon J.F. Quelennec.

¹¹¹ *Idem.*

¹¹² *Idem.*

¹¹³ ANOM 917 36, lettre du commissaire Yves Coste chef de brigade des RG de Blida au commissaire divisionnaire des RG à Alger, 9 octobre 1957. Lettre du colonel Desjours au général commandant la 10^{ème} DP, 10 octobre 1957.

civile¹¹⁴. La demande de scolarisation est croissante dans le quartier dont il a la charge, tant dans les écoles publiques de Bourkika et d'Ameur el Ain que dans le douar Oued Djer où aucune structure française n'est en place. Quelennec y a vu un signe de ralliement des habitants, il veut s'en saisir pour soutenir l'enseignement dans les structures existantes en adjoignant des enseignants, et ouvrir une école provisoire à Oued Djer. Soucieux de valoriser son initiative, il décrit les conditions dans lesquelles les élèves algériens sont ainsi scolarisés dans chacune des trois communes. Son récit fait état de l'engagement prompt de l'armée dans la scolarisation des élèves, pourtant sans équipement ni matériel scolaire, avec des enseignants improvisés et des moniteurs sans formation. Cela fonctionne tant bien que mal, « avec les moyens du bord », insiste-t-il, et les 120 enfants, garçons et filles, qui auraient été jusque-là refoulés des écoles publiques saturées de l'académie, sont désormais, grâce à son action, scolarisés. Il estime que l'Éducation nationale est responsable d'une situation déplorable « qui aurait pu avoir les plus fâcheuses conséquences sur le moral des populations musulmanes si l'autorité militaire ne s'était pas saisie du problème¹¹⁵ ».

Dans ce compte rendu, il expose les faits racontés dans son précédent rapport au sujet de l'école située au Marabout de Sidi Mohamed ben Aïch installée dans une *mechta* abandonnée et remise en état par les soldats du bataillon, il décrit avec précision la construction du mobilier avec « des planches de récupération et de vieilles caisses », précise que les manuels sont réduits à « quelques livres dépareillés et des cahiers de réclame ». Toutefois, conclut-il, « elle fonctionne très régulièrement et les enfants commencent à lire le français¹¹⁶ ». Si la lecture est possible ici, elle ne peut se faire dans l'une des autres écoles de fortune du secteur, faute de livres et les élèves « assis par terre ne possèdent ni cahiers, ni ardoises, ni livres et se contentent de répéter la leçon orale que leur donnent leurs 'maîtres' ». Quelennec termine son rapport par une requête auprès de l'inspecteur primaire de la circonscription de Blida -Ouest, Benzaken, réclamant un soutien financier ou la fourniture de matériel, mais aussi les conseils d'un instituteur du secteur « sur l'établissement des programmes afin de donner à nos moniteurs qui n'ont aucune formation spéciale, quelques notions élémentaires de pédagogie ». Conscient que ces écoles ne sont pas « reconnues », il met en avant la période d'exception dont « on pourrait faire état pour assouplir certains règlements [les démarches administratives] et permettre ainsi

¹¹⁴ANOM 917 36, Rapport du chef de bataillon J.F. Quelennec commandant le quartier d'Ameur El Ain, le 8 octobre 1957.

¹¹⁵*Idem.*

¹¹⁶*Idem.*

de parer au plus pressé. Il s'agit pour nous de gagner une partie auprès des populations musulmanes. L'enjeu vaut bien qu'on lui consente quelques sacrifices¹¹⁷ ».

Tensions

Le récit de Queleddec suggère les tensions qui existent entre l'armée et l'Éducation nationale. Critiquée pour sa lenteur et son insuffisance, elle semble sourde aux besoins des militaires qui estiment faire le travail à sa place.

L'armée assume en effet les coûts inhérents à ces actions scolaires, et l'inspection académique est ici sollicitée pour faire sa part. En 1959, une évaluation des prestations de l'armée à destination du secteur civil estime que son action a permis de créer ou « relever » 752 écoles sur l'ensemble du territoire algérien et fourni 944 instituteurs dont elle a la charge financière, sans qu'aucun, à cette date, n'est été remplacé par un instituteur civil¹¹⁸. L'autorité militaire exprime ainsi ses attentes auprès de l'inspection, mais elle peine à être entendue.

La situation est néanmoins ambiguë car l'action des officiers SAS, et particulièrement d'un lieutenant comme Queleddec, est de développer l'école au service de la pacification, le ressenti étant certainement différent pour les instructeurs et les moniteurs qui sont à l'épreuve de la classe au quotidien. Les écrits de l'officier, à l'instar de plusieurs correspondances rédigées par les capitaines de ces sections, place la scolarisation au cœur de l'action psychologique. Édifier rapidement des structures, placer des adultes devant les élèves, étoffer les espaces ouverts aux populations dans les SAS comme dans les camps de regroupement participent de l'opérationnalisation de la pacification au cœur des territoires. Atteindre les familles en leur proposant l'école autant que l'infirmerie et le café maure revisité est le but premier de cette scolarisation accélérée des jeunes Algériens, bien plus qu'une réelle finalité éducative. Ainsi, l'exigence de moyens auprès de l'Éducation nationale signifie sa contribution à cette « guerre dans la foule » et Desjours est clair lorsqu'il soutient la demande de Queleddec « en vue de poursuivre l'œuvre de pacification entreprise¹¹⁹ ».

¹¹⁷ *Idem*.

¹¹⁸ ANOM GGA 3R 558, Contribution de l'armée dans le domaine de l'Éducation nationale et de la formation à la jeunesse, document produit par le 5^e bureau, 4 avril 1959.

¹¹⁹ ANOM 917 36, lettre du colonel Desjours au général commandant la 10^{ème} DP, 10 octobre 1957.

De leur côté, les cadres de l'académie n'apprécient pas la multiplication de ces structures qui se développent spontanément sans les avertir. En juillet 1957, alors que les ouvertures d'écoles par l'armée se multiplient sur tout le territoire, l'inspecteur Scotti déplore de ne pas avoir été tenu informé et exige d'obtenir des renseignements à propos des structures ouvertes. Il ouvre la voie à une prise en charge possible en locaux et en personnels, conditionnée par la sécurisation des lieux. Six écoles fonctionnent en effet dans le secteur de Blida, dont celle à l'initiative de Quelennec à Sidi Aïch, et chacune accueille entre 30 et 70 élèves. Le temps de l'action militaire n'est pas non plus celui de la réactivité de l'autorité académique, et les contraintes administratives sont perçues comme autant d'entraves aux efforts déployés par les officiers qui s'embarrassent peu des conditions matérielles des enseignements dispensés. A M'ta el Habous, le contraste est ainsi frappant entre les exigences énoncées et rappelées par le commandant du 26^{ème} GMPR souhaitant ouvrir à la hâte une école de filles et la réponse de l'inspecteur qui envisage l'ouverture prochaine d'un dossier¹²⁰.

La mission d'enseignement et plus précisément la question de la formation pour adultes contribue également à tendre les relations entre l'armée et l'administration civile. Le préfet sollicite en effet les chefs de SAS afin qu'ils prennent en charge, via les moniteurs et instructeurs, ces enseignements durant les mois d'été¹²¹. Gonfard, chargé des SAS du secteur de Blida, répond par la négative, refusant d'affecter des instructeurs à cette tâche ou précisant que dans certains SAS, comme à Souma, ces cours sont déjà dispensés. Peu d'élèves adultes seraient concernés par cette formation, pris par les vendanges, ce que le préfet semble ignorer.

Vers la reconnaissance ?

Les écoles de l'armée sont des structures temporaires édifiées sans concertation avec les services de l'inspection académique. Les militaires sont alors peu soutenus par les cadres locaux de l'Éducation nationale qui n'accordent pas de réelle valeur scolaire à ces établissements. L'octroi de prestations sociales aux familles qui y scolarisent leurs enfants est un autre moyen de les reconnaître.

¹²⁰ ANOM 917 36, lettre de l'inspecteur de l'enseignement primaire de Blida-Ouest au sous-préfet, 10 octobre 1957.

¹²¹ ANOM 917 36, lettre du préfet d'Alger au sous-préfet de Blida et aux officiers chefs de SAS, 17 juillet 1957.

Un soutien limité des corps d'inspection

Dans le cas d'Ameur el Ain, l'inspecteur A. Benzaken entend la requête de l'officier et se déplace, comme il le fait fréquemment pendant cette période, aux côtés d'autres militaires chargés de la scolarisation dans les centres de regroupement. Le soutien proposé se heurte à des questions de territoires, de maillages disjoints entre les périmètres des SAS et ceux des circonscriptions académiques¹²². Oued Djer relève en effet de la circonscription de Miliana, hors du périmètre de Benzaken qui se contente de suggérer une mise en relation avec son homologue. Il envisage néanmoins une collecte de livres et de fournitures, pris dans les écoles de son secteur. Bourkika et Ameur-el-Ain relèvent en revanche de la circonscription de Benzaken. Il a à cœur de montrer les avancées de l'académie dans les écoles de ces communes, marquées par des ouvertures de classes effectives et à venir, ainsi que les contacts pris avec le maire de Bourkika, responsable selon lui du retard pris dans l'ouverture de locaux. L'action décrite ici relève des écoles publiques mais exclut toute contribution solide aux initiatives de l'armée.

Les travaux de Lydia Hadj Ahmed montrent que cette situation n'est pas isolée et que la bonne volonté des inspecteurs est rarement suivie d'effets. Il est fréquent que les chefs de SAS signalent l'absence de réactivité de l'inspection académique et lui impute les bricolages et la « débrouille » qui caractérisent la mise en place et le fonctionnement de ces écoles. Cette lenteur serait significative de l'indifférence des cadres de l'éducation nationale à des écoles qui sont amenées à disparaître avec la fin de la guerre¹²³. Dites « de circonstance », ces dispositifs provisoires n'ont que peu d'intérêt pour une institution qui manque de moyens et de personnels pour les écoles qui relèvent de sa responsabilité. Le cas d'Ameur-El-Ain montre aussi que les rigidités administratives, liées ici à la question des limites de circonscription, constituent également des freins au soutien de l'académie à l'égard des écoles de l'armée, à moins qu'elles ne servent de prétexte, permettant à l'inspecteur de déplacer, reporter les actions à mener.

¹²² ANOM 917 36, lettre de l'inspecteur primaire de Blida-Ouest au sous-préfet de l'arrondissement de Blida, 1^{er} novembre 1957.

¹²³ HADJ-AHMED Lydia, *op. cit.*, p. 381-382.

Une homologation sous conditions

Quelques mois avant la rentrée 1957, une circulaire du recteur Capdecombe avait pourtant incité les inspecteurs et l'armée à trouver un terrain d'entente, afin d'aboutir à l'homologation des écoles qui satisferaient à un certain nombre de critères. Sans plus de détails, l'éventuelle inclusion de ces établissements dans le giron de l'Éducation nationale est laissée à l'appréciation des inspecteurs primaires qui se trouvent ainsi investis de prérogatives inédites. L'octroi de financements lié à cette homologation dépend alors de relations interpersonnelles et du rapport de l'inspecteur à l'action de l'armée¹²⁴.

