



Eliaou Gaston GUEDJ

**L'ENSEIGNEMENT INDIGÈNE EN ALGERIE
AU COURS DE LA COLONISATION
1832-1962**

SOMMAIRE

Introduction

Généralités sur l'Algérie d'avant 1830

Le système éducatif en Algérie avant 1830

Implantation scolaire au cours des vingt premières années de la colonisation

Mise en place d'une école spécifique des indigènes musulmans

Mise en place d'un enseignement spécifique pour les indigènes musulmans

Évolution de la scolarité des indigènes en Algérie à partir du décret de 1892

Le rôle de l'école dans l'intégration des indigènes musulmans dans la vie économique

L'enseignement professionnel dans l'enseignement indigène

La scolarisation dans les territoires du sud

Conclusion

INTRODUCTION

« On façonne les plantes par la culture et les hommes par l'Education. .. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin généralement est donné par l'Education. Cette Éducation nous vient de la nature, des hommes et des choses... » Emile Rousseau « Emile »

Depuis la proclamation des lois sur l'obligation scolaire, jamais la France n'a connu un taux d'illettrisme aussi important qu'aujourd'hui. Il n'est pas un responsable de l'éducation qui ne constate les carences de notre système d'éducation et recherche des solutions, mais on oublie les lois premières, l'Education que nous recevons dans la famille. Cette première éducation nous prépare naturellement à être des citoyens. Ainsi, *« chaque famille particulière doit être gouvernée sur le plan de la grande famille qu'est la nation » (Montesquieu)*. Il nous apparaît évident que le système éducatif national doit être en harmonie avec le système d'éducation familial.

La cause la plus profonde de la désintégration du système éducatif national est la présence non négligeable d'une population scolaire qui reçoit à l'école une éducation s'opposant au système d'éducation familiale.

Il me semble donc illusoire aujourd'hui d'espérer résoudre le problème actuel de notre système éducatif, si l'on veut continuer à ignorer les réalités éducatives familiales de cette population immigrée. C'est pourquoi, il me paraît intéressant d'étudier aujourd'hui l'expérience pédagogique spécifique entreprise à l'intention des indigènes en Algérie au cours de la période coloniale. La réussite incontestable de cet enseignement spécifique pourrait peut-être servir d'exemple.

L'homme ne pouvant vivre isolé, ne peut se priver des avantages de la société. C'est dans le groupe social auquel il appartient qu'il peut développer le plus ses qualités naturelles. Il lui faut donc apprendre à vivre dans le groupe qui est le sien. L'éducation n'est que le résultat de cet apprentissage. Il me paraît vain de prétendre que le système éducatif peut se concevoir en dehors du système social dans lequel il doit s'épanouir.

Ainsi lorsque dans les sociétés primitives on s'efforçait d'apprendre aux enfants les règles de la chasse et de la guerre, lorsqu'on cultivait leurs qualités de courage, on ne faisait pas autre chose qu'une éducation, en donnant aux enfants les moyens de devenir des citoyens dans leur groupe social.

Toutes les sociétés qui se sont constituées se sont dotées d'un système éducatif conforme à leur idéologie nationale. Il a donc bien fallu que les lois de l'éducation suivent les évolutions du groupe social concerné.

C'est ainsi qu'entre 1881 et 1887, Jules Ferry, en établissant ses lois sur l'enseignement laïque et obligatoire, répondait à une nécessité vitale à son époque

pour la société française. Dans une France chrétienne, le système éducatif était sous le contrôle de l'Eglise. Un siècle après la Révolution, l'influence chrétienne s'étant amoindrie, il s'y est avéré nécessaire de transférer le contrôle de l'éducation de l'Eglise vers l'Etat. L'industrialisation du pays, l'évolution économique exigeant plus une éducation de masse qu'une éducation élitiste, la réforme de Jules Ferry s'est inscrite normalement dans le contexte social et économique de la France de cette fin de dix-neuvième siècle.

Depuis la seconde guerre mondiale, la France est confrontée à un bouleversement économique, idéologique et d'identité. Il semble qu'aujourd'hui l'école soit en crise de n'avoir pas su adapter son éducation aux évolutions de la société française.

Pourtant depuis le début des années soixante, il n'est pas un ministre de l'éducation nationale qui n'ait attaché son nom à une réforme dans le but de mettre l'enseignement en accord avec l'idéologie nationale et l'évolution économique du pays. A chaque réforme, la situation a continué à s'aggraver. C'est que l'on a oublié en chemin qu'on n'éduquait pas pour éduquer, mais pour donner aux générations futures les moyens de s'épanouir dans la société que nous voulons créer.

En voulant éduquer pour faire de l'éducation, la pédagogie moderne a vite adopté le slogan « une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine » et la manie de nos pédagogues a vite été prise d'apprendre aux enfants ce que ces derniers apprendraient bien mieux eux mêmes, et d'oublier ce qu'ils auraient été seuls capables de leur apprendre. A force d'espérer à façonner des têtes bien faites, on en est arrivé au taux d'illettrisme record, que nous avouons aujourd'hui.

On a aussi bien vite oublié que l'objet de toute éducation (surtout d'une éducation de masse) outre la formation de l'esprit, consiste en l'étude des mœurs attachées à notre identité, et à la conduite à tenir dans la vie, c'est-à-dire d'enseigner les qualités sociales.

La présence non négligeable d'une population scolaire immigrée d'Afrique du Nord reçoit une éducation familiale particulière différente dans ses principes des mœurs de la population scolaire autochtone. Il est normal que cette population immigrée ne se sente pas à l'aise dans le système éducatif qu'on leur propose. C'est une situation analogue que l'Algérie a connue dans les débuts de la colonisation.

Lorsque la France débarque à Alger le 5 juillet 1830, le problème de la communication avec la population indigène s'est immédiatement posé. Deux solutions s'imposent : Apprendre la langue locale ou apprendre aux indigènes le français.

Apprendre la langue locale présente certes l'avantage d'entrer rapidement en communication avec la population autochtone. Cette solution, donne l'illusion à l'enseignant d'aller vers ceux, à qui il est censé prodiguer son enseignement. Cet objectif ayant montré rapidement ses limites, on se décide dès 1832 à ouvrir les portes des écoles françaises ouvertes pour les enfants des colons à la population indigène d'Algérie.

Comme aujourd'hui dans nos banlieues, les contradictions entre l'éducation locale et familiale et l'enseignement que l'on propose dans les écoles françaises

apparaissent si criantes que l'on comprend vite la cause du désintérêt de la population scolaire indigène pour nos écoles : le décalage entre les objectifs de l'éducation familiale et ceux de l'éducation sociale.

C'est alors que l'on se décide à envisager d'autres solutions. Ce sera la création d'un enseignement spécifique dénommé « L'enseignement des indigènes en Algérie ».

Cet enseignement des indigènes en Algérie a établi ses objectifs et ses méthodes pédagogiques en raison de la situation économique sociale et scolaire du pays à partir de l'école normale de la Bouzaréa.

Cet enseignement spécifique a rapidement porté ses fruits et a pris son rythme de croisière avec les lois de Jules Ferry.

Si l'on se souvient que l'illettrisme régnait en maître, et d'une manière endémique sur le territoire conquis à partir de 1830, qu'au départ de la France en 1962 l'obligation scolaire était respectée sur tout le territoire, que l'illettrisme avait disparu du paysage de l'Algérie coloniale, on se doit d'établir le constat de cette pleine réussite de cet enseignement spécifique.

Aujourd'hui encore, trente-cinq années après la décolonisation de l'Algérie, les Algériens, parlent, écrivent et pensent toujours français.

A l'époque de la décolonisation, cet enseignement spécifique des indigènes d'Algérie a été condamné, soupçonné d'avoir établi un système ségrégationniste dans une intention raciste. C'est faire injure à tous ces enseignants qui se sont dévoués au service de cet enseignement des indigènes en Algérie, pour dispenser un enseignement qui a ouvert les portes de la culture française à cette population, lui donnant les moyens d'abandonner les rives d'une civilisation moyenâgeuse dans laquelle elle croupissait.

[Sommaire](#)

GÉNÉRALITÉS SUR L'ALGÉRIE AVANT 1830

Géographiquement l'Afrique du Nord est une presqu'île méditerranéenne comparable à la Provence, différente du reste de l'Afrique dont elle est isolée par une mer de sable, le Sahara.

En 1830 toute l'Afrique du Nord est partie intégrante de l'empire ottoman et le terme même d'Algérie ne figure sur aucune carte.

La France débarque à Alger le 5 juillet 1830, sans aucune velléité de conquête, mais dans l'unique but de faire la guerre au Dey d'El Djezaïr (Alger) qui n'est alors qu'une sorte de gouverneur du régime ottoman et dont l'autorité s'exerce sur un petit territoire. La Régence d'Alger occupe alors à peu près le tiers du département d'Alger de l'époque coloniale.

A cette époque, l'empire ottoman est un vaste empire, qui s'étend de l'Inde aux colonnes d'hercule (Tanger). Uniquement soucieux de leurs propres intérêts financiers immédiats, les Turcs n'ont alors qu'un seul objectif dans la gestion de leur

empire, extraire toute la sève des territoires qu'ils occupent. Il en résulte, sous leur administration une gestion d'abandon sur tout le territoire de l'Afrique du Nord, un territoire alors sans aucune structure ni politique, ni économique ni culturelle.

Le représentant de l'empire ottoman à El Djezaïr, El Dey, généralement issu de la troupe armée des janissaires, a pour seul devoir de fournir aux Turcs toute la sève qu'il peut tirer de la Régence. Il n'a qu'une seule obligation : être musulman.

Dix siècles d'occupation islamique puis ottomane ont effacé toutes les traces de structures sociales ou économiques laissées par les romains. La Régence livrée à elle-même est à l'abandon. Elle n'est plus qu'un territoire vacant.

La vie dans la Régence s'organise alors autour de l'administration turque qui s'appuie sur les notabilités locales qui servent de liaison au régime ottoman.

La population locale, elle, vit au gré des jours et des circonstances quotidiennes, au gré des humeurs des responsables locaux ou de l'administration turque appuyée par les janissaires.

LA POPULATION

« La population est essentiellement musulmane et juive » déclare le Général Bourmont en débarquant à Alger le 5 juillet 1830. Observation trop superficielle pour donner une image de la réalité du paysage démographique de la régence. Le constat établi par le Général Bourmont n'est que le constat de la situation juridique des populations sous l'empire ottoman.

L'empire ottoman est un état qui se veut musulman. Il a établi sur l'ensemble de son empire une juridiction islamique. Cette juridiction islamique à l'égard de ses sujets a été établie à partir de la Sourate IX verset 29 du Coran sur la Djihad qui a été la base à l'établissement d'un code législatif dit le pacte Omar qui établit le statut particulier des non musulmans en terre d'Islam, le statut de haï el dhima. En résumé, ce statut refuse le droit de cité au non Musulman.

On trouve aussi dans le Coran, maints passages où Mahomet laisse percer son hostilité à l'égard des Juifs, ce qui explique la situation spécifiquement délicate des Juifs dans les pays islamiques.¹

C'est le résultat de cette ségrégation juridique que constate le Général Bourmont le 5 juillet 1830.

LA POPULATION MUSULMANE

Contrairement aux idées reçues la population musulmane d'alors n'est ni d'origine islamique ni d'origine arabe. « C'est en 1834 dans les milieux parlementaires qu'on invente à propos de l'Algérie le terme absolument inexact de nation arabe, terme appliqué à un pays entièrement berbère de race, de mentalité et souvent de langues ».²

La population musulmane d'Afrique du Nord est essentiellement d'origine berbère judaïsée puis christianisée et enfin islamisées de force, et kabyle christianisée puis islamisée de force.

LES BERBÈRES

Nous trouvons encore en Afrique du Nord et au Sahara des traces de civilisations préhistoriques dont les caractéristiques sont les mêmes que sur tout le pourtour méditerranéen : armes, outils tunulus, sépultures etc...³

*Les sépultures sont attribuées par les Berbères à des peuplades plus anciennes et que les Berbères appellent eux-mêmes les beni sfao et les djaoula ce qui tend à confirmer que les Berbères ne sont pas des autochtones.*⁴

Exception faite des Kabyles, les Berbères constituent une mosaïque de tribus issues de peuplades venues du Moyen-Orient et notamment de Canaan, de nombreux textes concordant tentent à prouver l'authenticité de cette thèse.

Un texte biblique relate le départ de la peuplade des guirguichéens de Canaan, sous la pression de Josué successeur de Moïse⁵ et que l'on retrouve notamment parmi les Chouia des hauts plateaux.

Étrangement, nous retrouvons la même information dans un texte de Procope qui écrit :

*« Au temps de la conquête de Canaan par les Hébreux, les Phéniciens autochtones vaincus par Josué fils de Noun successeur de Moïse quittent leur patrie, émigrent vers l'Égypte, émigrent vers l'Afrique qu'ils occupent tout entière. »*⁶

Il précise en outre qu'à son époque existait encore à Tigisis (devenu Beida bordj) sur deux pierres blanches l'inscription : « *C'est nous qui avons été chassés par ce bandit de Josué fils de Noun* ».

2 Berbères et Arabes (la berbérie est un pays européen) Ct Brémont Payot 1942

3 Cahier du centenaire de l'Algérie n° 1 JM Bourget

4 Cahier du centenaire de l'Algérie n° 1 JM Bourget

5 Midrach Chana Rabah qui parle des Guirguichéens

6 Procope : de Bella Vandalica

Ibn Kaldoum l'historien arabo-berbère a établi une liste non exhaustive des tribus berbères juives ou judaïsées au moment de la conquête islamique.⁷

Les Berbères constituent un groupe ethnique assez homogène par ses moeurs, sa culture, et surtout ses langues.

Les langages berbères, très proches de la langue utilisée au Moyen-Orient dans l'antiquité, constituent peut-être une explication de la rapide adaptation du langage berbère à la langue hébraïque d'abord, puis à l'arabe ensuite et une appréciation non négligeable de leur origine ethnique.

Dans l'antiquité, dans tout ce Moyen-Orient, lieu de passage de toutes ces peuplades nomades qui établissent des relations économiques entre l'Asie et l'Afrique, l'araméen a été la langue commune. D'où la familiarité entre le langage berbère dit punique avec l'hébreu et l'araméen du Nord utilisé par les Hébreux dans l'antiquité, puis la familiarité des langues berbères actuelles avec l'arabe ou l'araméen du Sud qui était le langage utilisé au Sud d'Israël, notamment dans la péninsule arabique.

LES KABYLES

Les Kabyles ne semblent pas appartenir à la famille des Berbères Ils sont différents par les moeurs, la langue et leur organisation sociale. Ils sont différents mêmes dans leur morphologie anthropométrique. Dans les recherches anthropométriques sur la Berbérie Orientale, Bertholon conclue :

1) Les populations qui occupent les territoires de la Byzacène se sont maintenues jusqu'à nos jours sur le même territoire depuis Hérodote et Skylax.

2) Ce territoire a été peuplé par des tribus appartenant à la grande race nordique européenne dont elles ont conservé les principaux caractères squelettiques. Les croisements qu'elles ont pu subir n'ont fait que brunir les téguments.⁸

En réalité deux types humains distincts sont bien marqués en Algérie, nous reconnaissons :

1 / Une race de type méditerranéen de petite taille, aux yeux et aux cheveux bruns de type méditerranéen, type que l'on retrouve chez les Chouia des Aurès, des Metllits et des Souassis de la région de Sfax. Ce sont des Berbères.

2 / Une race de grande taille au teint clair et aux cheveux blonds et aux yeux bleus. C'est la race nordique européenne, celle des Gaulois, des Anglais, des Suédois. On la retrouve surtout en Kabylie. Ce type humain décrit dans le bulletin de Géographie d'Alger 4ème trimestre 1913, correspond à la population kabyle.

Entre Kabyles et Berbères ces caractéristiques souvent opposés sont encore aujourd'hui éclatantes. Les communautés kabyles ou berbères ne répondent pas aux mêmes critères d'organisation sociale. La langue kabyle a une autre étymologie que les autres langues utilisées dans le pays. Même le Tamashek que le père de Foucault considérait dans son dictionnaire comme le type de la langue berbère, et qui a son origine dans le lybique, est différent du kabyle.

Le souci marqué des Kabyles d'aller à la rencontre de l'armée française dès les premiers jours de la colonisation de l'Algérie, et la perméabilité plus rapide des Kabyles à la culture française semblent confirmer la thèse d'une origine européenne des Kabyles.⁹

LES ARABES

L'invasion dite arabe a débuté en 644 avec Sidi Okba. Malgré l'obligation faite aux Berbères et aux Kabyles de se convertir à l'Islam, la résistance berbère et kabyle à la conversion a été longue et violente. Elle n'a été réalisable qu'à partir de la fin du VIII^e siècle lors de la création du premier État islamique indépendant en Algérie : Le Royaume de Tahret » VIII^e et IX^e siècle. Ce premier Royaume islamique trouve son origine dans un mouvement berbère contre l'Islam arabe qui prétendait à l'exercice du pouvoir. C'est à partir de cette révolte contre l'Islam arabe qu'est né le Karedjisme avec ses sectes séparatistes comme les habadites.

Les Berbères islamisés ayant créé le royaume de Tahret, chassent alors toutes les hordes arabes d'Afrique, les poursuivent dans les déserts de Tripolitaine, s'emparent de l'Égypte, renversent le Califat établi à Damas et créent la dynastie des fatimides.¹⁰

La population arabe qui est restée après la fuite des troupes arabes peu importante s'est fondue dans la population berbère avec laquelle elle a assumé un destin commun. Il n'est plus resté dès le neuvième siècle de population arabe distincte de la population berbère.

LES TURCS

Au cours de plus de quatre siècles de colonisation ottomane, l'implantation d'une administration turque, présente au moment de l'arrivée de la France, a laissé une petite frange de population qui constitue alors une sorte de petite bourgeoisie vivant surtout dans les grandes cités. Elle constitue une sorte d'aristocratie villageoise sans aucun lien avec la population indigène.

9 Bertholon « la race nordique européenne en AFN » 1909

10 Cahier n° 1 du centenaire de l'Algérie (le royaume de Tahret)

LA POPULATION JUIVE

La population juive nord-africaine ne constitue pas une entité ethnique pure ni une race homogène.

Au hasard des flux migratoires conséquences de fluctuations commerciales et des persécutions antijuives de l'antiquité, au moyen âge et aux périodes plus proches, des Juifs exilés, persécutés, venant de tous les horizons géographiques, se fixent dans cette partie du monde.

Il paraît probable que les Hébreux ont formé un ingrédient constant dans la colonisation phénicienne qui s'est répandue sur la côte de la Méditerranée méridionale et outre Djerba qui semble le comptoir hébreu le plus ancien à la fin du deuxième millénaire avant J.-C. il existe déjà des comptoirs Juifs à Carthage, Cherchell, Alger, Bône Bougie, à l'époque de Carthage.

Si l'on ne peut établir avec exactitude la date d'implantation des Hébreux en Afrique du Nord, on admet généralement que leur installation date avant la destruction du premier temple en 586 avant J.-C., certaines communautés comme celle de Djerba ayant conservé avec la tradition orale de Jérusalem la pratique de la langue hébraïque, alors que l'hébreu a été supplanté par l'araméen en Israël et à Jérusalem après la destruction du premier temple en 586 avant J.-C.

Les flux migratoires juifs vers l'Afrique conséquences des persécutions sont venus de deux directions : d'Orient d'abord, puis d'Occident.

Migrations Orientales :

Elles débutent en 971 avant J.-C. par la déportation en masse de prisonniers juifs après le pillage et le saccage de Jérusalem par Sisak roi d'Egypte. Quatre siècles plus tard après la destruction du premier temple par Nabuchodonosor, le prophète Jérémie et un groupe de Juifs partisans de l'alliance avec l'Egypte s'installent dans la vallée du Nil où ils sont accueillis avec bienveillance.

En l'an 320 avant J.-C., Ptolémée, après avoir envahi Israël, transplante plus de 10000 Juifs en Egypte et en Cyrénaïque créant ainsi les fondements des communautés juives d'Alexandrie et d'autres villes d'AFN où, d'après l'historien grec Strabon, les Juifs constituent la fraction la plus importante de la population.¹¹

Après la prise de Jérusalem par Titus et la destruction du deuxième temple, un nouveau flux de réfugiés juifs fuyant les légions romaines affluent vers l'Afrique septentrionale. Dans la guerre des Juifs, Flavius Joseph écrit :

« Les Juifs ayant fui Israël amènent avec eux une haine sourde contre Rome. Les Zélotés dirigés par un certain Yohanan en Cyrénaïque fomentent un mouvement séditieux qui tiendra tête pendant plus de trois années aux légions romaines. »¹²

11 Les Juifs d'Algérie Michel Ansky ed. du Centre 1950
12 Flavius Joseph : la guerre des Juifs

A ces flux migratoires venus d'Orient il nous faut y inclure une immigration venue d'Espagne en l'an 989 lors de la première expulsion des Juifs d'Espagne. Ces Juifs ayant fui l'Espagne trouvent refuge dans les communautés judaïques florissantes d'Afrique du Nord. Lors de cet exode, les immigrants juifs se sont intégrés dans les communautés orientales existantes, et dès lors ils ne se distinguent plus de leurs coreligionnaires africains.

