
La francophonie en Algérie:

La langue arabe dans l'école coloniale du 19e siècle.

Tlemsani FATIMA.
Enseignante de Psychologie
Université de Sidi-Bel-Abbès

Personne ne niera le fait que la francophonie en Algérie trouve ses premières et ses plus importantes sources dans la colonisation, au point où beaucoup pourraient affirmer que la totalité de ces sources se trouve dans celle-ci. Dans ce cadre nous pensons que l'école a joué un rôle central malgré toutes les critiques qu'on peut adresser à l'effort effectif et aux réalisations en matière de scolarisation⁽¹⁾, autant en terme quantitatifs qu'en termes de ségrégation entre les deux populations européenne et autochtone. Par ailleurs si on posait la question de savoir quand est-ce que la langue arabe a acquis une première place dans l'école coloniale, la réponse massive situerait la date plus vers la fin que vers le début de l'Algérie française. Beaucoup d'interrogés pourraient penser aux lendemains des événements du 8 mai 1945, comme une certaine prise de conscience coloniale ou une volonté d'atténuer le souvenir des massacres associés aux événements cités. Certains pourraient pousser jusqu'au déclenchement de la guerre de libération nationale.

De telles réponses ne seraient pas du tout dénuées de sens, et d'une certaine façon il aurait été même logique que la puissance coloniale commence à accorder de l'importance (ou plus d'importance) à la langue indigène, ou à lui en accorder plus, en réaction à la montée du nationalisme algérien. Or il est largement connu et admis que cette montée connaît une phase essentielle à partir du début des années 1940. Comme preuve de ce que nous venons d'affirmer il est bon de citer le décret du 27 novembre 1944 qui contenait un plan de scolarisation d'un million d'enfants musulmans sur vingt ans⁽²⁾, de 1944 à 1964. Ce texte n'exprimait-il pas et de loin la plus ambitieuse et la plus forte décision de toute l'histoire de l'Algérie française, relativement à ladite scolarisation ? La générosité de Jules Ferry dans cette matière, si on la comparait à cette volonté de 1944, devrait certainement rougir. Cette décision sera suivie par un décret de mars 1944 qui supprime « l'enseignement spécial

aux français-musulmans d'Algérie », puis par l'ordonnance du 20 août 1958 sur « la scolarisation accélérée de l'Algérie pendant huit ans », laquelle sera radicalisée par le Plan de Constantine qui annonce « la scolarisation de tous les enfants en âge d'être scolarisés à l'horizon de 1966 ». On peut ajouter que le Congrès musulman.

Pour justifier encore plus les réponses données plus haut, on peut ajouter deux autres points. D'abord il faut savoir que jusqu'à ces années 1940 l'arabe était considéré comme une langue étrangère en Algérie, et ceci était particulièrement visible dans le système scolaire. Ensuite dans sa réunion du 7 juin 1936 tenue à Alger, le Congrès musulman a posé parmi ses principales revendications la reconnaissance officielle de cette langue et la liberté de son enseignement. Précisions que ce congrès représentait toutes les tendances du mouvement national à l'exception de l'Etoile nord-africaine (ENA), et qu'il n'était pas du tout opposé à la voie de l'assimilation.

Pourtant les faits témoignent d'une tout autre réalité et vont dans le sens d'une réponse totalement différente. Concrètement ils montrent que la France a commencé sa présence en Algérie en accordant une certaine considération à la langue arabe, et que cette considération allait bien au-delà de la volonté de l'enseigner à la proportion d'indigènes qu'elle allait.

1- Des écoles d'enseignement mutuel aux écoles maures-françaises.

1.1- Les écoles d'enseignement mutuel.

En tout premier lieu il est intéressant de souligner que dès 1833 le gouvernement français a ouvert une école à Alger, et durant la même année une autre à Oran. L'année suivante une école est ouverte à Annaba (l'ex Bône) ainsi qu'à Kouba et Dely-Ibrahim qui ont été parmi les premiers villages coloniaux d'Algérie, voire les deux premiers. En 1833 la colonisation de peuplement en Algérie commence à peine et elle va durer de longues décennies encore. Concrètement les militaires français formaient encore l'écrasante majorité de cette première population de colons.

Ces établissements ont été certainement ouverts en grande partie d'abord pour les enfants des militaires qui s'étaient installés avec leurs familles, et probablement c'était aussi pour encourager l'installation d'autres familles de militaires. Leur création n'avait donc rien d'extraordinaire puisque ces pères de famille se trouvaient en Algérie en tant qu'armée française, et puisqu'aucune école n'enseignait le français dans l'Algérie antérieure à la conquête française. A cela s'ajoute le fait que l'administration de l'instruction publique était déjà devenue un ministère à part entière (en 1828) et son premier responsable faisait partie du gouvernement.

Par ailleurs même si les autorités françaises ne s'étaient pas encore entièrement décidées à occuper le pays et qu'il n'y avait donc pas encore de colonisation officielle, il y avait un début de colons civils. Et encourager ou attirer ces derniers, par exemple par la création d'écoles françaises, pouvait être profitable au cas où la décision finale serait l'occupation. Ainsi ces installations scolaires étaient probablement destinées aussi à cette colonisation non officielle ou privée. Enfin il est presque certain que l'ouverture de ces écoles avait déjà été précédée par l'ouverture de deux ou trois autres petites structures ou embryons d'écoles. Mais il semble sur qu'il ne s'agissait que d'initiatives privées, que ce soit dans le cadre de l'enseignement congrégationniste (catholique ou protestant) ou non. Autrement-dit il semble bien que les cinq qui nous intéressent ont été les toutes premières écoles publiques ouvertes par la France en Algérie. En plus d'être les premières, elles sont intéressantes d'un double point de vue.

D'abord elles ont été créées sans aucune exclusion ni sur des bases religieuses ni sur des bases ethniques, et ceci n'est pas évident dans cette première moitié du 19^e siècle. Autrement-dit les autochtones, les familles israélites et les familles musulmanes, pouvaient y inscrire leurs enfants. Plus encore elles ont été programmées aussi dans cet esprit, afin que dans la même classe se retrouvent des enfants qui n'avaient ni la même religion ni la même origine ethnique. Naturellement au-delà de ces distinctions l'objectif était de rapprocher entre les enfants du pays et les enfants nouvellement arrivés, entre les enfants des colons et ceux des colonisés. Quelle que soit la finalité qui pouvait se cacher derrière, on ne peut s'empêcher d'apprécier et d'adhérer à une pareille volonté.

Ensuite par cette expérience on allait mettre dans la même classe pour suivre le même enseignement, deux groupes d'enfants qui non seulement n'avaient pas la même langue maternelle mais aussi ne parlaient aucune langue commune, même pas comme langage rudimentaire. En effet la colonisation se trouve encore à ses premiers pas et d'un autre côté, dès le départ elle s'est faite aussi avec de la violence et des expropriations. Ces deux points ne laissent pas croire que les enfants des deux populations jouaient déjà ensembles avant de se découvrir précisément au sein de l'institution scolaire. Au moment où s'ouvraient les cinq écoles, ces enfants n'avaient donc pas encore constitué un minimum de langage commun, qui pouvait se fonder soit sur l'une des deux langues soit sur un mélange des deux. Ces établissements avaient donc de quoi constituer de très riches expériences et déboucher sur de forts enseignements en matière d'apprentissage des langues entre autres, et il s'agit d'une situation très différente de celle des petits émigrés ⁽³⁾.

Ceci étant, par rapport à notre objet le principal intérêt de ces écoles se trouve un peu ailleurs. En effet le projet était d'enseigner les deux langues, l'arabe et le français, et à cette époque le bilinguisme n'était ni une pratique scolaire répandue ni une conception très partagée. La question faisait l'objet d'une réticence largement répandue pour ce qui concerne le cycle élémentaire, et dans leur majorité les linguistes ne défendaient pas le point de vue opposé. Mais plus concrètement encore que le bilinguisme, l'objectif était que les

enfants européens apprennent l'arabe et que les enfants autochtones apprennent le français. Malgré toutes les insuffisances qui ont pu le caractériser, dont l'insuffisante préparation, ce projet est certainement l'un des plus beaux projets scolaires que la France ait réalisés en Algérie. D'autre part, il est d'autant plus à souligner qu'il ne fait pratiquement pas ou absolument pas partie des souvenirs que l'Algérie indépendante a gardés de la France coloniale. Plus explicitement il est certain que le fait d'avoir voulu apprendre le français aux petits indigènes n'est pas le plus fort de ces souvenirs, mais avoir voulu apprendre l'arabe aux petits français, à ses propres enfants, pourrait être pris pour de la fabulation tellement la France officielle a peu à peu fini par abandonner ce projet.

La cinquième ⁽⁴⁾et dernière caractéristique de ces écoles est celle qui s'exprime dans leur nom : Ecoles d'enseignement mutuel. Les enfants français devaient apprendre leur langue aux enfants juifs et musulmans et ces derniers devaient leur apprendre l'arabe. Concrètement les aînés devaient jouer le rôle de moniteurs en apprenant aux plus jeunes ce qu'ils venaient eux-mêmes d'apprendre. Plusieurs petits groupes pouvaient se constituer et travailler en même temps sous l'autorité d'un maître, et c'était même la règle générale et celle qui donne son sens à ce type d'enseignement malgré les changements qu'il a pu connaître. Pour noter que l'option pour l'enseignement mutuel n'exprimait pas un mépris de la part des décideurs, il faut savoir que cette méthode était pratiquée en France (à Paris même) dès le milieu du 18^e siècle et qu'au moment où on la lançait en Algérie (1833 et 1834) elle était assez répandue aussi en Grande-Bretagne, en Italie, en Espagne ainsi qu'aux USA.

Toutefois on peut considérer que se limiter à cinq écoles est très insuffisant au vu de l'étendue du territoire, et qu'on ne peut donc pas affirmer qu'il y a eu une sérieuse volonté d'enseigner le français aux autochtones et encore moins l'arabe aux français. Un élément de réponse a été donné plus haut quand il a été dit qu'en lançant ces écoles l'Etat français hésitait encore entre prendre possession du pays ou abandonner. On peut lui ajouter la raison pour laquelle l'une des trois plus importantes villes d'Algérie, Constantine, n'est concernée par aucune de ces cinq écoles. Cette ville n'est pas encore acquise en ces années 1833-34, et elle continue à résister aux nouveaux conquérants d'Alger. Remarquons aussi que la ville d'Alger avec ses alentours, qui constitue la zone la plus acquise et la plus pacifiée à cette époque, a reçu trois de ces cinq écoles. Si certes il est vrai que c'est la région où il y avait la plus nombreuse population française et européenne, il faut se rappeler que ces trois écoles, tout comme les deux autres, ont été ouvertes dans l'objectif d'un mélange entre les enfants des deux populations (ou des trois) en présence, et dans l'objectif d'un apprentissage réciproque des deux langues correspondantes. Un autre élément pourra ressortir dans la sous-section suivante, mais l'élément qui suit peut suffire amplement.