Un détour par les archives de la sous-préfecture de La Calle met en exergue la position de l'inspecteur primaire Cousse, pour lequel

« L'école est le complément indispensable de la pacification et tout doit être mis en œuvre afin que les populations déshéritées puissent bénéficier de l'instruction et de l'hygiène. Cette œuvre prolonge l'action de l'École Officielle qui voit ainsi se préparer le terrain où pourront se constituer peu à peu des établissements scolaires normaux¹²⁵. »

Son compte-rendu destiné au sous-préfet sonne comme une reprise en main de la situation scolaire en Algérie, et donne à penser que les défaillances pointées comme telles par le commandant Quelennec dans la région de Blida ne constituent pas une situation isolée. Cet inspecteur du secteur de Bône-Est, prend acte de la nécessité de généraliser les structures de formation élémentaire là où les efforts menés n'ont pas abouti, dans ces espaces reculés « où pourront se constituer peu à peu des établissements scolaires normaux ». Tout en reconnaissant les efforts menés par l'armée en matière de scolarisation, il incarne une autorité académique qui reprend la main et définit un cadre de fonctionnement transitoire qui conduit à placer ces « groupements d'élèves » - Cousse se refuse à nommer « écoles » ces créations militaires - sous l'autorité de l'Éducation nationale. L'exigence de l'obtention du BEPC pour les instructeurs, la programmation de stages de formation, la transmission d'un état périodique du fonctionnement des sites constituent les principales exigences de ce cadre de l'enseignement primaire. L'Éducation nationale et l'armée font néanmoins selon lui œuvre commune, mais la norme est

¹²⁴ *Idem*, p. 374-380.

¹²⁵ ANOM 9334/46. Compte rendu de la réunion du 8 novembre 1957 rédigé par M. Cousse, inspecteur primaire de Bône-Est à Monsieur le Sous-Préfet de l'arrondissement de La Calle, 12 novembre 1957. Cité également par Lydia Hadj-Ahmed p. 379.

l'école officielle, la classe, des enseignants diplômés, éléments d'un cadre que les écoles de l'armée ne satisfont que partiellement et qui les hiérarchise en deçà.

À la diversité d'une offre scolaire civile déjà hétéroclite viennent ainsi s'ajouter les structures proposées par l'armée aux enfants algériens qui se développent particulièrement dans le « bled », organisé en SAS. À la fin de l'année scolaire 1957, « l'armée a ouvert 350 classes où 418 soldats instituteurs enseignent à 23 000 élèves¹²⁶ ». On les retrouve sur l'ensemble du territoire, tels les espaces d'expérimentation présentés par le commandant Quelennec, sans autorisation préalable de l'Éducation nationale, ou encore dans l'Est algérien, à l'école de Ben Hamana évoquée par l'inspecteur Cousse où les enseignements sont dispensés sous tente par un instructeur militaire à 35 élèves. Il a visité l'école et prend acte « de la valeur de ces premières créations¹²⁷ » mais il les considère comme des structures intermédiaires et son discours est émaillé de termes qui les placent à l'écart des contours de l'éducation nationale. Dispensés dans des locaux de fortune, les enseignements y sont donnés par des instructeurs militaires, non formés, parfois seulement titulaires d'un certificat d'études primaires. Là encore, il exclut catégoriquement que ce « système de groupements d'élèves » soit comparé à une école « officielle », ou encore « réglementaire ».

La multiplication de ces créations, et la concurrence entre officiers et cadres de l'éducation nationale eu égard à leur légitimité dans le paysage scolaire, montrent que la guerre d'indépendance a conduit à interroger les contours du système éducatif français, et les critères qui fondent l'appartenance ou l'exclusion d'un établissement à cette institution. Malgré les réserves émises par Cousse, les écoles érigées à la hâte dans les douars où enseignent des instructeurs militaires pas ou très rapidement formés furent finalement reconnues par l'administration scolaire dans les arrondissements de La Calle.

Un droit aux allocations ?

Une manière plus indirecte de considérer les écoles de l'armée comme des écoles à part entière est de reconnaître le droit aux allocations familiales pour les élèves qui les fréquentent.

¹²⁶ ANOM, SAS DOC 5, État-Major, 6^{ème} bureau, « Participation de l'armée aux tâches de pacification », p. 14.

¹²⁷ ANOM 9334/46, Compte rendu de la réunion du 8 novembre 1957 rédigé par M. Cousse, inspecteur Primaire de Bône-Est à Monsieur le Sous-Préfet de l'arrondissement de La Calle, 12 novembre 1957.

La question se pose en 1960 et suscite des échanges entre le ministre des finances Wilfried Baumgartner et Louis Joxe, ministre d'État chargé des affaires algériennes¹²⁸.

Les éléments du débat montrent que 3 ans après la circulaire de Capdecombe, les écoles de l'armée demeurent à l'écart de l'éducation nationale. Le rectorat ne fournit d'ailleurs aucune indication au Trésor public sur la situation des familles et le droit éventuel à des prestations sociales¹²⁹. Cela signifie que les enfants scolarisés dans ces structures ne sont pas comptabilisés comme satisfaisant l'obligation scolaire et implique une difficulté de suivi de leur parcours scolaire. Pourtant, suite à la requête de Raoul Salan auprès du ministre résidant en juillet 1957, les officiers SAS ont l'autorisation de délivrer des certificats de scolarité, afin d'encourager l'envoi des enfants dans les classes¹³⁰. C'est donc au niveau du traitement administratif des certificats que se situerait une défaillance. Pour le ministre des Finances, ce manque d'informations n'est pas un obstacle, pas plus que le niveau « élémentaire » de l'enseignement et du point de vue de l'inscription et de l'assiduité, la scolarisation dans une école « de circonstances » vaut celle de l'école publique. Le Premier ministre partage son point de vue et aspire à la régularisation de ces écoles, leur « transformation en écoles publiques régulières¹³¹ », se plaçant dans la perspective d'une Algérie qui resterait française.

La perspective du droit aux allocations appliqué à la fréquentation de ces écoles met à distance les critères brandis par les cadres de l'Éducation nationale pour définir ce qu'elle inclut, tolère, et ce qu'elle exclut. La qualité des enseignements et la formation de l'enseignant pèsent peu pour ces dirigeants extérieurs à l'institution, à la faveur de la reconnaissance de la scolarisation de l'élève et du soutien aux familles. Le temps a passé depuis les premières ouvertures de classe et leur présence s'est peut-être banalisée dans le paysage scolaire. Elle l'est d'autant plus que la scolarisation massive espérée en 1944 est loin d'être atteinte en 1960. Ces écoles qui n'étaient pour certains que des marchepieds pour de véritables lieux d'enseignement, des terrains préparatoires à un cadre scolaire digne de ce nom, semblent finalement avoir leur place dans ce paysage scolaire composite.

¹²⁸ ANOM 81F1720, correspondance entre 1^{er} février 1960, 7 juillet 1960.

¹²⁹ *Idem*.

¹³⁰ HADJ-AHMED Lydia, *op. cit.*, p. 424.

¹³¹ ANOM 81F1720, correspondance, 7 juillet 1960

Conclusion

La diversité des lieux d'enseignement est accrue par la guerre d'indépendance et fragmente encore davantage et de manière inédite un paysage scolaire déjà composite. L'école primaire française inégalement présente sur le territoire voit ainsi sa présence relativisée par d'autres lieux d'apprentissage, que les autorités coloniales, cadres de l'Éducation nationale et forces de police s'emploient à garder sous contrôle ou à tenir à l'écart.

À la fin des années 1950, l'impossible scolarisation de l'ensemble des élèves algériens conduit néanmoins les autorités à assouplir leur rapport aux écoles coraniques et aux medersas. Bien que suspectes, surveillées voire fermées, elles comptent parmi les partenaires de l'Éducation nationale comme espaces susceptibles de limiter l'analphabétisme, quand bien même les méthodes pédagogiques et contenus enseignés diffèrent de ceux des écoles primaires publiques.

Les écoles tenues par l'armée, par essence provisoires, obtiennent difficilement la considération des autorités académiques, alors qu'elles sont explicitement vouées à pallier les insuffisances de l'institution du point de vue des militaires. Les difficiles conditions d'enseignement et le manque de formation des instructeurs conduisent les inspecteurs à tenir ces établissements à l'écart du potentiel de scolarisation de l'école dite « officielle », tandis que les syndicats voient comme un danger ces écoles d'un mauvais niveau qui attirent des populations pauvres tentées par les vêtements et fournitures offerts à leurs enfants¹³².

¹³² ANOM GGA 14CAB196, « Pour une scolarisation totale de la jeunesse algérienne », Union des Sections Algériennes du Syndicat National des Instituteurs, 30 avril 1960.

Conclusion générale

Un bilan à la veille de l'indépendance

À l'issue des multiples plans mis en œuvre avant l'indépendance de l'Algérie, l'évolution de la scolarisation dans la région de Blida est significative, mais comme dans toute l'Algérie, les efforts déployés n'aboutissent pas à une prise en charge massive des jeunes élèves. Les constructions effectives dans les communes les plus importantes contrastent avec des campagnes qui restent insuffisamment pourvues de structures scolaires, et les inégalités au sein de la région blidéenne s'en trouvent renforcées. Si le quartier arabe de Blida a vu les écoles se développer, notamment à proximité de l'habitat collectif à partir de 1958, les terres de l'ouest de l'arrondissement restent bien peu équipées en structures scolaires, et ce malgré l'implantation d'écoles par l'armée. De nouvelles classes ont bien ainsi ouvert leurs portes dans la cité Gauthier au cœur de la sous-préfecture, ou encore dans les centres de Koléa et de Souma, mais les projets sont restés lettre morte dans les douars Aghbal et El-Gouhrine, pourtant maintes fois signalés pour le manque de structures, où le plan quadriennal engagé en 1960 fait encore état de terrains manquants ou de constructions non prévues¹.

Par-delà le bilan quantitatif ici affiné à l'échelle régionale, cette étude permet surtout de saisir la nature des coups portés à l'établissement ou au maintien de la scolarisation des élèves algériens, qui ne sont pas moins destructeurs que les obstacles qui ont caractérisé les décennies précédentes, et ce malgré les réformes engagées et les promesses renouvelées. Les projets politiques insuffisamment appliqués autant que les maux de la guerre portent atteinte à l'école selon un séquençage serré, dont la teneur éclaire le témoignage d'Abdelmalek Sayad cité en amont de ce travail, et selon lequel, du fait de multiples « hasards » et « accidents », « chaque année scolaire qui passe est une année de gagnée, elle ne garantit en rien l'année qui suit² ».