Les Juifs venus du Moyen-Orient lors de ces migrations rejoignent les communautés juives qu'elles rencontrent où en créent de nouvelles. Ils amènent avec eux une structure sociale établie toujours suivant les mêmes principes d'un comité chargé des questions matérielles de la communauté, de la synagogue, et de toutes les questions culturelles.

Sont admis à participer à leurs travaux, les Hébreux, les Prosélytes et les Judaïsants. C'est ce qui explique la forte judaïsation des Berbères constatée par Ibn Kaltoum. Toutes ces communautés entretiennent des relations étroites entre elles et avec Jérusalem.

Cette population judaïque constitue dès lors un groupe de culture homogène.

Survivant à toutes les vicissitudes historiques depuis l'antiquité, on la retrouve en 1830 amputée de ses convertis de force à l'Islam.

Le Flux migratoire occidental

L'arrêté d'Isabelle la Catholique de 1492, expulsant tous les Juifs d'Espagne et du Portugal, provoque le flux migratoire le plus important de juifs occidentaux vers l'Afrique du Nord. Le chiffre varie entre 200000 et 800000 personnes suivant les sources.

Cette population venue d'Espagne s'est enrichie d'une immigration de Juifs de Toscane au XVIIe siècle.

La population issue de cette migration européenne constitue un groupe homogène par son genre de vie différent, et sa culture européenne. Ils constituent les Juifs Sépharads. Venus avec une culture hébraïque spécifique espagnole, ils vont rapidement constituer l'essentiel de ce que nous appelons le judaïsme Séfarade.

ORGANISATION POLITIQUE ET SOCIALE

C'est au début du XVIe siècle que les frères Arroudj et Kahr el Din Barberousse constituent sous la vassalité du sultan de Constantinople, la Régence d'Alger. La régence d'Alger exerce son autorité sur un territoire qui ne dépassera jamais les limites d'une portion de l'ancien département d'Alger.

Le gouvernement du Dey organisé en 1671 établit les pouvoirs du Dey nommé par les janissaires. Ils sont absolus. En fait il est devenu presque indépendant de Constantinople.

L'organisation des provinces de la Régence comprend la province d'Alger dépendant directement du Dey et les trois beyliks d'Oran repris aux Espagnols en 1792 du Titéry (Médéa) et de Constantine,

Chaque beylik est divisé en outan avec à sa tête un caïd turc. Chaque outan comprend plusieurs douars groupés en tribus et dirigés par des Cheikh.¹³

Ces divisions administratives et politiques relèvent plus de l'antagonisme des tribus entre elles, savamment exploité par l'administration turque, que de la situation géographique.

Nommés par le Dey, les beys sont à peu près indépendants. Ils disposent pour se faire obéir de tribus privilégiées (les tribus du Maghzen), qui en échange des services qu'elles rendent, sont exemptes d'impôts non coraniques. Des colonnes de janissaires participent avec ces tribus à la collecte des impôts.

La population musulmane

La population berbère musulmane est donc constituée d'une mosaïque d'ethnies aux moeurs, à la langue et aux modes de vie différents. Plus du tiers de la population ne parle que des dialectes berbères ou kabyles et ignore totalement l'arabe, les autres utilisent un dialecte dit arabe parlé et souvent différent d'une région à l'autre ou même d'une tribu à l'autre.

Cette population musulmane est alors constituée d'une part par des villageois montagnards fixés au sol avec un fort instinct de la propriété, une organisation communautaire à l'intérieur du village bâti en fortin sur une hauteur. Ce sont surtout des communautés kabyles.

On rencontre aussi des paysans regroupés en douars se rattachant à des tribus puissantes, ou des paysans isolés se retrouvant dans des douars sans aucune attache avec une quelconque tribu. Généralement ces paysans sont outrageusement exploités par les tribus du Maghzen.

Et d'autre part, des nomades de grandes tentes avec des instincts de vie communautaire et une organisation aristocratique et hiérarchique.

Constitués par les nécessités du sol et du climat, ces groupes de populations ou ces tribus se sont éternellement pillés ou massacrés sans merci et sans pitié. En réalité ils forment des groupes nationaux distincts, mais non des nations constituées.

N'oublions pas non plus une bourgeoisie fortement implantée, surtout à Alger et dans les fiefs beylicaux et constitués de Turcs ayant fait fortune dans les courses méditerranéennes, et d'autochtones enrichis dans le commerce découlant des produits de la course.

Un fait domine ces sociétés musulmanes d'avant 1830. C'est la pérennité de la tribu cristallisée depuis des siècles dans la forme rigide dans laquelle la France l'a découverte. Cette collectivité semble figée au point mort, et pour employer l'image de Renan :

« *L'Algérie de 1830 montre à l'occident méditerranéen l'immobilité du groupement pastoral de la Syrie préjudaique. Pour le citadin, le nomade ou le cultivateur, le régime semble marqué par une promesse d'éternité.* »¹⁴

Il en résulte pour la population des besoins rudimentaires, arriérés, facilement satisfaits. Elle ignore toute ambition et accepte passivement une situation que nul ne songe à modifier. Comme le sens du devenir, voire une simple évolution, est absente de la philosophie musulmane, la société musulmane d'Algérie avant la colonisation reste sans volonté évolutive.

La population Juive

Les Juifs occidentaux venus d'Espagne et du Portugal en 1492, ont été rejoints au dix-septième siècle par les juifs toscans. Ils forment très vite une aristocratie religieuse et spirituelle, à Alger et dans les villes du littoral. Les banquiers, tous livournais, les Jacket, Bouchara, Bacri, Busnash, dominant non seulement la vie de leur communauté, mais ils vont aussi être les maîtres du commerce et des finances du pays.¹⁵ Cohen Darri, ses quatre fils et son gendre Busnach, forment un consortium qui s'empare du grand commerce algérien. Banquiers des deys ils obtiennent de nombreux privilèges pour la communauté juive occidentale, et obtiennent le monopole du commerce des céréales.

Les Juifs orientaux vivent dans leurs communautés dans un isolement apparent. Ils sont coupés des juifs occidentaux d'Europe et même d'Algérie. Soumis à la stricte loi islamique de haï el dimma ils sont juridiquement isolés et en situation d'infériorité dans la cité juridiquement musulmane. Les liens étroits du passé les unissent tout de même aux Berbères, et ils vont assurer une bonne partie du commerce de détail que les tribus des grandes tentes ne peuvent assurer, et maintiennent un artisanat vital pour les tribus.

LA VIE ÉCONOMIQUE

Lorsque la France débarque à Alger le 5 juillet 1830, la prospérité qu'avait connue l'Afrique du Nord à l'époque de Carthage ou de Rome n'était même plus un souvenir. Les ravages causés par les Vandales par Byzance, puis par l'invasion hilalienne, les luttes incessantes entre les tribus rivales scellent la décadence économique du territoire sans que les autorités en place s'en soucient le moins du monde. Toute prospérité, toute trace de civilisation ou de vie économique a disparu.

La prospérité d'Alger n'est en ce début du XIXe siècle qu'une illusion.

El Djezair n'a conquis une certaine renommée qu'à partir du XVIe siècle à l'époque de la course. La course, encouragée par les pachas qui y trouvent leur bénéfice personnel, est florissante. Dès le dix-septième siècle la course est devenue pour l'Europe un véritable fléau. Les patrons corsaires enrichissent le trésor de la ville qui prospère.

Les corporations des patrons corsaires sur qui repose cette prospérité sont naturellement en rivalité avec les janissaires, et cela dégénère toujours en émeutes. Le chef des janissaires l'agha dirige une caricature de gouvernement à Alger. Le mandat de l'agha étant de deux mois il lui fallait se retirer fortune faite. Généralement l'agha n'allait pas au terme de son mandat qui se terminait presque toujours dans la violence, en 1671 les patrons corsaires décident de choisir dans leur rang le dey, nommé à vie.

L'Europe inquiète pour sa sécurité intervient à diverses reprises en méditerranée. Incohérences de l'administration, rivalités multiples, les Turcs, toute trace d'administration exception faite de la récolte des impôts ayant disparu, ne semblent laisser aucune place à une structure quelconque de vie économique.

L'AGRICULTURE

La forêt

Elle occupe une grande partie du territoire. Elle sert surtout de pacage. L'exploitation des richesses forestières est alors inexistante.

Le bois est surtout utilisé comme bois de chauffage. Il est utilisé aussi pour faire des petits meubles, notamment des coffres que l'on trouve un peu partout dans les gourbis qui fleurissent sur le territoire.

Les cultures

La culture des céréales, qui à l'époque de l'empire romain avait fait de l'Afrique du Nord le grenier de l'empire, est réduite à de pâles cultures de céréales : du blé dur, de l'orge pour la nourriture des chevaux et du sorgho.

Cultivées sur les hauts plateaux, elle est autosuffisante pour les besoins locaux et entre dans un système d'échanges d'un commerce intérieur.

L'olivier tenait à l'époque de l'empire romain une place prépondérante dans l'économie de l'Afrique du Nord. La pratique de l'Islam a entraîné la ruine de la magnifique oliveraie.

Voici le maigre bilan de toute l'économie agricole du territoire.¹⁶

L'activité industrielle

L'industrie et la technique professionnelle ne sont pas mieux loties. Elles sont à peu près nulles et n'existent que dans les grandes villes comme Alger, Constantine Tlemcen, Oran et Blida.

Ces cités, comme toutes les villes du Magheb s'enferment derrière leurs murailles, vivent repliées sur elles-mêmes, sans aucun rayonnement même sur les alentours les plus proches. L'industrie citadine revêt dès lors une forme d'organisation embryonnaire sans beaucoup de valeur économique. On y trouve quelques fabriques d'armes très prisées sur le territoire où le rezou, sorte de brigandage naturel, semble faire partie du décor des ébénisteries qui se limitent aux seuls coffres de bois peints qui constituent le seul aménagement des modestes demeures. Les meubles et les tapis que l'on trouve dans les riches demeures bourgeoises sont importées ou viennent de la course.

Les artisans bijoutiers développent une industrie particulière. C'est à cette sèche énumération que se limite l'activité de l'industrie de l'Algérie d'avant 1830. Dans cette organisation arriérée, les fonctions sont à peine différenciées. La plupart des objets manufacturés proviennent d'ailleurs de l'importation ou de la course.

La population locale se désintéresse totalement de ces activités. Les Maures venus d'Espagne et les Juifs sont les seuls à pratiquer les vieilles industries locales.

Généralement les Maures venus d'Espagne sont corroyeurs, selliers, armuriers.

Les artisans juifs sont dinandiers, orfèvres, bijoutiers. Il existe en dehors des villes une industrie familiale qui produit elle-même les produits de consommation courante et ne fait appel au commerce que pour l'acquisition d'outils dont la confection dépasse les aptitudes du travail domestique.

Il existe aussi en tribu, en dehors du travail domestique des artisans locaux. Ils approvisionnent les tribus nomades d'objets ou d'outils que ceux-ci ne peuvent ou ne savent fabriquer.

Les vêtements : burnous et haïks sont confectionnés en famille ou en tribus chez les nomades, sur des métiers analogues à ceux servant à la fabrication des tapis.

Le Commerce

A cette époque le commerce intérieur est limité à un échange de céréales contre les produits venus du sud. Les tribus nomades des grandes tentes assurent les échanges en suivant un double courant : celui du Nord au Sud et du Sud au Nord et celui de l'est à l'ouest et de l'ouest à l'est qui relie par des embranchements transversaux les branches de la direction Nord Sud.

C'est ainsi que les cités comme Tlemcen, Kala, Boghari communiquent régulièrement avec les hauts plateaux afin d'écouler leurs tapis, leur dinanderie contre des céréales ou des produits du Sud.

Le territoire n'a alors ni frontières ni voix de communications. L'infrastructure des chemins laissés par Rome a totalement disparu. Depuis des siècles les nomades des grandes tentes jouent le rôle important d'assurer les communications commerciales sur le territoire, le commerce intérieur et l'élevage sont exclusivement réservés à ces tribus nomades des grandes tentes.

[Sommaire](#)

LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN ALGÉRIE AVANT 1830

« Les lois de l'Education sont différentes dans chaque espèce de gouvernement.

- Dans les monarchies elles auront pour objet l'honneur,*
- pour les républiques la vertu,*
- pour le despotisme la crainte. » Montesquieu (l'esprit des lois)*

N'importe quel système éducatif contemporain ne peut prétendre être sorti du néant. Il n'est toujours que le fruit longuement mûri d'expériences éducatives réussies ou d'échecs assumés.

Il en est de même de l'institution éducative française. L'école laïque et publique bâtie par Jules Ferry n'est que l'héritière d'un long processus d'expériences scolaires instaurées au fur et à mesure de l'évolution sociale de la société. L'objet de chaque expérience éducative a toujours été conforme au programme politique et social mis en place par le groupe concerné.

A l'origine du système éducatif français les écoles druidiques et phocéennes ont eu pour objet une tradition aristocratique sacerdotale conforme à l'organisation sociale et politique de la société gauloise. Les écoles gallo-romaines héritières de la culture gréco-romaine enseignaient la tolérance religieuse. Elles incorporaient déjà l'évolution de la société druidique vers une société plus ouverte à d'autres convictions sociales. La société chrétienne du Moyen-Age évoluant vers des objectifs sociaux s'éloignant de plus en plus du christianisme initial a dû s'adapter en proposant une éducation intégrale initiatrice du principe fondamental de la laïcité.

L'institution éducative française s'est ainsi toujours au fil du temps appuyée sur les expériences précédentes pour faire progresser son système éducatif. L'école laïque et publique française que nous connaissons aujourd'hui n'est en fait que l'héritière logique de toutes ses expériences éducatives qui se sont succédées depuis l'origine des écoles druidiques et phocéennes.

Lorsque l'on veut juger équitablement d'un système éducatif mis en place, il me semble nécessaire de faire l'état des lieux au moment de la mise en place du système pour tirer les conclusions de cette expérience. Cet état des lieux du système éducatif des indigènes d'Algérie avant 1830 n'a pas d'autres buts, que de faire l'état des lieux lors de la mise en place d'un système éducatif spécifique aux indigènes d'Algérie pendant la période coloniale.

Au cours de la monarchie de juillet en 1830 l'éducation en France dispensait déjà un enseignement intégral. On y enseignait toutes les disciplines connues et nécessaires aux différents niveaux de la vie sociale du moment. Elle s'attache à mettre en évidence les vertus de la monarchie constitutionnelle du moment. Héritière naturelle de toutes les expériences pédagogiques faites en France, elle ne peut dénier la paternité du système éducatif à l'Eglise. Il faut reconnaître à l'Eglise d'avoir su ouvrir son enseignement à d'autres disciplines que celles de l'enseignement du christianisme.

L'enseignement uniquement religieux ne répondant plus aux nécessités politiques et sociales du moment, l'Eglise a étendu son enseignement à toutes les disciplines et à toutes les convictions. L'objet de l'enseignement évolue depuis longtemps vers un concept s'attachant aux vertus de la nation. L'enseignement du christianisme n'est plus dès lors qu'une discipline accessoire. Quelle que soit notre conviction sur l'évolution de ces concepts pédagogiques, l'école française d'aujourd'hui en est l'héritière et nous ne pouvons rejeter cet héritage.

C'est sous le règne de Charles X, le 5 juillet 1830 que la France débarque à Alger. Charles X est destitué le 28 juillet 1830, Louis Philippe lui succède. Un dey est à la tête de la régence d'Alger. Politiquement et administrativement, la Régence d'Alger est une province de l'empire ottoman. Dans tout l'empire ottoman, la gestion politique et administrative est soumise à la législation islamique. Le seul texte législatif auquel s'attache l'administration de la régence repose sur une législation ségrégative entre les populations selon qu'elles soient musulmanes ou non. Connue sous le vocable de « haï el dimma », cette législation établit l'interdiction de la cité aux non musulmans. Il en est en résulté plusieurs groupes de populations biens distinctes suivant leur appartenance ou non à l'Islam. Il y aura donc une population musulmane ayant droit de cité avec tous les privilèges attachés à la citoyenneté réservée à la population musulmane, et une population non musulmane n'ayant aucun droit. La population non musulmane dite « les gens du livre » seront seuls à être « tolérés » dans la cité. La population chrétienne majoritaire à l'époque de byzance en Afrique du Nord a disparu, soit massacrée, soit convertie à l'Islam. Seule la population juive fortement structurée en communautés homogènes a survécu aux massacres et aux conversions forcées à l'Islam. C'est le constat fait par le Général Bourmont en débarquant à Alger le 5 juillet 1830. « Nous constatons la présence de deux groupes ethniques, des Musulmans et des Juifs. »¹⁷

Le territoire n'ayant aucune unité nationale, ni aucune unité culturelle ne pouvait être doté d'un système éducatif unifié. L'autorité politique et administrative se désintéressant du problème éducatif de la population locale, le système est dès lors laissé à l'autorité des différents groupes de population qui choisissent l'objet et le contenu de leur enseignement en rapport avec les besoins du douar ou de la communauté. Il en résulte un enseignement spécifique local pour la population scolaire musulmane attachée à la lecture coranique, et un enseignement spécifique pour la population juive attachée à l'enseignement biblique en suivant les critères d'une structure héritée de l'époque romaine d'Afrique.

Système éducatif de la population musulmane

Avant 1830, comme dans tous les pays islamiques, l'enseignement sur le territoire algérien est dispensé dans les écoles coraniques. Le seul objet de cet enseignement est limité à l'apprentissage de quelques sourates du Coran, que l'on retiendra par cœur pour servir plus tard au rituel des prières quotidiennes.

En Afrique du Nord comme dans tous les pays islamiques l'enseignement traditionnel est alors dispensé localement aux seuls garçons dans les écoles coraniques appelées Kouttabs en Algérie et en Tunisie et M'Cids au Maroc.¹⁸

L'école Coranique fonctionne alors soit à la mosquée soit dans des locaux particuliers. Comme toutes les constructions d'alors, la salle d'enseignement est privée d'air et de lumière et ne dispose d'aucun matériel éducatif. L'élève dispose d'une planche de bois la « louha » sur laquelle on peut écrire avec une encre facilement effaçable à l'eau.

Dans une école coranique l'enseignant a le titre de taleb. Son enseignement n'a pas d'autre objet que l'apprentissage de quelques versets du Coran sans commentaires ni discussion.

A l'intérieur de la salle de classe, à longueur de journée, s'élève une lancinante mélodie rythmée par les intonations rituelles de la récitation du verset. En fin de scolarité les enfants ne réussissent qu'à retenir par cœur quelques fragments de sourates que plus tard ils réciteront avec ferveur plusieurs fois par jour le restant de leur vie.

Le taleb est formé dans une zaouia. Les zaouia sont dispersés sur l'ensemble du territoire de l'Afrique du Nord. Dans la zaouia on y perpétue un enseignement théologique arriéré sans aucune valeur ni morale, ni sociale. On y apprend la lecture et l'écriture du Coran, et à un degré supérieur la mystique musulmane sans aucun souci d'exégèse ou de philosophie religieuse.

En général l'étudiant quitte la zaouia muni d'un parchemin et rentre dans son douar natal où il ouvre une Kouttab.

Quand le douar possède un lieu de prière, il est autorisé à dispenser son enseignement à la mosquée.

Le taleb est modestement rétribué par les parents qui veulent bien envoyer leurs enfants. Comme la charge de la rétribution incombe aux parents, seules les familles relativement aisées envoient leurs enfants à la kouttab tant qu'ils rémunèrent le taleb. Rarement l'effectif de la Kouttab ne dépasse quinze élèves et rarement l'assiduité des élèves se révèle constante.

Peu d'archives existent sur le fonctionnement de ces écoles. On a évalué à environ 2 000 le nombre d'écoles coraniques dans toute la régence d'Alger (les beyliks compris) au moment où la France a décidé de rester sur le territoire.¹⁹

Les écoles coraniques, ont tout au long de la colonisation continué à fonctionner, en conservant leurs méthodes et leurs programmes ce qui est une bonne source de références pour se faire une idée de l'enseignement que l'on y dispensait dans la population scolaire musulmane avant 1830.

Immédiatement au début de la colonisation, il est apparu évident aux autorités académiques coloniales que l'on ne pouvait s'appuyer sur une aussi pauvre expérience éducative pour mettre en place une éducation valable pour une population massivement illettrée.

Le seul outil pédagogique utilisé dans une école coranique est le Coran. La langue écrite dans cet ouvrage est l'arabe, langue moyen-orientale très peu utilisée en Afrique du Nord où l'on utilise les dialectes berbères ou kabyles différents quelquefois même entre tribus voisines. La langue arabe est de la même famille que tous ces dialectes berbères, c'est pourquoi les langages utilisés en Algérie étaient dits « arabe parlé ». D'où la difficulté d'avoir un enseignement cohérent à partir d'une langue qui n'est pas une langue maternelle commune. C'est pourquoi aussi le kabyle, qui n'appartient pas à la même famille linguistique apparaît comme un langage totalement différent que les autres dialectes de la région.