Il est certain que d'autres établissements du même genre allaient voir le jour selon l'installation de nouveaux colons et l'acquisition de nouveaux locaux. Il fallait aussi prendre le temps de chercher des maîtres d'écoles qui pour les cas dont nous parlons, étaient en même des directeurs. Ces enseignants venaient de France (de la métropole) et ils étaient

nommés à partir de Paris. Pendant longtemps il en sera ainsi. Or en plus de tout ceci on peut reconnaître qu'avant même d'être arrivés à l'ouverture de la cinquième école, les responsables avaient de quoi ressentir une première déception d'autant plus qu'ils semblent avoir lancé le projet avec un certain enthousiasme. En effet, la première des cinq à avoir été ouverte, celle d'Alger, n'a enregistré l'inscription d'aucun enfant musulman lors de sa première année d'existence. Selon Henri Saurier (1913-2003) qui a été professeur à l'École normale de Bouzaréa après y avoir été élève, sur 201 enfants qu'elle aurait accueillis 143 étaient européens et les 58 restants des juifs [Saurier, 1981]. On devait probablement s'attendre à plus d'enfants européens et à plus d'enfants juifs, mais qu'il n'y ait aucun enfant arabe ou berbère avait au minimum de quoi faire chuter l'enthousiasme le plus solide.

Il est très possible que cette absence totale d'inscrits musulmans s'expliquait aussi par le fait que l'école avait été installée dans une mosquée qui avait été confisquée. Il est possible aussi que son transfert ailleurs (ex rue de la Lyre) ait un peu fait reculer ce sentiment de rejet. Mais en 1839 après cinq et six ans d'existence des trois écoles de la région d'Alger, les musulmans n'atteignaient pas 8 % de l'effectif total. Parmi 1324 élèves 1009 étaient européens, 200 étaient israélites et seulement 95 étaient musulmans⁽⁵⁾ [Saurier, 1981]. La présence de ces derniers est d'autant plus insignifiante qu'ils continuaient à constituer à cette époque la plus grande proportion dans la population d'Alger.

Enfin de l'aveu même des responsables qui l'avaient décidée et lancée, cette expérience a échoué. Il est certain que cet échec a été causé principalement par le très faible répondant chez les familles musulmanes, et c'est de cette façon que ces responsables le voyaient. Cependant les familles européennes qui avaient inscrit leurs enfants dans cet enseignement mutuel, étaient le plus souvent de conditions modestes et très modestes. Quant à la population israélite il faut savoir qu'elle a dès 1832, là où elle se retrouvait en importante communauté, ouvert des écoles confessionnelles⁽⁶⁾ qui assuraient un enseignement en français. C'est ce qui a fait dire à Yvonne Turin dans *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale* : « Les musulmans refusent de se mêler aux chrétiens, les juifs répugnent à fréquenter aussi bien les disciples de Mahomet que ceux du Christ, les riches redoutent les contacts des pauvres » [Turin, p. 48].

1.2- Les écoles maures-françaises.

La meilleure preuve de cet échec en est que dès 1836 ces mêmes responsables ouvrent à Alger la première école « maure⁽⁷⁾ -française ». D'autres suivront. Dans ces établissements il y avait deux maîtres, l'un français et l'autre musulman⁽⁸⁾ (algérien). Le premier enseigne le français, donc la lecture, l'écriture, la grammaire et l'orthographe. Il enseigne aussi le calcul et le système légal des poids et mesures, en français évidemment. Le deuxième assure l'enseignement de la langue arabe et l'enseignement religieux, coranique puisqu'il s'adressait à des musulmans. La journée scolaire se partageait entre les deux types d'enseignement ou entre les deux maîtres, de façon approximativement égale.

Les précédentes écoles étaient fondées sur le choix d'une méthode pédagogique, l'enseignement mutuel. Celles qui leur ont succédé se fondaient malgré la volonté initiale des décideurs, sur une séparation ethnique ou religieuse puisqu'il y avait aussi ouverture d'écoles « juives-françaises » alors que les juifs et les musulmans d'Algérie partageaient la même langue maternelle. Dans le premier projet les enfants des trois populations et des trois religions⁽⁹⁾ devaient se retrouver dans la même école, et le système du monitorat ne pouvait que s'ajouter au partage de cet espace commun pour les pousser à apprendre à se connaître et à échanger. En même temps les deux communautés linguistiques pouvaient finir petit à petit par parler plus ou moins assez couramment les deux langues, puisque l'arabe était introduit dès la scolarité élémentaire pour tous les enfants. En écrivant ceci nous ne rejetons absolument pas la thèse selon laquelle parmi les décideurs, leurs conseillers et leurs proches, on ne devait pas être en très grand nombre à projeter ou à souhaiter que les deux langues indigène et coloniale acquièrent un statut identique dans le cas où on opérerait pour une Algérie française et pour la poursuite de la colonisation.

Nous disons tout simplement qu'avec l'ouverture des premières écoles publiques il y avait eu une décision et une initiative qui allaient concrètement dans le sens du bilinguisme. Nous disons par ailleurs que tout en restant à l'intérieur de la période coloniale, une pareille politique scolaire et linguistique pouvait produire une Algérie où l'usage social et culturel de la langue arabe aurait été étendu aux algériens d'origine européenne, et réciproquement pour le français. Ce dernier aurait pu garder une primauté comme langue administrative. Il aurait même pu obtenir l'exclusivité dans ce domaine. Ceci aurait pu se faire sans que l'autre idiome finisse par être une langue spécifique aux indigènes, aux colonisés, autrement-dit sans qu'il devienne une langue qu'une partie de la population méprise de l'intérieur même du pays.

En décidant de remplacer les premières écoles par les écoles maures-françaises c'est la perspective de ce bilinguisme et de tout ce qu'il représentait, qui reculaient ou perdaient du terrain. Il en était de même pour tout ce que le bilinguisme pouvait favoriser en termes de rapprochement entre les deux populations. Nous verrons dans ce qui suit si cette perte allait être définitive ou seulement provisoire, et s'il s'agissait d'une perte ou plus simplement d'un recul. Dans ce cadre commençons par souligner deux points. D'une part dans ces nouvelles écoles la moitié du volume horaire environ était consacrée au cours d'arabe et à l'enseignement coranique qui consistait aussi dans un enseignement de la langue. Donc pour la catégorie des enfants concernés on continuait à lui offrir la perspective bilingue dès l'âge de l'instruction élémentaire. D'autre part malgré le recul par rapport au modèle multiconfessionnelle et multiethnique qui caractérisait les cinq premières écoles, celles qui les ont remplacées ont continué à recevoir quelques enfants européens. Il semble d'ailleurs que ceci a permis de continuer à utiliser quelque peu la pédagogie du genre mutuel. Mais l'essentiel est que ces quelques élèves européens représentaient une petite fenêtre ouverte par laquelle la langue arabe pouvait continuer à s'inviter dans les maisons des colons.

Quoi qu'il en soit il reste que ces nouvelles écoles n'ont pas réussi à attirer suffisamment d'enfants musulmans. Malgré un succès un peu plus grand que celui de la première expérience, le nombre d'inscrits est resté très en-dessous du seuil qui pouvait encourager à poursuivre l'expérience et à ouvrir de nouveaux établissements. Pour le dire plus concrètement, par leurs nombres d'élèves ces écoles sont restées très loin derrière l'enseignement traditionnel des écoles coraniques qu'elles étaient censées concurrencer pourtant, par la place qu'elles accordaient à l'enseignement religieux. Pour comprendre le besoin de cette concurrence il faut savoir que l'échec précédent avait été expliqué par la crainte des familles musulmanes de voir leurs enfants s'éloigner de leur religion, étant donné la scolarisation commune avec les enfants chrétiens. Cette explication n'est pas erronée et c'est pour contrecarrer cette crainte qu'on a réalisé la séparation par les écoles maures-françaises et qu'on y a introduit l'enseignement religieux. Or il s'avère que ce dernier était assuré dans les écoles coraniques et on n'était pas encore dans cette époque où les enfants n'allaient à ces écoles qu'à l'extérieur des heures réservées à l'école publique.

De plus les maîtres (taleb) qui exerçaient dans ces écoles n'encourageaient pas les parents à inscrire leurs petits dans les nouveaux établissements scolaires, ceux qui étaient à leurs yeux d'abord les écoles de la colonisation et des chrétiens. Ainsi il fallait que l'école française concurrence l'école autochtone, qu'elle attire de plus en plus de parents et qu'elle arrache le maximum d'enfants d'entre les mains de l'autre école. L'apprentissage du Coran lui-même y était explicitement introduit dans le cadre de cette concurrence. Il s'agissait de convaincre les parents que l'école française respectait leur religion et qu'elle n'avait nulle intention d'en éloigner leurs enfants, puisque tout au contraire elle allait faire en sorte que ces derniers restent dans leur foi musulmane. Or si cet acte est automatiquement une concurrence faite aux écoles coraniques, il peut l'être de façon non explicite ou même non voulue.

Derrière cet enseignement du Coran par l'école coloniale il y avait un souci d'enseigner le français aux indigènes et de leur offrir une instruction plus moderne que celle livrée par l'enseignement coranique, qu'on ne peut nier que soit par une malhonnêteté intellectuelle soit par un manque d'objectivité. Et ceci passait inévitablement, malgré la volonté des décideurs, par une certaine opposition à l'école traditionnelle. Mais il y avait aussi une forte volonté d'atténuer, voire d'anéantir, l'influence de ce dernier. La raison en était que les zaouïas étaient des lieux qui cultivaient le sentiment anticolonial. Elles nourrissaient la volonté de résistance alors qu'elles constituaient en même temps un palier dans l'enseignement traditionnel, qu'on suivait souvent après avoir fini le cycle de l'école coranique.

Toutefois rappelons que notre objet concerne la place scolaire de la langue arabe et non celle du Coran. Cette dernière nous intéresse par rapport au lien qui la relie à la première. L'enseignement du Coran en arabe est toujours d'une manière ou d'une autre un enseignement de l'arabe classique pour l'apprenant qui ne maîtrise pas celui-ci. Il est toujours un enseignement de l'écriture arabe pour les élèves de l'école élémentaire. Or

dans celle-ci on apprend l'art de l'écriture et on peut s'initier à la langue classique dont la maîtrise est très peu fréquente pour ce qui concerne la langue arabe. Enfin quoiqu'il en soit l'expérience des écoles maures-françaises a échoué tout comme celle des écoles d'enseignement mutuel.

2- Les premières écoles arabes-françaises.

2.1- La nouveauté dans le contenu.

En 1850 la France crée par décret (14 juillet-6 août 1850) dix écoles « arabes-françaises » à Alger, Oran, Constantine, Bône, Blida et Mostaganem. Ces écoles ressemblaient beaucoup aux précédentes. On y enseignait les deux langues et l'enseignement devait y être réparti entre deux maîtres, un maître français et un maître indigène musulman. Le premier assurait en plus du cours de français (lecture et écriture), le cours de calcul et du système légal de poids et mesures. Le deuxième enseignait l'arabe. Il est possible que le maître français transmettait aussi quelques rudiments de géographie et de sciences naturelles, et que ces deux matières étaient totalement absentes dans le système précédent. Elles en étaient différentes par quatre éléments toutefois.

La première différence est que l'enseignement y était gratuit (par décret) et ce fait n'était pas un simple détail vu que l'école absolument gratuite n'a été instaurée en France que plus de trente ans plus tard, avec le ministre de l'instruction publique Jules Ferry⁽¹⁰⁾. Il est vrai que dès 1833 la loi Guizot assure l'instruction gratuite aux enfants dont les parents sont reconnus ne pas avoir les moyens de payer la rétribution scolaire. Il est vrai aussi que la loi Falloux du 15 mars 1850 (article 36) et la loi Duruy du 10 avril 1867 (article 8) ont fait chacune un grand pas vers la gratuité absolue, en autorisant et en encourageant les communes à ouvrir des écoles primaires totalement gratuites. La loi Duruy y a ajouté l'officialisation des caisses des communes qui étaient destinées « encourager et à faciliter la fréquentation de l'école par des récompenses aux élèves assidus et par des secours aux élèves indigents » (article 15). Elle a aussi encouragé les municipalités à s'en doter. Mais pour comprendre que la loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques n'a pas été une simple officialisation d'un état de fait, il faut savoir qu'à la veille de sa promulgation ce sont plus de la moitié des élèves qui continuent à payer⁽¹¹⁾. Ainsi quand en 1850 on décrète que les écoles arabes-françaises seront totalement gratuites, ce principe est encore loin d'être appliqué à l'enseignement primaire en général.