¹ ANOM 917 33, plan quadriennal de constructions scolaires, année 1959-1960.

² Abdelmalek Sayad, « Entretien avec Hassan Arfaoui », *Histoire et recherche identitaire*, Éditions Bouchène, Saint-Denis, 2002, p 46.

L'enfant algérien qui naît dans la région de Blida au début des années 1940, a toutes les chances d'avoir un parcours scolaire chaotique. Le droit l'oblige à aller à l'école mais selon son lieu d'habitation, il n'y est finalement pas contraint. Les classes susceptibles de l'accueillir sont certes plus nombreuses, mais selon qu'il grandisse à Boufarik ou dans la commune mixte de Cherchell, il n'y aura pas forcément accès. Si toutefois l'école lui est permise, il n'y est peut-être qu'à mi-temps. A partir de 1956, la grève scolaire le coupe de son quotidien d'élève et la reprise des cours en 1957 est peut-être rendue difficile, voire compromise parce que l'école où il est inscrit a été incendiée, à moins qu'elle ne soit occupée par l'armée. S'il vit au sud de Blida, dans l'un des douars de la commune, il est peut-être déplacé avec sa famille vers des terres en plaine où l'instruction par les militaires est aléatoire. Cette trajectoire scolaire marquée par les ruptures et l'incertitude est néanmoins un parcours privilégié, comparé à celui d'enfants vivant dans des régions moins riches et moins dotées que ce territoire proche de la capitale.

Un caractère politique augmenté

Dans le contexte colonial algérien, l'instrumentalisation de l'école à des fins politiques est accrue, et ce pendant toute la période française. Elle prend des formes singulières dans le temps de la décolonisation.

L'école apparaît dans notre étude comme un enjeu renforcé du champ politique dans sa forme la plus classique, au travers des politiques publiques qui l'encadrent, la régulent et la financent³ selon une dynamique nouvelle, et mais dont les objectifs de massification concourent en réalité au maintien d'une Algérie française fortement ébranlée. Le plan de 1944, et bien plus encore le plan de Constantine en 1958, participent de l'inclusion croissante de la question scolaire dans la stratégie coloniale, visant à la fois à faire de l'école l'un des vecteurs persistants d'une colonisation alors massivement contestée, autant qu'un marqueur de l'ordinaire préservé dans les quartiers et les villages, un moyen de détourner l'opinion publique des réalités du conflit. L'État permet ainsi l'école, même si son développement sur le territoire par l'ouverture de classes et la création de postes d'enseignants reste bien limité, et ses agents rendent compte dans une documentation prolifique.

³ FERHAT Ismail, « Introduction. Une histoire politique de l'éducation ? », *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, n° 38, 2023, p. 13.

Si l'État fait ainsi l'école, le cadre spécifique dans lequel s'inscrit notre étude expose aussi sa capacité à la défaire, lorsque la lutte pour la souveraineté dynamise des structures concurrentes⁴. La pluralité de l'offre éducative, accentuée par le développement significatif des écoles coraniques sous toutes leurs formes, est perçue avec une suspicion accrue par les cadres de l'institution, quand bien même elle accueille les jeunes Algériens qui ne trouvent pas de place sur les bancs des classes primaires de l'école publique française. La fermeture de plusieurs structures portées par l'AOMA atteste d'une crispation forte de l'État colonial à l'encontre des oulémas dont l'action éducative avait été jusque-là tolérée, tandis que les classes tenues par l'armée sont déconsidérées.

Le rapport de certains acteurs de l'école au politique relève par ailleurs, dans le contexte de cette étude, d'autres mécanismes que ceux traditionnellement convoqués pour qualifier ce qui fait le politique, entendu non pas seulement comme « la relation socialement différenciée et inégale à la politique légitime, au champ politique et à ses acteurs⁵ », mais aussi telle la capacité d'acteurs éloignés du champ politique à inventer des pratiques qui « remettent en cause l'ordre politique et social comme il va⁶ ». La mobilisation des familles algériennes, parents d'élèves plus ou moins coutumiers de l'école, étend ainsi le champ des rapports ordinaires au politique. Elle concerne des acteurs aux positionnements sociaux divers, dont l'action individuelle ou prise dans un collectif resserré tel l'association de parents d'élèves, attire l'attention : occupation de la rue, lettres, encarts dans la presse- incarnent autant d'interpellations d'agents issus de l'administration coloniale, éloignées de tout comportement institutionnel, et font de ces familles des actrices majeures de l'école dont l'étude fine est à poursuivre. Ces pratiques étendent les formes d'interpellation de l'État colonial et participent peut-être, selon une forme modérée, des actes de défiance à l'égard de l'autorité publique.

La guerre enfin intensifie le rapport du politique à l'école, conférant à l'absence des élèves algériens dans les classes un sens particulier. Perçue comme un marqueur d'adhésion par ceux qui la promeuvent ou la quantifie, elle ouvre le spectre des individus qui investissent le champ scolaire et qui contribuent en agissant ensemble à faire de l'école autre chose qu'un espace de transmission. Elle fait partie des lieux désormais surveillé où les pratiques des enfants, relais des prises de position familiales, trahiraient les choix profonds de ces « silent

⁴ CHARTON Hélène, *op. cit.*, p. 9.

⁵ BUTON François ; et al., *op. cit.*, <https://books-openedition-org.lama.univ-amu.fr/septentrion/28041> §2.

⁶ *Idem.*

natives ⁷ ». Si l'école peut ainsi se trouver au centre de préoccupations de l'administration civile et militaire sans que ses finalités éducatives soient explicitement convoquées, elle n'en demeure pas moins considérée pour les savoirs qui s'y dispensent. Les disciplines enseignées, la langue véhiculée, signifient avec un supplément de sens la « communauté imaginée⁸ » à laquelle chaque adhésion scolaire se rapporterait.

Passer par le « colonial » pour penser l'école républicaine autrement

Étudier l'école en contexte colonial conduit alors à appréhender cet objet dans ses contours les plus larges, l'étendue de ses formes. L'inversion du titre de l'article de Marie Salaün peut alors être opportune pour montrer que le cadre inégalitaire et violent au sein duquel se développe l'école républicaine après la Seconde Guerre mondiale est porteur pour travailler l'objet souvent réifié auquel elle renvoie⁹.

Les freins multiples qui contrarient la mise en place des structures scolaires du primaire public français dans l'arrondissement de Blida révèlent, au concret, le fossé qui sépare les projets et les planifications de leur mise en œuvre effective, mais surtout les décalages majeurs entre la scolarisation en métropole et en Algérie, pour les publics algériens. Plus d'un siècle après le début de la présence française, dans un territoire qui reste en grande partie fermé à ses acteurs, les inégalités entre les élèves d'origine européenne et les Algériens sont irréductibles. L'assimilation scolaire telle qu'elle s'engage avec l'ordonnance sur l'obligation scolaire pour tous et le décret de fusion, semble pourtant participer dans les textes d'un même mouvement que celui de l'accès à la citoyenneté promu par la loi Lamine Gueye du 17 mai 1946. Dans les faits, les obstacles multiples restreignent cette assimilation à un nombre d'élèves limité. Négligée par les finances communales, inadaptée à des espaces non équipés en voirie, détruite par la guerre et dépourvue d'enseignants, l'école républicaine laisse la majorité des élèves algériens à l'écart, et éprouve les limites de sa « plasticité¹⁰ ».

Prise dans une offre scolaire plus diverse qu'en métropole, l'école républicaine évolue parmi diverses structures dont le développement interroge sa nature, les contours qui lui sont

⁷ MACMASTER Niel (2011), *op. cit.*

⁸ ANDERSON Benedict, *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 2002.

⁹ SALAUN Marie (2019), *op. cit.*

¹⁰ LEMBRÉ Stéphane, *op. cit.*, <https://books.openedition.org/septentrion/7205>, §31.

propres. L'opposition public / privé qui se joue dans l'hexagone est relativisée, déplacée du fait de la présence croissante des écoles coraniques et du développement des écoles de l'armée. Perçues comme autant d'espaces d'apprentissage concurrents, elles sont néanmoins considérées par les cadres de l'Éducation nationale, depuis la métropole ou les circonscriptions académiques, face à l'incapacité du système officiel d'accueillir le plus grand nombre d'élèves.

Si l'école républicaine prône aujourd'hui en principe l'inclusion de tous les publics, le respect des différences, elle rassemblait à Blida et dans toute l'Algérie des élèves dont la dénomination traduisait une catégorisation raciale, fondée sur des caractéristiques physiques, culturelles et sociales¹¹, qui étend l'assignation identitaire non plus seulement aux adultes, mais aussi aux enfants pris en tant qu'élèves. En dépit des mesures prônant en 1944 l'égalité face à l'obligation scolaire et en 1949 la fin de toute forme de spécificité dans les lieux d'apprentissage et les savoirs transmis, les contraintes spatiales, les inscriptions discriminées, mais aussi les structures scolaires de l'armée n'accueillant que les enfants du bled maintiennent jusqu'à l'indépendance une séparation scolaire de fait que l'étude régionale éclaire. Les conséquences sociales, culturelles, humaines de cet écart entre les principes des politiques éducatives et les pratiques locales, accrues dans le contexte de la guerre d'indépendance, font partie de l'histoire de l'institution scolaire française et pourraient prendre leur place de façon plus affirmée non pas uniquement dans des études distinctes, relatives au colonial, mais au cœur même de travaux qui abordent le cadre éducatif métropolitain.

¹¹ THENAULT Sylvie (2022), *op. cit.*, p. 19.

Sources et imprimés

Archives Nationales (AN), site de Pierrefitte

AG 3(1) 282 et 283 Archives du Général de Gaulle. Dossier Algérie.

C 16209, Archives de l'Assemblée de l'Union française. Enseignement des pays d'Outre-mer

C16223, Archives de l'Assemblée de l'Union française. Enseignement

C16274, Archives de l'Assemblée de l'Union française. Enseignement primaire obligatoire

Service Historique de la défense (SHD)

GR 1H 4373 Blida – Protection des points sensibles

GR 1H 4376 Blida - (Dossier 1) Organisation du maintien de l'ordre (1956-1962) ; (d.2) emploi des groupes mobiles de police rurale, des groupes mobiles de sécurité, des C.R.S. et de la police judiciaire (1955-1962).

GR 1H 4377 Blida - Directives sur la pacification (1956-1962) ; (d.2) regroupement de population ; centres d'hébergement (1956-1962).

Archives Nationales d'Outre-Mer (ANOM)

Gouvernement général de l'Algérie

Cabinet civil des gouverneurs généraux

GGA 8CAB71 cabinet Chataigneau – Union des femmes d'Algérie.

GGA 10CAB196 cabinet Léonard – Commission le Gorgeu - Enseignement privé.

GGA 11CAB77 cabinet Soustelle – Recrutement du personnel enseignant.