Système éducatif de la population juive

Le phénomène de colonies juives en Afrique du Nord qui s'est développé à l'époque phénicienne va être amplifié par deux déportations massives, lors de la destruction du premier temple, puis du IIe temple de Jérusalem.²⁰

Les colonies juives garderont toujours des liens très étroits avec la terre Sainte.²¹ Cette relation étroite entre les colonies juives d'Afrique du Nord et Jérusalem explique la conformité d'organisation politique et sociale des communautés juives sur tout le pourtour méditerranéen et particulièrement en Afrique du Nord.

Cette organisation locale du judaïsme en communautés indépendantes depuis l'époque carthaginoise repose sur des règles précises communiquées par l'autorité judaïque de Jérusalem. Le même schéma d'organisation intérieure se retrouve dans toutes les communautés du pourtour de la Méditerranée orientale. Dans ce schéma, il est fait à tout groupe de plus de dix personnes obligation de créer une communauté. Chaque communauté est dirigée par une assemblée culturelle à laquelle participent les juifs de naissance, les Prosélytes, les Judaïsants. Des documents retrouvés permettent de constater la présence de femmes dans les conseils.²²

Les prérogatives du Conseil s'étendent à la gestion de la communauté bien sûr, mais leurs devoirs de gestion imposent une organisation culturelle dans chaque communauté. Suivant certains principes, on y développe une culture commune disposant d'un matériel commun principalement les ouvrages de la bible et du talmud qui occupent une place centrale dans la bibliothèque et les règles précises et communes d'éducation.

Le talmud indique que pendant de nombreuses générations le peuple Juif n'a pas de système éducatif organisé. C'est le grand prêtre Yéchouchoua ben Gamla qui a mis en place avant la destruction du deuxième temple un véritable réseau d'enseignement parfaitement structuré.²³ Système éducatif encore en place en Afrique du Nord en 1830 et qui a fonctionné suivant la même structure tout au long de la période coloniale parallèlement au système éducatif établi par la colonie.

Chaque communauté suffisamment importante se doit d'avoir son école. On doit obligatoirement apprendre dès l'âge de cinq ou six ans. Parfois des enfants beaucoup plus jeunes peuvent assister aux cours car ils peuvent ainsi capter les bribes de connaissances.

Les cours sont donnés à la synagogue et quelquefois dans la maison du maître. Seuls les garçons vont à l'école, mais dans certaines localités, les filles reçoivent à domicile une éducation de base dispensée par des maîtres particuliers.

Chaque communauté a au moins une école primaire. Le maître d'école primaire « makré dardiki » dirige une classe de 25 élèves. Lorsque l'effectif est plus nombreux jusqu'à quarante élèves, il est secondé par un assistant « roch docana ».

Une communauté a toujours intérêt à choisir son enseignant parmi ses membres lorsqu'il s'en trouve d'aptes à assumer cette charge. Dans le cas contraire il fait appel au tribunal rabbinique qui envoie un enseignant.

Les programmes sont établis et n'ont pas changé depuis leur origine.

Dans les classes élémentaires on étudie principalement le pentateuque. Les enfants apprennent à lire et à comprendre et à mémoriser des parties entières de la tora, et à écrire et à réciter les prières. A la fin de leur scolarité primaire ils doivent

savoir lire sur le rouleau de la loi qui comporte la difficulté de ne pas écrire les voyelles, ni les signes ponctuels les « tahamim » qui donnent tout son sens à la lecture. On considère qu'il n'y avait pas d'illettrés dans la population juive. À propos d'un Juif qui ne sait pas lire, le talmud affirme qu'il ne peut s'agir que d'un enfant emmené en captivité par des non juifs.

La majorité des enfants arrivent à ce stade le jour de leur majorité religieuse (13 ans) et ne poursuivent pas leurs études.

Seuls les élèves particulièrement brillants ou poussés par leurs parents poursuivent encore pendant cinq ans dans une Ayot. On y apprend la totalité des six traités de la michna. Vers l'âge de quinze ans, les plus brillants ou les plus motivés continuent leurs études dans une académie talmudique. Dans ces académies, les cours sont donnés par des maîtres, qui ont des disciples qui poursuivent leurs études, généralement toute leur vie.

Parallèlement à cette structure scolaire, au sein de la synagogue qui est un lieu de prières, il existe un lieu de réunion appelé « le beit hamidrach » où se réunissent les sages pour étudier seuls ou en petits groupes.

Le deuxième flux migratoire venu d'Europe principalement d'Espagne et du Portugal puis de Toscane au XVIe et XVIIe siècle, bien que différents des Juifs venus d'Orient, vont calquer leurs structures communautaires et éducatives sur le modèle existant.

Cependant, ce judaïsme européen dit Séfarade s'est, au contact des cultures européennes, enrichi de valeurs philosophiques, scientifiques, ce qui va donner à ses académies un programme d'enseignement très étendu.

A l'arrivée de la France en 1830, la structure éducative des juifs du territoire est solide. L'illétrisme y est inconnu, ce qui explique l'adaptation rapide et les réussites étonnantes dès les premières années de la présence française des jeunes juifs algériens dans le système éducatif français.

[Sommaire](#)

IMPLANTATION SCOLAIRE AU COURS DES VINGT PREMIÈRES ANNÉES DÈS LA COLONISATION LES PREMIERS PAS DE LA COLONISATION

Dans l'esprit des autorités françaises, l'acte de rédition du Dey d'Alger le 5 juillet 1830 impliquait un transfert de pouvoir aux autorités françaises du territoire, jusqu'alors censé être sous l'autorité du Dey. C'était mal connaître les réalités politiques, sociales et économiques de la régence aux portes mêmes d'El Djezaïr.

En s'engageant dans la plaine de la Mitidja sans rencontrer la moindre résistance, l'armée du Général Bourmont découvre immédiatement qu'en fait le Dey n'exerce qu'un pouvoir illusoire, en dehors de la collecte de l'impôt avec l'aide des tribus du Maghzen, ce qui explique la désertification du territoire, et l'indifférence des populations au regard de l'événement. A Boufarik, la première agglomération

que l'armée rencontre, celle-ci y découvre les premières réalités inattendues d'une société tribale antagoniste. Les tribus du Maghzen attachées à leur indépendance ainsi qu'à leurs privilèges fructueux règnent en maître sur leur petit territoire. La présence de la France ne peut instantanément effacer cette hostilité latente entre les tribus du Maghzen et les tribus corvéables à merci. Cela explique que la mitidja que nous avons connu luxuriante n'est alors qu'un vaste marécage livré à lui-même. Le réseau routier que Rome a laissé un millénaire plus tôt a totalement disparu, et Alger est totalement isolé du territoire de la Régence où n'existe alors qu'un seul chemin qui mène à Fort l'empereur, résidence du Dey.

C'est dans ces conditions que les autorités françaises vont être appelées à prendre immédiatement des mesures structurelles dans les domaines administratifs, économiques et culturels. En s'appuyant sur les notables en place, elle commence par établir peu à peu quelques règles administratives afin d'organiser un système cohérent. La France va dès lors s'attacher à mettre en valeur le territoire avec les colons qui, dès les premiers jours de la conquête, accompagnent la troupe. L'œuvre de la France va dès lors s'exercer dans tous les domaines.

La nécessité d'entrer en communication avec la population locale se fait rapidement sentir. Deux moyens s'offrent à l'esprit pour atteindre cet objectif : soit apprendre aux Français les langues locales, soit apprendre le français aux indigènes. Cette deuxième solution adoptée, elle constituera l'objectif de l'enseignement des indigènes en Algérie.

C'est dans le domaine de l'enseignement que la France a laissé la marque la plus profonde. N'oublions pas qu'à l'arrivée de la France l'illettrisme y règne d'une manière endémique sur tout le territoire, qu'en 1962, lors de l'indépendance de l'Algérie, l'illettrisme a totalement disparu, et qu'aujourd'hui encore, plus de 35 années après l'indépendance de l'Algérie, il est rare de voir des Algériens ne s'exprimant pas en français.

Pour juger avec équité de l'œuvre de la France dans le domaine de l'enseignement des autochtones d'Algérie, il faut savoir que la pacification du territoire a été progressivement réalisée. C'est seulement en 1840, après dix ans de présence, que le gouvernement français décide de créer la colonie.

La pacification s'est ensuite réalisée par intervalles suivant les circonstances avec le souci constant des gouvernements successifs de faire participer les autorités locales à la vie de la cité et du territoire.

Il a donc fallu attendre 1852 pour que la France occupe les hauts plateaux algériens, Djelfa, Boussaada, Lagouat. Elle ne s'intéresse à la Kabylie qu'en 1857, El Goléa en 1873, au M'zab en 1882, au sud Oranais en 1883, et entre 1899 et 1904 au Touat, In Salah, el Tiklet. Ça n'est que bien plus tard que la pacification du Sahara est achevée.

SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE EN 1830

L'école publique française actuelle a été mise en place par Jules Ferry entre 1881 et 1887.

A cette époque la France dispose tout de même d'un système éducatif, et d'une institution d'enseignement cohérente, héritière d'une riche tradition en continuelles évolutions depuis les écoles druidiques et phocéennes. Plusieurs écoles gallo-romaines héritières de ces écoles druidiques et phocéennes ont déjà une renommée qui s'étend dans tout l'empire. Celles Autun, Bordeaux, Narbonne, Toulouse ou Marseille sont déjà de véritables métropoles de culture.

Dans les écoles carolingiennes on y enseigne deux disciplines de base : l'écriture et la grammaire.

Au Moyen-Age le système évolue vers un système éducatif corporatif, pour aborder ce système, un enseignement élémentaire est indispensable. L'implantation d'un enseignement élémentaire sur tout le territoire est réalisée dès le Moyen-Age.

La Renaissance, sous la tutelle de l'Eglise, dotera la France d'un enseignement universitaire, complété par la création des écoles protestantes et du Collège Royal donnant à la France une structure éducative, complète et parfaitement cohérente avec son époque. C'est alors que naissent les méthodes pédagogiques.

Au XVIIe, et XVIIIe siècle le Cartésianisme, le Jansénisme, l'encyclopédie creusent les fondements d'un enseignement réaliste.

L'école de Jules Ferry n'est que la suite logique de cette longue tradition née de la nécessité pour une nation de former sa jeunesse.²⁴

Sans considération des différences de structures initiales, on peut tout de même considérer que l'école française de l'Algérie coloniale a réussi malgré son handicap initial, à établir un certain équilibre de qualité avec l'enseignement métropolitain. Déjà, dans la période d'entre les deux guerres l'équivalence de niveaux était réalisée. Les mêmes programmes débouchant sur des examens identiques et de même niveau sont proposés aux élèves des deux côtés de la Méditerranée et les élèves d'Algérie n'ont pas à rougir de la comparaison avec leurs homologues métropolitains. On voit même des élèves issus des écoles d'Algérie réussir brillamment aux concours des grandes écoles.

24 - L'école publique française Tome I renseignements tirés de la Préface tirée de P. O Lapie ministre de l'E. N.

PREMIÈRES RÉALISATIONS D'ÉCOLES FRANÇAISES

Lors de l'expédition d'Alger, des colons accompagnent l'armée pour les besoins d'intendance. Le gros de l'armée est surtout constitué de régiments de cavalerie. Il faut penser entretenir et nourrir les chevaux. Les colons qui accompagnent l'armée sont censés profiter de l'illusoire richesse de la Mitidja pour être capables d'assurer

l'intendance de cette cavalerie. Ils viennent avec leurs familles dès 1830. Le besoin d'ouvrir des écoles pour ces enfants de colons se fait pressant. En 1831, des écoles dites mutuelles ouvrent leurs portes à Alger, Borne et Oran. Elles sont dites mutuelles pour être ouvertes à tous.

Les autorités se rendent vite compte de la nécessité soit de faire apprendre aux Français venus en Afrique la langue des indigènes ou de faire comprendre aux indigènes le français. Et ceci parut de suite importer plus que cela.

Il est plus intéressant, écrit l'intendant civil de Bussy en 1833, de mettre les indigènes en possession de notre langue que pour nous d'étudier l'arabe. L'arabe ne nous serait utile que pour communiquer avec les Africains. Le français non seulement commence leurs rapports avec nous, mais il est la clé avec laquelle ils doivent pénétrer dans le sanctuaire du savoir. Il les met en contact avec nos livres, avec nos professeurs, c'est-à-dire avec la science.

Au-delà de l'arabe il n'y a que l'arabe, au-delà du français, il y a tout ce que les connaissances humaines, tout ce que les progrès de l'intelligence ont amassé depuis tant d'années.

On a donc entrepris d'instruire les indigènes en leur enseignant le français.

Rappelons tout d'abord le constat du Général Bourmont sur le peuplement d'Alger : « *La population d'Alger est constituée de Musulmans et de Juifs.* » Ce constat est erroné sur deux points essentiels :

- 1) La population musulmane est constituée d'une mosaïque d'ethnies souvent antagonistes et parlant des dialectes différents ;
- 2) La population juive est constituée d'une ethnie d'origine européenne, les sépharades, et d'autochtones d'origine moyen-orientales.

Le constat établi par le Général Bourmont repose uniquement sur le statut juridique islamique qui établit le régime légal dans la cité. Le régime ségrégatif établi par la loi islamique de haï el dimma accorde la citoyenneté aux seuls Musulmans, les Juifs ne sont que tolérés, sans aucun droit dans la cité.

Il a fallu bien du temps à la colonisation pour faire admettre à la population musulmane son égalité de droit avec la population juive.

Lorsque l'on se décide à créer des écoles spéciales pour accueillir les indigènes, on se garde bien de réunir sous la responsabilité du même instituteur les enfants des deux communautés, les musulmans n'acceptant pas de se trouver en situation d'égalité avec les Juifs.

Parallèlement aux écoles mutuelles, dès 1832, on envisage de créer des écoles juives-françaises et des écoles maures-françaises.

LES ÉCOLES MUTUELLES

Au fur et à mesure que des colons s'installent, une structure administrative se met en place et avec elle une institution scolaire qui ouvre des écoles françaises à l'identique des écoles françaises existant à l'époque en France. Ces écoles sont dites

mutuelles car ouvertes à tous et admettent volontiers les indigènes de quelques origines ou religions qu'ils soient.

Ces écoles fondées pour les petits de coloniaux ont été un temps boudées par les indigènes musulmans ou Juifs.

Les Juifs qui n'ont pas la même méfiance que les Musulmans à l'égard de ces établissements n'y envoient tout de même pas leurs enfants, car très attachés à leur système éducatif.

L'évolution de ces écoles mutuelles suivra le même itinéraire que celui des écoles de métropole.

LES ÉCOLES JUIVES FRANÇAISES

A Alger la population juive est Séfarade. Par sa culture européenne, elle est moins réticente à accepter la France. La première école spécifique juive-française ouvre ses portes en 1832.

L'histoire des écoles communales juives françaises n'est pas longue. Oran a son école communale juive française en 1833, Bône en 1837. Une école juive française de filles ouvre ses portes à Alger en 1836. Une salle d'asile spéciale est ouverte à Alger en 1843.

L'ordonnance du 9 novembre et 31 décembre 1845 organisent le culte en Algérie règle le fonctionnement de ces écoles.

L'article 23 stipule « *Il sera créée en Algérie des salles d'asile et des écoles pour les Israélites des deux sexes.* »

L'article 24 précise les conditions dans lesquelles les locaux seront fournis par l'administration. Il régit le financement de l'entretien de ces établissements au moyen de subventions des consistoires et des rétributions des élèves payants. En cas de besoins, des subventions peuvent être accordées par le gouvernement.

Les salles d'asile et les écoles sont placées sous le contrôle de l'administration. L'enseignement comprend l'étude de la langue française et l'instruction religieuse.

En dépit de leurs efforts et du dévouement de leurs personnels ces établissements n'ont pas eu le développement qu'on était en droit d'espérer.

L'école française juive de filles d'Alger qui comptait 20 élèves l'année de sa création en 1836, après en avoir compté de 50 à 80, n'en comptait plus que 16 en 1843 malgré tous les efforts de la directrice pour les attirer.

Deux institutions françaises juives d'enseignement sont en outre créées à Alger en 1855.

Les garçons ne sont pas non plus attirés par les écoles juives françaises. Leur fréquentation est irrégulière. « *Il est rare qu'ils persévèrent plus de deux années écrivait l'inspecteur des écoles en 1843. A peine savent-ils lire et compter, ils apprennent vite, et ils disparaissent sans retour.* »

En 1865, le maître de l'école juive française d'Oran demande à l'administration académique « *que l'on ferme les Médrashims parce qu'ils font un tort immense à son*

école ».

En fait, les enfants Israélites préfèrent la fréquentation des Médrashims avec son enseignement plus vivant au regard de leur éthique, ou bien fréquentent les écoles mutuelles qui leur ouvrent les horizons de l'avenir.

Alors que l'école juive française n'a jamais réussi à dépasser un effectif de 40 élèves, l'école française d'enseignement mutuel d'Alger comptait 50 élèves Israélites en 1832, 70 l'année suivante. Au 30 décembre 1838, il y avait dans ces établissements d'enseignement mutuel 145 garçons et 35 filles Israélites. En 1863, avec le même nombre d'écoles juives les établissements d'enseignement mutuel comptaient 2 973 garçons et 597 filles de cette origine.

Le décret 9 de la loi établissant le régime civil de l'Algérie en date du 24 octobre 1870 fait de tous les Juifs des territoires d'Algérie conquis à cette date des citoyens français. Dès lors, les écoles juives françaises créées par le décret de 1845 n'avaient plus leur raison d'être.

Les enfants des Juifs devenus français fréquentent désormais les établissements scolaires de l'enseignement mutuel aux côtés des Européens qui viennent s'installer en Algérie.

Les établissements qui étaient jusqu'alors confiées aux consistoires continueront à donner un enseignement religieux.²⁵

25 - Archives de la France d'outre-mer ALG CGA cote 64S1 b guerre aux autorités académiques sur les données statistiques

LES ÉCOLES FRANÇAISES MAURES

Plusieurs causes sont à l'origine du peu de succès des écoles françaises juives. Les enfants d'origine Israélite reçoivent dans les Medrashims une formation dans une institution parfaitement structurées, et dans les grandes villes comme à Alger la population juive d'origine européenne est beaucoup mieux préparée à une intégration rapide à la culture française.

C'est pourquoi le problème des indigènes maures, kabyles, arabes ou turques va présenter d'autres difficultés. Marquées par l'Islam, ces populations sont réticentes à s'intégrer, car les lois de l'Islam s'opposent aux principes de laïcité nécessaire à toute intégration, et elles craignent de perdre leurs privilèges dans la cité par rapport à la population juive. L'administration académique d'Algérie, afin de ne pas heurter la susceptibilité islamique, a longtemps refusé aux instituteurs d'origine Israélite l'autorisation d'enseigner dans les écoles indigènes musulmanes. Cette interdiction n'a été levée qu'en 1944 lorsque la réforme s'est engagée sur l'obligation scolaire de tous les enfants de moins de quatorze ans.

Ces difficultés d'intégration donneront donc une autre ampleur à cet enseignement supposé se calquer sur les écoles françaises juives. C'est cet enseignement qui se présente à l'esprit lorsque l'on parle de l'enseignement des indigènes en Algérie.

Dès 1832, la France va multiplier les activités fécondes dans les enseignements primaires, secondaires, professionnels ou supérieurs pour instruire les petits musulmans, les amener à la civilisation et éveiller en eux leur pleine conscience de leur valeur humaine.

Il a bien fallu commencer par l'enseignement primaire. En ouvrant dès 1832 des écoles d'enseignement mutuel à Alger, Oran et Bône, le gouvernement se propose d'arriver à l'organisation d'un système général pour l'enseignement des indigènes en Algérie. A cette époque la France n'est pas encore résolue à rester dans la régence. Dans l'incertitude de l'avenir, les indigènes musulmans préfèrent désertter les bancs des écoles mutuelles. C'est alors qu'on se décide d'ouvrir des écoles spéciales françaises-maures.

La première école spéciale française-maure ouvre ses portes à Alger en 1836. Son organisation est alors identique à celles des écoles juives françaises. Un maître indigène musulman et un instituteur français s'occupent d'une classe d'élèves. Le premier enseigne la religion musulmane et l'arabe, le second donne des leçons de lecture, d'écriture, de grammaire française et d'orthographe. Soixante élèves ont suivi les cours de cette première classe lors de l'ouverture en 1836 de l'école française maure d'Alger. En 1839, l'inspecteur d'enseignement préconise la création de classes semblables à Oran et Bône.

Dans un rapport d'inspection du 31 juillet 1848, sur 52 écoles de garçons et 20 écoles de filles ouvertes, 12 écoles de garçons et 8 écoles de filles françaises indigènes fonctionnaient.

Une instruction du service de l'instruction publique de décembre 1847 fait état d'une ordonnance de 1847 qui crée le service de l'inspection, nomme un inspecteur chargé de veiller à l'application d'un plan de créations sur 5 ans.²⁶

De nombreuses difficultés entravent la bonne marche de ces écoles et notamment la difficulté de trouver des locaux décents, et de trouver des maîtres indigènes musulmans compétents. C'est alors que le général Valée préconise l'envoi soit à Alger, soit à Paris d'un certain nombre d'indigènes musulmans pour les initier aux connaissances diverses que l'on peut acquérir dans les écoles françaises. On espère qu'à leur retour dans la région, ils deviendront des enseignants acceptables.

L'expérience est décevante. C'est alors qu'on en vient à l'idée d'organiser une école primaire de masse.