La deuxième différence de ces nouvelles écoles est qu'aucun enseignement religieux ne devait y être donné. Le Coran devait y être étudié dans le cours d'arabe mais seulement du point de vue linguistique. A ce niveau quelques remarques sont utiles à faire : Il faut savoir qu'à cette même époque l'enseignement élémentaire est encore assez dominé par l'Eglise en France, même si depuis 1828 l'administration centrale de l'instruction publique constitue un

ministère à part entière et est indépendant des Affaires ecclésiastiques. D'abord malgré une volonté certainement sincère d'instaurer des écoles où s'inscriraient des enfants de confessions différentes⁽¹²⁾, le ministre François Guizot a concrètement fini par donner un coup de pouce à la création d'un réseau d'écoles protestantes.

Ensuite et c'est le plus important ici, il y a la loi Falloux du 15 mars 1850. Alors qu'elle est promulguée juste quelques mois avant le décret proclamant (implicitement ou explicitement) la laïcité des écoles arabes-françaises, elle réalise une nette remise en cause du chemin accompli par Guizot vers la laïcité de l'école publique. C'est ainsi qu'elle considère que les écoles confessionnelles assurent la même mission que les écoles publiques et qu'elles peuvent donc les remplacer. Ceci étant elle donne le droit au curé et au pasteur de contrôler les écoles non confessionnelles, qu'elles soient privées ou publiques. Concrètement le maître devait assurer l'éducation religieuse, tout comme il devait faire réciter la prière matin et soir aux élèves⁽¹³⁾. De même l'instituteur qui ne veillait pas à l'accomplissement des exercices de piété par les écoliers ou le faisait sans en donner lui-même l'exemple, pouvait faire l'objet de sévères sanctions. C'est ainsi aussi que ladite loi a autorisé la fermeture des écoles normales primaires par les départements, et qu'elle a octroyé aux prêtres et aux religieuses le droit d'exercer la fonction d'instituteur sans être titulaires du certificat d'aptitude pour l'enseignement primaire.

On pourrait être tenté de comprendre cette singularité réservée aux écoles arabes-françaises relativement à l'instruction religieuse que la loi Falloux renforce, comme une volonté délibérée de faire reculer la foi musulmane au sein de la population arabe et kabyle. Cependant d'autres éléments d'explication pourraient s'avérer aussi valables, voire plus pertinents. Nous en exposerons quatre ci-dessous.

1) En 1850 les écoles ouvertes pour les indigènes musulmans dépendaient du ministère de la guerre et non pas du ministère de l'instruction publique, et par ce fait elles n'étaient pas concernées par la loi Falloux. Plus précisément tout le système éducatif dépendait du ministère de la guerre jusqu'en 1848, année où l'Algérie du nord est devenue un ensemble de trois départements français. Après cette annexion les écoles françaises et israélites sont transférées au ministère de l'instruction publique, alors que les établissements destinées aux musulmans restent sous le commandement militaire.

2) Les raisons qui ont conduit à l'élaboration et au vote de la loi Falloux concernent plus particulièrement la métropole et sont très différentes de celles qui ont guidé le processus d'ouverture et de réformes des écoles indigènes dont nous parlons. Pour ce processus, après l'échec de l'enseignement mutuel où les enfants des trois ethnies ainsi que des trois principales religions devaient se retrouver ensemble, il s'agissait en tout premier lieu de convaincre les parents d'y inscrire leurs enfants dans l'école coloniale qui était l'école publique. Après avoir constaté l'absence presque absolue des musulmans dans les premières écoles, on a ouvert les écoles maures-françaises qui leur étaient spécialement destinées et où les européens

n'allaient pouvoir être qu'en très petits nombres. En même temps cette première réforme a décidé de leur assurer un apprentissage du Coran, contrairement aux écoles précédentes dans lesquelles en principe aucun enseignement religieux ne pouvait être fait. Or cette deuxième offre a aussi échoué à convaincre ceux auxquels elle s'adressait.

3) Pour ces raisons on peut très bien supposer que derrière la laïcité des écoles créées par le décret de 1850, il y a la croyance selon laquelle les indigènes musulmans auraient refusé que leur religion entre dans l'école coloniale.

4) On peut aussi supposer qu'après tant de pratiques faites contre les écoles coraniques, les médersas et les zaouïas, ne serait-ce que par les expropriations des biens habous, on ait pu considérer que rendre à ces derniers le monopole de l'enseignement coranique pouvait profiter à la pacification.

La troisième différence est que l'arabophonie native des élèves concernés est plus fortement prise en compte. Le maître français est censé traduire ses propos afin que ses élèves puissent le suivre plus sûrement et apprendre mieux. Il est évident que cette attention devait faciliter les premiers pas de ces enfants dont on peut deviner que la majorité n'avait encore jamais prononcé le moindre mot en français avant d'entrer à l'école publique⁽¹⁴⁾. De plus on peut raisonnablement supposer que cette totale ignorance du français est une des principales causes qui ont mené à l'échec des écoles maures-françaises.

La quatrième et dernière différence est que quatre des dix écoles ouvertes étaient destinées aux filles⁽¹⁵⁾. Les villes concernées étaient Alger, Annaba (Bône), Constantine et Oran. L'évènement devait être un des plus importants dans l'histoire de l'école en Algérie puisqu'on peut penser qu'à la veille de la conquête française les femmes musulmanes qui pouvaient lire et écrire couramment, étaient extrêmement peu nombreuses. On peut aussi penser que ces lettrées devaient avoir été instruites soit par un précepteur quand les parents avaient les moyens d'en payer les prestations, soit par ces parents eux-mêmes. Dans les deux cas l'instruction se faisait au domicile de l'apprenante. Durant les vingt ans qui venaient de s'écouler depuis 1830, on ne peut pas dire que cette situation avait évolué⁽¹⁶⁾.

Par ailleurs apprendre à lire et à écrire à des fillettes à partir de 1850, c'était aussi produire des mères de famille qui dès le milieu des années 1860 allaient pouvoir encourager les pères à envoyer leurs enfants à l'école publique, laquelle école allait en principe continuer à être bilingue. Une fois cette inscription faite, ces enfants allaient pouvoir bénéficier d'une aide au domicile pour l'apprentissage du français. Quant à l'intérêt de cette aide, il se montre dès qu'on reconnaît que cette langue qui est restée pour les algériens musulmans de tout le 19^e siècle et d'une partie du 20^e tellement plus étrangère qu'elle ne l'est pour leurs descendants d'aujourd'hui, a certainement été une des principales causes de leur échec scolaire. De la même façon ces enfants allaient pouvoir être munis d'un minimum de vocabulaire français et même d'un rudiment de syntaxe, avant leur première entrée scolaire. L'expression de « langue maternelle » doit nous rappeler combien le parler de la mère est premier dans l'apprentissage linguistique de l'enfant, et on peut comprendre qu'il

l'était encore beaucoup plus au 19^e siècle qu'il ne l'est aujourd'hui⁽¹⁷⁾. De même on sait combien plus l'enfant est jeune plus facilement il s'initie à une deuxième langue.

De façon plus générale même si on peut considérer qu'une minorité de ces fillettes allait poursuivre la scolarité jusqu'à la fin de l'école élémentaire, une majorité d'entre elles pouvait acquérir un minimum de bilinguisme. De plus cette minorité était en principe appelée à augmenter, et elle aurait pu augmenter plus qu'elle ne l'a effectivement fait. D'autre part par la demi-journée réservée à l'enseignement de l'arabe, en plus des bases de l'écriture elles pouvaient s'initier et s'habituer à une langue intermédiaire entre la langue de la rue et la langue classique. Ainsi une fois devenues mamans ces petites filles pouvaient fortement contribuer à répandre le bilinguisme en Algérie, et en même temps aider à transmettre aux arabophones natifs un arabe plus conforme aux exigences des langues écrites, même s'il n'est pas l'arabe Classique⁽¹⁸⁾.

Maintenant et après avoir exposé ces quatre nouveautés, on peut considérer qu'on n'exprime pas une nette volonté d'instruire les indigènes et de leur enseigner leur langue maternelle, quand on se contente d'ouvrir dix petites écoles alors que les besoins en exigeraient beaucoup plus de cent. Cependant d'une part nous ne sommes encore qu'en 1850 et l'Algérie n'a été annexée à la France qu'en 1848, année où sont nés les trois départements français d'Alger, de Constantine et d'Oran. L'émir Abdelkader vient à peine de rendre les armes et cet événement est loin de signifier l'acquisition ou plutôt la pacification de toute l'Algérie. Il faudra encore faire face aux soulèvements de la Kabylie, et la conquête de l'immense Sahara ne sera pas achevée avant plus de cinquante ans (1902). D'autre part il semble bien que le Gouvernement français était prêt par le même décret de 1850 à ouvrir bien plus de dix écoles « arabes- françaises », avant d'opter pour n'en ouvrir que dix et d'en augmenter le nombre à un second temps en fonction de l'intérêt que leur manifesterait la population à laquelle elles s'adressaient. Plus précisément il y avait de quoi craindre que l'adhésion soit aussi faible que pour les deux premières réalisations. On pouvait aussi considérer qu'un troisième échec aurait des retombées plus lourdes que les deux premiers étant donné que l'Algérie était désormais officiellement française.

2.2- Un nouvel échec.

En 1856 le nombre de ces écoles arabes-françaises était toujours de dix, avec une nouvelle école de garçons qui a juste compensé la fermeture d'une des quatre écoles de filles. Quelque temps plus tard une autre école de filles fermera pour qu'il n'en reste plus que deux, celle d'Alger et celle de Constantine. Et encore nous ne savons pas si ces deux dernières sont restées des écoles ou si elles ont dû être transformées en ateliers dans lesquels on apprenait la couture et la broderie à la place de la lecture et de l'écriture.

Toutefois en faisant un effort de recul on peut comprendre que la scolarisation des filles n'allait pas du tout de soi pour ces parents musulmans des années 1850. La situation était d'autant plus délicate que les maîtres étaient tous des hommes à l'exception de la personne chargée de la leçon consacrée aux travaux d'aiguille. Que le maître de français et des matières d'instruction générale soit chrétien et français en plus d'être un homme, n'arrangeait pas les choses. On pouvait craindre qu'il inculque à la petite musulmane des principes étrangers (ou supposés tels) à l'islam ainsi que le désir de ressembler à la femme européenne. Quant à la maîtresse des travaux d'aiguille, elle pouvait elle-même représenter un exemple concret, une image en chair et en os de cette femme. Le fait est que dès cette période le décalage était déjà très fort entre le modèle de la femme européenne et celui de la femme musulmane. Il y avait déjà un grand fossé entre les deux styles de vie, entre les deux modes de comportement et entre les deux types de tenues vestimentaires.