GGA 14CAB91 cabinet Delouvrier – Scolarisation des filles en Algérie.

GGA 14CAB196 cabinet Delouvrier – Enseignement privé musulman.

GGA 15CAB3 cabinet Jean Morin – Effectifs de l’enseignement primaire.

Série F - Législations et assemblées

GGA 6F1 Assemblée financière – Rapport sur l’Éducation nationale présenté par Mohand Lechani, décembre 1945.

Série G - Direction de la Sûreté nationale - Surveillance des personnes

GGA 7G 1412 - Mohand Lechani.

Série R - Affaires militaires

GGA 3R 558- Contribution de l’armée dans le domaine de l’Éducation nationale.

Série H- Affaires indigènes 1830-1960

13H9 – Assemblée financière. Session ordinaire novembre-décembre 1945.

14H - Questions scolaires concernant les indigènes (1846-1944).

Séries-Y - 1 Y - Plan d’action communale de 1946 (vers 1945/1950)

GGA 1Y 47-72- Arrondissement de Blida.

Ministère d’État chargé des affaires algériennes – Bureau des affaires sociales ;

Législation sociale

81F 1496 - Législation sur la sécurité sociale, les allocations familiales.

81F 1527- Allocations familiales. Élaboration de la réglementation pour l’Algérie.

Éducation, jeunesse et sports.

81F 1704 - Législation, réforme, extension à l’Algérie : projets de textes, Bulletin Officiel du ministère de l’Éducation nationale consacré aux travaux de la commission pour la réforme de l’enseignement (1944).

81F1711 - Carte scolaire Scolarisation et situation scolaire en Algérie (1951-1955).

81F1712 - Plan de scolarisation accéléré pour l’Algérie.

81F1713- Suivi de la situation scolaire et dd plan de scolarisation.

81F 1715 - Commission du plan d'équipement scolaire dite « commission Le Gorgeu ».
81 F1716 - Constructions scolaires.
81 F 1719- Enseignement primaire.
81F 1720 - Fusion de l'enseignement primaire des Européens et des Musulmans.
81F 1721 - Instituteurs, statut, recrutement.
81F1527 à 81F1529 - Allocations familiales, élaboration de la réglementation 1950-62 :
projets de réforme pour l'Algérie.

Préfecture d'Alger

Série K – 1K Cabinet du préfet d'Alger (1858-1962)

Grèves et syndicats 1935-1951

91 1K 955 - Pouvoirs du préfet et organisation de la préfecture.
91 1K 873 - Grèves de 1956, 1957.
91 1K 575 - Rapports de police grève 1956
91 1K 1240 - Délégués à l'assemblée algérienne – Conseillers généraux : Mohand Lechani

Sous-préfecture de Blida (1928, 1937-62)

Activités du sous-préfet- Rapports mensuels 1945-1959

917 48 - R apports mensuels isolés (1955-1957).
917 39 - Rapports mensuels au général exerçant les pouvoirs civils à Alger, accompagnés des
éléments ayant servi de base à leur rédaction (juillet-décembre 1958, mars-avril 1959).
917 126 - Rapports mensuels au préfet (1959).

Contrôle et surveillance 1937- 1961

Affaires musulmanes

917 77 - Associations dont écoles coraniques dans l'arrondissement de Blida.
917 46 - Dissolution de l'association d'éducation musulmane de Marengo 1957-1958.
917 80 - Enseignement libre coranique, confréries, oulémas.

Commissariats

917 50 – Rapports journaliers 1956-1957.
917 55 – Surveillance des réunions politiques, des inscriptions murales, de l'affichage.

Assistance aux communes

917 31 - Plan d'action communal.

917 32 - Programmes 1954- 1955 / 1955-1956.

917 33 - Programmes 1957-1958.

917 34 - Correspondances, travaux à réaliser dans les douars en 1950.

Enseignement et jeunesse 1944-61

917 83 - Cultes catholique et israélite.

917 36 - Écoles, collèges, universités. Circulaires, correspondances avec le préfet.

917 37 - Rentrées scolaires, inventaires des besoins scolaires, sécurité des établissements scolaires.

Police

917 134- Commissaires de police : dossiers personnels Félix Pietri, Georges Valère.

Relations avec l'armée

917 183 - Circulaires rôle des SAS.

917 184 - Dossier par SAS.

917 200 – Tracts.

Dossier de personnels

GGA 1GF 154 - Pierre DELAHAUT, sous-préfet.

GGA 1GG 353, GGA 1GA 1154 - Etienne ZANNETTACCI-STEPHANOPOLI, administrateur.

Brigade des Renseignements généraux de Blida (1945-1961)

9170 3F 36 – Mouvement de Solidarité Féminine à El Affroun.

Sous-préfecture de La Calle

Enseignement laïque et religieux.

9334 46 - Correspondances du sous-préfet. Création par l'armée d'écoles militaires. Situation des écoles.

9334 47 – Écoles coraniques et medersas.

Sections Administratives Spécialisées.

Documentation

DOC SAS 3 - Formation du personnel 1956- 1960. Gestion du personnel 1955-1961. Action économique, sociale et administrative 1954-1961.

DOC SAS 5 - Pacification, action psychologique 1953-1961.

Région d'Alger / Département d'Alger / Arrondissement de Blida

2SAS79 : chrono départ (1956/août 1957, janvier-juin 1959)

2SAS82 : renseignements sur les SAS, organisation (1957-61) ; rapports mensuels 58-59, 57-

2SAS83 : rapports trimestriels

2SAS84 : implantation des SAS : notes de base, correspondance (1956/58), dossiers des SAS d'Ain Romana, Bou ARFA ET Boufarik (1956/61)

2SAS85 : implantation des SAS : Bouinan, Chenoua, El Affroun, Koléa, Meurad, Montebello, Oued-el-Alleug, Ouled Sultan, Souma (1956-61)

2SAS92 : moniteurs de jeunesse : salaires, listes nominatives d'émargement (1959)

2SAS96 : renseignements sur la population (1958)

SOURCES IMPRIMÉES

Presse

Le Monde, 21 septembre 1956.

L'Echo d'Alger, 27 septembre 1913.

Le Tell : journal des intérêts coloniaux, 11 octobre 1913, 15 novembre 1918, 18 juin 1921, 24 juin 1925, 9 juin 1926, 21 août 1929, 8 juillet 1944, 30 novembre 1946, 20 juillet 1946, 8 octobre 1949, 29 juillet 1950, 30 septembre 1950.

Ouvrages à caractère de source

AUCLERT Hubertine, *Les femmes arabes en Algérie*, Société d'Éditions littéraires, Paris, 1900

COMBES Émile, « Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner les modifications à introduire dans la législation et dans l'organisation de divers services de l'Algérie (instruction primaire des indigènes) », *Bulletin universitaire de l'Académie d'Alger* n°6, 1892.

DOR Fernand, *Cherchel et la commune mixte de Gouraya*, Blida, Imprimerie Mauguin, 1895.

DURUY Victor, « Instructions complémentaires pour la loi du 10 avril 1867, en ce qui concerne les écoles de filles », *Bulletin administratif de l'instruction publique*. Tome 8 n°155, 1867.

FONCIN Pierre, « À propos du décret du 13 février 1883 », *Revue internationale de l'enseignement*, tome 6, Juillet-Décembre 1883.

FOURASTIÉ Jean, « Les travaux de la commission de l'équipement scolaire du Commissariat général au Plan », *Population*, n°2, 1958.

FRANC Louis-Julien, *Le chef d'œuvre colonial de la France en Algérie : la colonisation de la Mitidja*, Champion, Paris, 1929.

GENTY DE BUSSY Pierre, *De l'établissement des Français dans la Régence d'Alger et des moyens d'en assurer la propriété*, Paris 1835, T.1.

HARDY Georges, *L'enseignement aux indigènes dans les possessions françaises d'Afrique*, Bruxelles, Établissements généraux d'imprimerie, 1931.

HORLUC Pierre, *L'œuvre française pour l'enseignement des indigènes en Algérie*, Alger, Carbonel, 1930.

ILLIO Sylviane, « L'enseignement des métiers féminins en Algérie », thèse de droit, Paris, 1937.

LE BOURGOIS Henri, *Rapport d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire*, Académie d'Alger, 1880.

POULARD Maurice, *L'enseignement pour les indigènes en Algérie*, imprimerie Gojosso, 1910.

PRESSAT Roland, « Croissance des effectifs scolaires et besoins en maîtres », *Population*, n°1, 1958.

TRUMELET Corneille, *Blida. Récits selon la légende, la tradition et l'histoire*, Alger, Adolphe Jourdan, 1887.

TZOURIKOFF Zenaïde, « L'enseignement des filles en Afrique du Nord », thèse pour le doctorat de droit, Université de Paris, Faculté de droit, 1935.

VIOLLETTE Maurice, *L'Algérie vivra-t-elle ?* Alcan, Paris, 1931, p. 258.

SOURCES DU WEB ET ARCHIVES AUDIOVISUELLES.

INA

« La rentrée des classes », *Journal Les Actualités Françaises*, 7 octobre 1959, 54 sec, archive INA. <https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/afe85008455/la-rentree-des-classes-en-algerie>
<http://www.blidanostalgie.fr/Joinville/joinville-dupre.htm>

Le Maitron, dictionnaires biographiques du mouvement ouvrier, <https://maitron.fr/> . Éléments biographiques de Mohand Lechani, de Paule Malroux.

Sites web

<http://blida.net/fra/> (site aujourd'hui inactif)

<https://blidanostalgie.pagesperso-orange.fr/>

<http://michelgast.mathieu.free.fr/algerie/blida/>

<https://web.archive.org/web/20080925190739/http://www.profburp.com:80/~bertrand/documents/yvorra/monographie.htm>. Cette archive propose une monographie du domaine Sainte Marguerite, qui aurait été rédigée dans les années 1960 par la petite fille d'un employé du domaine.

Bibliographie

Historiographie et méthode

ANDERSON Benedict, *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 2002.

BERTRAND Romain, « Les sciences sociales et le « moment colonial » : de la problématique de la domination coloniale à celle de l'hégémonie impériale », *Questions de recherche*, n° 18, 2006, 41p.

BERTRAND Romain, « Politiques du moment colonial. Historicités indigènes et rapports vernaculaires au politique en « situation coloniale », *Questions de recherche* n° 26 – Octobre 2008.

BLANCHARD, Emmanuel, et THENAULT Sylvie. « Quel « monde du contact » ? Pour une histoire sociale de l'Algérie pendant la période coloniale », *Le Mouvement Social*, n°236, 2011, p.-7.

BLEVIS Laure, « La situation coloniale entre guerre et paix : Enjeux et conséquences d'une controverse de qualification », *Politix*, n°104, 2013, p. 97-104.

BUTON, François, LEHINGUE Patrick, MARIOT Nicolas, et ROZIER Sabine (dir.), *L'Ordinaire du Politique : Enquêtes sur les rapports profanes au politique*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2019.