MISE EN PLACE D'UNE ÉCOLE SPECIFIQUE DES INDIGÈNES MUSULMANS

Vingt années après le débarquement à Alger, et dix années après la décision de la France de se maintenir en Algérie, les structures mises en place par l'administration coloniale commencent à donner forme au paysage de l'Algérie. Malgré les efforts des acteurs de l'éducation mise en place, les résultats obtenus au cours des vingt premières années de présence française, dans le domaine de l'enseignement des indigènes musulmans, apparaissent décevants. Les indigènes musulmans contrairement aux juifs indigènes, à quelques exceptions près, se désintéressent de l'éducation de leur jeunesse. Les jeunes indigènes musulmans, ne prennent ni le chemin de l'école mutuelle, ni le chemin des écoles françaises - maures ouvertes entre 1836 et 1850. Les autorités coloniales décident alors de bâtir un système global d'enseignement pour les indigènes musulmans. Il faut créer pense-t-on un enseignement primaire et un enseignement secondaire ayant pour objectif de donner une culture française à cette population indigène tout en lui gardant son identité en cultivant la culture locale.

LES ÉCOLES PRIMAIRES²⁷

Le décret du 14 juillet - 6 août 1850 crée six écoles françaises musulmanes pour les garçons : deux écoles à Alger, une école à Constantine, une à Oran, et une à Mostaganem.

Il crée en outre trois écoles françaises musulmanes pour les filles : une à Alger, une à Oran, une à Constantine.

Le décret fixe les programmes spécifiques pour l'enseignement dans ces écoles. Dans les écoles de garçons on y enseignera la lecture et l'écriture du français, les éléments de calcul et les poids et mesures.

Le décret fixant les programmes veillera à établir un programme différent pour les garçons et pour les filles.

Pour les filles, le décret y ajoute les travaux d'aiguille.

Le souci d'enseigner à la fois le français et la culture indigène va amener les autorités académiques à scinder l'enseignement en deux parties :

La classe du matin est consacrée à la culture locale. Elle est dirigée dans une école de garçons par un maître adjoint musulman. Dans l'ignorance des diversités ethniques et culturelles locales, les autorités académiques s'engagent dans un enseignement exclusif de l'arabe et de la culture islamique. Cet enseignement

exclusivement arabe pose immédiatement le problème du recrutement des maîtres et suscite le désintérêt des élèves.

Pour l'enseignement du français l'instituteur ne disposera que de l'après-midi.

Le décret précise en outre que dans ces écoles ou classes françaises-musulmanes, l'enseignement est gratuit et ouvert à tous les garçons musulmans.

Les mêmes prescriptions se sont imposées pour les écoles de filles avec ces particularités :

Les deux premières heures du matin sont consacrées à l'étude de l'arabe. Le livre mis entre les mains des élèves est le Coran. Les deux heures suivantes sont consacrées aux travaux de l'aiguille. Cette classe du matin est faite sous la surveillance de la Directrice par une maîtresse adjointe musulmane.

Constantine a sa première école de filles musulmanes²⁸ suivant les directives prises par le décret du 14 juillet-6 août 1850, le 27 juillet 1851.

Parallèlement on entreprend l'organisation de l'enseignement secondaire.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Afin d'organiser une structure générale d'éducation en suivant la même orientation que dans l'enseignement primaire, consistant à donner une structure d'enseignement attachée à la culture locale et une structure d'enseignement du français, les autorités académiques créeront deux types d'écoles d'enseignement secondaire, les médersas chargées de l'enseignement de la culture locale, et les collèges français musulmans chargés de l'enseignement du français.

LES MEDERSAS

Le décret du 30 septembre 1850 décide de la création de trois médersas, une par province, la médersa pour la province d'Alger sera construite à Médéa. Celle de la province d'Oran est construite à Tlemcen, et celle de la province de Constantine dans cette ville.

Chaque médersa est placée près d'une mosquée.

Le décret précise que les élèves, les enseignants, les enseignements, tout y est exclusivement arabe.

Les programmes se proposent de développer la culture arabe et surtout la législation islamique afin de former des fonctionnaires pour l'administration civile et pour la justice permettant d'établir des rapports équilibrés entre les structures sociales d'inspiration françaises tout en respectant les mœurs et coutumes locales.

Ces dispositions resteront en vigueur jusqu'à la réforme de 1875, lorsque l'on jugera les résultats obtenus peu significatifs.

Le souci louable des autorités académiques coloniales à vouloir développer la culture locale repose sur une ambiguïté fondamentale, la conviction que l'Afrique du Nord est une terre arabe. Imposer à des populations de culture berbère ou kabyle une culture arabe et islamique qui leur était étrangère sera la source de tensions qui subsistent encore après le départ de la France.

LES COLLÈGES FRANÇAIS MUSULMANS

Plus hardie a été la création des collèges français musulmans. Quelques élèves musulmans prennent déjà les chemins du collège ou du lycée français d'Alger. Mais ce sont là des exceptions.

Si l'on veut donner un enseignement pour tous, pense-t-on, il faut ouvrir des collèges donnant un enseignement spécifique aux élèves indigènes musulmans. La décision est prise d'ouvrir des collèges français musulmans.

Les programmes devront être adaptés au niveau de la population scolaire en vue de l'amener peu à peu à une équivalence de culture avec son homologue européen.

Le collège français musulman d'Alger est créé par le décret du 14 mars 1857. Il est installé dans les bâtiments devenus plus tard la caserne d'Orléans, siège du 19^e corps d'armée. Afin d'éviter les problèmes d'intendance, un internat important y est prévu. On y admet aussi des Européens non musulmans comme externe.

Le 16 juin 1865, le décret prononce la création de deux collèges l'un à Constantine l'autre à Oran.

Celui de Constantine ouvre ses portes le 1^{er} janvier 1867 dans un beau bâtiment sur les pentes du M'cid. Il a de suite 112 élèves dont 108 indigènes musulmans. En 1870 il comptera 199 élèves dont 117 indigènes musulmans. Cette lente progression des indigènes musulmans scolarisés au collège a pour causes soit un manque de mûrissement des élèves pour suivre les programmes à ce niveau soit qu'à cette époque il est difficile de recruter des maîtres qualifiés.

Les programmes d'études de ces établissements ambitionnent d'atteindre les mêmes niveaux que les collèges français afin de permettre aux élèves de ces établissements de poursuivre leurs études aux Lycée d'Alger, de Constantine ou d'Oran.

Les étudiants de ces établissements sont alors supposés soit devenir des agents de l'administration soit après un stage à l'école de médecine créé par le décret du 4 août 1854 devenir des auxiliaires de médecine exerçant en tribu.

La création de cette école de médecine qui allait devenir l'université de médecine d'Alger a été étroitement liée à la création du collège français musulman d'Alger.

L'institution ainsi créée a engagé le système éducatif dans une voie que l'on va poursuivre jusqu'au moment de la décolonisation. Au bout d'une vingtaine d'années, l'institution n'ayant pas atteint les objectifs fixés le 28 octobre 1871, un arrêté de l'amiral Gueydon gouverneur général de l'Algérie supprime les collèges franco-musulmans d'Alger et de Constantine. Ces établissements sont rattachés par décret aux Lycées d'Alger et de Constantine et placés sous l'autorité du principal de ces lycées.

Le décret précise en outre que les établissements rattachés gardent leur autonomie et restent distincts sous le rapport de l'administration.

Le Lycée de Constantine en profite pour installer ses locaux dans les bâtiments du M'Cid. Il y reste jusqu'en 1874, lorsque le bâtiment est alors affecté à l'installation de l'hôpital civil qui doit toujours exister.

L'ambition des promoteurs de cet enseignement les amène à envisager la construction de bâtiments si importants avec des internats conséquents que rapidement l'administration a été amenée à donner une autre destination à ces constructions. Le collège français musulman d'Alger est transformé en caserne devenue d'Orléans, le collège de Constantine deviendra l'hôpital de la ville.

Tout en s'ingéniant à créer un enseignement secondaire spécifique, l'administration tente d'élaborer un embryon d'enseignement supérieur par le développement des médersas et la création de l'école de médecine. Le second empire ne s'est pas pour autant désintéressé des écoles primaires.

L'ignorance des structures démographiques et ethniques de la région, la croyance d'une identité arabe de toute la population, a engagé les autorités académiques dans la voie de l'enseignement de l'arabe et de l'Islam et à ignorer la diversité des cultures locales, cela entraînera jusqu'à nos jours des tensions notamment en Kabylie.

Ce sentiment d'insatisfaction au regard des résultats obtenus amène les autorités académiques à créer en 1863 une commission spéciale chargée d'étudier toutes les questions se rattachant à l'enseignement spécifique des indigènes musulmans d'Algérie. Elle est chargée d'étudier les critères de formation des maîtres chargés de cet enseignement, les livres de classe et des programmes et toutes autres questions susceptibles de faire évoluer cet enseignement spécifique réservé aux indigènes musulmans.

En 1865, il y a quinze ans que fonctionnent les écoles françaises musulmanes. L'expérience acquise aux cours de ces quinze années n'est pas négligeable. Elle servira de base au rapport établi par la commission spéciale créée en 1863.

Les idées et les propositions formulées par la commission amène le gouverneur général à écrire au recteur le 9 janvier 1865 :

« Le programme des établissements français musulmans me semble devoir être calqué sur celui des écoles mutuelles en laissant une place pour l'enseignement de l'Arabe. »

Le recteur se déclare du même avis et répond :

« A part l'enseignement religieux dont on n'a pas à s'occuper, attendu qu'il importe de laisser le maître adjoint libre de diriger comme il sait et il veut son enseignement, on ne devra pas s'écarter du programme obligatoire des écoles primaires et des collèges. »

A partir de cette date l'enseignement et les programmes ont été identiques dans les écoles publiques mutuelles ou dans les écoles françaises musulmanes.

LA FORMATION DES MAITRES

Pour dispenser un enseignement quelconque, il ne suffit pas d'avoir des établissements, il faut encore disposer d'un personnel compétent.

Le manque de maîtres compétents se fait alors cruellement sentir.

Le recrutement local est pratiquement inexistant. Le recrutement en métropole d'instituteurs se révèle insuffisant. La formation dans les écoles normales d'instituteurs de métropole se révèle inadéquate dans une population scolaire si éloignée de la culture française.

En vue d'améliorer la formation des maîtres exerçant en Algérie, et de donner une spécialisation aux maîtres exerçant dans les écoles françaises musulmanes une compétence susceptible d'amplifier le recrutement de maîtres pour les écoles indigènes, par décret impérial du 4 mars - 22 avril 1865, il est créé une école normale primaire à Alger.

Prévue pour la formation de maîtres devant exercer dans les écoles françaises musulmanes, il est immédiatement envisagé que le personnel et les étudiants seront recrutés suivant une méthode des quotas. Le personnel et les élèves normaliens musulmans ne doivent pas être inférieurs au cinquième de l'effectif précise le décret. Le texte ajoute :

« Les élèves maîtres indigènes musulmans seront l'objet de soins particuliers aussi bien sous le rapport de l'exercice de leur culte que sous le rapport de la nourriture et des soins de propreté. »

Au cours de ces quarante années de présence française, le souci constant des autorités académiques a été d'instruire les indigènes musulmans afin de les rapprocher de la France.

Les premiers tâtonnements dans le domaine de l'éducation au cours de la période de la monarchie constitutionnelle de Louis Philippe ont été peu fructueux mais très utiles. Si l'on considère la période des vingt années du second empire entre 1850 et 1870, on s'aperçoit que beaucoup d'efforts ont été consentis pour, outre la nécessité de scolariser une population de plus en plus nombreuse, mais surtout pour réaliser des institutions propres à atteindre son but d'un enseignement pour tous.

Au cours de cette période, trente-trois écoles primaires spécifiques françaises musulmanes ont été créées, mais son mérite aura été de faire les premiers pas dans

l'organisation globale de l'institution allant de l'école primaire à l'enseignement supérieur.

Afin de compléter l'organisation du système, un emploi d'inspecteur des écoles de l'enseignement indigène est créé pour l'inspection des établissements d'enseignement public des indigènes. L'inspection s'exerce aussi bien dans les écoles publiques françaises musulmanes ou juives mais aussi dans les médersas, les zaouïas et les écoles coraniques.

[Sommaire](#)

MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE POUR LES INDIGÈNES MUSULMANS

La fin du second Empire et l'avènement de la troisième République ont provoqué en France des bouleversements sociaux importants qui vont se répercuter en Algérie.

Un demi-siècle de présence française sur un territoire conquis à partir de 1830 a profondément transformé le paysage économique, social et culturel de l'Algérie. La monarchie de juillet, la seconde République, puis le second empire se sont appliqués à donner une structure nationale cohérente au territoire. En 1880, un demi siècle après l'arrivée de la France, le territoire dispose d'une administration calquée sur les schémas de l'administration française, un réseau de communications s'est développé brisant l'isolement des villes et des tribus. Le second empire a structuré le territoire de la colonie suivant le schéma des divisions administratives établies en France : la commune, le canton, l'arrondissement et le département à l'avènement de la République l'Algérie est dès lors divisée trois départements : Les départements d'Alger, d'Oran et de Constantine.

Juridiquement, administrativement, et judiciairement toutes ces divisions administratives respectent les lois établies en métropole à l'exception de la commune. Pendant toute la période coloniale deux types d'organisation communale cohabiteront sur le territoire : La commune de plein exercice et la commune mixte.

Tous les villages de colonisation qui ont fleuri sur tout le territoire, les villes ou toute agglomération constituant un noyau communal deviennent des communes de plein exercice. Gérée par un Conseil municipal élu suivant les critères régissant les conseils municipaux de France, la commune de plein exercice est administrée dans les mêmes conditions que les communes de métropole, suivant les mêmes principes.

Une grosse majorité de la population indigène vit à la campagne. Elle a gardé son organisation et son mode de vie tribale. Dispersée sur tout le territoire cette population se regroupe dans des hameaux nommés mechtas. La France a conservé l'infrastructure laissée par le régime ottoman, à savoir la réunion de plusieurs mechtas constituant un douar placé sous l'autorité administrative d'un caïd. Les mechtas d'un même douar ne sont pas forcément voisines car afin d'éviter les frictions entre mechtas, celles-ci sont réunies suivant leur ethnie tribale. Afin de

constituer des unités géographiques plusieurs douars sont réunis sous l'autorité d'un agha ou d'un bachagha.

La commune mixte est une division géographique réunissant plusieurs douars. Elle est administrée par des administrateurs civils nommés par la France.

En France métropolitaine, entre 1880 et 1887, Jules Ferry fixe dans ses grandes lignes les principes d'un enseignement primaire de masse laïque et obligatoire. L'autorité académique s'efforce dès lors à réaliser en Algérie une école suivant les principes de Jules Ferry. La tâche sera plus difficile qu'en métropole, l'implantation scolaire algérienne est alors à ses premiers balbutiements. Elle ne peut en aucun cas supporter la comparaison avec les structures de l'école métropolitaine.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Les principes défendus par Jules Ferry sont ceux du texte déposé le 20 janvier 1880 qui après de longues discussions débouchent sur la grande loi du 28 mars 1882 qui dans son article premier dispose : « *l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes de six ans révolus à treize ans révolus* ». C'est cette loi qui fixe pour la métropole les grandes lignes de l'école publique gratuite, obligatoire et laïque contemporaine.

Les décrets du 13 février 1883 et du 16 décembre 1887 portent application des lois du 16 juin 1881, du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886 à l'Algérie.

Les potentiels d'une scolarisation de masse ne sont pas alors pas les mêmes en France et en Algérie. Le débat à la chambre sur la loi du 28 mars 1882 nous apprend que le taux des enfants non scolarisés en métropole en 1880 oscille entre 23 % dans le Puy de Dôme et 48 % en Haute-Vienne. La scolarisation de plus de 60 % d'une population scolarisable suppose une implantation d'établissements qui n'existent pas sur le territoire de la colonie. La population indigène en Algérie n'est pratiquement pas scolarisée. Aucune infrastructure d'établissements scolaires, exception faite des quelques écoles construites par l'administration coloniale ne peut laisser espérer que ce principe de l'obligation scolaire sera respecté du jour au lendemain dans les mêmes conditions qu'en métropole.

Dans son rapport au nom de la commission chargée des modifications à apporter à la législation des écoles primaires des indigènes en Algérie, Emile Combes écrit :

« *C'est le décret du 13 février 1883 préparé sur instructions de Monsieur Jules Ferry par Messieurs Henri Bourgeois, Stanislas Bourgeois, et Masqueray qui ranimera l'enseignement primaire des indigènes d'Algérie suivant un cadre nouveau.* »

Le décret de 1883 crée les écoles indigènes « *expressément conçues et organisées en vue de l'enfant indigène* » et fait aux travaux agricoles et manuels la place qu'ils méritent.

Dans son article 40, ce texte réglementaire crée des écoles enfantines pour les élèves indigènes des deux sexes. L'instruction primaire est alors divisée en deux catégories d'écoles.

Les enfants indigènes scolarisés aussi bien dans les communes de plein exercice que dans les communes mixtes suivront le même enseignement que les Européens scolarisés dans les écoles mutuelles. On y enseignera les mêmes programmes qu'en France en y ajoutant l'histoire et la géographie de l'Algérie.

Le même règlement pédagogique établit le 27 juillet 1882 appliqué en France sera appliqué en Algérie. L'enseignement de l'Arabe figure au programme des écoles d'enseignement des indigènes. Dans son article 7, le décret précise que l'épreuve d'arabe est obligatoire pour les élèves indigènes et facultative pour les européens. On s'aperçoit alors que l'arabe ne fait pas l'unanimité dans la population indigène ce qui incite la commission à y ajouter dans son article 31 « l'arabe ou le berbère ».

L'enseignement des indigènes en Algérie va dès lors bénéficier des grands courants d'idées créés par Jules Ferry, Ferdinand Buisson et Rambaud.

Le décret du 9 novembre 1881 institue 8 écoles primaires publiques pour l'enseignement des indigènes aux frais de l'Etat français. Dès lors le nombre d'écoles publiques va aller en augmentant d'années en années. De 16 écoles en 1882 on passe à 94 écoles en 1888 avec 34 classes annexées. Le nombre d'élèves s'accroît en proportion. De 3 172 élèves indigènes en 1882, on passe à 5695 élèves indigènes en 1885 et à 10688 en 1888.

Le décret de 1887 précise l'organisation des écoles indigènes et confirme l'esquisse d'un bien modeste enseignement féminin aux écoles enfantines.

Le décret de 1892 donne à l'enseignement indigène sa forme quasi définitive. Sa nouveauté réside dans la création « *d'écoles réservées aux filles musulmanes* ». 28

A cette époque si l'on compare le niveau de la scolarisation des indigènes d'Algérie avec celui de métropole on peut considérer que les résultats ne sont pas encore décisifs. Établir un programme d'enseignement du français dans un milieu culturel et social si éloigné de la réalité française apparaît alors comme une gageure. L'administration académique l'a tout de suite compris.

Une commission académique siégeant à Constantine en 1889-1890 élabore « *un plan d'études et des programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie* ».

Ce plan d'études, auquel le recteur Jeanmaire a attaché son nom, est destiné à toutes les écoles indigènes d'Algérie sans distinction entre les communes mixtes et les communes de plein exercice et servira de base à l'enseignement des indigènes en Algérie jusqu'en 1944.

Les matières d'enseignement restent les mêmes que celles qui sont prévues pour la France et pour les écoles mutuelles d'Algérie par l'arrêté ministériel du 19 janvier 1887. Réparties différemment entre les différents cours, elles sont complétées par certains points spécifiques sur l'Algérie.

Ce sont les méthodes désormais actives, efficaces et vivantes qui seront les spécificités des écoles indigènes. Afin de donner à l'enseignement un caractère d'utilité, on abandonne tout enseignement schématique, ou faisant appel à l'abstraction. L'enseignement se doit ici d'être concret.

Ainsi si pour les petits français, dans les sections enfantines l'enseignement de notre parlé national est orienté vers l'étude de l'orthographe (exercices combinés de langage, de lecture et d'écriture préparant à l'orthographe), ce que l'on prétend enseigner à l'indigène c'est la langue française elle-même, les mots qui la composent, la combinaison de ces mots en propositions, en phrases. De là, dans l'enseignement des indigènes la place prépondérante accordée aux exercices de langage dès les premiers jours de leur scolarité. La première année de scolarité de l'élève indigène est en grande partie consacrée à cette activité de langage qui donne à l'élève les outils d'un enseignement fructueux. Très vite cette première année de scolarité de l'élève indigène, dite classe d'initiation, entre dans les mœurs et devient le passage obligé de l'indigène pour accéder à l'enseignement normal.

Il en résulte que toutes les leçons du programme : géographie, histoire, français, arithmétique contribuent à apprendre et à s'exprimer.

Cette volonté de faire entrer dès l'enfance l'indigène dans la langue française détermine les méthodes à adopter pour la formation scolaire des indigènes.

Dans l'histoire de la pédagogie algérienne, riche en expériences passionnantes, ce sont les méthodes mises en place à cette époque qui ont accompli des progrès décisifs dans une population algérienne qui en quelques années s'est éloignée de l'illettrisme.