Par ailleurs il arrivait qu'on effectue sa première entrée dans ces écoles jusqu'à dix ans ou même plus, et qu'on y soit encore à quatorze ans, surtout lors des premières années de l'expérience ou lors de l'ouverture de l'école. Or à cette époque il était fréquent qu'à douze ans la petite jeune fille musulmane soit déjà mariée⁽¹⁹⁾, et ceci signifie que dès avant l'âge de 10 ans, dès 8 ou 9 ans probablement, les mères ainsi que les autres femmes de la famille commençaient à l'éduquer et à la préparer à ce statut de femme et d'adulte, de future mère de famille. Par conséquent deux règles principales s'imposaient vis-à-vis de ces fillettes. D'abord il fallait leur limiter au strict minimum les sorties non accompagnées de membres de la famille et de membres adultes. Ensuite il fallait les mettre aux tâches ménagères, et ceci était plus dicté par la nécessité de les préparer à leur future vie que par celle d'aider les mères. Ceci était la norme et on peut deviner que même des parents désireux de donner de l'instruction à leurs filles, devaient craindre que celles-ci ne puissent jamais trouver d'époux et de fonder une famille.

Par conséquent il était beaucoup plus facile d'y envoyer les garçons, et il est certain que ces derniers y ont été beaucoup plus nombreux. L'étaient-ils suffisamment pour qu'on puisse dire qu'abstraction faite de l'instruction des filles, cet enseignement arabe-français a réussi ? Au début de 1865 les établissements en question atteignaient le nombre de dix-huit, mais ils restaient sans aucun doute beaucoup moins nombreux que ce que leurs promoteurs espéraient atteindre quinze ans plus tôt, au moment où ils les lançaient. On pourrait penser que la responsabilité en incombait aux autorités publiques, à un manque de volonté officielle ou à une situation dans laquelle on aurait pris conscience d'un manque de moyens financiers ou humains.

Pour s'assurer que l'explication se trouve ailleurs il suffit de constater qu'au sein des écoles déjà ouvertes, considérées une à une, le nombre des élèves évoluait très lentement quand il ne reculait pas. Pendant les premières années beaucoup de ces écoles ne dépassaient pas une vingtaine d'élèves et peu d'entre elles ont dû ouvrir une deuxième classe. La réticence des parents était si forte qu'Yvonne Turin explique que les autorités seraient allés jusqu'à payer

des parents afin qu'ils y envoient leurs enfants [Turin, 1971]. A tout ceci il faut ajouter le fait que la présence régulière était très loin d'être la norme.

Il est certain que beaucoup de parents ne voyaient pas l'utilité de l'école et il leur suffisait que leurs enfants reçoivent un minimum d'éducation coranique dans les écoles ouvertes dans les mosquées. On considérait souvent que les garçons réussiraient mieux leur vie en apprenant un métier, le plus souvent en travaillant dans les champs. Souvent aussi, malgré la gratuité des écoles arabes-françaises, des familles avaient besoin de faire travailler leurs enfants pour des raisons de pauvreté. Mais ce rejet de l'école par pur désintérêt ou par nécessité économique, était aussi encore courant en Europe même s'il l'était très probablement dans des proportions nettement moins fortes dans ces années 1850. De même parmi les colons, cette position n'était probablement pas totalement absente. Pour revenir à la population musulmane, disons que le blocage le plus spécifique s'expliquait certainement par le fait qu'il s'agissait d'une école ouverte par la puissance coloniale et que de plus les colonisateurs n'étaient pas de confession musulmane. De ce point de vue il est fort possible que la suppression de l'enseignement coranique, lequel était dispensé dans les écoles maures-françaises, n'ait pas été une bonne décision si on maintient que l'essentiel était de gagner un maximum d'élèves.

Par ailleurs selon certains auteurs et selon l'opinion publique de l'époque⁽²⁰⁾, ces écoles ont échoué aussi parce que le niveau d'instruction des élèves qui en sortaient était très faible. Il aurait été nettement en-dessous de celui des élèves sortis des écoles communales par exemple, abstraction faite de la langue arabe qui d'ailleurs n'était pas enseignée dans ces dernières. Ainsi pour H. Saurier, ces écoles auraient surtout fourni « en milieu musulman, des cordonniers, des tisserands, des barbiers et des garçons de café maure » [Saurier, 1980], c'est-à-dire de la main d'œuvre pour des métiers qui ne nécessitaient pas d'avoir passé un seul jour à l'école à cette époque. Quant à Y. Turin, elle va bien plus loin puisqu'elle considère qu'elles auraient été créées plus pour diminuer le vagabondage d'enfants pauvres⁽²¹⁾ que pour instruire les indigènes [Turin, 1971].

Un tel niveau est d'autant plus étonnant que lorsqu'on achevait sa scolarité élémentaire dans ces années 1860, on possédait une maîtrise de l'écriture et de la lecture qui n'est certainement pas inférieure à celle que possèdent aujourd'hui les adolescents entrant dans leur dernière année du collège (3^e). Ceci est une vérité qu'il est difficile de nier quelles que soient les reproches qu'on pourrait faire aux thèses de la baisse historique continue du niveau scolaire. Quand on ajoute à ce phénomène le fait que le taux d'alphabétisation était beaucoup moins élevé qu'aujourd'hui, on peut affirmer qu'en terminant le cycle élémentaire on était déjà en quelque sorte un petit letter⁽²²⁾. Cette caractéristique devait être encore plus forte au sein de la population musulmane étant donné que la connaissance de l'arabe écrit y avait sensiblement reculé, suite aux coups portés contre l'enseignement traditionnel⁽²³⁾, et que l'initiation à la langue française y était encore à ses premiers pas.

En résumé cet enseignement a connu un double échec. D'une part il a eu une très faible audience auprès de la population à laquelle il se destinait, et d'autre part il a été remarqué par le faible niveau scolaire des adolescents qui l'avaient suivi. Aux causes que nous avons exposées ci-dessus pour comprendre le premier échec, on peut ajouter le deuxième. Maintenant nous allons essayer d'expliquer ce dernier en présentant trois genres de causes.

Commençons par deux premiers points qui composent le premier genre. D'une part les maîtres chargés du cours d'arabe étaient des talebs ou moudarissines ⁽²⁴⁾. Or ces derniers étaient sensiblement moins compétents que ceux qui exerçaient en 1830, au moment de la conquête française ⁽²⁵⁾. D'autre part les maîtres de français étaient le plus souvent des soldats alors que les instituteurs qui exerçaient dans les écoles communales étaient des diplômés formés dans des écoles spécialisés, à savoir les écoles normales. Il en était ainsi malgré le recul réalisé par la loi Falloux dont nous avons parlé plus haut (sous-section 2.2).

Continuons en mettant de côté la langue arabe, puisque de toute façon le niveau en question était généralement apprécié relativement aux compétences en français et dans les matières d'instruction générale (comme la géographie) qui étaient enseignées en français. On ne pouvait considérer que le niveau des écoles arabes-françaises était faible que si on le comparait à celui d'un autre type d'école primaire. Or dans cet autre type le français était la seule langue enseignée et la seule utilisée. Autrement-dit on comparait un système scolaire dans lequel la langue de Molière n'était utilisée qu'une demi-journée sur deux avec un système qui usait de cette même langue toute la journée. N'est-il pas absolument normal que le premier système soit beaucoup moins performant que le deuxième? A ce point il faut ajouter le fait qu'on comparait des enfants pour lesquels ladite langue était totalement étrangère, exception faite des quelques petits colons qui étaient scolarisés au milieu des petits indigènes, à des enfants dont une bonne majorité la possédait en tant que langue maternelle.

Concernant les écoliers européens mais non français, dont les espagnols, les italiens et les allemands, leurs parents parlaient probablement français mieux et plus que les parents musulmans. Le plus remarquable est que le volume horaire assuré pour les francophones était le plus grand des deux, le double de celui assuré pour les arabophones et les berbérophones. On peut ajouter l'absentéisme des élèves qui à notre avis a pu peser sur la faiblesse du niveau général. En effet comme il fallait tout faire pour encourager la fréquentation de ces écoles, les maîtres ont pu être particulièrement tolérants. Et comme cette tolérance a pu conduire à de continuelles répétitions de leçons déjà faites, l'avancement dans les programmes a pu être très ralenti.

Nous arrivons au dernier groupe de causes. Toute langue est enseignée en parlant du monde, de la vie et de l'environnement qu'il soit social ou naturel, même si le but est d'acquérir la langue et non pas de connaître ce monde. Le problème est qu'en plus du fait qu'on enseignait une langue à des enfants qui l'ignoraient totalement, ce qui est une très bonne chose en soi, on le faisait en parlant souvent de faits qui leur étaient entièrement étrangers ou

non familiers. Les maitres étaient des français qui connaissaient peu de choses à la culture, à la mentalité et à la façon de vivre des indigènes. Les manuels qu'ils utilisaient étaient plus faits pour enseigner le français à des enfants français, et il est évident que d'autres enfants européens s'y retrouveraient beaucoup mieux qu'un indigène musulman. En quittant la sphère du strict apprentissage de la langue, la géographie constituait une matière dont l'importance venait juste après le calcul. Or, dans cette leçon aussi on parlait d'un environnement naturel qui était bien différent de la seule nature que pouvaient observer les écoliers indigènes. Si on donnait quelques petites notions de géographie humaine la situation ne devait pas être très différente. En conclusion on a probablement exagéré l'image de l'instituteur faisant répéter aussi aux enfants indigènes la leçon de « nos ancêtres les gaulois », surtout pour la période du XX^e siècle où une grande amélioration avait été réalisée dans ce domaine. Mais il est certain que le caractère étranger des choses dont parlait le maître a beaucoup pesé sur le niveau scolaire des écoliers indigènes dans les années 1850.

3- De la réforme à la disparition des écoles arabes-françaises.

3.1- Réforme des écoles arabes-françaises et première cause de leur disparition.

Par un arrêté datant du 2 mai 1865 et émanant du maréchal Mac-Mahon qui était à l'époque gouverneur général d'Algérie, ces écoles font l'objet d'une réforme composée de trois éléments. D'abord on a réintroduit l'éducation religieuse qui avait été supprimée lors du remplacement des écoles maures-françaises par les écoles arabes-françaises. Par ce changement il semble certain qu'il s'agissait surtout de répondre à un reproche adressé par les parents et de convaincre un plus grand nombre parmi ces derniers d'y envoyer leurs enfants. Ensuite on a accordé une plus grande importance à l'enseignement de la langue arabe, et ici aussi on a certainement tenu à satisfaire une demande exprimée par les parents. Enfin on a modifié les programmes dans le sens d'aller vers une uniformisation avec les écoles communales, et par conséquent avec celles de la métropole. Ce troisième élément s'explique en premier lieu par la volonté de l'empereur⁽²⁶⁾, mais il est juste de souligner que ce dernier se trouve aussi derrière les deux autres points contenus dans la réforme. Comprenons qu'il s'agit du premier et plus haut représentant de l'Etat français de l'époque. Concrètement ce n'est pas par un simple hasard que l'arrêté comportant la réforme a été signé lors du séjour daté du deuxième séjour effectué par l'Empereur en Algérie. Par conséquent on ne peut pas nier que derrière cette décision il y avait une sérieuse volonté d'enseigner la langue arabe, au moins pour la population arabe ou arabisée. De la même façon on peut y voir l'expression d'un respect pour la religion musulmane ainsi que la volonté d'améliorer l'enseignement du français et le niveau de l'instruction générale pour les enfants des indigènes musulmans. Il est certain que pour arriver à cette réforme on a dû constater qu'en plus d'un niveau insuffisant en arabe écrit, les sortants de ces écoles avaient une connaissance du français et une instruction générale bien inférieure à celle des enfants qui sortaient des écoles communales ouvertes pour les colons.