LAGROYE Jacques, *La politisation*, Paris, Belin, 2003.

SALAÛN Marie, « Passer par l'« école » pour penser le colonialisme autrement », *Genèses*, n°115, 2019, p. 145-150.

SAYAD Abdelmalek, *Histoire et recherche identitaire*. Paris, Éditions Bouchène, 2002.

STOLER Ann Laura, *Au cœur de l'archive coloniale : questions de méthode*, Paris, Éditions EHESS, 2019.

L'Algérie à la période coloniale

AGERON Charles-Robert, *Les Algériens musulmans et la France (1871-1919)*, t. II, Paris, PUF, 1979.

AGERON Charles-Robert, *De l'Algérie française à l'Algérie algérienne*, Paris, Bouchène, 2005.

AGERON Charles-Robert, *Genèse de l'Algérie algérienne. Volume 2*, Paris, Bouchène, 2005.

AGERON Charles-Robert *Les Algériens musulmans et la France, 1871 – 1919*, Paris, Bouchène, 2005.

AGERON Charles-Robert (dir.), *Les chemins de la décolonisation de l'empire colonial français, 1936-1956*, Paris, CNRS Éditions, 2013.

BARGETON René, PLANCHE Jean-Louis, « Les préfets d'Algérie 1849-1962 », *Parcours*, n° 16-17, 1992, p. 79-139.

BERERHI Afifa, KHADDA Naget, PHELINE Christian, et SPIQUEL-COURDILLE Agnès, *Défis démocratiques et affirmation nationale : Algérie, 1900-1962*. Alger, Chihab Édition, 2016.

BLANCHARD Emmanuel, « Des colonisés ingouvernables. Adresses d'Algérien. nes aux autorités françaises (Akbou, Paris, 1919-1940) », thèse d'habilitation à diriger des recherches en histoire contemporaine, Paris, INED, 2022.

BOUCHENE Abderrahmane, PEYROULOU Jean-Pierre, TENGOUR Ouanassa Siari *et al.*, *Histoire de l'Algérie à la période coloniale. 1830-1962*, Paris, La Découverte, 2014.

CARLIER Omar. *Entre Nation et Jihad : histoire sociale des radicalismes algériens*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1995.

CHACHOUA Kamel. « Les montagnes et la montée des clercs dans l'Algérie coloniale. Viticulture, montagnes et réformisme (iṣlāḥ) aux xix^e-x ». *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 135, 2014, 131-50.

COLLOT Claude, « Une fausse réforme : l'Assemblée financière de l'Algérie », *Revue algérienne des sciences juridiques, économiques et politiques*, n°1, 1968, p. 51-126.

COLLOT Claude. *Les Institutions de l'Algérie durant la période coloniale : 1830 – 1962*, Paris, CNRS, 1987.

ETIENNE Bruno, *Les Européens d'Algérie et l'indépendance algérienne*, Paris, CNRS, 1968.

FABBIANO Giulia. « 'Pour moi, l'Algérie, c'est les Béni-Boudouane, le reste j'en sais rien' : Construction, narrations et représentations coloniales en Algérie française », *Le Mouvement Social* n° 236, 2011, 47-60.

GUIGNARD Didier, « Conservatoire ou révolutionnaire ? Le sénatus-consulte de 1863 appliqué au régime foncier d'Algérie », *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, n° 41, 2010, p. 81-95.

LACROIX Annick, « La poste au douar. Usagers non citoyens et État colonial dans les campagnes algériennes de la fin du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2016 n°71, p. 722.

LEKÉAL Farid, « Justice et pacification : de la Régence d'Alger à l'Algérie : 1830-1839 », *Histoire de la justice*, 2005, n° 16, p. 13-30.

MANN Gregory, « What Was the "Indigénat"? The "Empire of Law" in French West Africa », *The Journal of African History*, n° 50, vol. 3, 2009, p. 331-353.

MERLE Isabelle, « Retour sur le régime de l'indigénat : Genèse et contradictions des principes répressifs dans l'empire français », *French Politics, Culture & Society*, n° 20, vol. 2, 2002, p. 77-97.

MUSSARD Christine, *[L'obsession communale, La Calle, un territoire de colonisation dans l'Est algérien \(1884-1957\)](#)*, Aix-en-Provence, PUP, Collection Le temps de l'histoire, 2018, 356 p.

MUSSARD Christine, « Réinventer la commune ? Genèse de la commune mixte, une structure administrative inédite dans l'Algérie coloniale », *Histoire@Politique*, 2015, n° 27, p. 93-108.

REMAOUN Hassan, « Enjeux démocratiques, sociaux et nationaux dans les tentatives de regroupement frontiste au sein du mouvement national (1936-1962) », *Défis démocratiques et affirmation nationale. Algérie. 1900-1962*, Chihab Éditions, 2016.

SAVARESE Éric, *L'Algérie dépassionnée : au-delà du tumulte des mémoires*, Paris, Syllepse, 2008.

SIFOU Fatiha, « La protestation algérienne contre la domination française : plaintes et pétitions (1830-1914) », thèse d'histoire sous la direction de Jean-Louis Triaud, Université de Provence, 2004.

THENAULT Sylvie, « L'indigénat dans l'Empire français : Algérie/Cochinchine, une double matrice », *Monde(s)*, n° 12, 2017, p. 21-40.

THOMAS Martin, *Empires of Intelligence: Security Services and Colonial Disorder after 1914*, Berkeley, University of California Press, 2008.

THOMAS Martin, éd. *The French Colonial Mind. 2: Violence, Military Encounters, and Colonialis*, Lincoln, Univ of Nebraska Press, 2011.

TRODI Fares, DJELAL Nadia and POTIE Philippe, « L'architecte paysagiste à Alger pendant la période coloniale (1830-1962) : une figure émergente », *Projets de paysage*, n°13, 2015.

URBAN Yerri. « La longue genèse de la citoyenneté dans le second Empire colonial 1798-1898 ». *La Révolution française*, n° 9, 2015, p. 1-28.

VAVASSEUR-DESPERRIERS, Jean, *République et liberté : Charles Jonnart, une conscience républicaine (1857-1927)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1996.

L'Algérie pendant la guerre d'indépendance

BRANCHE Raphaëlle. « Combattants indépendantistes et société rurale dans l'Algérie colonisée ». *20 & 21. Revue d'histoire* n°141, 2019, p. 113-27.

CHOMINOT Marie « Guerre des images, guerre sans image ? : pratiques et usages de la photographie pendant la guerre d'indépendance algérienne : 1954-1962 », thèse sous la direction de Benjamin Stora, 2008, Université Paris 8.

CONNELLY Matthew James. *L'arme secrète du FLN*, Paris, Payot & Rivages, 2014.

DUCLERT Vincent. « Un rapport d'inspecteur des finances en guerre d'Algérie. Des camps de regroupement au principe de gouvernement », *OUTRE-MERS* n° 338, 2003, p. 163-197.

FRANTZ Fanon, *L'an V de la révolution algérienne*, Paris, la Découverte, 2011.

FOLL-LUCIANI (Le) Pierre-Jean « 'I Would Have Liked to Be a Bomb to Explode.' Algerian Women Communist Militants, between Assigned Gender Roles and Subversion of Gender Roles (1944-1962) ». *Le Mouvement Social* n° 225, 2016, p. 35-55.

FORT Pierre-Louis (éd.), *La France et l'Algérie en 1962*, Paris, Karthala, 2013.

FREMEAUX Jacques, « Les SAS », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, avril 2002, n°208, p.55-68.

HARBI Mohammed, MEYNIER Gilbert, *Le FLN, documents et histoire : 1954-1962*, Paris, Fayard, 2004.

HAUTREUX François-Xavier, *La guerre d'Algérie des harkis : 1954-1962*, Paris, Perrin, 2013.

JEANSON Colette et JEANSON Francis, *L'Algérie hors la loi*, Alger, ANEP, 2006

LEROUX Denis, « Algérie 1957, l'opération Pilote : violence et illusions de la pacification ». *Les Temps Modernes* n°693-694, 2017, p. 146-159.

LEROUX Denis, *Une armée révolutionnaire. La guerre d'Algérie du Cinquième bureau*, thèse d'histoire sous la direction de Raphaëlle Branche, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, 2018.

LESNE Marcel. « Une expérience de déplacement de populations : les centres de regroupement en Algérie ». *Annales de géographie*, n° 388, 1962, p. 507-603.

MACMASTER Niel, “The “Silent Native” Attentisme, Being Compromised, and Banal terror during the Algerian War of Independance, 1954-1962” in Thomas Martin (Éd.), *The French colonial mind*, Lincoln, 2011.

MACMASTER Neil, et COUDRIER Élodie, « Constitution d’une base paysanne : comparaison des guérillas au Vietnam et en Algérie, entre 1940 et 1962 », *Monde(s)*, n° 2, 2017, 121- 139.

MACMASTER Niel, *War in the Mountains*. Oxford University Press, 2020.

MATHIAS Grégor, *Les sections administratives spécialisées en Algérie : entre idéal et réalité, 1955-1962*, Paris, L’Harmattan, 2012.

MEYNIER Gilbert. *Histoire intérieure du F.L.N. 1954-1962*, Paris, Fayard, 2002.

HALEH DAVIS Muriam, « “Restaging Mise En Valeur: ‘Postwar Imperialism’ and The Plan de Constantine” », *Review of Middle East Studies* n°44, 2010, p. 86-176.

PEYROULOU Jean-Pierre, *Guelma, 1945 : une subversion française dans l’Algérie coloniale*. Textes à l’appui. Série Études coloniales, Paris, La Découverte, 2009.

RAHAL Malika, « A Local Approach to the UDMA: Local-Level Politics during the Decade of Political Parties, 1946–56 », *The Journal of North African Studies* n°18, 2013, p. 703-724.

RAHAL Malika, « La tentation démocratique en Algérie. L’Union démocratique du manifeste algérien (1946-1956) », *Insaniyat* n° 42, 2008, p. 79-93.

RAHAL Malika, *Ali Boumendjel. Une affaire française, une histoire algérienne*, Paris, La Découverte, 2022.

RAHAL Malika, *Algérie 1962 : une histoire populaire*, Paris, La Découverte, 2022.

REY-GOLDZEIGUER Annie, *Aux origines de la guerre d’Algérie, 1940-1945. De Mers-el-Kébir aux massacres du Nord-Constantinois*, Paris, La Découverte, 2006.

RICEPUTI Fabrice, « L’histoire occultée de la grève générale anticoloniale du FLN. » *Orient XXI*, 14 novembre 2022. <https://orientxxi.info/magazine/l-histoire-occultee-de-la-greve-generale-anticoloniale-du-fln,6008>.