Les décrets du 9 décembre 1887 et celui du 18 octobre 1892 étendent à l'Algérie les dispositions du décret de 1883 qui restreignait son application aux communes mixtes.

Cette disposition institue alors « l'enseignement public des indigènes en Algérie ». Il régleme aussi l'enseignement privé (écoles coraniques, zaouïas medrashims).

Le décret du 18 octobre 1892 précise et régleme diverses questions de procédures :

- les créations d'écoles (articles 20,25,27 et 28)
- les conditions d'installations (art 26)
- le fonctionnement des commissions scolaires (article 4 et 11).

Ils établissent dès lors les conditions de la création et du développement d'une école nouvelle, disposant des moyens d'un essor inespéré. Par l'intérêt qu'elle suscite auprès de la population locale, l'école de l'enseignement des indigènes en Algérie va connaître un succès inespéré.

A la veille des fêtes du centenaire de l'Algérie en 1930, le gouvernement général de l'Algérie a publié dans « les cahiers du centenaire de l'Algérie » un compte rendu de l'œuvre coloniale de la France au cours du siècle de présence Française. On peut y trouver le tableau statistique ci-contre établissant l'extraordinaire développement de l'école publique française dans le domaine de l'enseignement des indigènes en

ÉVOLUTION DE LA SCOLARITÉ DES INDIGÈNES EN ALGÉRIE A PARTIR DU DÉCRET DE 1892

Années	Nbe d'écoles			nbe de classes	personnel enseignant			nbe d'élèves		
	garçons	filles	total		français	indigène	total	garçons	filles	total
1892	109	4	113	196	79	83	162	10277	1132	11409
1893	132	6	138	216	138	108	246	11065	1262	13227
1894	172	6	163	305	166	141	307	15127	1439	16566
1895	176	5	178	353	202	146	348	17696	1778	19474
1896	176	5	181	371	218	150	368	19029	1768	20797
1897	186	5	201	410	281	139	410	20307	1867	22264
1898	204	5	209	428	276	156	432	21600	1984	23584
1899	216	5	221	447	293	152	445	22054	1797	23851
1900	221	5	225	460	316	148	464	22428	1887	24315
1901	223	5	228	474	343	155	498	23223	1779	25002
1902	230	5	235	488	320	176	496	23956	1696	25652
1903	237	5	242	504	329	181	510	25165	1984	27149
1904	238	7	245	516	343	179	522	25950	2166	29233
1905	249	7	256	539	369	181	550	26926	2307	31047
1906	254	8	262	557	381	193	574	28256	2521	32155
1907	263	9	272	575	393	197	590	29615	2540	33397
1908	272	11	283	606	412	204	616	30730	2667	36090
1909	286	13	299	640	435	226	661	32887	3203	38467
1910	301	15	316	667	439	248	687	34811	3646	40858
1911	347	15	362	727	456	292	748	37331	3527	42688
1912	375	15	390	766	468	316	784	39180	3508	45607
1913	418	16	433	844	478	366	844	42743	3864	47263
1914	452	16	468	888	498	388	886	43271	3992	45531
1915	469	17	486	911	490	411	901	41291	4330	43647
1916	471	17	488	915	481	427	908	39306	4341	41480
1917	472	17	489	916	457	439	896	37758	3722	49071
1918	468	19	487	930	448	421	869	41279	7792	48140
1919	475	19	494	942	423	426	849	41376	6764	48140
1920	491	19	510	979	455	451	906	37678	3331	42009
1921	489	19	508	990	485	427	912	38573	3527	42100

Années	Nbe d'écoles			nbe de classes	personnel enseignant			nbe d'élèves		
	garçons	filles	total		français	indigène	total	garçons	filles	total
1922	495	19	514	1018	482	445	927	42348	4514	46862
1923	494	19	513	1010	526	445	971	44369	4529	48898
1924	499	19	518	1034	565	459	1024	47438	4914	52352
1925	500	19	519	1046	583	457	1040	48478	5131	53609
1926	412	21	533	1089	644	432	1076	49856	5487	55363
1927	519	22	541	1113	630	464	1103	53302	6710	60012
1928	529	22	551	1153	637	478	1115	55400	7766	63166
1929	541	23	564	1199	666	468	1134	53932	6712	60644



L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Les autorités académiques, malgré les efforts considérables engagés pour développer l'enseignement primaire, ne se sont pas pour autant désintéressées de l'enseignement secondaire.

Les Cours complémentaires

En 1918, le directeur de l'enseignement primaire définit le rôle réservé au cours complémentaire dans l'enseignement public. La mission des cours complémentaires est de mettre un minimum d'enseignement supérieur à la portée des enfants qui ne peuvent quitter leur famille. Très rapidement, les cours complémentaires s'alignent sur les programmes des écoles primaires supérieures qui préparent au Brevet Elémentaire et surtout au concours des écoles normales d'instituteurs.

Les collèges français musulmans déjà créés continuent à fonctionner normalement au cours de cette période.

En Algérie, à l'initiative des conseils municipaux, toutes les communes de plein exercice ouvrent dès lors des cours complémentaires rattachés à l'école mutuelle de leur commune. Créés suivant les mêmes principes, ils ont les mêmes objectifs que les cours complémentaires de métropole. Ouverts à tous, ils reçoivent les élèves issus des écoles mutuelles et des élèves venus de l'enseignement des indigènes qui, à la fin de leur scolarité primaire, peuvent prétendre étudier dans les mêmes conditions que leurs condisciples des écoles mutuelles. C'est pourquoi, à ce niveau, les autorités académiques n'envisagent pas de créer des cours complémentaires spéciaux d'enseignement indigène.

Les cours complémentaires ouverts dans les écoles mutuelles ouvrent dès lors la porte de la poursuite d'un enseignement commun entre toutes les franges de la population.

Les médersas

L'enseignement dans les médersas ayant pour objectif le développement de la culture locale, s'est avéré décevant. Les autorités académiques vont tenter de donner à cet enseignement de la culture locale un contenu et un objectif.

Afin d'améliorer la loi de 1876 un arrêté du Gouverneur Général de l'Algérie du 21 novembre 1882 élève le niveau d'admission dans les médersas.

Un arrêté du 26 juillet 1883 place ces établissements sous l'autorité unique du recteur qui, à son tour, cherche à compléter les programmes.

Le décret du 23 juillet 1895, tout en conservant les principes établis par la loi de 1876, modifie notablement le fonctionnement de ces établissements.

Dans les médersas l'enseignement continue à être mi-français, mi-arabe. Désormais, pour être admis dans ces établissements, les candidats devront être pourvus du certificat d'études primaires et élémentaires. D'autre part, la durée des études est portée à quatre années à l'expiration desquelles l'étudiant qui subit avec succès les épreuves d'un examen de fin de scolarité obtient « *le certificat d'études des médersas* ». Ce certificat permet à son titulaire d'entrer dans une division supérieure à la médersa d'Alger. L'étudiant y poursuit pendant deux années complémentaires des études sanctionnées par « *le certificat supérieur d'études des médersas* ».

Le programme des médersas est inspiré du principe qu'il s'agit non seulement de dispenser aux étudiants une culture générale locale mais encore de préparer les

titulaires des certificats des médersas à des emplois de la fonction publique spécifiques aux conditions locales.

Le niveau dès lors s'est rapidement élevé dans les médersas. Beaucoup d'élèves de la section supérieure d'Alger, entre les deux guerres poursuivent leurs études à la faculté d'Alger, obtiennent leur licence ou leur doctorat de médecine suivant le même cursus que leurs homologues venus de l'école publique. Le certificat d'études des médersas et le certificat d'études supérieur des médersas sont exigés des candidats aux diverses fonctions de la justice, de l'instruction publique, ou du culte musulman.

Un programme très complet du droit musulman a été élaboré dans les médersas. L'incompatibilité du droit français avec le droit islamique amène les universitaires de la faculté d'Alger à étudier ce programme du droit islamique, pour établir des règles de droit français sans heurter les susceptibilités de l'Islam.

PLAN DE SCOLARISATION DE L'ALGÉRIE DE 1944

La place prise par l'Algérie dans notre histoire au cours de la seconde guerre mondiale, les aspirations sociales et politiques des indigènes musulmans, le désir croissant de scolarisation de la population indigène engagent les autorités françaises dans un vaste programme de réformes. Il est entrepris le lendemain de la libération d'Alger par les alliés le 8 novembre 1942. Le plan de scolarisation de 1944 sera l'aboutissement de ce vaste programme de réformes politiques et sociales entreprises en Algérie et territoires du Sud compris. Depuis le débarquement de 1830, la situation géographique et politique de l'Algérie a évolué. Les mentalités ont changé.

Jusqu'en 1852, l'Algérie est totalement coupée du Sahara. La prise d'assaut de Lagouat en 1852 et la convention de 1853 place le M'Zab et Gardaïa sous le protectorat de la France. Il ouvre les premières perspectives de la France sur le Sahara. La situation se stabilisera dans la région après la première guerre mondiale. C'est alors seulement que l'organisation administrative du Sahara sera établie sous la dénomination administrative « *des territoires du Sud* ». Jusque-là aucune structure scolaire adaptée à l'enseignement des indigènes n'a été possible. La situation démographique, sociale et politique est totalement différente dans les territoires du Sud qu'en territoire algérien. Le plan de scolarisation de 1944 s'engage malgré tout à réaliser une école laïque, gratuite et obligatoire dans tout le territoire.

LE PLAN DE SCOLARISATION DE 1944

Le plan de réformes entrepris en Algérie va s'attacher à donner à l'Algérie et aux territoires du Sud des structures d'un enseignement moderne.

Dans ce cadre le plan de scolarisation se fixe pour objectif de scolariser tous les enfants de moins de 14 ans sur tout le territoire Algérien, territoires du Sud y compris.

Le décret du 27 novembre 1944 règle les modalités de l'effort considérable à fournir pour réussir en vingt ans une scolarisation totale de tous les enfants en âge d'être scolarisés.

Le Gouvernement général de l'Algérie a établi en 1930 un panorama de l'œuvre entreprise par la France au cours d'un siècle de présence française en Algérie. En 1929, la situation scolaire dans l'enseignement des élèves indigènes comptabilisait 60 144 élèves indigènes garçons et filles pour 909 classes ouvertes dans les écoles françaises indigènes, l'effort de scolarisation des élèves indigènes a continué sa progression pour atteindre en 1938 à la veille de la sonde guerre mondiale le chiffre de 117750 élèves scolarisés dans 1 743 classes.

Le plan de 1944 se veut plus ambitieux. Il se fixe pour objectif d'ouvrir vingt mille classes dans les écoles de l'enseignement indigène afin de recevoir un million d'élèves. Le plan de 1944 adopte un plan de constructions adéquat afin d'atteindre cet objectif en vingt ans.

Un programme de constructions intensives fixe le rythme prévisionnel suivant :

- Quatre cents classes nouvelles pour chaque exercice budgétaire de 1945 à 1947 ;

- Puis progressivement cinq cents, huit cents, mille, mille deux cents, mille cinq cents, deux mille pour atteindre deux mille cinq cents en 1965 ;

A la même date, d'autres décrets établissent l'obligation scolaire à l'Algérie.

Les objectifs du plan de scolarisation sont d'une ampleur sans précédent. Les auteurs qui l'ont préconisé émettent quelque scepticisme quant à sa réussite totale et entière d'un plan aussi ambitieux. Afin de justifier tout retard prévisible, le texte se conclue toujours par la mention « *dans la mesure du possible* ».

Les objectifs du plan de scolarisation de 1944 sont d'une telle ampleur que les auteurs du plan ont préconisé avec quelque scepticisme « *de suivre ce plan dans toute la mesure du possible* ». Or les réalisations, dès la première année, ont été au-delà des espérances des promoteurs du plan :

- Quatre cent quarante-neuf classes sont ouvertes au lieu de quatre cents prévues en 1945,

- Quatre cent quatre-vingt-deux classes ouvertes en 1946, quatre cent deux en 1947 au lieu des quatre cents prévues,

- Quatre cent vingt et une classes ouvertes en 1948 et neuf cent quatre-vingt-quatorze en 1949 au lieu des cinq cents prévues.

En octobre 1950, on enregistre uniquement dans cet enseignement indigène 377 848 élèves dont 245 288 garçons et 132 620 filles soit une augmentation totale de 23 228 élèves sur les effectifs de l'année scolaire 1949-1950.

Ces enfants sont reçus dans 2 294 écoles comptant 9 735 classes soit 773 classes de plus qu'en 1949-1950 au lieu des 500 prévues.

Le décret de 1944 a tracé la voie à suivre pour réaliser une intégration de l'Algérie à la culture française. Le rythme prévu par le plan des ouvertures de classes

s'est vite révélé trop lent au regard d'une scolarisation plus rapide que prévue. L'accroissement rapide de la démographie et la scolarisation intensive des filles imposent dès 1950 une révision des chiffres du plan de 1944.

La scolarisation des filles n'a que tardivement retenu l'attention des pouvoirs publics. En métropole le droit de vote est accordé après la Libération. Cette disposition politique est étendue à l'Algérie qui est découpée en trois départements français. Les femmes indigènes ont le droit de vote comme les femmes françaises. Les filles musulmanes indigènes sont soumises à l'obligation scolaire. De 6 172 filles scolarisées en 1938, elles seront 132 620 en 1950.

Les indigènes ont compris le rôle de l'école. Ils y viennent sans qu'on les y oblige. Lorsque les classes sont pleines, ils sont prêts à toutes les démarches pour qu'on scolarise leurs enfants.

Les objectifs du plan de scolarisation de 1944 ont été établis en fonction des données sociales de l'époque. L'accroissement plus rapide que prévu de la population scolarisable, l'afflux de filles de plus en plus nombreuses à vouloir aller à l'école, le désir croissant de la population indigène à une éducation dans les écoles françaises imposent aux autorités académiques l'organisation d'un système de fonctionnement à mi-temps.

Grâce à ce système, deux groupes d'élèves fonctionnent dans un même local, oubliant ainsi la capacité d'élèves scolarisés, et de faire face à une demande de plus en plus croissante. En principe, un groupe d'élèves occupe une classe le matin, un autre occupe une classe l'après midi. Les cours sont dispensés le matin de 8 heures à midi et l'après-midi de 14 heures à 18 heures. L'emploi du temps réduit de 2 heures par jour est alors plus condensé et se répartit sur les matières principales. Chaque groupe d'élèves est suivi par son instituteur.

L'intensification des constructions scolaires va vite mettre fin aux classes à temps réduit qui ne sont pas sans inconvénients d'ordre pédagogiques et professionnels.

Le succès du plan de scolarisation est l'afflux inattendu d'une population scolaire de plus en plus avide d'intégration, avide d'accéder à la culture française. Le personnel enseignant, malgré le surcroît de travail ne recula jamais devant la surcharge des classes où l'on comptait bien souvent plus de 60 élèves.

LES COURS D'ADULTES

Afin de mener la lutte contre l'analphabétisme parmi les éléments de la population non scolarisables, Monsieur le recteur Cau en 1947 a entrepris la création de cours spéciaux pour illettrés, assurés par les maîtres en exercice. Un bureau d'information est chargé de diffuser aux maîtres les directives pédagogiques et administratives et de leur procurer des méthodes de travail. L'U.N.E.S.C.O. a fait connaître dans le monde entier la brochure la méthode de lecture des cours d'adultes mise en place à cette occasion.

Au cours de l'année scolaire 1950-1951, 1 250 instituteurs et institutrices ont participé au fonctionnement de ces cours et ont reçu plus de 28 000 auditeurs dont plus de 2 000 auditrices.²⁹ Certains auditeurs de ces cours d'adultes ont même réussi à un certificat d'études créé à leur intention, leur permettant d'occuper des postes dans l'administration.

LE DÉCRET DE FUSION

Dans les villes, et dans les gros centres, les élèves indigènes musulmans fréquentent déjà les écoles mutuelles et les cours complémentaires. Les études sont les mêmes pour les populations scolaires indigènes ou européennes à partir du cours moyen. On y a créé pour les élèves indigènes des classes d'initiation, et dans les cours préparatoires, et élémentaires on y a inclus des leçons de langage afin de donner aux enfants la maîtrise de la langue.

La phobie du principe d'égalité ou d'égalitarisme importée de métropole, pousse les organisations syndicales et politiques à demander l'abolition de toute distinction entre Européens et indigènes dans l'enseignement. L'enseignement des Européens devient alors l'enseignement A et celui des français-musulmans l'enseignement B.

Le décret du 5 mars 1949 opère la fusion des enseignements A et B en Algérie par la suppression de l'enseignement B. Des arrêtés ministériels règlent :

- 1) L'application des programmes métropolitains dans les écoles d'Algérie ;
- 2) La création des Cours d'initiation où sont reçus tous les enfants qui ignorent le français ;
- 3) L'introduction dans les programmes de l'histoire et la géographie de l'Algérie ;
- 4) La création d'un cadre unique départemental des maîtres, dont le recrutement, le classement et l'avancement se font suivant la réglementation en vigueur en métropole.

Apparemment les textes de 1949 qui semblent vouloir répondre à des impératifs démocratiques, s'attachent au principe de l'égalité de tous au regard de l'école qui aura de graves conséquences provoquant une désorganisation du système scolaire en Algérie. Contrairement aux idées reçues, il ne suffit pas de dispenser le même enseignement à des groupes scolaires de culture différentes pour que l'enseignement soit perçu également par tous.

Pédagogiquement les conséquences négatives ont été incalculables.

1) La fusion des classes d'initiation avec les cours préparatoires a placé les élèves ne connaissant pas le français dans des conditions scolaires peu favorables à une intégration au rythme scolaire imposé par l'application des programmes en vigueur en métropole ;

2) La fonction du personnel enseignant, préparé pour l'enseignement des indigènes notamment à l'école normale de la Bouzaréa à des tâches extra scolaires tournées vers la vie économique et vers la vie sociale, a été ramenée à son strict emploi d'enseignant tel qu'on le conçoit en France dans un milieu français et a fait perdre à l'enseignant des écoles indigènes sa spécificité.

Il en est résulté que la relation privilégiée de l'école avec la population locale s'est rapidement dégradée. La relation de cette population avec l'école s'est muée en une relation administrative. L'instituteur a perdu dès lors son rôle d'intermédiaire privilégié avec cette population. L'école a perdu ainsi son intérêt pour la population locale. Elle n'est devenue qu'un instrument institutionnel.

LE PERSONNEL ENSEIGNANT DANS LES ÉCOLES D'ENSEIGNEMENT INDIGÈNE

En Afrique du Nord, avant l'arrivée de la France, l'enseignement dispensé dans les écoles coraniques est un enseignement de tradition religieuse sans aucun but ni éducatif, ni culturel ni utilitaire.

Créer un système éducatif français dans un milieu culturel et social si éloigné de la culture française, dans un terrain vierge de tout système éducatif n'est pas une affaire facile. De tous les obstacles qu'il a fallu franchir pour réaliser ce projet celui du recrutement du personnel enseignant a été le plus ardu.

A l'origine, faute de trouver dans la population locale un personnel ayant un minimum de compétence pour enseigner, il a fallu naturellement faire appel à des maîtres venus de France ayant les compétences nécessaires pour dispenser un enseignement du français. Au fur et à mesure des créations scolaires le recrutement des volontaires venus de France se révèle rapidement pléthorique. De plus l'enseignement dispensé suivant les méthodes et les critères d'enseignement venus de métropole s'avère décevant au regard d'une population indigène. On se résout donc rapidement à créer un organisme de recrutement et de formations des maîtres au niveau local. Le fonctionnement des écoles normales d'instituteurs semblant donner satisfaction en France, on décide de la création d'un système analogue en Algérie.

LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS

En France, c'est le 9 Brumaire de l'an III (30 octobre 1794) qu'un décret de Lakanal crée à Paris la première école normale d'Instituteurs, ayant pour but de permettre aux citoyens déjà instruits dans les sciences utiles pour apprendre sous des

professeurs plus habiles l'art d'enseigner aux élèves de la République.

Le décret organique pris par Napoléon le 17 mars 1809 prévoit la création d'une école normale d'instituteurs.

Le décret impérial du 4 mars - 28 avril 1865, paru au bulletin officiel N°865 p 179 crée une école normale à Alger. Le décret établit avec beaucoup de précision les règles de fonctionnement et de recrutement. La particularité de l'école normale de la Bouzaréa à Alger a été de tenir compte dès l'origine des conditions locales, et immédiatement d'intégrer une population locale dans le corps professoral et dans le recrutement des élèves suivant le mode des quotas.³⁰

En application du décret du décret du 17 mars 1889, des écoles normales de garçons sont ouvertes à Constantine suivant les mêmes critères.

Voir au chapitre précédent le fonctionnement des écoles normales

Parallèlement est créée à Alger, Oran et Constantine une Ecole Normale d'Institutrices.

Le programme des études dans les écoles normales d'Algérie est calqué sur les programmes des études des écoles normales de France. A chaque Ecole normale est rattachée une école d'application qui accueillent les élèves normaliens.

Le plan d'Etudes réalisé en 1889 par le recteur Jeanmaire a donné des instructions précises sur les méthodes à utiliser dans l'enseignement des indigènes. Les instructions portent même sur des modèles de leçons destinés particulièrement aux adjoints et moniteurs indigènes, formés depuis 1883 dans les cours normaux des écoles normales de la Bouzaréa et de Constantine.