En l'espace de cinq ans après cette réforme, de 1865 à 1870, le nombre de ces établissements a doublé ou presque, passant de 18 à 33 ou 36⁽²⁷⁾, alors que durant les quinze années précédentes (de 1850 à 1865) il n'a pas pu faire mieux que passer de 10 à 18. Par ailleurs si du décret de 1850 à la réalité de 1870 ce nombre a moins que quadruplé, le nombre des élèves concernés semble avoir été multiplié par plus que quarante, en passant de moins de 300 à près de 13.000. Cette évolution pourrait bien avoir été produite par la réforme que nous venons de présenter. Cependant et ceci nous intéresse plus particulièrement, on observe ensuite une diminution continue de ce nombre jusqu'à la disparition totale de ces établissements. Il ne sera plus que de vingt-quatre écoles en 1873, avant de descendre jusqu'à vingt-un en 1875 ou 1876. La baisse se poursuivra pour atteindre seize en 1880 et treize en 1882 [Kateb 2004; Saurier 1980]⁽²⁸⁾. La chute du nombre d'enfants scolarisés dans ces écoles est encore plus importante puisqu'en plus des écoles qui ferment, celles qui continuent à fonctionner voient le nombre de leurs élèves diminuer. On passe alors de près de 13.000 enfants en 1870 à seulement⁽²⁹⁾ 3172 en 1880 [Saurier, 1980], soit une chute de plus de 75%.

Maintenant, essayons de comprendre ce qui a pu conduire à cette chute et plus tard à la disparition pure et simple de ce type d'enseignement bilingue. Nous en exposerons dans cette sous-section la cause qui nous semble la plus importante, et nous compléterons cette explication par d'autres éléments qui seront exposés dans la sous-section suivante. La cause en question consiste dans l'ouverture des écoles communales aux indigènes. Rappelons que cette ouverture a eu lieu en 1867 et qu'elle a été officialisée par une circulaire datant de la même année et signée par le gouverneur Mac-Mahon. On ne peut certainement pas affirmer qu'antérieurement à cette décision ces écoles étaient strictement interdites aux indigènes musulmans, cependant on ne peut pas dire non plus qu'elles leur étaient véritablement ouvertes. Par ailleurs il s'agit d'une explication importante d'un double point de vue, ou plutôt d'une cause qui se divise en deux causes suffisamment distinctes.

Premièrement puisqu'elles ont commencé à s'adresser aussi à la population à laquelle se destinaient les écoles arabes-françaises, les écoles communales allaient naturellement constituer une concurrence pour ces dernières. Cette concurrence avait les moyens pour s'exercer avec une certaine force étant donné ce qu'on a dit plus haut sur la différence de niveau entre les deux types d'établissements. Cette différence fait que parmi les parents qui avaient opté pour envoyer leurs enfants vers l'école française, il n'allait pas en manquer qui allaient s'orienter vers l'école communale. En 1870, année qui semble avoir été la meilleure⁽³⁰⁾ pour les écoles dont le déclin va s'entamer, il y avait vingt ans que ces dernières étaient nées et ce temps était suffisant pour pouvoir juger et pour construire une réputation. En 1870 en même temps, la colonisation de peuplement était déjà bien avancée et on pouvait percevoir assez nettement un certain bouleversement de l'organisation sociale traditionnelle. Mais après 1870 et le départ de Napoléon III, cette colonisation allait prendre un nouvel élan. Il allait en résulter une plus grande expropriation foncière des tribus, réalité qui ne pouvait se

prolonger autrement que par une plus large prolétarianisation de la population musulmane. Autrement-dit après 1870, il allait se produire un plus large appauvrissement de cette population. Ceci allait naturellement avec une phase durant laquelle la langue coloniale allait acquérir une place de plus en plus importante dans le paysage algérien, une place non pas en complément de la langue arabe mais au détriment de celle-ci.

Que pouvait-on remarquer comme conséquence directe de ces bouleversements, en observant les choix scolaires faits par les parents ? Il aurait été incompréhensible que dans la population musulmane, il n'y ait pas un certain nombre de parents qui commencent à sentir que leurs enfants réussiraient mieux leur vie et exerceraient de meilleures professions en possédant le nouvel outil linguistique. Des professions qui seraient mieux rémunérées, mieux valorisées du point de vue du statut social et moins exténuantes du point de vue physique. Ainsi il est certain que cette ouverture des écoles communales n'a pas manqué d'exercer un certain attrait sur la population arabe et berbère, même si peut-être comme nous le verrons ci-dessous ce ne fut pas immédiatement.

Afin d'éviter un grand malentendu rappelons que notre problème concerne d'abord le déclin des écoles arabes-françaises, et plus précisément leur perte d'audience au profit de l'école communale. Or, d'une part nous avons dit que cette audience a atteint 13.000 élèves en 1870, et ce nombre est généralement présenté comme son plus haut niveau ; d'autre part 13.000 enfants représentent une fraction extrêmement minime au sein de la totalité des musulmans qui était en âge d'être scolarisée en 1870. Ainsi quand nous parlons d'une certaine prise de conscience de l'intérêt qu'il y avait à faire apprendre la langue française à sa descendance, il faut retenir que l'immense majorité de la population concernée était encore très loin de toute forme d'école publique (ou française). Ajoutons que sans trop tarder après 1870, cet intérêt pour l'école française et la langue française, de la part des indigènes musulmans, se fera sentir beaucoup plus chez les berbérophones que chez les arabophones.

Parallèlement on pouvait remarquer qu'il était très rare que des indigènes sortis de ces écoles arabes-françaises poursuivent leurs études au-delà du niveau élémentaire. Autrement-dit tant qu'elles constituaient pour la majorité des musulmans qui s'y intéressaient, la seule voie pour apprendre le français et acquérir une instruction moderne, ces écoles pouvaient continuer à augmenter leur audience, surtout après la triple réforme faite en 1865. Mais la situation était différente une fois qu'on a offert la possibilité d'une école dans laquelle il y avait tellement plus de chances de finir avec une meilleure connaissance de cette langue précisément. D'ailleurs celle-ci était la langue avec laquelle on enseignait toutes les disciplines scolaires à l'exception de l'éducation coranique, ou des langues hors le français naturellement. Et pour ceux qui aspiraient à continuer leurs études au-delà de l'école élémentaire, il était clair qu'elle deviendrait encore plus centrale pour ceux qui allaient avoir la chance de le faire, au moment où ils réaliseraient cette aspiration.

Deuxièmement, à partir de 1865 les communes ont eu à leur charge l'entretien des écoles arabes-françaises ainsi que la rémunération de leurs maîtres-adjoints musulmans (les talebs). Or cet événement est suivi en 1867 par la circulaire dans laquelle il est déclaré que les écoles communales sont désormais ouvertes aux indigènes. Le problème est que dans la législation française les frais induits par le fonctionnement de ces écoles élémentaires incombent aux municipalités depuis au moins la loi Guizot de 1833 qui va jusqu'à inviter ces dernières à se préparer à être propriétaires des bâtiments servant à cette scolarité, après une première période éventuelle de location. En outre la commune doit loger l'instituteur en plus de lui verser son salaire, tout comme elle doit scolariser gratuitement les enfants des familles les plus démunies.

Ainsi cette libre accessibilité des indigènes aux écoles communales a eu pour conséquence de pousser les conseils municipaux (ou commissions municipales) à considérer que les musulmans n'avaient qu'à y inscrire leurs enfants et qu'il n'était plus nécessaire de financer des écoles qui leur soient particulièrement destinées. En même temps ils ont considéré que le budget utilisé dans ces dernières serait plus rentable s'il était utilisé ailleurs. Il pouvait être ajouté à celui alloué aux écoles communales soit pour offrir de meilleures conditions à celles existantes soit pour en ouvrir de nouvelles. Il pouvait aussi être investi dans d'autres secteurs. Concrètement les communes ont quelques années après 1870, année qui marque la fin du second empire et le début de la troisième république, peu à peu cessé de payer les maîtres chargés de l'enseignement de l'arabe et de l'éducation coranique. Et ceci explique que non seulement on a cessé d'ouvrir de nouveaux établissements ⁽³¹⁾ mais aussi que ceux qui fonctionnaient depuis des années ont fini par fermer ⁽³²⁾.

Cette situation a été observée aussi dans les communes mixtes (nées à partir de 1868), c'est-à-dire celles où la population musulmane correspondait à plusieurs fois la population européenne en nombre, donc celles où les colons constituaient une extrême minorité parmi les habitants. Dans les commissions municipales de ces communes mixtes il y avait aussi des conseillers musulmans effectivement. Mais d'une part ils étaient en très grande minorité quantitative et ce n'est pas avec un tel poids qu'ils pouvaient défendre la langue arabe, s'ils n'obtenaient pas le soutien de fonctionnaires et de conseillers européens. D'autre part ils étaient encore désignés à cette époque et ils ne seront élus que bien plus tard, à partir de 1929, ce qui fait qu'on peut comprendre qu'ils ne devaient pas être nombreux ni toujours prêts à défendre l'intérêt de leurs coreligionnaires. Aussi surprenant que cela puisse paraître, ces écoles ouvertes pour les indigènes ont certainement été défendues bien plus par les français travaillant dans les bureaux arabes que ces premiers conseillers municipaux musulmans.

3.2- Autres causes de la disparition des écoles arabes-françaises.

Troisièmement il est difficile de considérer que l'insurrection dirigée par el Mokrani en 1871 ne s'est pas ajoutée aux deux causes précédentes pour conduire à la disparition dont nous traitons. Il s'agit de l'une des plus grandes révoltes opposées à la colonisation française de l'Algérie, et en plus alors qu'elle a eu lieu en 1871 on admet généralement que le déclin de ces

écoles bilingues s'est entamé après 1870. Concrètement cet évènement a très certainement radicalisé la position des colons qui considéraient qu'il n'était ni utile ni souhaitable de donner une éducation scolaire aux enfants des autochtones. Pour les défenseurs de cette position, la colonisation avait surtout besoin d'une main d'œuvre docile et qui se contente des salaires les plus bas. Or il est connu qu'en général plus on apprend à lire et à écrire, plus on aspire et on s'attend à un minimum de confort en terme de niveau de vie. En même temps cet apprentissage conduit à prendre de plus en plus conscience de ses droits et accroît la capacité de demander, de se défendre et de réclamer.

Cette partie de la population européenne d'Algérie a même dû trouver une belle occasion dans l'éclatement de l'insurrection en question, afin d'afficher et de défendre plus ouvertement sa conception si négative des indigènes. Ceci étant dit, nous ne trouvons pas de raisons pour ne pas croire qu'il y avait certainement aussi des colons qui pensaient d'une façon différente. Il peut même y avoir eu des colons qui considéraient qu'il était juste et souhaitable de scolariser la totalité des enfants indigènes et de les pousser aussi loin que leurs capacités intellectuelles leur permettaient d'avancer. Or parmi ces européens il n'est pas du tout impossible qu'une fraction se soit rapprochée de l'autre position, celle opposée à l'intérêt des indigènes, suite à l'insurrection d'el Mokrani. Il pouvait s'agir de ceux qui défendaient ou épousaient une position plutôt intermédiaire entre ces deux extrêmes, ou plus ou moins hésitante. Il pouvait

s'agir aussi d'européens qui n'ont vu dans ce soulèvement qu'une immense violence indigène et qui n'étaient pas conscients, ou pas assez, du fait que la colonisation elle-même s'était faite et continuait à se faire au moyen d'une immense violence. Quoi qu'il en soit il nous semble difficile de croire que cet évènement n'a pas contribué à faire perdre aux écoles arabes-⁽³³⁾ françaises une bonne partie de leurs soutiens .