ROCARD Michel, *Rapport sur les camps de regroupement et autres textes sur la guerre d'Algérie*, édition critique établie par V. Duclert et P. Encrevé (dir.), avec la collaboration de C. Andrieu, G. Morin et S. Thénault, Paris, éditions des Mille et une nuits, 2003.

SACRISTE Fabien, *Les camps de regroupement en Algérie. Une histoire des déplacements forcés (1954-196)*, Paris, Presses de Sciences Po, 2022.

THENAULT Sylvie, *Histoire de la guerre d'indépendance algérienne*, Paris, Flammarion, 2012

THENAULT Sylvie, *Algérie : des « événements » à la guerre : idées reçues sur la guerre d'indépendance algérienne*, Paris, Le Cavalier bleu éditions, 2012.

THENAULT Sylvie, *Les ratonnades d'Alger, 1956. Une histoire de racisme colonial*, Paris, Seuil, 2022.

Blida et sa région

BOURDIEU Pierre, SAYAD Abdelmalek, PLANHOL (de) Xavier, *Nouveaux villages algérois : Atlas Blidéen, Chenoua, Mitidja Occidentale, Études rurales*, n°9, 1963.

COTE Marc, « Blida : Blidah, Blida, El Boulaïda ». *Encyclopédie berbère*, n° 10, 1991, p.1536-1539.

DELUZ-LABRUYERE Joëlle, *Urbanisation en Algérie : Blida. Processus et formes*, Paris, Maison de l'Orient et de la Méditerranée Jean Pouilloux, 1988.

ÉMÉRIT Marcel. « Xavier de Planhol, Nouveaux villages algérois (Atlas blidéen, Chénoua, Mitidja occidentale). » *Annales* vol.17, n° 6, 1962, p. 1228-30.

PLANHOL (de) Xavier, « La formation de la population musulmane à Blida ». *Revue de géographie de Lyon*, n° 36, 1961, p. 219-229.

PLANHOL (de) Xavier, *Nouveaux villages algérois : Atlas blidéen, Chenoua, Mitidja occidentale*, Paris, PUF, 1961.

WEEEXSTEEN Raoul, « Colonisation, décolonisation et structures urbaines. Une ville d'Algérie Blida. », thèse de géographie, Strasbourg, 1974.

Éducation et enseignement en France métropolitaine

BARRAULT-STELLA, Lorenzo, Philippe BONGRAND, HUGREE Cédric, et SIBLOT Yasmine (dir.), « Les rapports à l'école comme rapports à l'État », *Politix* n° 130, 2020.

BRIAND Jean-Pierre, « Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France fin XIXe-milieu XXe siècle », *Histoire de l'éducation*, 1995, n°66, p. 159-200.

BRIAND Jean-Pierre, CHAPOULIE Jean-Michel. « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble ». *Revue française de sociologie* n° 34, 1993, p. 3-42.

BRIAND Jean-Pierre, « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État. Le développement de la scolarisation sous la IIIe République ». *Histoire de l'éducation* n° 66, 1995, p.15-46.

BRUCY Guy. « "Désertion scolaire" et absentéisme dans l'école de Jules Ferry ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, 2003, p.145-168.

CAHON Julien. « Élèves en guerre dans la Picardie des "années rouges" (1914-1919) ». *Revue du Nord*, n°425, 2018, p. 387-408.

CAHON Julien, YOUENN Michel. *Refus et refusés d'école*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2020.

CAPLAT Guy, *L'Inspection générale de l'instruction publique au XXe siècle : dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*. Histoire biographique de l'enseignement, Paris, INRP, 1997.

CASTAGNET-LARS, Véronique, CONDETTE Jean-François. « Pour une histoire renouvelée des élèves : placer l'élève au centre des analyses historiennes ? » *Histoire de l'éducation*, n° 150 2018, p. 9-34.

CHANET Jean-François, *l'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier Histoires 1996.

CHANET Jean-François. « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 ». *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, 2007, p.171-193.

CHAPOULIE Jean-Michel. *L'école d'Etat conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses Univ. de Rennes, 2010.

CHAPOULIE Jean-Michel, « Sur les rapports des classes populaires et moyennes à l'école (France, 1910-1950) : quelle « demande sociale » d'instruction prolongée ? » *Revue d'histoire moderne & contemporaine* n°65, 2018, p.59-75.

CHAPOULIE Jean-Michel, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine* n°54, 2007, p.7-38.

CONDETTE Jean-François, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, Lyon, Service d'histoire de l'éducation, INRP, 2006.

CONDETTE Jean-François ? *Les Écoles dans la guerre : Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVIIe-XXe siècles)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014.

CONDETTE Jean-François, éd. *La guerre des cartables (1914-1918) : élèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2018.

CONDETTE Jean-François (dir.). « S'orienter, être orienté-e. Choix et contraintes des parcours des élèves et des étudiant-e-s (XIXe siècle – XXe siècle) ». *Revue du Nord*, n° Hors-série n°42, 2021.

DOUAT Étienne. « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 ». *Déviance et Société* n° 31, 2007, 149-171.

FERHAT Ismail, « Introduction. Une histoire politique de l'éducation ? », *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, n°38, 2023, p. 11-21.

FOURNIER Martine, « Un siècle d'éducation nouvelle », *Éduquer et Former*, 2016, p. 63-69.

GAVOILLE Jacques, *L'école publique dans le département du Doubs (1870-1914)*, Paris, Belle Lettres, 1981.

GOMBERT Philippe, « Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique et mutations idéologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 162, 2008, p.59-66.

LEGRAND Louis, *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry : les origines de la laïcité*. Bibliothèque des sciences politiques et sociales, Paris, 1961.

LEMBRÉ Stéphane, « L'école de la survie. L'enseignement ménager dans Lille occupée (1915-1918) » In : *Les Écoles dans la guerre : Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e XX^e siècles)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014.

LEMBRÉ Stéphane. *Histoire de l'enseignement technique*. La Découverte, 2016

LUC Jean-Noël, CONDETTE Jean-François, et VERNEUIL Yves. *Histoire de l'enseignement en France. XIX^e-XXI^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2020.

MONJO Roger, « L'école peut-elle être, à la fois, libératrice et obligatoire ? » *Le Télémaque* n° 43, 2013, p. 87-102.

PERIER Pierre. *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes, 2005.

PIGNOT Manon, *L'appel de la guerre. Des adolescents au combat, 1914-1918*, Paris, Anamosa, 2019.

POUCET Bruno, « L'application de la loi Debré », Patrick Weil éd., *Politiques de la laïcité au XX^e siècle*. Presses Universitaires de France, 2007.

POUCET Bruno, « L'enseignement privé scolaire hors contrat : refuge ou refus de l'école ? », *Refus et refusés d'école* Presses universitaires de Grenoble, 2020

PROST Antoine. *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

PROST Antoine, *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997.

PROST Antoine, *Du changement dans l'école les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 2013.

ROBERT André, *L'École en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010.

SAINT-FUSCIEN Emmanuel, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres 1914-1945*, Paris, Perrin, 2017.

SAINT-FUSCIEN Emmanuel, « Ce que la guerre fait à l'institution : l'école primaire en France autour du premier conflit mondial », *Guerres mondiales et conflits contemporains* n° 278, 2020 p. 5-22.

SAINT-FUSCIEN Emmanuel, TOBATY Annie, « L'école face à l'épreuve : quelle histoire ? », *Administration & Éducation*, n° 169, 2021, p. 13-22.

TERRAIL Jean-Pierre. *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris, la Dispute, 1997.

VAN RUYSKENSVELDE Sarah, *Wartime schooling and education policy in the Second World War: Catholic education, memory, and the government in occupied Belgium*, London, Palgrave Macmillan, 2016.

Éducation et colonisation

BARTHELEMY Pascale, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n°128, 2010, p. 5-27.

BOUCHE Denise, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Paris, Honoré Champion, 1975.

BOUSSION Samuel et THENAULT Sylvie, « Éducation correctionnelle, éducation surveillée ». *Les Etudes Sociales*, n°18, 2016, p. 3-7.

CHARTON Hélène, « Penser la fabrique de l'école comme un objet politique », *Politique africaine* n° 139, 2015, p.7-21.

DIHSTELHOFF Julius, PARDEY Charlotte, OUAISSA Rachid, et PANNEWICK Friederike, éd. *Entanglements of the Maghreb: Cultural and Political Aspects of a Region in Motion*, Transcript Verlag, 2021.

GAMBLE, Harry, « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) », *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010, p. 129-62.

JAMES Boris, « Les Kurdes de Syrie à l'école du Kurdistan d'Irak : entre concurrences politiques, constructions nationales et ajustements pédagogiques », *Mondes arabes* n°3, juin 2023, p. 133-164

JEZEQUEL Jean-Hervé, « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture "configurationnelle" de la scolarisation à l'époque coloniale », *Cahiers d'études africaines* n° 169-170, 2003, p. 409-433.

KHALEEFHA Amal, « Les langues au cœur de l'exil : apprentissage, représentations, pratiques. L'exemple des Syriens dans le camp de Zaatari », thèse de didactique des langues, Paris III, 2020.

LABRUNE-BADIANE, Céline « Peut-on parler d'un « désir d'école » en Casamance ? (1860-1930) », *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010, p.29-52.

LEON Antoine, *Colonisation, enseignement et éducation : étude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan, 1991.

MERLE, Isabelle, et Adrian MUCKLE. *L'indigénat : genèses dans l'Empire français, pratiques en Nouvelle-Calédonie*, Paris : CNRS éditions, 2019.

REYNAUD PALIGOT, Carole. *L'école aux colonies : entre mission civilisatrice et racialisation 1816-1940*, Ceyzérieu, Champ Vallon, 2020.

SALAÛN Marie, *L'école indigène : Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

SALAÛN Marie, « Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la IIIe République », *Politix* n° 116, 2016, p. 29-52.

VERDEIL, Chantal. « Histoire contemporaine de l'éducation au Moyen-Orient (XIXe-XXe siècle). Essai de synthèse historiographique », *Histoire de l'éducation*, n° 148, 2017, p. 9-40.

Éducation, enseignement et jeunesse en Algérie

AGERON Charles-Robert « Jules Ferry et la question algérienne en 1892 (d'après quelques inédits) ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 2, 1963, p.127-46.

ARTAUD DE LA FERRIERE Alexis, "Stuck in the Middle with You: The Political Position of Teachers during the Algerian War of Independence" », *Landscapes of Violence*, n°3, 2015, p. 171-187.

CAPDEVILA Luc, *Femmes, armée et éducation dans la guerre d'Algérie L'expérience du service de formation des jeunes en Algérie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.

CHAKER Salem. « Documents sur les précurseurs. Deux instituteurs kabyles : A. S. Boulifa et M. S. Lechani », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* n°44, 1987, p. 97-115.

CHAOUCHE Hamid, « Le bilan de la scolarisation dans un village rural de Kabylie : 1958–1999. Le cas de Attouche », *Insaniyat*, n°54, 2011, p. 109-125.