Le décret du 29 juillet 1891 crée les sections spéciales annexes aux écoles normales de la Bouzaréa et de Constantine, chargées de préparer à leurs tâches d'enseignement dans les écoles indigènes les élèves maîtres sortis des écoles normales de métropole, et les instituteurs déjà en exercice dans les départements français désirant enseigner dans les écoles d'enseignement indigène. Un stage d'un an est alors nécessaire pour préparer des maîtres confirmés.

Les maîtres sortis des sections spéciales surtout de la Bouzaréa seront d'abord des pionniers qui de leurs mains aident à construire leur école, à défricher l'emplacement du jardin d'école. Les instituteurs qui s'engagent sur leurs traces sont composés de maîtres conscients de leurs devoirs. Ils ne limitent pas leur rôle à donner l'instruction et l'éducation aux enfants, ils entreprennent une œuvre sociale des plus fructueuses : ils apprennent l'hygiène aux familles, dispensent les soins aux malades, vulgarisent grâce aux jardins d'école les modes de cultures rationnels et productifs, se font juges de paix, écrivains publics etc.³¹

Pendant tout le processus de création de cet enseignement, le recrutement du personnel a été satisfait par le recrutement d'instituteurs et n'a été défaillant qu'au cours des deux guerres.

Les objectifs du plan de scolarisation de 1944 étaient d'une telle ampleur, les ouvertures de classes si nombreuses, que le problème du recrutement des maîtres compétents s'est à nouveau posé à l'administration académique.

Pour atteindre un objectif aussi important que la scolarisation de plus d'un million d'enfants, le décret du 27 novembre 1944 prévoit de dégager les budgets nécessaires à la construction des locaux, ce qui était concevable. Disposer d'un personnel compétent pour faire face à une telle entreprise était une autre affaire. L'Algérie est alors française et la fonction d'instituteur est réglée par des lois incontournables. Le recrutement local complété par le volontariat d'instituteurs de métropole devait se révéler rapidement défaillant. Pour faire face à la situation, le décret prévoit alors la création d'un cadre spécial d'instituteurs recrutés parmi les titulaires de la première partie du Baccalauréat, du Brevet Élémentaire ou du diplôme des medersas.

Le recrutement d'instituteurs de ce cadre spécial a permis de réaliser pleinement avec un succès certain le démarrage du plan permettant de scolariser sans exception l'afflux des demandes de scolarisation des indigènes musulmans.

En 1949, le recrutement d'instituteurs par la voie normale devenant suffisant, le recrutement d'instituteurs dans le cadre spécial est supprimé. La loi du 7 juin 1951 prononce l'intégration dans le cadre normal des instituteurs des enseignants recrutés dans le cadre spécial sous certaines conditions. Les anciens maîtres du cadre spécial supprimé en 1949 seront soit intégrés dans le cadre normal après avoir répondu aux conditions exigées par la loi, soit dans le cas contraire affectés à d'autres fonctions dans les administrations académiques.

Pour être complet, il faut rappeler les réticences et les difficultés de scolarisation des filles qui s'est faite très lentement jusqu'au décret de 1944 qui a rendu leur scolarisation obligatoire.

Jusque-là, la filière des ouvriers semblait satisfaisante. La scolarisation intensive des filles a éveillé l'attention de l'administration qui a décidé en 1945 la création d'une école normale annexe de jeunes filles « *l'école normale de la rue Zatcha* » suivant les mêmes principes que les sections spéciales des écoles normales de la Bouzaréa et de Constantine. Les élèves maîtresses, et les maîtresses titulaires venues de métropole ou enseignant en Algérie destinées à enseigner dans les écoles de filles indigènes devaient faire un stage d'un an à la rue zaatcha.

[Sommaire](#)

LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS L'INTÉGRATION DES INDIGÈNES MUSULMANS DANS LA VIE ÉCONOMIQUE

Rôle de l'école dans la formation agricole

Au temps de l'Afrique romaine, l'olivier, le vignoble, les céréales couvrent la

totalité des terres cultivables. Ces cultures font alors la prospérité de l'indigène comme de l'européen. Il apparaît donc aux autorités coloniales en 1830 que le territoire est avant tout un pays agricole.

Cependant, la pratique de plusieurs siècles de l'Islam et le caractère spécial du Coran ont profondément changé les rapports de l'homme avec la terre. La civilisation romaine n'est alors plus qu'un souvenir. La réalité de l'Afrique du Nord du dix-neuvième siècle est toute autre.

Comme dans toutes les sociétés musulmanes, le territoire est figée au point mort et pour employer l'image de Renan dans (l'histoire du peuple juif) « *l'Algérie de 1830 montre à l'occident méditerranéen l'immobilité du groupement pastoral de la Syrie préjudiciaire.* »

Le premier souci de la colonisation a été de ranimer la vie économique. Les premiers colons en s'installant aux abords d'Alger vont y découvrir une terre aride, hostile, dangereuse. Le constat de l'inexistence de toute structure dans la vie économique ou sociale n'était pas difficile à faire.

Dès les premiers instants de la colonisation les autorités comprennent l'urgence de s'attaquer au problème afin de créer des structures capables d'engager l'avenir de l'économie du territoire. Les premiers colons qui ont accompagné le débarquement pour s'occuper de l'intendance de l'armée s'installent d'abord aux abords d'Alger. A une trentaine de Kilomètres de la ville, dans une zone marécageuse infestée de moustiques, Bouffarik abrite un marché famélique. En arrivant dans cette région désertique, les colons croient y découvrir une terre vacante. La population indigène semble se désintéresser et pour cause, de ce vaste marécage. Les colons vont vite comprendre les raisons de cette désertification. Le marécage est infesté de moustiques. Le paludisme règne en maître sur ce territoire et il n'y fait pas bon vivre.

Les premiers colons vont tenter d'assainir ce cloaque marécageux. Plusieurs générations de pionniers au prix d'énormes sacrifices humains finiront par en venir à bout et transformer ce marécage infesté en cette belle vallée de la Mitidja.

Le cultivateur étranger qui met un pied dans une région quasi déserte trouvera toujours des solutions aux problèmes qui se présentent. Il en va autrement de l'indigène entraîné par le train train de la vie quotidienne, sans aucun espoir d'améliorer sa culture professionnelle, et considérant sa terre comme une terre définitivement aride.

La colonisation s'efforce d'abord de mettre en valeur cette terre en faisant appel à des colons venus d'Europe. Elle envisage ensuite d'y intéresser la population indigène.

La réforme foncière

Dans le domaine agricole la répartition foncière agricole est essentielle.

A l'arrivée de la France, l'organisation foncière du territoire comprend une grande diversité de régimes et il a fallu de nombreuses années pour fixer la propriété indigène. Les titres de propriété n'existent pas. Dès le début de la colonisation, la politique de la France s'applique à concilier les mœurs et le cadre de vie de l'indigène

avec le régime mis en place. Afin de protéger la propriété indigène dans le régime mis en place, l'inventaire du territoire foncier indigène s'y avère dès lors indispensable.

Dans cette diversité de régimes d'occupation du sol, les titres de propriété n'existant pas, on détermine dans un premier temps à quel régime foncier est soumise chaque parcelle cultivable. L'administration détermine dans un premier temps les différents régimes d'attribution des terres. Elle distingue :

1) Les terres melk : elles appartiennent aux tribus. Elles sont distribuées aux membres de la tribu suivant des règles coutumières. La terre est possédée d'une façon personnelle ou en indivision tant que l'occupant la cultive. Il ne dispose en fait que de la nue propriété. C'est la tribu qui en est propriétaire. C'est un régime foncier exclusivement réservé aux tribus kabyles.

2) Les terres de tribu : dénommées arch sabégua, sont des terres collectives qui appartiennent aux tribus non kabyles. Elles échappent à tout contrat. Régies par la coutume, elles excluent les femmes de l'usufruit du sol. Ces terres distribuées arbitrairement par la tribu font du cultivateur un occupant sans titre tant qu'il vivifie la terre.

2) Les terres beyliks : Elles sont la propriété du gouvernement Turc. Enlevées aux indigènes pour y constituer les colonies militaires sur lesquelles s'appuie la domination du Dey qui les exploite pour son compte.

3) Les terres du Maghzen : Ce sont des terres arch confisquées à des tribus révoltées.

4) les bleds habous : biens de main morte appartenant aux fondations et corporations religieuses dont les revenus sont finalement dévolus à La Mecque, Medine et aux mosquées.

5) Les terres mortes : terres cultivables mais non vivifiées, les bois, forêts, mines, carrières qui accroissent les dotations du beylik et les terres sahariennes ou pré-sahariennes dont l'occupation est fonction du régime des eaux.³²

Les réformes

La convention du 5 juillet 1830 qui règle la Capitulation d'Alger posait le principe de l'inviolabilité des consciences et des biens. Jamais le système colonial n'a trahi ce principe. L'acquisition des terres indigènes a dès lors été interdite aux colons ou subordonnée à une autorisation administrative.

Il a fallu donc une intervention rapide de l'administration pour fixer la propriété indigène, et en permettre la libre exploitation.

Les mesures prises entre 1832 et 1837, de caractère local se révèlent insuffisantes et n'évitent pas les abus, et les appropriations des notables.

Les ordonnances du 1er octobre 1844 et du 26 juillet 1846 interdisent toutes les transmissions des propriétés indigènes à des européens, sous risque de nullité à raison de l'insuffisance du vendeur suivant la loi musulmane évoquant le motif de l'inaliénabilité de la terre.

A la demande des ulémas, le décret du 30 octobre 1858 fait entrer dans le domaine public les terres habous. Les biens du beylik, du Maghzen et des terres mortes entrent aussi dans le domaine public. Après la guerre de 1870, des attributions de terres dites de colonisations prélevées sur le domaine public, sont attribuées aux Européens nouvellement arrivés en Algérie et aux seuls musulmans nés en Algérie. Elles sont prélevées sur le domaine devenu public. Les occupants indigènes deviennent dès lors propriétaires des terres qu'ils occupent.

La politique mise en place entre 1857 et 1863 portant sur 16 tribus permet dès lors d'établir le cadastre établissant les titres de propriétés aux particuliers établissant le territoire domanial vacant de toute propriété privée.

La loi du 26 juillet 1873 supprime la règle de la loi islamique de l'inaliénabilité de la terre appartenant à un musulman. Elle aboutit à la constitution de la propriété individuelle des terres arch et melk. Devenu propriétaire de la terre qu'il occupe, l'indigène en a dès lors la libre disposition. Il peut donc la travailler librement et même la céder à un Européen s'il y trouve son intérêt.

La propriété indigène ayant été fixée, les propriétés définies, la liberté d'exploitation étant de règle, la voie est ouverte à une paysannerie indigène. Dès lors deux systèmes d'exploitations vont inévitablement se côtoyer.

Les colons venus d'Europe amènent avec eux des techniques agricoles modernes, celles que l'on pratique dans le terroir natal. Ils obtiennent très rapidement des résultats probants. Le fossé qui sépare le mode d'exploitation des propriétés coloniales, de celui archaïque des entreprises indigène s'élargit de jour en jour. Il apparaît urgent à l'administration coloniale de trouver des solutions afin de combler les lacunes de la culture locale. En côtoyant une paysannerie coloniale florissante, la pauvreté paysanne locale jusqu'alors acceptée, prend rapidement la dimension d'une misère insupportable.

L'administration comprend rapidement la difficulté du problème. Mais comment entreprendre un apprentissage de certaines techniques à une population sans culture technique ni même professionnelle?

L'intervention de l'école

Il faut commencer par le commencement pense-t-on. L'administration académique décide alors de tenter une expérimentation à partir des écoles primaires de l'enseignement indigène. Sur les recommandations de la commission Jeanmaire, les sections spéciales pour l'enseignement des indigènes musulmans en Algérie et

notamment celle de la Bouzaréa introduisent dans leurs programmes de préparation de leurs futurs instituteurs des études qui ne sont pas celles des écoles normales classiques de métropole. En Algérie, le rôle de l'instituteur ne doit pas, pense-t-on, se limiter uniquement à l'apprentissage des techniques scolaires, outre le devoir d'instruire et d'éduquer les enfants qui lui sont confiées, il lui faut faire évoluer socialement et techniquement la population locale.

Les instituteurs sortis des sections spéciales de Constantine et surtout de la Bouzaréa, nommés dans les douars les plus reculés ne limiteront pas leur rôle à donner l'instruction et l'éducation aux enfants suivant les programmes prévus par les lois de Jules Ferry, ils entreprennent en outre une œuvre sociale des plus fructueuses. Ils apprennent l'hygiène aux familles, dispensent les soins aux malades, se font juges, écrivains publics et surtout ils apprennent à leurs élèves indigènes les premiers rudiments des différentes techniques modernes.

Les jardins d'école

Comment faire évoluer une société paysanne indigène sans aucune culture professionnelle vers une agriculture aux techniques modernes dans un monde qui se désintéresse totalement de cette activité?

Le décret du 18 octobre 1892 qui précise et régleme diverses questions de procédures énonce dans ses articles 20, 25, 27 et 28 les procédures à observer pour les créations d'écoles et dans son article 26 les conditions d'installations.

Cet article précise l'obligation qui est faite au promoteur d'une école d'enseignement indigène hors des villes de dégager un terrain attenant à l'école afin d'en faire un jardin d'école.

Il appartient dès lors à l'instituteur d'aménager avec les moyens du bord le terrain jouxtant l'école et d'y enseigner les premiers rudiments du jardinage à ses élèves. La préparation dans les sections spéciales des écoles normales de la Bouzaréa et de Constantine dans ce domaine se révèle efficace.

Le jardin d'école devient dès lors le centre de préparation d'une agriculture sérieuse aux environs immédiats de l'école.

Les colons qui utilisent déjà des méthodes importées d'Europe, soucieux de voir se développer une culture qu'ils ont eu tant de peine à implanter, apportent sans hésiter leur concours à l'instituteur dans cette tâche pour laquelle il n'est pas préparé. L'intérêt des colons lors de leurs interventions est double. Tout d'abord, le développement de leurs productions nécessitent une main d'œuvre qualifiée. De plus ils sentent l'indispensable nécessité de combler le fossé entre une agriculture coloniale en pleine expansion et une agriculture locale qui perpétue un mode de culture périmé.

Lorsque le jardin d'école est suffisamment important les enfants s'exercent à la culture maraîchère et arboricole. Les élèves qui sortent de l'école à treize ou quatorze ans savent planter, tailler, greffer les arbres fruitiers.

De retour dans leur milieu familial, ils s'intéressent alors aux travaux qu'ils ont pratiqués au cours de leur scolarité. Ils sont alors à même de mieux tirer parti de leur jardin ou de leur terre, et sont aptes à devenir de bons ouvriers. Ils deviennent même de bons exploitants agricoles lorsqu'ils sont propriétaires de leurs terres.

Si l'action de l'instituteur dans sa classe se révèle prépondérante pour l'avenir agricole de l'Algérie, son action ne se limitera pas à ses élèves. Elle va s'étendre à toute la population indigène du milieu dans lequel il vit.

Le jardin d'école devient vite un modèle pour les fellahs qui viennent voir et essaient d'imiter leurs enfants. Par leurs enfants ils reçoivent des graines, des plants de légumes, des plants d'arbres. Ils en achètent même sur les indications de l'instituteur.

C'est grâce à cette action des instituteurs qu'ont été plantés dans la région de Fort - National les nombreux cerisiers qui embellissent et enrichissent les jardins de Kabylie.

La section spéciale créée à l'école normale de la Bouzaréa, chargée de préparer à leurs taches particulières d'enseignement et d'éducation les indigènes d'Algérie accueille depuis 1891 des élèves maîtres sortis des écoles normales de métropole ainsi que des instituteurs en exercice dans les départements français. Ils sont préparés à cette tâche particulière du développement des jardins d'école.

Si les instituteurs de la première heure ont été des pionniers, les nouveaux arrivants sortis de la Bouzaréa suivent leurs traces.

Si l'action de l'instituteur dans sa classe a été prépondérante pour le développement agricole des propriétés indigènes son action ne va pas se limiter à ses seuls élèves. Elle va s'étendre à toute la population indigène vivant aux alentours de l'école.

Les cours d'adultes

Dans le but d'ouvrir l'enseignement des techniques agricoles à tous, le jardin d'école va devenir le terrain d'expérimentation des enfants et des adultes. Il sert de modèles aux fellahs qui viennent demander des conseils dans le but d'imiter le travail dans le jardin d'école.

En 1924, l'administration académique régleme et légalise l'enseignement donné à des adultes dans le cadre de ces jardins d'école des écoles primaires. Elle organise des cours d'adultes donnés par les instituteurs attachés aux écoles ayant un jardin d'école.

Ces cours d'adultes ne sont ni des cours du soir, ni des conférences selon la formule ordinaire, mais des leçons pratiques, sur le terrain et l'outil en main.

Des adultes soucieux d'un meilleur vivre y apprennent la culture de la pomme de terre, la greffe et la taille de la vigne, l'élevage et la culture du ver à soie, etc..

Organisés à titre d'essai la première année dans quelques écoles, cette pratique s'est rapidement étendue à toutes les écoles ayant un jardin.

Les indigènes, adultes et jeunes gens suivent avec attention ces cours. Ils appliquent ensuite sur leurs propres terres, les conseils reçus et imitent les exemples observés. Peu à peu dans la propriété indigène, une agriculture moderne prend forme et s'insère dans le paysage Algérien qu'ils dessinent ensemble avec les colons agriculteurs venus d'Europe.

Ici dans une région à terrains pauvres, des essais méthodiques de fumure sont réalisés par l'instituteur devant des fellahs incitant ces derniers à l'achat d'engrais appropriés avec un plein succès.

Là, des colons s'étant lancés dans l'implantation d'un vignoble et l'instituteur se lancent dans l'apprentissage de la greffe et de la taille de la vigne. Ce savoir faire de l'ouvrier agricole indigène, le magnifique vignoble algérien de l'époque coloniale, le doit en grande partie au dévouement de ces instituteurs.

Grâce au travail en profondeur des enseignants, de l'enseignement des indigènes en Algérie, une harmonisation certaine du paysage algérien se dessine. Il ouvre la voie à une agriculture variée. Certaines productions essentielles comme le blé ou la vigne deviennent rapidement excédentaires pour permettre une exportation enrichissante.

Les fermes écoles

En 1910, l'administration académique organise, soit en annexe aux écoles d'enseignement des indigènes comme à Tourirt-Zouaou (en Kabylie) à Ami-moussa et Mazouna (département d'Oran), soit à part comme à Ben Chicao (Département d'Alger) de véritables fermes écoles ouvertes aux seuls indigènes musulmans qui se forment à un avenir d'agriculteurs modernes.

Cette expérience dans le milieu de la première scolarité ayant porté ses fruits, les résultats probants apparaissant rapidement au niveau local, l'administration académique, dans le but de compléter cette culture professionnelle dans le domaine agricole décide de créer dans les centres de formation professionnelle dans les zones rurales une section spéciale adaptée à l'enseignement de l'agriculture.

Sommaire

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT INDIGÈNE

L'artisanat et l'industrie en Algérie avant 1830

En 1830, la société algérienne semble cristallisée, figée dans l'immobilité du groupement tribal. Du Fellaah des campagnes, au nomade des grandes tentes le régime semble marqué d'une promesse d'éternité.

La vie est partout sommaire. La population locale satisfait ses besoins sommaires par la production locale. Cette situation figée depuis des siècles se perpétue dans l'indifférence générale. Une vie médiocre et sans perspectives ignore

dès lors toute ambition de renouvellement caractéristique des sociétés musulmanes.

L'acceptation d'une situation millénaire, que nul ne souhaite ou même n'envisage de changer, entraîne inévitablement une dégradation de la vie économique dans tous les domaines.

L'artisanat appliqué aux arts mineurs, si florissant à l'époque des royaumes berbères, puis sous l'empire romain, semble avoir laissé place à une production familiale de tissages diverses, et sans intérêt économique.

L'activité industrielle ou artisanale non familiale n'existe que dans les grandes villes comme Alger, Oran, Constantine, Tlemcen ou Blida. Les productions industrielles, faute de main d'œuvre qualifiée, sont limitées et toujours insuffisantes à satisfaire les besoins locaux. Les produits manufacturés nécessaires à la vie courante et que l'on trouve dans la Régence proviennent de la course ou de l'importation.

A la fin du XVI^e siècle, Haïdo qui analyse les mouvements commerciaux de la Régence, ne parle pour l'exportation ni de tapis ni de broderies. Par contre, il constate l'importation de tapis et de tissus de Turquie.³³

Le fossé qui sépare la situation moyenâgeuse qui s'affirme dans la Régence et la civilisation industrielle qu'amène avec elle la France risque de se creuser encore au fur et à mesure que les technologies venues d'Europe s'implantent sur le territoire. Les autorités coloniales sentent rapidement le danger à laisser se développer sur un même territoire deux cultures économiques si différentes.

L'idée émise à l'école normale de la Bouzaréa d'implanter des jardins d'école pour doter l'agriculture indigène de moyens techniques permettant à la population locale d'acquérir une culture professionnelle susceptible de développer une agriculture moderne fait son chemin. Elle commence à porter ses fruits.