Quatrièmement cette révolte de 1871 a agi de deux façons différentes, tout comme nous l'avons explicité à propos de l'accessibilité des écoles communales aux musulmans. Et de la même façon cette nouvelle cause a agi en direction des colons d'une part, et en direction des indigènes musulmans d'autre part. Elle l'a fait aussi en aboutissant à un même résultat, à savoir la disparition de l'enseignement arabe-français, et malgré le fait que les deux populations qu'elle a poussé à réagir dans ce même sens n'avaient absolument pas le même intérêt relativement à ce résultat. Ainsi des indigènes qui ont laissé éclater leur colère contre le système colonial ont agi dans le sens désiré par des colons qui étaient radicalement opposés à toute scolarisation des indigènes. Et à présent ce n'est pas comme précédemment, où des autochtones ont pu laisser tomber une certaine école coloniale pour aller vers une autre école coloniale. En effet une rébellion comme celle de 1871 ne pouvait avoir de répercussions sur la manière dont les indigènes pouvaient voir les écoles instaurées par la puissance coloniale, que dans le sens d'un rejet en bloc. Dans le cas contraire, on peut affirmer que ces répercussions n'atteignaient pas l'école.

La répression des insurgés a été tellement dure et le prix qu'on a fait payer aux différentes tribus a été tellement lourd⁽³⁴⁾, qu'il nous paraît impossible que ces faits n'aient pas conduit un nombre relativement grand d'enfants à quitter l'école arabe-française et un nombre d'enfants plus jeunes à ne jamais y être inscrits. Dans les deux cas quand ce n'était pas les enfants eux-mêmes qui ont pensé en ces termes, des parents ont certainement fini par considérer que toute école ouverte par la France était d'abord une école de l'ennemi, et donc une école à fuir. Par ailleurs le pays n'a dû manquer ni de nouveaux orphelins ni de familles tombées dans la misère, aux lendemains des suites coloniales données à ce mouvement de 1871. Et tout comme on le remarquera ci-dessous à propos de la grande famine de 1866-68, ce n'est certainement pas dans de telles conditions qu'on est le plus poussé vers les portes de l'école. Enfin les causes qui ont poussé à la révolte et encore plus l'action de la révolte elle-même n'ont probablement pas manqué de faire perdre un nombre relativement important d'élèves à ces écoles bilingues qui ont succédé à l'expérience de l'enseignement mutuel.

Cinquièmement la fin de l'empire n'a sans aucun doute pas été un heureux événement pour ces écoles et elle les a au moins privées d'un soutien impérial. Quant à la victoire des républicains, elle a probablement fonctionné comme défense d'une école primaire unique pour tous et dans laquelle toute langue autre que le français devait être considérée comme totalement secondaire et accessoire. Il faut savoir que cette conception républicaine n'exprimait aucun sentiment nécessairement colonialiste. Sixièmement l'officialisation de la caisse des écoles par la loi Duruy de 1865 a peut-être, elle aussi, contribué à encourager les parents à préférer les écoles communales. En effet cette caisse pouvait octroyer une aide plus importante que la simple dispense de la rétribution scolaire et il serait étonnant qu'elle ait aussi profité aux écoles arabes-françaises.

Septièmement il y a eu la grande famine qui a frappé la population musulmane entre 1866 et 1868 et à propos de laquelle on a parlé de catastrophe démographique. Selon les auteurs, le nombre de victimes a atteint entre 10% et 30% de la population totale de 1866. Comme cet événement a eu lieu durant les cinq années pendant lesquelles le nombre des écoles arabes-françaises a remarquablement augmenté par rapport à la période précédente, on peut considérer que cette hausse aurait probablement été plus importante si le drame n'avait pas eu lieu. Le nombre d'enfants morts a réduit automatiquement le nombre des enfants potentiellement scolarisables. Pour beaucoup de ceux qui ont perdu leurs parents dans une pareille situation et dans une époque aussi ancienne, leurs chances d'aller à l'école (ou d'y rester) s'est certainement éteinte (orphelinat). Pour ceux qui ont subi cette terrible misère et lui ont survécu, on ne pense certainement pas à l'école quand tout notre être est ravagé par la faim.

Ceci nous pousse à dire que cette expérience d'école bilingue dans l'Algérie de cette époque aurait pu afficher (entre 1865 et 1870) des chiffres plus encourageants. Même si le

nombre d'écoles n'aurait pas été supérieur à celui obtenu (33 ou 36), celui des enfants scolarisés aurait certainement dépassé⁽³⁵⁾ 13.000. De même il est très probable que même si aucune école n'a fermé entre 1866 et 1870, chose qui n'est pas certain⁽³⁶⁾, il est difficile d'imaginer que le nombre d'enfants scolarisés n'a pas sensiblement diminué durant cette même période. Ceci nous pousse à affirmer que ce nombre qui est estimé à 13.000 par de nombreux auteurs, n'est peut-être pas le maximum atteint entre 1850 et 1870.

Toutefois la cause que nous venons d'exposer ne pouvait expliquer qu'un recul provisoire de l'enseignement en question et en aucune manière sa disparition. S'il n'y avait pas eu d'autres causes et plus particulièrement les deux causes impliquées par l'ouverture des écoles communales, il aurait suffi de quelques années pour que ces écoles reprennent leur progression vers la hausse.

Huitièmement nous avons exposé ci-dessus sept causes qui pourraient expliquer le déclin de cet enseignement indigène, en précisant que les deux premières sont les plus importantes et que la sixième est la plus secondaire. Dans ce septième point nous allons ajouter quelques compléments à cette explication. Dans la circulaire de 1867 le Gouverneur général appelle les communes à ouvrir de nouvelles écoles communales, et on doit comprendre qu'il ne pouvait pas faire moins étant donné qu'il déclare celles-ci librement accessibles aux musulmans. Alors que ces écoles étaient plutôt réservées aux colons, on ne peut pas du jour au lendemain les déclarer aussi accessibles aux indigènes qu'aux européens sans compter sur une forte multiplication de leur nombre, pour ne pas dire 'une très forte multiplication'. Et un Gouverneur général ne pouvait pas ignorer que dans les communes mixtes les enfants indigènes constituaient l'écrasante majorité des enfants en âge d'être scolarisés, et que dans les communes de plein exercice il arrivait qu'ils soient aussi nombreux ou plus nombreux que les enfants européens. Le retard à rattraper dans la scolarisation de la totalité des enfants était trop grand, immense, pour pouvoir être résorbé en l'espace de quelques années.

Par conséquent la circulaire de 1867 s'avère trop précipitée (ou trop rapprochée) dès que l'on tient compte de la décision qui juste deux ans auparavant avait obligé les communes à entretenir les écoles arabes-françaises et à verser les salaires de leurs maîtres d'arabe. Ce constat est d'autant plus fort que le nombre de ces écoles était appelé à augmenter, et en effet il a remarquablement augmenté durant un premier moment. Ajoutons à cette situation fortement délicate, que durant la même année 1867 la loi Duruy augmentait les charges financières des municipalités en imposant l'ouverture d'une école pour filles pour chaque commune ayant au moins 500 habitants⁽³⁷⁾ (article 1), sauf si pour des conditions particulières une dispense est accordée par le conseil départemental. De même elle imposait le recrutement d'une femme chargée d'apprendre les travaux de l'aiguille aux filles dans chaque école mixte qui serait tenue par un instituteur (même article 1).

Ainsi il était très probable qu'après cette circulaire les communes abandonneraient l'enseignement arabe-français dès qu'il cesserait d'avoir de solides soutiens politiques. Par ailleurs la triple réforme de ces écoles ne pouvait avoir été décidée que dans l'objectif de les raviver et de voir leur nombre augmenter. Or en leur opposant la concurrence des écoles communales à peine deux ans plus tard, on ne laissait pas le temps à leur réforme d'agir. On ne leur laissait pas le temps d'essayer de réussir.

4- Les collèges arabe-français.

4. 1-Le collège impérial d'Alger.

En 1857 on crée par un décret impérial (14 mars) le collège impérial arabe-français d'Alger. Cet événement par lequel on pousse ce type d'enseignement au-delà du niveau élémentaire, est d'autant plus significatif que même dans la France métropolitaine de cette époque très peu d'adolescents atteignaient ce niveau de scolarisation. En comparant avec la généralisation qu'on observe depuis quelques décennies, on peut dire que le fait d'entrer au collège était encore presque une exception y compris en Europe et aux Etats-Unis d'Amérique en ce milieu du 19^e siècle. Pour ne se référer qu'au pays qui constitue l'objet de cet article, précisons qu'Alger n'a eu son premier lycée qu'en 1848, l'année de l'annexion à la France et de la création de l'Académie d'Alger. C'était le premier lycée ⁽³⁸⁾ pour toute l'Algérie et il y restera le seul pendant trente cinq ans. Si on a pu célébrer son centenaire en 1935, ce qui laisse croire qu'il a été fondé dès 1835, la raison en est que sa création s'est faite par la transformation ⁽³⁹⁾ du collège d'Alger en lycée, le collège qui avait été institué par un décret du 27 avril 1835.

Ce dernier était à son tour le premier collège ouvert en Algérie. Au moment où il acquiert le statut de lycée, en 1848 donc, il demeure encore le seul collège du pays. De façon plus précise, les autorités publiques n'ont ouvert un collège à Constantine qu'en 1858, et à Oran ce ne fut qu'en 1860. Autrement-dit ces deux ouvertures n'ont eu lieu qu'après celle du collège arabe-français d'Alger, et par conséquent on peut affirmer que ce dernier a été le deuxième collège que le Gouvernement français a ouvert en Algérie. On peut ajouter que si la principale ville de l'ouest possédait déjà un collège dans le cadre de l'instruction congrégationniste ⁽⁴⁰⁾, pour la ville de l'est c'était le tout premier établissement d'enseignement secondaire. Lorsqu'on parle de Constantine et d'Oran il est question de deux des trois départements qui composaient l'Algérie française de l'époque, de toute la partie est et de celle ouest du pays. Le collège qui finira par être ouvert dans chacune de ces deux villes fonctionnera pendant très longtemps comme le seul collège de tout le département, de la même façon que pour le premier collège d'Alger. En 1857, année de création du collège destiné aux musulmans, ce sont déjà des dizaines de milliers d'européens qui sont installés dans chacune de ces deux régions et ces populations allaient remarquablement croître. Tout le

département de Constantine ne sera doté d'un lycée qu'en 1883 et Oran n'aura le sien qu'en 1887, trente ans après la fondation du collège impérial qui nous intéresse.⁽⁴¹⁾

Ce qui vient d'être écrit prouve l'importance que l'Etat français a accordée à cet établissement. De façon plus générale il prouve l'intérêt qui a été accordé à l'instruction des indigènes musulmans d'une part, et à la langue arabe d'autre part, au moins durant la période du Second Empire. On peut poursuivre dans la même direction en faisant remarquer que l'établissement a bénéficié d'une installation en plein cœur d'Alger, dans un quartier qui a été souvent regardé comme le plus beau de la ville. Quant au bâtiment qui l'abritait, il a pu apparaître comme une très belle œuvre architecturale, au point qu'un passionné de modélisme en a fait une maquette en bois⁽⁴²⁾ au 19^e siècle.