COLONNA Fanny, « Le système d'enseignement de l'Algérie coloniale ». *European Journal of Sociology*, n° 2, 1972, p. 195-220.

COLONNA Fanny, *Instituteurs 1883-algériens 1939*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1975.

COLONNA Fanny, *Savants paysans : éléments d'histoire sociale sur l'Algérie rurale* / par Fanny Colonna. Office des Publications Universitaires. Alger, 1987.

COLONNA Fanny, *Les versets de l'invincibilité : permanence et changements religieux dans l'Algérie contemporaine*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1995.

COURREYE Charlotte, « Réformer la famille. Discours et pratiques des oulémas algériens au XXe siècle ». *Le Mouvement Social* n°267, n° 2019, p. 81-97.

COURREYE Charlotte, *L'Algérie des oulémas : une histoire de l'Algérie contemporaine, 1931-1991*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2020.

DESVAGES Hubert, « L'enseignement des Musulmans en Algérie sous le rectorat de Jeanmaire : le rôle de l'école », *Le Mouvement social* n° 114, 1970, p. 109-137.

DESVAGES Hubert, « La scolarisation des musulmans en Algérie (1882-1962) dans l'enseignement primaire public français. Etude statistique ». *Cahiers de la Méditerranée* 4, n° 1, 1972, p.55-72.

DURHAM Brooke, « Une aventure sociale et humaine : The Service des Centres Sociaux in Algeria, 1955–1962 », in Damiano Matasci, Miguel Bandeira Jerónimo, Hugo Gonçalves Dores (Ed.), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s–1980s*, Palgrave Macmillan, 2020, p. 55-82.

EINAUDI, Jean-Luc. *Un rêve algérien*, Paris, PUF, 2001.

FORGET Nelly, « Le Service des Centres Sociaux en Algérie », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n°26, 1992, p. 37-47.

HADDAB Mustapha, « Les familles et l'école en Algérie : état de la question et pistes de recherche », *Sud/Nord* n°28, 2019, p. 25-37.

HADJ-AHMED Lydia. « « L'école malgré la guerre, l'école grâce à la guerre ? Des enfants et des familles algériennes à l'épreuve de la guerre d'indépendance algérienne (1954-1962) », thèse de doctorat en histoire contemporaine sous la direction de Raphaëlle Branche, Université Paris-Nanterre, décembre 2022.

KADRI Aïssa, *Instituteurs et enseignants en Algérie 1945-1975. Histoire et mémoires*, Paris, Karthala, 2014.

KADRI Aïssa, « Les autorités coloniales, les écoles coraniques et la langue arabe en Algérie » : In *Regards français sur l'Islam*, Éditions du Croquant, 2012, p. 55-76.

KATEB Kamel, *Européens, « indigènes » et juifs en Algérie (1830-1962) : représentations et réalités des populations*, Paris, France, INED, 2001.

KATEB Kamel, « Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale », *Insaniyat*, n° 25-26, 2004, p. 65-100.

KATEB Kamel, *École, population et société en Algérie*, Paris, L'Harmattan, 2005.

KATEB Kamel, *Le système éducatif dans l'Algérie coloniale : bilan statistique historiographique (1833-1962)*, Alger, Apic éditions, 2014.

KAMEL Kateb, MELHANI Nacer, REBAH M'Hamed, et BLUM Alain, *Les déracinés de Cherrhell : camps de regroupement dans la guerre d'Algérie (1954-1962)*, Paris, INED éditions, 2018.

LEMBRE Stéphane, « L'enseignement technique et professionnel dans l'Algérie coloniale, du territoire à l'atelier (1866-1958) », *Histoire de l'éducation*, n° 147, 2017, p. 91-117.

MAHE Alain, *Histoire de la Grande Kabylie XIX^e-XX^e siècles. Anthropologie historique du lien social dans les communautés villageoises*, Éditions Bouchène, 2001.

MERAD Ali, *Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940. Essai d'histoire religieuse et sociale*, La Haye, Mouton&Co, 1967.

MESSAOUDI Alain, « Contribuer au débat public ou garder le silence ? Quelques figures des études arabes, berbères et islamiques françaises face à la guerre d'Algérie », *Les Cahiers d'EMAM*, n° 23, 2014, p. 77-100.

MESSAOUDI Alain, « Des médiateurs effacés ? Les professeurs d'arabe des collèges et lycées d'Algérie (1840-1940) », *Outre-mers*, n° 370, 2011, p. 149-59.

MESSAOUDI Alain, *Les arabisants et la France coloniale. Annexes*, Lyon, ENS Éditions, 2015.

MUSSARD Christine, « La rentrée des classes, un événement dans la guerre d'Algérie », *Tsingy, revue de sciences humaines, Sud- Ouest de l'océan Indien*, n° 24, 2021, p. 13-25.

MUSSARD Christine, « L'école à l'épreuve. Quand l'école et ses acteurs font face au politique, des années 1930 aux années 2020 », (dir. avec J. Honvault), *Mondes arabes. Revue de sciences sociales du politique des mondes arabes & musulmans*, n°3, 2023.

MUSSARD Christine, « Demander l'école, approcher l'État. Les familles algériennes et l'école primaire française à Blida, 1944-1954 », *Mondes arabes. Revue de sciences sociales du politique des mondes arabes & musulmans*, n°3, juin 2023

OULD-BRAHAM Ouahmi. « La grande mission d'enquête scolaire D'Émile Masqueray en Kabylie (1881) », *Études et Documents Berbères*, n° 15-16, 1998, p. 7-71.

PERVILLE Guy, *Les étudiants algériens de l'Université française, 1880 - 1962 : populisme et nationalisme chez les étudiants et intellectuels musulmans algériens de formation française*. Collection « Histoire de l'Algérie contemporaine », Alger, Casbah Éd, 2004.

SAYAD Abdelmalek, *L'École et les Enfants de l'immigration. Essais critiques*, Paris, Le Seuil, 2014.

SIARI TENGOUR Ouanassa. « Les écoles coraniques (1930-1950) : portée et signification ». *Insaniyat*, n°6, 1998, p. 85-95.

TURIN Yvonne, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale. Ecoles, médecines, religion 1830-1880*. Paris, Maspero, 1971.

École, femmes et genre

AMRANE Djamilia. *Les femmes algériennes dans la guerre*. Hors collection. Paris, Plon, 1991.

BARTHELEMY Pascale et ROGERS Rebecca, « Enseignement et genre en situation coloniale (Maghreb, Afrique, Inde, Indonésie, Indochine) », Margaret Maruani éd., *Travail et genre dans le monde. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2013, p. 370-378.

CLANCY SMITH Julia. « Le regard colonial : Islam, genre et identités dans la fabrication de l'Algérie française, 1830-1962 ». Traduit par Françoise Armengaud. *Nouvelles Questions Féministes* 25, n° 1, 2006, p.25-40.

FAURT Anaïs. « Recoudre l'empire. Le mouvement de solidarité féminine et la décolonisation de l'Algérie (1958-1964) », Mémoire de Master 2 sous la direction de C. Marynowier. Université Grenoble Alpes. Sciences po Grenoble. », 2018.

JOYEUX Mélina. « Les ouvriers des Sœurs blanches en Algérie coloniale : l'enseignement technique et le travail féminin au service de l'apostolat missionnaire (années 1890-1930) ». *Archives de sciences sociales des religions* n°202, à paraître (2023).

LALAMI Feriel. « L'enjeu du statut des femmes durant la période coloniale en Algérie » *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 27, n° 3, 2008, p.16-27.

LELIEVRE, Françoise, LELIEVRE Claude, *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

MACMASTER Neil. *Burning the Veil: The Algerian War and the « Emancipation » of Muslim Women, 1954 – 62*, Manchester, Manchester University Press, 2012.

MANSOURI-ACHERAR Leïla, « La scolarisation des filles en Algérie ». *Recherches Internationales* n°43, 1996, p. 179-90.

MAYEUR Françoise, « Les femmes et l'enseignement en France au XIXème siècle », *Bulletin du Centre Pierre Léon d'histoire économique et sociale*, n° 2-3, 1993, p.23-30.

MAYEUR Françoise, *L'éducation des filles en France au XIXème siècle*, Perrin, Paris, 2008.

ROBERT-GUIARD Claudine. *Des Européennes en situation coloniale*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence, 2009.

ROGERS Rebecca, *A Frenchwoman's Imperial Story: Madame Luce in Nineteenth-Century Algeria*, Stanford, Stanford University Press, 2013.

ROGERS Rebecca, « Quelles écoles professionnelles pour les jeunes filles pauvres ? Débats et réalisations en Algérie et en France métropolitaine (années 1860) », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n° 55, 2017, p. 109-23.

SAMBRON Diane, « L'évolution du statut juridique de la femme musulmane à l'époque coloniale », *Histoire de la justice* n° 16, 2005, 123-142.

SIDI MOUSSA Nedjib, « Les visages de l'émancipation : l'action des femmes messalistes durant la révolution algérienne », *Le Mouvement Social* n° 255, 2016, p. 103-118.

WENZKE Florence, « La fabrique genrée de la nation tanzanienne : éduquer et former les filles et les femmes (1939-1976) », thèse d'histoire, université de Paris Cité, 2022.

WENZKE Florence, « Être musulmane dans un système scolaire dominé par des chrétiens : expériences d'élèves tanzaniennes (années 1930-années 1970) », *La REMMM*, à paraître.