La méthode semblant réussir dans le domaine agricole, les autorités académiques décident de s'en inspirer pour entreprendre l'apprentissage des métiers d'un artisanat local.

Les autorités académiques ont pensé dans un premier temps engager une formation professionnelle dans le but de développer la production artisanale locale en introduisant des produits et des techniques modernes importés d'Europe. Les tapis, haïks, ou burnous sont alors produits ici sur des métiers à tisser rudimentaires et familiaux. Le tissage est une production familiale au niveau de la tribu. L'introduction de techniques nouvelles finira par rapidement bouleverser et détruire les techniques traditionnelles.

Première tentative de formation professionnelle

La première tentative consistant à reprendre la fabrication locale de tapis et autres tissages avec des conceptions modernes se solde rapidement par un échec. Les femmes utilisatrices des métiers à tisser rudimentaires ne voient pas l'intérêt de remettre en question des méthodes de travail qu'elles jugent satisfaisantes. Les initiatives prises dans ce domaine ne sont pas toujours heureuses et souvent peu convaincantes.

Par exemple, dans la fabrication des tapis, la substitution par de mauvaises couleurs minérales aux couleurs végétales utilisées localement débouche sur une catastrophe. L'aniline avait alors la faveur des coloristes européens. Les marchands d'aniline apparaissent peu à peu et envahissent rapidement les marchés algériens. La facilité d'utilisation de l'aniline qui supprime les préparations de la teinture végétale chasse peu à peu les vendeurs de couleurs teinturales végétales. L'utilisation facile de l'aniline entraîne peu à peu la disparition des productions locales de garance et des teintures produites par les écorces de chêne si prisées en Afrique du Nord. L'aniline donne des couleurs criardes, surtout les rouges et les verts. La teinture est fugace et déborde sur le dessin. Elle se dégrade et fait d'un tissu travaillé un bariolage hétéroclite de couleurs. C'est ainsi que la production des tapis loin de s'améliorer a continué à se détériorer. Elle a été boudée par l'exportation et même par la population locale.

Cette expérience malheureuse, se soldant par un échec, allait inéluctablement entraîner la disparition de cet artisanat spécifique.

En 1860, l'initiative de l'administration académique de créer un cabinet de dessin annexé au rectorat débloque la situation qui s'annonçait catastrophique.

Le cabinet de dessin annexé au rectorat

On a longtemps entretenu en Europe, par une sorte de mirage oriental, cette illusion romantique que l'Algérie était un pays d'une luxuriante production artistique ou artisanale. Depuis des siècles, l'art local replié sur lui-même a dégénéré. En pleine décadence il s'attarde sur des imitations qui ont peu à peu éliminé sa véritable originalité. Dans « *voyage dans la régence* » Bernard Shaw écrit : « *Les tapis ne sont ni beaux ni bons. Ils sont inexploitable.* »

Devant l'évidente réalité de l'inutilité de s'engager dans l'exploitation d'une production inintéressante pour l'exportation, ni pour les besoins locaux, les autorités académiques décident de créer en 1860 un cabinet de dessin chargé de retrouver, puis de remettre en oeuvre les productions artisanales et artistiques si florissantes aux époques des royaumes berbères.

Dans un premier temps le cabinet entreprend un minutieux travail d'inventaire des types d'artisanat artistique développés dans la colonie. Certaines de ces productions ne sont plus que de lointains souvenirs disparus dans la nuit des temps. Le cabinet entreprend alors un patient travail de recherche afin de les reconstituer.

Les populations d'Afrique du Nord se sont consacrées de longue date à l'art du tissage. Une tribu berbère, les Baranès a même donné son nom à un vêtement typique Nord africain : le burnous. On trouve dans de nombreux textes les mentions sur les

tapis de Tlemcen, Mila, Medrona, Oran, Cherchel ou Constantine. Le cabinet de dessin va porter tous ses efforts sur l'art du tapis.

Les tapis fabriqués en Algérie entre 1830 et 1860 peuvent au point de vue de la forme se répertorier en six genres :

- 1) les freishias et les zerbias qui sont des tapis de haute laine ;
- 2) les hembels, les guetifs, les matrah, les djellouls sont des tapis ras.

Les principaux centres de fabrication sont :

Alger, Aflou, Aumale, Biskra, Bou Saida, Chelala, El Oued, Kala Sétif, Saïda, Tiaret, Tlemcen.

Les métiers à tisser sont la propriété des familles. Malheureusement l'apprentissage du métier ne se transmet pas par tradition familiale. Des spécialistes « *les reggams* » se déplacent de tribu en tribu pour donner des leçons de tissage. Ils entretiennent ainsi une formation professionnelle dans la manufacture du tissage.

Les teintures sont réalisées dans les gros centres par des artisans reconnus. Ils ont été les artisans de l'échec de la première tentative d'introduire des méthodes modernes d'industrialisation dans ce domaine.

Le Reggam lui, est loin d'être un artiste. Il se contente de maintenir en la déformant la tradition qu'il a reçu de ses pères.

Le répertoire ornemental que les reggams transmettent aux tisseuses algériennes est alors des plus réduit. Il se limite au graphisme de la rose simplifiée et surtout des synthèses de lignes où le carré, le triangle et le losange y dominant.

L'art berbère antique, stylisateur à outrance donne à toutes ses représentations une abstraction spécifique à son art. Il s'est toujours exprimé dans un géométrisme élémentaire.

Les reggams n'ont jamais su faire évoluer cet art, et les surcharges qu'ils apportent, détruisent peu à peu la pureté du style berbère.

Le cabinet d'étude entreprend dans un premier temps de reconstituer les dessins antiques en épurant et corrigeant les genres existant par un retour à la forme classique, simplifiée, stylisée qu'ils avaient autrefois revêtue.

C'est ainsi qu'un tapis du Guergour qui sera tissé par les élèves des écoles ouvriers qui vont être ouvertes se limitera la fabrication de modèles soigneusement établis par le cabinet d'études d'où sont bannis toutes intrusions étrangères.

Il en sera de même pour les tapis de Kala (Kala fut la première capitale du royaume hamadite avant de céder sa primauté à Bougie) que l'on a expurgé de toute intrusion étrangère afin de lui rendre sa vivacité originelle, en revenant à la géométrie originelle du style berbère.

Le cabinet d'études a enfin demandé aux pays voisins des thèmes orientaux arabo-berbères faciles à acclimater et à développer en Algérie. De judicieux emprunts ont été faits par exemple à l'art marocain.

La fabrication du tapis ne peut se concevoir sans une préparation tinctoriale de qualité. L'envahissement du marché par des produits venus d'Europe et notamment de l'aniline a totalement éliminé les productions de teintures traditionnelles. Les recherches et les expériences sont alors entreprises pour doter l'artisanat du tapis de teintures se mariant à cette production spécifique et résistant à l'exposition du temps. Ces recherches et expériences plus ou moins heureuses n'ont toutefois pas donné des résultats concluants. En 1904, l'utilisation de l'indigotine a semblé donner satisfaction. Refusant toutefois de s'enfermer dans une seule formule chimique, les autorités académiques décident de faire appel aux conquêtes de la chimie des couleurs. C'est dans cette perspective qu'elles créent en 1904 à Alger une école de teinturerie dont la direction est confiée à Monsieur Délaye.

Toutes les gammes indiquées dans le traité des couleurs de chevreuil sont reproduites à l'école de teinturerie avec des adjonctions indéfinissables.

Les laines qui serviront à la fabrication des tapis sont teintées à l'école de teinturerie d'Alger. Elles sont mises ensuite à la disposition des écoles ouvrières qui vont dès lors constituer des établissements professionnels.³⁴

Les écoles ouvrières

L'enseignement professionnel artisanal et artistique des indigènes musulmans en Algérie est organisé par le décret du 18 octobre 1882. Il prévoit dans son article 16 que les cours d'apprentissage seront annexés aux écoles principales d'enseignement des indigènes.

Chacun de ces cours est alors placé sous la direction d'un instituteur aidé d'un ou plusieurs maîtres ouvriers spécialisés.

Le tissage des tapis ou autres produits tissés est une activité uniquement féminine. L'enseignement professionnel de la technique de la fabrication des tapis est considéré comme un travail d'aiguille prévu par les textes sur l'organisation des écoles indigènes. L'apprentissage de la fabrication des tapis se fera dans les cours professionnels annexés aux écoles de filles. Ces écoles prendront la dénomination d'« *écoles ouvrières* ».

Les indigènes, à l'origine peu disposés à envoyer leurs garçons à l'école, le sont encore moins à l'égard de leurs filles. Des quatre écoles de filles créées par le décret du 14 juillet 1850, il n'en subsiste que deux en 1882. Deux écoles de filles ouvertes en 1850 ont fermé leurs portes faute d'effectif. Aussi pendant de nombreuses années, afin de ne pas risquer de blesser les mœurs musulmanes, l'administration coloniale se risque avec beaucoup de réserves à ouvrir de telles écoles. Lorsque par arrêté du

10 juillet 1845 la première école indigène de filles a été autorisée par le directeur de l'intérieur, cette école dirigée par Mme Luce, à qui on a accordé l'autorisation « *d'ouvrir l'école aux risques et périls de sa fondatrice* ».

Les programmes de ces écoles de filles les destinent, sitôt créés vers une spécialisation dans la formation artistique ou artisanale.

La première école de filles officiellement créée à Alger en 1850 est transformée en école ouvrier d'apprentissage en 1861.

Dans une école ouvrier on y apprend bien sûr le français et le calcul, mais on y fait surtout de la couture, de la broderie et du tissage des tapis.

Le décret du 14 octobre 1882 institutionnalise les écoles ouvriers. En organisant les écoles françaises-maures le décret de 1850 avait établi les programmes en prescrivant de consacrer dans les écoles de filles les cours de l'après midi à l'étude du français. Les cours du matin étant consacrés à l'étude de l'arabe et aux travaux d'aiguille. Le décret de 1882 prescrit de consacrer au moins la moitié du temps des classes pratiques aux travaux d'aiguille et aux soins du ménage.

Les écoles de filles indigènes vont dès lors se perpétuer les traditions locales pour tous les travaux féminins. Le tissage des tapis a toujours été une activité exclusive des femmes algériennes. La quasi totalité des écoles de filles indigènes sont dès lors des écoles ouvriers d'apprentissage du tissage des tapis.

Dès 1890 à Constantine, 1898 à Cherchel, Bougie, on tisse des tapis dans les cours d'apprentissage annexées aux écoles de filles indigènes. Au début du siècle on compte presque autant de cours professionnels que d'écoles de filles devenues écoles ouvriers.

Les cours techniques ne sont toutefois qu'une annexe de l'école. L'école comprend d'abord une ou plusieurs véritables classes où l'on enseigne le français, le calcul et les autres matières du programme des écoles élémentaires. Comme il s'agit de fillettes qui auront un jour un ménage à tenir, une famille à soigner dès les petites classes on leur donne un enseignement ménager. Ce programme comprend des habitudes d'ordre, de propreté et d'hygiène. On les exerce aux ouvrages manuels usuels : couture, broderie raccommodage, tricot.

Afin de préparer les enseignantes à cet enseignement, une école normale spéciale est ouverte à Alger à la rue Zaatcha. Les enseignantes qui se destinent à enseigner dans les écoles indigènes de filles en Algérie y font un stage d'une année pour les familiariser avec l'enseignement de ces apprentissages.

Seules les grandes élèves, celles seules dont les parents le désirent, sont occupées à l'atelier d'apprentissage des tapis. C'est là seulement qu'il s'agit d'enseignement professionnel.

Chaque école se spécialise dans un ou deux genres déterminés en conformité avec la tradition locale.

Dans les écoles ouvriers de filles de Constantine, Sétif et Bougie on se spécialise dans le tapis du Guergour.

A Reibel, Djelfa, Ali Mahdi on se spécialise dans le tapis du Djebel Amour.

Dans les écoles de Mostaganem et Orléansville on tisse le tapis de Kala.

A Oran et Nedroma on étudie le tapis de Kairouan, Alger, on se spécialise dans le tapis d'Asie Mineure.

Partout ailleurs, on s'attache à retrouver les pratiques des tissages et des teintures berbères les haïks.

Les laines teintées à l'école de teinturerie d'Alger sont fournies aux écoles ouvrières. Les teintures sont particulièrement étudiées pour donner à chaque catégorie de tapis les teintures qui déterminent sa spécificité. Elles ont d'excellentes qualités.

Les élèves bien dirigées apprennent vite. Les résultats dépassent rapidement en quelques années les espérances des autorités académiques.

En 1925, à l'exposition internationale des arts décoratifs de Paris, treize écoles ouvrières d'Algérie ont obtenu des récompenses dont quatre grands prix dans la section textile et un décret de 1850 avait établi les programmes en prescrivant de consacrer dans les écoles de Filles les cours de l'après midi à l'étude du français.

Dans les écoles ouvrières l'art du tissage atteint rapidement une perfectionnée maîtrise étonnante dans son activité créatrice. La fabrication du tapis devient dans ces écoles une véritable création artistique. A l'exposition des arts décoratifs de 1926 l'école ouvrière de Constantine a présenté des tapis berbères d'une rare originalité. Le succès de cette présentation a inspiré l'industrie manufacturière de métropole et a même servi de modèles à certains types de carpettes fabriquées en métropole.³⁶

Malgré leur succès les écoles ouvrières n'ont jamais prétendu participer à la production intensive des tapis. Le seul but que se sont donné les écoles ouvrières s'est limité à fournir une culture professionnelle à leurs élèves.

Leur formation terminée les jeunes filles indigènes quittent l'école avec une formation professionnelle de qualité. Elles continuent à travailler chez elles L'école ne les abandonne pas pour autant car produire un produit de qualité est bien, mais encore faut-il lui trouver un débouché. L'école va aider ses anciennes élèves en leur transmettant des commandes, en leur fournissant les matières premières nécessaires à leur travail. Cette oeuvre d'assistance post-scolaire autour de ces écoles a ainsi permis à de nombreuses familles indigènes de vivre de ce travail.

Cours d'apprentissages annexés aux écoles indigènes de garçons

Par son dynamisme, la colonisation a rapidement modifié les perspectives économiques de l'Algérie. Le savoir-faire enseigné dans les jardins d'école et dans les ateliers des écoles de filles de l'enseignement indigène a obtenu dans le domaine de la formation professionnelle des résultats probants. Par ailleurs les métiers de l'artisanat local, ne sont que des métiers qui répondent aux nécessités immédiates de la communauté. L'évolution rapide de la structure sociale et économique du territoire rend peu à peu obsolète la pratique de ces petits métiers locaux.

Le caractère spécifique de la pédagogie laïque française est de croire au génie de ses méthodes unificatrices, qui, systématiquement s'écarte des réalités et incline à vulgariser partout ses méthodes en négligeant le détail et le particularisme, les conditions spéciales de la race et du milieu. En s'écartant de cette théorie pédagogique rigide, inadaptée dans un milieu évoluant dans un monde différent, l'enseignement des indigènes en Algérie va s'engager dans une autre voie qui va déboucher rapidement sur une intégration de la population du territoire à la culture de la France. En respectant les mœurs qui apparaissent comme des préjugés dépassés, la pédagogie coloniale dans les écoles de l'enseignement indigène en Algérie s'est ouvert les portes du succès.

A la fin du dix-neuvième siècle l'enseignement des indigènes commence à donner une formation solide à toute une population scolarisée qui tire profit de l'enseignement qu'on y dispense. Il aurait été bien sûr plus simple pour l'administration académique d'adopter pour l'Algérie les directives qui président en France à la formation professionnelle. Cet enseignement professionnel fonctionne normalement dans les écoles mutuelles. Il est ouvert à tous, aussi bien aux enfants des coloniaux européens, qu'aux enfants indigènes musulmans qui intègrent cet enseignement lorsqu'ils ont un bagage suffisant. Cet enseignement s'est rapidement constitué suivant les principes de la pédagogie nationale. On aurait pu dès lors se satisfaire de la réussite de ses élèves qui suivent avec le plus grand profit les cours de l'école coloniale des arts et métiers de Dellys. Leurs succès spectaculaires auraient pu servir de vitrine aux réussites pédagogiques de l'éducation nationale en Algérie, les responsables de l'éducation de la colonie ont vite compris que ces exceptions aussi brillantes que rares ne pouvaient servir de programme général à la formation professionnelle en Algérie.

Afin d'éviter le désintérêt de la population indigène, surtout dans les campagnes, il a fallu tenir compte des particularismes locaux et des mœurs régionales afin de ne pas déstabiliser la société et la famille.

L'enseignement professionnel pour les écolières est donné dans les écoles ouvrières annexées aux écoles de filles avec un engouement certain. L'enseignement professionnel pour les garçons indigènes sera dispensé suivant les mêmes principes dans des cours d'apprentissages annexés aux écoles de garçons de l'enseignement indigène.

Organisé par le décret du 18 octobre 1882 l'apprentissage professionnel prévoit dans son article 16 que des cours d'apprentissage pourront être annexés aux écoles principales de l'enseignement des indigènes. Chaque cours annexé est placé sous la direction d'un instituteur aidé par un ou plusieurs maîtres ouvriers spécialisés. La plupart de ces cours comportent plusieurs sections. On y apprend notamment le travail du bois : la menuiserie, l'ébénisterie, le tournage et la sculpture. Le travail des métaux : notamment la chaudronnerie, la dinanderie, l'ajustage, le tour et la forge.

Le travail du cuir, particulièrement la broderie, le repoussage, la cordonnerie, et la bourrellerie.

Le travail du tissage notamment la teinturerie, le tissage de la laine et même de la soie.

L'enseignement technique est dispensé par les maîtres ouvriers recrutés à l'origine parmi les ouvriers locaux connus pour le sérieux de leur travail.

Au cours des premières années de leur fonctionnement ces cours d'enseignement professionnel se sont surtout appliqués à développer les métiers indigènes pratiqués dans la région. On s'est attaché à développer chez les élèves le sens de l'esthétique dans le travail, et de l'utilité pratique afin de lui donner une valeur commerciale.

Avec le temps, l'évolution de la vie sociale et économique, les anciens métiers locaux sont de moins en moins sollicités par la vie économique. La nécessité de faire évoluer en conséquence la formation professionnelle amène l'administration à moderniser les cours d'apprentissage en les dotant d'un outillage de plus en plus moderne afin de former des apprentis au maniement des machines et de les rendre capables d'un travail plus précis et plus rapide.

L'industrie qui se développe, en épousant les mêmes méthodes de fonctionnement et de gestion que l'industrie métropolitaine, a besoin de main d'oeuvre de plus en plus apte à remplir son rôle face à l'outil industriel.

Après la première guerre mondiale, l'enseignement professionnel dans les cours annexes des écoles de l'enseignement indigène s'est sensiblement rapproché des cours de l'enseignement technique que l'on dispense dans les écoles d'enseignement professionnel organisées suivant le modèle français. Les élèves indigènes de ces cours annexes présentent depuis cette époque avec autant de succès que les élèves des cours professionnels classiques le même certificat d'aptitude professionnel.

Les maîtres ouvriers sont toujours recrutés parmi la main d'œuvre locale. Ils sont mieux préparés à leur travail d'enseignement, car généralement recrutés parmi d'anciens élèves de ces cours annexes.

Le centenaire de la présence française en Algérie a été célébré en 1930. Dans un inventaire des réalisations créées par la France au cours de ce siècle de présence il a été établi la liste des cours d'enseignement professionnels annexés aux écoles de garçons de l'enseignement indigène. Au Premier octobre 1929 fonctionnaient les cours professionnels annexés suivants :

1) Dans le département d'Alger cours professionnels annexés aux écoles de garçons indigènes :

Bou-Saada ; Boghari ; Blida ; Médéa ; Orléansville ; Alger (Rue marengo), Alger (Rue de Lyon) ; Miliana ; Ait Hichem ; Chellala ; (Les cours de plâtrerie et de maçonnerie sont annexés à l'école de Chellala).

2) Dans le département de Constantine :

Bougie ; Constantine ; Biskra ; Guenzet ; El-Kantara ; ELFlaye ; Sidi-Embarek ; Barika ; Ain-Beida ; Bône ; Constantine ; Djemila ; Sétif ; Saint-Arnaud.

3) Dans le département d'Oran :

Oran ; Tlemcen ; Saida ; Relizane ; Marnia ; Nedromai ; Frendai ; Mostaganem ; Mazagran.³⁷

Le plan de scolarisation de 1944 s'est fixé pour objectif de rendre obligatoire en Algérie la scolarisation de tous les enfants de moins de quatorze ans. Il a imposé à l'administration un plan de scolarisation qui devait s'étaler jusqu'en 1965.

Si l'ouverture des cours d'apprentissage n'a pas suivi le rythme des ouvertures des écoles primaires, c'est que de nombreuses sections ont été ouvertes dans les cours existants. Mieux adaptés aux nécessités du moment, ces cours d'apprentissage sont devenus de véritables écoles techniques. Après le plan de scolarisation de 1944, les maîtres ouvriers autrefois recrutés localement vont être dotés d'un statut spécifique. Devenus des fonctionnaires de l'administration académique au même titre que les autres enseignants, leur recrutement sera soumis à des règles précises répondant à leur statut. La possession de diplômes tels que le certificat d'aptitude professionnel ou le Brevet d'enseignement professionnel est devenu nécessaire pour postuler à un emploi de maître ouvrier. Le recrutement ne se limite plus aux candidatures locales, ni uniquement à la population indigène, il est ouvert à tous avec une égalité de droit à postuler.