En même temps quand on apprend qu'au même moment le seul lycée d'Alger et d'Algérie assurait certains de ses cours dans d'anciennes écuries⁽⁴³⁾ datant de la période ottomane, on peut imaginer combien ces premiers lycéens avaient de quoi envier les élèves musulmans du nouveau collège. Les lycéens de l'époque étaient d'origine européenne dans leur écrasante majorité, et ce collège était destiné principalement à la population musulmane.

D'autre part afin de rassurer les parents étant donné la méfiance qui continuait à régner relativement à l'école coloniale et à l'intention que celle-ci aurait eu d'éloigner de l'islam les petits musulmans, les responsables sont allés jusqu'à doter le collège d'une mosquée et d'un imam⁽⁴⁴⁾. Cet espace qui représentait plus qu'une simple salle de prière, était doté d'une salle d'ablutions, et ce n'était certainement pas le professeur chargé du cours d'arabe qui assurait la fonction d'imam. Ajoutons à tout ceci la dénomination de « collège impérial » donné à l'établissement. Il y avait aussi évidemment un internat, comme ça devait rester le cas dans tous les collèges pendant encore de longues décennies.

Disons quelques mots sur la compétence des enseignants. Nous ne sommes encore qu'en 1857 et il faut attendre encore quelques années pour que la première école normale ouvre ses portes en Algérie. Mais malgré ceci, d'abord le professeur d'arabe n'est plus le taleb de la mosquée la plus proche ou presque, celui à propos duquel nous avons déjà dit que souvent il avait perdu une partie de sa formation et de sa compétence. Il est désormais un enseignant formé selon les normes de l'instruction publique française, laquelle représentait à l'époque l'école moderne en comparaison avec l'enseignement traditionnel octroyé par les écoles coraniques, les zaouïas et les médersas. Il n'enseigne pas la langue arabe parce qu'il était tout simplement imam, mais parce qu'il était diplômé en sa matière. Ensuite les professeurs de français et des autres matières ne sont plus des soldats contrairement à ce qui était souvent le cas dans le niveau élémentaire institué en 1850, mais des hommes dont le métier était d'enseigner. En plus il s'est avéré qu'ils avaient en général accumulé une remarquable expérience dans le métier au moment où ils étaient recrutés au Collège impérial.

On a beaucoup critiqué en leurs temps les écoles arabes-françaises quant au niveau de leurs élèves. Que l'on adhère ou pas à ces critiques on peut et on doit se mettre d'accord sur le fait suivant. L'immense majorité des musulmans qui en sont sortis après y avoir passé des années, n'a pas continué son instruction au-delà du niveau élémentaire. De même on peut être certain que dans cette majorité très très peu ont eu l'occasion durant leur vie active d'exercer une profession qui exigeait d'avoir bénéficié d'un minimum d'alphabétisation. Quant à la minorité qui a poursuivi ses études, en très grande majorité elle l'a très probablement fait dans le collège arabe-français d'Alger avant de continuer ailleurs le cas échéant. La petite partie restante a dû être accueillie pour la plupart dans l'établissement similaire ouvert à Constantine⁽⁴⁵⁾, et qui a eu une durée de vie beaucoup plus courte (de janvier 67 à octobre 71).

Ceci étant, disons très brièvement ce qu'il advenait de cette minorité d'élèves à la fin du collège. Certes pour bien plus de la moitié d'entre eux la scolarité n'est pas allée au-delà de la 3^e, et ceci est dû au fait qu'ils n'ont pas été jugés posséder le niveau suffisant pour aller plus loin. De surcroît ils ont quitté le collège aussi sans obtenir aucune proposition d'emploi⁽⁴⁶⁾ ni dans l'administration publique ni dans l'armée.

Cependant d'une part il faut savoir que de façon générale, donc y compris pour les européens d'Algérie et pour les français de la métropole, on ne passait pas d'une classe scolaire à la classe supérieure aussi facilement qu'on le fait aujourd'hui. D'autre part ils sont retournés dans leurs familles avec un certain statut de lettrés et ce dernier était un avantage certain. D'abord il leur ouvrait naturellement quelques perspectives à court ou moyen termes, d'une certaine carrière soit dans le public soit dans le privé, et en attendant ils pouvaient au moins être appelés occasionnellement comme traducteurs ou comme écrivains publics. Ils étaient aussi plus armés pour lancer une affaire commerciale dans la nouvelle organisation administrative du pays et pour trouver des partenaires ou des clients dans la population européenne. Ensuite une fois retournés dans leurs tribus, dans leurs villages ou leurs quartiers, ils pouvaient rendre des services bénévolement, traduire, écrire, informer ou conseiller, ou encore aider des enfants dans leurs devoirs scolaires. Ceci pouvait constituer un bénévolat d'une très grande utilité dans l'Algérie de cette époque. Enfin ils pouvaient y apporter une agréable image tout autant du lettré bilingue que de la modernité, et ceci pouvait au moins encourager un certain nombre de leurs coreligionnaires à inscrire leurs enfants dans l'école publique.

Donc plus de la moitié des collégiens a quitté l'établissement sans aucun débouché immédiat. Pour les autres, une partie a bénéficié de quelques recrutements dans le monde professionnel. Il y a eu quelques engagements dans l'armée en tant que spahis, mais il n'est pas certain que les collégiens et leurs parents rêvaient d'une pareille carrière⁽⁴⁷⁾. On peut même supposer que certains ont préféré rentrer chez eux plutôt que d'accepter une pareille offre. De façon beaucoup plus intéressante et plus valorisante, il y a eu quelques nominations à des postes

d'interprètes, dans lesquels il y avait de grands besoins dans le secteur militaire tout comme dans l'administration civile et les tribunaux. Quelques-uns ont même eu la chance de sortir avec la fonction de caïd dont on connaît le prestige qu'elle pouvait octroyer durant la période coloniale.

Nous arrivons maintenant au dernier groupe, celui des collégiens qui ont eu la chance de poursuivre leurs études. Le groupe est beaucoup moins nombreux que celui des exclus mais plus nombreux que le précédent. Quelques membres de ce groupe se sont inscrits à l'école préparatoire de médecine et de pharmacie d'Alger, qui avait été fondée sur papier en août 1857 quelques mois après le collège impérial et inaugurée en novembre 1859. Mais la plupart de ces reçus ont eu non seulement la chance de continuer leurs études mais aussi celle de le faire en métropole.

Pour la majorité de ces chanceux la destination fut l'école de cavalerie de Saumur qui tout en étant une école militaire n'avait rien à voir avec le recrutement de spahis et lui était bien supérieure. Beaucoup moins nombreux, les plus chanceux étaient peut-être ceux qui ont été inscrits à la célèbre école de Saint-Cyr, à l'école d'agriculture de Grignon ou à l'école normale d'instituteurs de Versailles. Ces derniers étaient extrêmement peu nombreux car d'abord les trois écoles qui les ont accueillis étaient les plus exigeantes en termes de niveau scolaire. Pour l'école de Versailles plus particulièrement, on doit ajouter que dès janvier 1866 on a inauguré la première école normale d'Algérie, la célèbre école de Bouzaréa. Autrement-dit pour expliquer le fait que l'école de Versailles n'a probablement reçu que deux musulmans sortis des collèges arabes-français d'Algérie, il faut aussi rappeler qu'elle n'a pu en recevoir que parmi les cinq premières promotions du collège d'Alger.

Ceci nous amène à rappeler que ce dernier a fourni à la toute jeune école normale d'Algérie ses tous premiers élèves indigènes musulmans. Il a de même offert au pays une partie de ses tous premiers instituteurs indigènes. Quant aux collégiens qui ont eu la chance de poursuivre leurs études en métropole, il faut savoir qu'ils étaient totalement pris en charge par l'Etat. Par ailleurs on peut penser à la très riche expérience que pouvait constituer un séjour de plusieurs années en Europe, pour un adolescent musulman des années 1860. Enfin parmi les causes qui ont fait que ce sont bien moins de la moitié des élèves musulmans de ce collège impérial d'Alger qui ont pu poursuivre leurs études plus loin, il est important de mentionner celle qui suit. D'une part leur maîtrise du français et par conséquent d'une partie de l'instruction générale, était généralement bien inférieure à celle des élèves sortis des collèges communaux et qui étaient en majorité des européens et souvent des français. En plus du fait que leur langue maternelle qui était soit l'arabe soit le berbère, était très éloignée du français, et du fait qu'ils venaient d'une école primaire qui consacrait beaucoup moins de temps à cette dernière, ils continuaient au collège à étudier l'arabe et donc à consacrer moins de temps au français en comparaison avec leurs camarades du collège classique. D'autre part pour poursuivre leurs études ils étaient nécessairement comparés à ces camarades et ils étaient jugés en grande partie sur leur connaissance du français.

4.2- La fin d'une époque.

Par un arrêté du 28 octobre 1871, le Gouverneur Général de l'époque, l'Amiral L. H. de Gueydon, mit un terme à l'existence des collèges arabes-français. Rappelons que la France a fini avec le Second Empire l'année précédente, en septembre 1870, et que cet arrêté est pris au tout début de la Troisième République. Les collégiens d'Alger ont été transférés au futur lycée Bugeaud et ceux de Constantine rejoignirent le collège communal, lequel d'ailleurs en profita pour récupérer les locaux du collège dissous et s'y installer.

Il est évident que cette fermeture allait constituer un sérieux dommage pour toutes les promotions d'élèves indigènes qui allaient continuer à sortir des écoles arabes-françaises jusqu'au début des années 1880, et ceci même si on fait une totale abstraction de l'intérêt qu'il y avait à maintenir une petite place à la langue arabe. En effet plus que tous les autres collèges, privés ou publique, ces collèges impériaux étaient faits pour des adolescents qui allaient passer par un cycle élémentaire dans lequel la moitié du temps scolaire était réalisée dans une langue tout autre que le français, en plus du fait que celui-ci était totalement absent dans leur vie familiale ou même extrascolaire. Même si l'on ne tient compte que de l'avancement dans l'apprentissage de la langue coloniale, ces établissements étaient beaucoup plus adaptés à cette catégorie d'élèves et pouvaient permettre à un plus grand nombre d'indigènes d'aller plus loin que l'école élémentaire et même plus loin que le collège. Ceux dont nous avons parlé plus haut et qui ont eu la chance de poursuivre leurs études non seulement en Algérie mais aussi en métropole, n'auraient certainement jamais eu cette occasion s'ils avaient été orientés vers les autres collèges, sauf cas exceptionnels.

Mais le dommage causé par cette fermeture est bien plus grand puisqu'il s'agissait aussi de la disparition d'une institution par le biais de laquelle la langue arabe pouvait s'acquérir dans la population des colons. Pour mesurer le poids de ce deuxième dommage il faut retenir les deux points suivants. D'une part ces colons commençaient à devenir des algériens, d'origine européenne pourrait-on ajouter, et ils voulaient le devenir en général. D'autre part l'arabe était encore à ce moment la langue la plus parlée en Algérie, et il en était ainsi depuis plusieurs siècles⁽⁴⁸⁾. Concrètement il faut savoir que des enfants de colons s'inscrivaient aussi dans ces deux collèges arabes-français et qu'ils étaient relativement nombreux à le faire, allant parfois jusqu'à être presque à égalité avec les musulmans inscrits lors de la même année.