Table des illustrations

Cartes

Carte 1- Extrait de la carte du département d'Alger	14
Carte 2 - L'installation coloniale à Blida et la nouvelle structure urbaine.	44
Carte 3- Implantation des écoles indigènes en 1932.	79
Carte 4- Les lieux de la carence scolaire dans l'arrondissement de Blida	88
Carte 5- Plan de la commune de Bouinan	89
Carte 6- Les douars de la commune mixte de Cherchell.....	96
Carte 7 - Projet de constructions scolaires dans la commune mixte de Cherchell.....	98
Carte 8- Le domaine de Sainte Marguerite, à l'est de Boufarik.	116
Carte 9- Écoles coraniques et medersas en 1956.	224
Carte 10- Les SAS dans l'arrondissement de Blida en 1956.	244
Carte 11- Les villages de regroupement de l'Atlas blidéen et du piémont de la Mitidja.	249
Carte 12- Le quartier d'Ameur El Ain.	254

Graphiques

Graphique 1- Élèves scolarisés dans les écoles primaires du département d'Alger	115
Graphique 2 - Garçons et filles scolarisés dans l'arrondissement de Blida.	191

Illustrations

Illustration 1 -Blida et la plaine de la Mitidja	17
Illustration 2 - la plaine de la Mitidja et le mont Chenoua.....	20
Illustration 3 - École Tirman	46
Illustration 4 - École Tirman, classe de CM2 1957-1958.	47
Illustration 5 - La Halle aux Tabacs	48
Illustration 6 - École Bonnier	49
Illustration 7 - Extrait de la lettre du Comité de Blida de l'Union des Femmes d'Algérie.....	68
Illustration 8 - « Appel aux Algériens pour boycotter les écoles françaises »	126

Illustration 9 - "La voix de la vérité"	128
Illustration 10- Recensement des absences par le maire de Boufarik..	135
Illustration 11- Recensement des absences par le maire de Koléa.....	136
Illustration 12 - "Notre livre de vie", école Tirman, année scolaire 1948-1949.	145
Illustration 13 – École du boulevard de Strasbourg.	186
Illustration 14 - École primaire de Joinville, 1950.....	187
Illustration 15- Fréquentation scolaire de Boufarik, 1956.	190
Illustration 16- Extrait de la brochure "La scolarisation des Jeunes Filles en Algérie"	200
Illustration 17- Liste des filles à scolariser à M'ta El Habous.....	207
Illustration 18- Fiche de renseignement sur l'école coranique de Castiglione	210
Illustration 19 - Procès-verbal d'audition du témoin Hachemi Boumedienne	228
Illustration 20 - Écoles isolées dans la circonscription de Blida-Est.	241
Illustration 21- Classe en plein air, école de Montebello.....	248
Illustration 22- Regroupement de piedmont de M’Ramich	251
Illustration 23- Regroupement de piedmont de Sainte-Marguerite.....	251

Tableaux

Tableau 1- Dénombrement de la population de l'arrondissement en 1948.	18
Tableau 3- Infractions à la fréquentation scolaire entre 1905 et 1938	33
Tableau 4- Projets TIC à mettre en chantier 1955-1956.	113
Tableau 5 - Les écoles de douars à Cherchell (CM) en 1956.....	114
Tableau 6 - Répartition des élèves algériens dans les écoles primaires publiques et les écoles indigènes publiques.	182
Tableau 7- Fréquentation des écoles publiques en avril 1956, centres et douars.....	193
Tableau 8- Part des élèves pauvres dans les écoles de Blida et de l'arrondissement.	194
Tableau 9 - Infractions à l'ouverture sans autorisation d'établissements d'enseignement.....	216
Tableau 10- Écoles coraniques de Blida en 1950, par date de création croissante.	219
Tableau 11- Écoles coraniques de l'arrondissement de Blida en 1950.	221
Tableau 12- Répartition des écoles coraniques selon les départements 1932-1951.....	232
Tableau 13- Les SAS de l'arrondissement de Blida en 1958.	246

Table des matières

Sommaire	4
Introduction	6
Une déclinaison singulière de l'école républicaine	6
L'école, un champ de luttes pris dans le temps de la décolonisation	10
L'école républicaine travaillée dans ses marges	14
L'école empêchée	25
Chapitre 1 - « Fusion ». Faire de la place aux élèves algériens dans le « monde du contact » (1944-1954)	28
I. Une demande d'école soutenue par l'évolution du droit	29
L'obligation scolaire	30
<i>Le droit à l'école au cœur du plan de 1944</i>	30
<i>Les aménagements de la loi Ferry et la création d'un régime spécial</i>	31
En finir avec la séparation scolaire : le décret sur la fusion des enseignements A et B 34	
<i>La fabrique du décret</i>	34
<i>La fusion, une rupture ?</i>	36
<i>L'inégalité territoriale assumée</i>	37
Les parents d'élèves, caution du changement ?	39
<i>Brandir et craindre le désir d'école</i>	39
<i>Un désir à nuancer ?</i>	40
II. Les écoles dans une « ville algérienne exemplaire » : Blida	42
Le paysage scolaire dans une ville duale	42

<i>Blida ville coloniale</i>	42
<i>La constitution progressive d'un paysage scolaire</i>	45
Un besoin scolaire croissant qui fait crise	50
<i>Mobilités et intensification de la demande scolaire</i>	50
<i>Inquiétudes chez les élus locaux et les enseignants.</i>	51
III. Mobilisations parentales : les pratiques d'une « demande sociale d'instruction »	53
Saisir la demande scolaire des familles	53
<i>Un « désir d'école » décalé en Algérie</i>	54
<i>Le difficile accès à l'intimité des choix familiaux</i>	56
Les démarches individuelles des pères de famille	57
<i>Des adresses directes aux autorités préfectorales</i>	57
<i>Un choix d'école bien informé qui engage la trajectoire scolaire des enfants</i>	59
Requêtes des parents depuis l'école	61
<i>Les parents de l'Orangerie mobilisés pour l'inscription des élèves algériens</i>	62
<i>Une association atypique où les Algériens ont leur place</i>	64
Des Algériennes politisées qui militent pour le droit à l'école	67
<i>La demande d'école relayée par l'Union des femmes algériennes de Blida</i>	67
<i>Proximité sociale des militantes et des mères</i>	70
Conclusion	72
Chapitre 2 - À distance. La diffusion difficile de l'école française au douar (1946-1956)	74
I. La sous-scolarisation des douars	75
Les « vides » de la matérialité coloniale.	75
<i>Le douar, le « bled », des espaces à l'écart</i>	78
<i>Atteindre les douars de l'arrondissement de Blida</i>	81
Déserts scolaires : un état des lieux	84
<i>Les enquêtes du Plan d'Action Communal</i>	84
<i>Les lieux de la carence scolaire</i>	88
<i>Ce que la distance fait à la demande d'école</i>	91
Le cas des douars de la commune mixte de Cherchell	94

<i>L'administrateur</i>	95
<i>La situation en 1946</i>	96
<i>Une prise en charge des écoles dont personne ne veut</i>	99
L'insuffisance croissante d'enseignants	101
<i>Des espaces peu attractifs</i>	101
<i>Des mesures d'avant-garde</i>	103
II. « De la mer au désert, l'Algérie se couvre d'écoles » ?	105
Limiter les coûts pour scolariser : les Travaux d'Intérêt Communal (TIC).	105
<i>Circuits courts et contribution des populations</i>	106
<i>Les TIC dans les douars de l'arrondissement de Blida</i>	107
La commission Le Gorgeu	109
<i>Le plan de scolarisation de 1944 discrédité</i>	109
<i>L'application régionale des mesures de la commission le Gorgeu</i>	112
<i>L'école du douar Rhylen, un cas particulier</i>	116
Conclusion	118
Chapitre 3 - Absence. L'inscription scolaire sous surveillance (1956-1957)	120
I. La grève scolaire de 1956	123
Un tract à l'école	123
<i>Anatomie d'une trace</i>	124
<i>Une grève scolaire dans un contexte général de contestation</i>	132
<i>L'enquête</i>	134
L'absence	140
<i>Géographie de l'absence : quatre types d'espaces</i>	140
<i>Rompre « la conspiration du silence»</i>	141
<i>La neutralité de l'école</i>	143
<i>Visibilité internationale de la fréquentation scolaire</i>	146
II. Ce que la guerre fait à l'école, et vice versa	147
Simultanéité des constructions et des dommages	147

<i>Vitalité des études sur l'école en guerre</i>	147
<i>Construire des écoles pendant le conflit</i>	149
<i>Les écoles des douars comme cibles</i>	150
La sécurité en question	152
<i>Les enseignants expriment leurs inquiétudes</i>	152
<i>Une protection policière à l'école qui se banalise</i>	154
L'école dans le temps de la guerre d'indépendance algérienne	157
<i>Temps de l'école, temps de la guerre</i>	157
<i>L'assiduité et l'absence : de l'ordinaire scolaire à la « requalification » politique</i>	159
<i>L'école française, un observatoire de l'exception guerrière et de ses limites</i>	161
Conclusion	162
Chapitre 4 - Écolières. La scolarisation des filles dans l'arrondissement de Blida Fin (XIX^{ème}-1962)	164
I. Prémices de la scolarisation des filles algériennes	165
Débats publics et initiatives privées	165
<i>Filles scolarisées, femmes « déclassées » ?</i>	165
<i>Les familles algériennes et la scolarisation des filles</i>	168
<i>Des femmes pour défendre la scolarisation des filles au sein du projet colonial</i>	171
Retards par rapport aux européennes scolarisées	174
<i>En métropole</i>	174
<i>En Algérie</i>	176
La scolarisation dans les écoles primaires publiques avant 1945	179
<i>Les oubliées de l'obligation scolaire</i>	179
<i>Une progression lente dans l'entre-deux guerres</i>	180
II. Les écolières de l'arrondissement de Blida	183
Une préoccupation tardive à Blida	183
<i>L'école-ouvrir</i>	183
<i>Un paysage scolaire qui s'étoffe</i>	185
Dans l'arrondissement	188

<i>Pas d'écolières dans les douars</i>	188
<i>Qui sont les algériennes qui vont à l'école ?</i>	189
<i>Des élèves vulnérables</i>	195
III. La scolarisation des filles, un enjeu de la pacification dans la guerre d'indépendance. 198	
Changement de discours et de pratiques	198
<i>Le prétexte dénoncé</i>	198
<i>Un regain d'intérêt affiché dans les politiques scolaires</i>	199
<i>À la croisée du militaire et du civil : les cercles féminins</i>	202
L'armée et la scolarisation des filles dans les SAS	204
<i>Les filles, les femmes et l'action psychologique</i>	204
<i>L'école de M'ta el Habous</i>	206
Conclusion	208
Chapitre 5 - Concurrences. L'école primaire républicaine face à d'autres lieux d'apprentissage (1944-1962)	210
I. Écoles coraniques et medersas libres	213
Des établissements sous contrainte qui se développent	214
<i>Suspicion sur les écoles coraniques dès le XIXème siècle</i>	214
<i>Une croissance continue et renforcée dans les années 1940</i>	216
<i>Des lieux doublement surveillés, entre écoles et associations</i>	225
<i>Une bienveillance de façade</i>	229
Les écoles réformées sous surveillance	230
<i>Un réseau régional</i>	231
<i>Des rituels au service du financement des écoles</i>	233
<i>Un statut spécifique au sein de l'enseignement privé musulman</i>	236
II. Les « écoles de circonstance » : quand l'armée se mêle de l'instruction	237
L'armée autour et dans l'école	238
<i>Occuper l'école</i>	238
<i>Protéger les lieux, les élèves et les enseignants</i>	240
	301

Des écoles à créer dans un territoire recomposé	243
<i>La mission scolaire des SAS de la région de Blida</i>	245
<i>Tensions</i>	257
Vers la reconnaissance ?	258
<i>Un soutien limité des corps d'inspection</i>	259
<i>Une homologation sous conditions</i>	260
<i>Un droit aux allocations ?</i>	261
Conclusion	263
Conclusion générale	264
Un bilan à la veille de l'indépendance	264
Un caractère politique augmenté	265
Passer par le « colonial » pour penser l'école républicaine autrement	267
Sources et imprimés	269
Bibliographie	277
Table des illustrations	295
Table des matières	297