Les conditions de recrutement remplies, le maître ouvrier est doté du statut de fonctionnaire avec une échelle de traitement identique à celle de l'instituteur qui dirige l'école. Très vite il prendra le titre de professeur de cours d'apprentissage. Les maîtres ouvriers en exercice lors de la proclamation des nouvelles règles sont automatiquement intégrés au corps des professeurs de cours d'apprentissage.

Au point de vue scolaire, la formation professionnelle en Algérie semble avoir été parfaitement adaptée aux besoins économiques du pays.

Organismes de liaison entre l'école et la vie économique

« On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation » écrit Rousseau dans « l'Emile », et en la circonstance, on n'enseigne pas pour enseigner mais l'on enseigne en principe dans le but de former des hommes conscients de vivre dans une société organisée dans laquelle ils auront leur place.

Le but essentiel de l'enseignement général est de donner à l'enfant qui lui est confié les moyens de s'épanouir dans la société dans laquelle il sera appelé à évoluer.

Le but essentiel d'un enseignement professionnel est de donner à l'enfant qui lui est confié une culture professionnelle complément indispensable à une culture générale lui permettant d'entrer dans la vie active et participer à la vie économique.

La colonisation de l'Algérie s'est fixée dès les premiers instants le but de changer une société figée dans son schéma archaïque en une société moderne. Le mérite du système éducatif mis en place pour les indigènes lors de la colonisation a été justement d'entreprendre un changement radical de son système éducatif afin de faire évoluer les enfants qui lui sont confiés vers une société future en gestation. Les

enseignants qui se sont engagés dans cette aventure n'ont eu que le seul souci d'apprendre à leurs élèves à se passer d'eux dans le monde nouveau qu'on se préparait à construire.

Bien souvent le décalage entre les perspectives prévues par les réalisations scolaires et l'évolution momentanée de la société risque de provoquer des déceptions démobilisatrices et rendre le travail scolaire inefficace.

En prenant comme exemple le travail scolaire des écoles ouvriers, l'apprentissage dispensé dans ces établissements ne vise pas à la production marchande mais à l'apprentissage des métiers du tapis. Les jeunes filles indigènes ayant acquis une formation dans la fabrication du tapis travaillent chez elles mais risquent fort de ne pas trouver de débouchés à leur production. Les écoles les aident en leur fournissant des matières premières et en surveillant leur travail. Elles leur transmettent des commandes en leur assurant des prix rémunérateurs. Cette assistance post-scolaire malgré sa bonne volonté découvre rapidement ses limites. Il faut trouver des relais de distribution vers l'exportation. Ni l'école, ni l'administration académique ne sont armées pour ce rôle. Les autorités académiques font appel à la direction des affaires étrangères.

La direction des affaires indigènes a pour mission de trouver des solutions pour prolonger les acquis de l'école.

Dès sa création la direction des affaires indigènes prend de nombreuses initiatives.

Afin de faire évoluer la vie économique et sociale la mission entreprend de fixer l'indigène au sol d'une façon définitive et tente une restauration des métiers, et, sans entrer dans le détail de l'œuvre entreprise, il nous faut signaler : les centres d'éducation professionnelle et la maison de l'artisanat chargés de prolonger l'œuvre de l'école.

Les centres d'éducation professionnelle

Les centres d'éducation professionnelle vont prendre le relais de l'école dans la formation professionnelle de la population masculine indigène. Ils sont avant tout des foyers de vulgarisation des métiers. Leurs buts sont :

1) de propager parmi les fellahs et les artisans indigènes les méthodes et un système de travail plus rationnels et plus rentables.

2) de fournir aux fellahs et aux artisans indigènes les moyens de culture et de travail qui leur permettent de tirer un parti profitable des connaissances acquises, de réguler, de perfectionner et d'accroître la production.

Le centre d'apprentissage n'est pas une école proprement dite. En dehors des cours d'agriculture et d'apprentissage de métiers manuels enseignés au siège, le centre est outillé pour donner en tribu un enseignement simple, pratique, expérimental des procédés modernes d'agriculture. Les chefs de culture ou les maîtres ouvriers parcourent les douars, donnent aux fellahs et aux artisans des cours à titre gratuit, les conseils pour les amener à mieux organiser leur entreprise.

Au siège du centre, tous les indigènes qui le désirent peuvent par roulement faire un stage de quelques jours ou quelques semaines pour perfectionner leur pratique professionnelle.

Installé toujours dans un centre rural, le centre ne s'arrête pas seulement à son rôle d'enseignement agricole. Pour réaliser son programme l'agriculteur doit trouver sur place des artisans capables, des outils en bois, en fer ou en cuir etc. que nécessite l'usage du matériel agricole. C'est dans ce but que le centre d'apprentissage ouvre des sections de maçonnerie, de menuiserie, de forge et de chaudronnage. Avec le développement de l'industrie, le centre ouvre des sections de sparterie, de vannerie, de poterie, de céramique, de tournage.

Comme dans les centres d'apprentissage annexés aux écoles, chaque section est dirigée par un maître ouvrier.

Le centre est dirigé par le chef de la commune assisté d'un conseil consultatif composé de 4 agriculteurs dont 2 musulmans. Il dispose d'un budget alimenté par des subventions. Dans chaque commune mixte est créé un centre d'apprentissage.

La maison de l'artisanat

Les écoles ouvriers ont ouvert la porte à une activité professionnelle exclusivement féminine.

La production de tapis est en Algérie une production artisanale exclusivement féminine et familiale. Afin d'animer cette activité en faveur de la femme indigène et de lui permettre de développer son activité professionnelle à domicile, la direction des affaires indigènes créé « *la maison de l'artisanat* ».

Comme le centre d'apprentissage pour les hommes, la maison de l'artisanat est chargée d'enseigner aux femmes indigènes la technique du métier à tisser et l'art du tapis. Elle s'installe dans les centres où la main d'oeuvre est abondante et inemployée. Elle poursuit trois buts :

1) Concentrer dans un centre d'apprentissage la formation professionnelle de production, le facteur travail de la femme indigène épars et inorganisé dans le douar.

2) Essaimer dans toute la région, de proche en proche par l'installation de métiers à tisser aux domiciles des anciennes élèves des écoles ouvriers.

3) S'attacher particulièrement à la commercialisation des produits. Elle sert de charnière entre l'artisan et le commerçant. Elle facilite l'achat des matières premières et la vente de la production.

Dans certaines circonstances, la maison de l'artisanat achète les produits qui n'ont pu trouver acquéreur. Ainsi la femme indigène peut en toute sécurité s'adonner à son art sans crainte de se trouver avec une production qu'elle ne peut écouler.

Afin de faire connaître cet art de production féminine algérienne, la maison de l'artisanat organise dans ses ateliers d'Alger une exposition permanente dans le but d'écouler la marchandise par un circuit de distribution moderne.

La maison de l'artisanat par ses expositions et ses réseaux de distribution a fait connaître l'art arabo-berbère des indigènes d'Algérie, a ouvert à cet artisanat spécifique du tapis et de la broderie des perspectives économiques non négligeables.

[Sommaire](#)

LA SCOLARISATION DANS LES TERRITOIRES DU SUD

Pendant toute la première période de la colonisation qui s'étend de 1830 à 1852 l'Algérie se trouve complètement coupée du Sahara. Les possessions éphémères des grands chefs islamiques comme Abd el Kader ou turcs comme le bey de Constantine ont fermé toutes les communications entre les rives sahariennes et l'Algérie. De ces régions lointaines, c'est à peine si à cette époque quelques voyageurs arabes ou quelques explorateurs européens ont levé un coin de voile.

La prise d'assaut de Lagouat en 1852 suivie de celle de Gardhaia en 1853 ont placé de facto le M'zab sous le protectorat de la France. La France ne s'intéresse au Sahara, ce vaste territoire mouvant et fugitif, dangereux et par sa géographie et par les rencontres avec les rezzous, tribus pillardes qui peuvent surgir à l'improviste au détour de la moindre dune, qu'à partir de ce moment.

Il n'est pas question dans ce chapitre de retracer l'épopée de la pénétration saharienne, mais il nous faut rappeler les étapes qui ont permis la pacification de ce territoire, qui s'est terminée tardivement. Aucun projet économique, et a fortiori un quelconque projet de formation éducative n'ont été possible tant qu'aucune structure administrative n'a pu s'implanter sur le territoire.

Les explorateurs qui visitent l'Afrique Noire au-delà de cette immensité désertique, attirent assez rapidement l'attention de l'Europe sur les possibilités d'atteindre l'Afrique Noire par le Sahara. La France se fixe dès lors pour but d'atteindre le Sénégal par l'Afrique du Nord.

Jusqu'en 1864, l'action politique française s'insinue peu à peu vers le Sud. Après Lagouat et Ghardaia, Ouargla et Tougourt sont atteints. L'administration française y installe des officiers de bureaux arabes.

Des missions économiques s'y aventurent jusqu'à El oued, jusqu'au Touat à Chadamès et Chat. Ils posent des jalons afin d'établir tout d'abord des relations économiques susceptibles d'ouvrir la porte aux relations humaines.

Comment organiser une structure administrative et sociale sur un territoire aussi vaste que quatre fois la France, sur lequel vit une population nomade toujours en mouvement et dont on ignore les us et coutumes, de leur organisation sociale? L'administration française s'implante d'abord dans les gros centres. Elle essaie de sédentariser une population, qui aspire à être sédentarisée tout autour des points d'eau que constituent les oasis de la lisière saharienne.

La première expérience de pacification de ces populations est tentée par le cardinal Lavigerie qui crée la congrégation des Pères blancs d'Afrique dans l'espoir de pouvoir avec les missionnaires qu'il a formés à son idéologie, de faire précéder « *les armées du gouvernement de la France par les armées du Christ* ».

La répugnance des marabouts islamistes hostiles à toute concurrence dans un domaine qui leur est jusqu'alors exclusif, la crainte de voir des musulmans quitter l'Islam, se solde par l'assassinat à Hassi Inifel des premiers pères blancs : Paulmier, Minoret et Bouchard. D'autres assassinats suivront qui rendent les membres de la congrégation plus circonspects quant à leur volonté de christianisation du territoire.

Malgré tout, les vocations apparaissent de jour en jour plus nombreuses et la congrégation des pères Blancs, en abandonnant son idéologie initiale d'imposer une morale chrétienne à des sociétés tribales qui ne se sentent pas concernées finiront par être tolérés par les notables islamiques. Et la congrégation des pères blancs perdura jusqu'à l'indépendance de l'Algérie et l'abandon des territoires du Sud.

Après la guerre de 1870, afin d'explorer ce vaste continent le gouvernement de la France lance une campagne en faveur d'un chemin de fer appelé transsaharien qui souderait pensait-on les possessions françaises d'Afrique. Après l'échec d'une première tentative du transsaharien on pense faire précéder les bâtisseurs du rail par des missions militaires. Seules les missions dirigées par le lieutenant colonel Flatters, ancien chef du bureau militaire de Lagouat réussissent à pousser au sud de la ligne Chadamès Temassine El Goléa. Le terrible massacre de la mission Flatters à Bir El-Chamara le 16 février 1881 porte un coup fatal au projet du chemin de fer transsaharien.

En 1898, des missions s'organisent. L'idée de confier à chaque mission l'exploration d'une partie du territoire fait son chemin, mais pour donner une cohérence à cette idée, on pense qu'il faut déterminer un point de jonction.

Ce vaste mouvement donne naissance en 1898 l'organisation simultanée de trois grandes missions. Le point de ralliement choisi sera le lac Tchad.

Au départ d'Algérie ; la mission saharienne Fourreau – Lamy issue de Dakar, la mission d'Afrique centrale Voulet – Chanoine, et en provenance du Congo la mission Gentil s'engagent dans l'aventure. La mission Gentil réussit dès 1897 à faire flotter sur les étendues du Tchad le drapeau de la France.

Le 22 avril 1900 le commandant Lamy, chef des troupes des trois missions dispersées puis reconstituées et regroupées, remporte à Kousseri à quelques kilomètres du Tchad une victoire décisive qui ouvre la voie de la pacification du Sahara.

En 1902, le lieutenant Cottenet à la tête de son Goum d'une centaine de Méharistes fait une excursion sur le Hoggar.

On peut dès lors envisager l'implantation d'une structure administrative, sociale et économique sur ce vaste territoire de plus de deux millions de kilomètres carrés.

La loi votée le 24 décembre 1902 constitue la charte des territoires du Sud.

Aussitôt nanti des pouvoirs étendus que lui donnait dans le Sud la loi de 1902, le Gouverneur général M. Jonnard donne une impulsion nouvelle à la pénétration saharienne.

Dans sa tâche d'organisation et d'équipement du territoire afin de protéger les régions nouvellement occupées, le gouverneur crée une série de postes dont le plus important est Colomb Béchar.

Dans cette immensité où rien ne semble stable, la mise en valeur du territoire paraît impossible selon les concepts économiques européens. Après la première guerre mondiale l'organisation administrative du territoire semble enfin établie. C'est à partir de cette date que les structures économiques, sociales et éducatives ont pu être envisagées.

L'enseignement dans les territoires du sud avant le plan de scolarisation de 1944

Après la première guerre mondiale la population des territoires du Sud comprend 550 000 habitants dont 4 500 Européens répartis sur un territoire de plus de deux millions de km². La population indigène est répartie en trois groupements très inégaux.

1) Dans le Nord et les Hauts Plateaux des tribus nomades assez denses se livrant surtout à l'élevage du mouton et à la cueillette de l'alfa.

2) Plus au Sud des agglomérations urbaines plus ou moins denses qui constituent la région des oasis et qui regroupe plus de la moitié de la population indigène et la quasi totalité de la population européenne. La culture du palmier en fait sa principale richesse.

3) Le reste, quelques dizaines de milliers de nomades de grandes tentes se déplacent constamment dans le désert à la recherche de pâturages problématiques.

C'est dans cette population que l'action administrative va porter ses efforts et dès 1926 l'instruction publique sera l'une des principales rubriques du budget des territoires du Sud.

Avant que le plan de scolarisation de 1944 impose l'obligation scolaire sur tout le territoire algérien, territoires du Sud compris, l'implantation scolaire va suivre l'administration au fur et à mesure de son installation. Ce sera d'abord dans la région des Oasis.

Dans la Région des oasis

Les Pères blancs n'ont jamais renoncé à l'espoir d'évangélisation, dans les territoires du sud. Dans le but de se concilier les notables islamistes, ils ont orienté leurs activités vers l'éducation. Parallèlement à l'ouverture des bureaux militaires, les Pères blancs ouvrent des établissements d'enseignements professionnels. Dans ces établissements sous la seule responsabilité de la congrégation, on y donne une formation professionnelle d'un artisanat local. L'école des Pères blancs de Gardhaia par exemple dotée de métiers à tisser enseigne un tissage utilitaire dépourvu de tout particularisme artistique.

Dans la région des oasis la population indigène est en majorité sédentaire. Avec l'arrivée d'une population européenne une population scolaire en puissance apparaît. Les décrets du 13 février 1883 et du 16 décembre 1887 portent application des lois du 16 juin 1881, du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886 à l'Algérie s'appliquent à la région des oasis dès l'installation de l'administration dirigée par des administrateurs civils.

Comme dans le reste de l'Algérie, les écoles mutuelles sont créées dans toutes les oasis ayant une population scolaire européenne et à partir de 1892, des classes d'enseignement indigène sont ouvertes dans les mêmes conditions qu'en Algérie.

L'obligation scolaire sera réalisée dans cette région comme dans le reste de l'Algérie après le plan de scolarisation de 1944.

Dans la région du Nord saharien

La population est ici composée de tribus nomades denses vivant d'élevages où de la récolte de l'alfa. Continuellement à la recherche de pacages pour leurs troupeaux, il a paru difficile pendant longtemps d'y fixer une population scolaire. En Algérie les tribus vivent sur un territoire parfaitement défini. Comme en Algérie ici aussi les tribus sont antagonistes et partagent souvent les mêmes zones de pacages.

Le premier travail de l'administration a donc été dans un premier temps de fixer les tribus sur un territoire déterminé. En général antagonistes, les réunir en douars ne fut pas pour l'administration une mince affaire.

Pendant toute cette période de formation du territoire, la scolarité en tribus a été impossible. Dans les centres où l'administration s'implantait, on crée une ou deux classes d'enseignement indigène.

Le plan de scolarisation de 1944 enclenche un processus de scolarisation dans cette région, qui voit l'ouverture d'au moins une ou deux classes dans chaque douar.

Dans la zone intérieure du Sahara

Entre la région des oasis et le Niger le Sahara est une vaste étendue désertique sur laquelle subsiste des populations faméliques à la recherche de moyens de subsistance et des tribus nomades que l'on nomme les nomades de grandes tentes qui circulent entre l'Algérie et le Niger.

Les tribus des grandes tentes sont en grande partie constituées d'une population Touaregs, vivant dans le massif montagneux du Hoggar.

Le commandant Laperrine a été l'artisan essentiel de la pénétration française dans cette région saharienne. Les Touaregs du Hoggar dont le chef l'amenokal Moussa Ag Amastane s'est rapidement entendu avec le colonel Laperrine. Il rallie à la France les tribus nobles de l'Adrar. Les tribus Touaregs se rencontrent à Tamarasset. C'est donc à partir de Tamarasset que va s'inscrire l'action civilisatrice de la France.

Avec le plan de scolarisation de 1944, une école est immédiatement ouverte à Tamarasset. Trois classes ont fonctionné à l'école de Tamarasset jusqu'à l'indépendance de l'Algérie dans les mêmes conditions que dans les autres écoles des territoires du Sud.

L'expérience la plus intéressante dans le domaine de l'éducation a été faite à partir de l'école de Tamarasset. La population scolaire targuie, qui est en perpétuel déplacement, n'a aucun moyen d'être scolarisée dans des écoles sédentaires à Tamarasset ou à Djanet. Trois classes supplémentaires, rattachées à l'école de Tamarasset, ont assuré un service scolaire aux enfants de ces nomades dits des grandes tentes.

Un instituteur est affecté à chacune de ces tribus. D'octobre à mai, il vivait la vie de la tribu et quand il le pouvait, il dispensait son enseignement dans les mêmes conditions que dans les autres écoles, avec des résultats qui n'ont rien eu à envier aux autres écoliers d'Algérie.

[Sommaire](#)

CONCLUSION

Aucune société ne peut se dispenser de mettre en place un système d'éducation susceptible de préparer l'avenir de la nation. L'école est, dit-on, le meilleur outil connu pour dispenser une éducation à tous les enfants d'une même nation.

La diversité des opinions et des croyances qui cohabitent dans une même société risque de transformer l'école en champ clos de leurs confrontations.

Le seul moyen de créer vraiment une école de la nation, c'est de chercher un terrain commun, celui de la nation, où toutes les opinions puissent se rencontrer sans se heurter.

Jules Ferry a ouvert à l'école publique française le terrain idéal d'une école ouverte à tous, et garante de la liberté d'opinions et de croyances en établissant les principes d'une école laïque, gratuite et obligatoire.

Le principe de laïcité est la conséquence de la neutralité de l'Etat qui doit mettre son enseignement au service de tous sans heurter les consciences religieuses ou idéologiques.

L'école publique française en Algérie a-t-elle pendant la période coloniale trahi ce principe fondamental d'une école nationale laïque en créant parallèlement à l'école dite mutuelle ouverte aux enfants d'origine européenne une école d'enseignement indigène réservée aux enfants musulmans ?

La question s'est posée quelques années avant la décolonisation de 1962. Afin d'éviter la question, on fusionna les deux enseignements et l'on dispensa à tous le même enseignement. En revenant aux méthodes pédagogiques généralisatrices uniformisant l'enseignement à l'ensemble de la population scolaire d'Algérie, a-t-on pour autant amélioré le principe de laïcité, promu une véritable neutralité de l'enseignement et amélioré le système d'éducation ?

En s'engageant dans une pédagogie systématique d'uniformisation, de son enseignement dans les dernières années de la colonisation, l'école de l'enseignement indigène en Algérie semble s'être écartée de la réalité. En vulgarisant les méthodes, en négligeant les particularismes locaux, les conditions spéciales des milieux culturels de la population à laquelle elle s'adressait, l'école a dès lors dénaturé l'œuvre et les buts que s'était proposés à l'origine et tout au long de la colonisation le

corps académique en Algérie : combattre l'ignorance et lutter contre l'illettrisme, qui ne peuvent cohabiter avec une école de la nation dite laïque et rester neutre face aux convictions de chacun.

Si l'on en juge par l'influence qu'exerçait encore en Algérie une quarantaine d'années après la décolonisation, l'enseignement dispensé par la colonie aux élèves indigènes, on peut considérer que le mérite des autorités coloniales en rompant avec les méthodes généralisatrices et uniformisantes du génie pédagogique laïque, les autorités coloniales académiques en créant un enseignement spécifique adapté au milieu naturel, en ne négligeant pas le détail du particularisme local, l'école n'a sûrement pas trahi les principes d'une école républicaine, mais elle a été bien au-delà du seul devoir d'enseigner en toute neutralité dans le respect des consciences.

[Sommaire](#)