Autrement-dit ces collèges fermés en 1871 avaient une double utilité même si on ne retient que la question linguistique. D'une part, ils permettaient un plus sur apprentissage du français par la population indigène sortie des écoles arabes-françaises. D'autre part ils assuraient un enseignement de l'arabe aux jeunes européens qui s'y inscrivaient et cet enseignement était certainement bien plus approfondi que celui qu'on assurait dans le lycée d'Alger, et qui était par ailleurs totalement optionnel. Si notre sujet concerne le bilinguisme et si l'objectif était de l'instaurer dans la colonie, le plus important n'était-il pas de diffuser le

français parmi les indigènes et l'arabe parmi les colons ? Ce système d'enseignement bilingue lancé en 1850 était d'autant plus utile qu'après 1850 l'arabe a cessé d'être la seule langue vivante enseignée au lycée d'Alger. Il n'était pas obligatoire mais il constituait la seule possibilité pour tous les parents qui désiraient que leurs enfants apprennent une langue vivante, ou plus exactement une 2^e langue vivante vu que le français en est une. Autrement-dit il ne subissait aucune concurrence. L'allemand n'y a été introduit qu'en 1850 (ou 1851) et l'anglais l'a été un peu plus tard. Rappelons que ce lycée était le seul d'Algérie.

Les collégiens transférés suite à la fermeture des deux établissements, ont certainement augmenté le nombre d'élèves inscrits aux cours d'arabe dans le lycée d'Alger et dans le collège communal de Constantine. Mais il n'y a aucun doute sur le fait que cette hausse a été plus provisoire que permanente. Désormais plus aucun nouveau collégien n'allait devoir suivre un enseignement d'arabe aussi obligatoirement qu'il suit un cours de français, en plus du fait que la langue indigène n'était plus qu'une langue vivante qu'on pouvait choisir parmi d'autres, et alors que l'objectif de départ était de parvenir à instaurer un minimum de bilinguisme arabe-français dans le pays. A ce changement évident de politique linguistique il faut ajouter le fait suivant. Après l'avoir réduit à n'être plus proposé que comme option face à deux langues comme l'anglais et l'allemand, on ne pouvait pas vraiment s'attendre à ce que l'arabe réussisse à être plus choisi que des idiomes aussi radicalement étrangers que les deux que nous venons de citer. Il y a problème dès qu'on se rappelle du fait qu'il s'agit d'une langue indigène et de la langue indigène la plus répandue au sens que nous avons indiqué plus haut.

Plusieurs raisons objectives allaient pousser la population européenne à choisir l'allemand ou l'anglais beaucoup plus que l'arabe. D'abord ce dernier est certainement plus difficile à apprendre que la langue de Shakespeare, et pour des européens il l'est aussi probablement plus que la langue de Goethe malgré le fait que celle-ci est réputée difficile ; ajoutons qu'il y avait des allemands parmi les colons. Ensuite l'allemand pouvait s'avérer très utile pour poursuivre ses études dans nombre de grandes écoles. Il faisait l'objet d'une épreuve obligatoire au concours d'entrée à l'Ecole Polytechnique qui était et demeure l'école d'ingénieurs la plus prestigieuse en France, et la même situation caractérisait plus ou moins la célèbre école militaire de Saint-Cyr. Jusqu'aux années 1860 il était la langue étrangère la plus prisee à l'Ecole des Ponts et chaussées, et malgré une courte éclipse il ne reculera que pour se retrouver à égalité avec l'autre langue. De même il allait être une épreuve obligatoire pour entrer à l'Ecole supérieure de la guerre (ESG), qui a été fondée en 1876. Quant à l'anglais, il constituait dès cette époque le choix le plus judicieux pour tous les parents qui destinaient leurs enfants à une carrière dans le commerce et le monde des affaires. De plus quand l'allemand a commencé à perdre de son importance, et il l'a fait de façon nette à la suite de la première guerre mondiale, donc bien avant l'indépendance de l'Algérie, c'était surtout au profit de l'anglais.

Avant de finir cet article rappelons que dans le projet scolaire initial, à savoir celui qui avait été illustré par les écoles d'enseignement mutuel, l'objectif était que tous les enfants en Algérie, c'est-à-dire ceux qui allaient pouvoir être scolarisés, apprennent les deux langues, l'arabe et le français, dès l'école élémentaire. Dès octobre 1836, une année après l'ouverture officielle du tout premier collège d'Algérie, un cours d'arabe y est inauguré par un jeune arabisant français envoyé de Paris spécialement à cet effet et choisi par le célèbre orientaliste Sylvestre de Sacy (1758-1838) dont il avait été l'élève. Sur un total de probablement pas plus de 120 élèves ils étaient 25 à s'être inscrits à ce cours dès la première année [Messaoudi 2008, p. 43], et on ne peut correctement apprécier cette proportion que si on souligne les trois constats suivants.

D'abord la langue vivante n'était introduite qu'à partir de la classe de 4^e ; ensuite il est certain que parmi ces 120 collégiens une forte majorité se répartissait encore entre la 6^e et la 5^e ; enfin cet enseignement n'était pas obligatoire et ceci était conforme à la législation de l'époque. Ceci étant et comme ces collégiens devaient être des enfants de colons (civils ou militaires) en totalité, on peut en déduire un remarquable intérêt pour cette langue des indigènes de la part des colons eux-mêmes, ce qui n'est pas la même chose que l'intérêt exprimé par les pouvoirs publics. Par ailleurs il est possible que cette matière soit devenue obligatoire après 1838, étant donné que lors de cette même année (12 mars 1838) une circulaire du Ministre de l'instruction publique⁽⁴⁹⁾, N-A Salvandy, rendit obligatoire l'apprentissage d'une langue vivante.

Jusqu'en 1850 (ou 1849) l'arabe est resté la seule langue vivante dans l'unique lycée (et unique collège public) fonctionnant en Algérie, et ce monopole qui était volontairement exercé afin d'éviter toute concurrence à l'idiome en question, constituait une petite compensation face à l'échec du projet d'enseignement bilingue (dès l'élémentaire). Ensuite le petit succès relatif des écoles arabes-françaises et surtout celui plus consistant des deux collèges impériaux compensaient la perte de ce monopole. Mais après la fermeture de ces deux collèges et la disparition de ces écoles, l'arabe finira dans un statut scolaire de langue absolument étrangère dans son propre pays. Ainsi en 1917 l'ensemble des lycées, des collèges et des écoles primaires supérieures d'Algérie ne comptait pas plus de 860 élèves qui suivaient un cours d'arabe, un nombre qui se situe donc très loin derrière les 1.460 élèves étudiant l'anglais. Quant aux germanisants ils n'étaient certes que 575 [Messaoudi 2011, p. 149], c'est-à-dire en nombre bien plus petit que celui des arabisants. Mais cette infériorité n'est certainement pas sans aucun rapport avec la guerre 14-18, laquelle a dû renforcer l'anglais au détriment de l'allemand, et quoi qu'il en soit si on leur ajoute les anglicistes on voit que leur somme est plus grande que deux fois le total des arabisants.

Ainsi l'arabe⁽⁵⁰⁾ n'a pas été seulement réduit à une langue étrangère, mais dans l'ensemble des trois langues vivantes il a été choisi par même pas le tiers de tous les élèves obligés d'en choisir une (860 sur 2.895). La proportion est pire que problématique étant donné qu'il s'agit d'une langue indigène mise face à deux langues purement étrangères, et elle serait encore beaucoup plus choquante si on retirait tous les indigènes, juifs et musulmans confondus.

Par ailleurs, il faut savoir que depuis longtemps aucun apprentissage de l'arabe n'était plus assuré dans les écoles élémentaires. Enfin malgré son extrême faiblesse, ce nombre de 860 n'aurait probablement pas été atteint en 1917 si à la tête de l'académie d'Alger il n'y avait pas eu quelques années plus tôt un homme de la valeur de Charles Jeanmaire (1844-1912). Jeanmaire n'est pas connu pour avoir été un grand défenseur de la langue arabe, mais il a fait faire un très grand bond en avant à la scolarisation des indigènes et ces derniers constituaient une bonne part des 860 arabisants de 1917. Ainsi malgré toute cette perte coloniale subie par la langue indigène (majoritaire), nous terminons par une référence très positive à un français qui en tant que premier responsable de l'instruction publique dans toute l'Algérie entre, s'est tellement dévoué à l'instruction des indigènes qu'il a fini par être surnommé Jeanmaire-Mohamed par ses détracteurs.

Notes :

1 - Il s'agit ici évidemment de l'effort et des réalisations dues à la France Durant la période coloniale.

2 - En 1962, c'est-à-dire deux ans avant l'échéance fixée, cet objectif d'un million était très loin d'être proche, et nous ne pensons que la cause centrale en était un manque de volonté de la part des pouvoirs publics. Autrement-dit le nombre était trop ambitieux dès le départ à notre avis, et les évènements de la guerre ne l'ont pas rendu plus facilement réalisable.

3 - Très peu d'enfants émigrés ont dû faire leur entrée à l'école (du pays d'installation) en ignorant aussi radicalement la langue dans laquelle ils allaient désormais être scolarisés. Même s'ils n'y ont été préparés par aucune inscription en préscolaire ni aucun enseignement suivi dans leurs pays d'origine, ils ont en général acquis quelques rudiments dans leurs familles. Par ailleurs souvent l'école assure un minimum de prise en charge linguistique dans ces cas. Enfin depuis de très longues années il y a la télévision. Enfin l'écolier émigré se trouve en grande minorité quantitative en général, alors que dans notre cas les enfants ignorant la langue des enseignants, c'est-à-dire les juifs et les musulmans, pouvaient même être majoritaires.

4 - 1^e caractère : elles ont été les 1^{ères} écoles ouvertes par l'Etat français en Algérie ; 2^e : ouvertes pour tous les enfants ; 3^e : pour des enfants qui n'avaient aucune langue commune, même pas la plus rudimentaire qui soit ; 4^e : enseignement bilingue

5- Ces nombres ont souvent été repris ; ils auraient été publiés par un journal de l'époque. La proportion des musulmans un peu plus haute que 7 % et le 0,7 % que nous lisons dans le texte de Saurier n'est qu'une erreur de frappe ou d'inattention.

6 - De telles écoles confessionnelles, les écoles rabbiniques ou le midrash, existaient bien avant 1830 tout comme les écoles coraniques. La nouveauté à partir de 1832 consistait dans l'introduction du français parallèlement à une certaine modernisation de l'enseignement qui y était assuré. Il est possible que ce dernier point ait été réalisé à partir de l'observation des écoles catholiques.

7 - On peut remarquer que la dénomination « maure » est plutôt floue et qu'on a aussi utilisé celle d'« écoles musulmanes-françaises ».

8- Tout au long de cet article et sauf mention contraire, on écrira « musulman » pour dire « musulman algérien ». On évitera « algérien » pour respecter le vocabulaire de l'époque, lequel réservait ce terme plutôt aux colons, et pour éviter tout malentendu.

- 9 - Il faudrait parler de quatre religions si on tient compte de la distinction entre catholiques et protestants, et de plus de trois populations si distingue entre les français et les colons européens mais non français.
- 10- Il s'agit de la loi du 16 juin 1981 et qui sera suivie par la loi du 28 mars 1982, avec laquelle elle formera ce qui est connu sous le nom de « Lois Jules Ferry ». La 2^e instaure le caractère obligatoire de l'instruction ainsi que la laïcité de l'école publique. Ces deux lois ont fait de J. Ferry (1832-1893) l'un des hommes politiques français les plus célèbres et celui dont le nom est le plus associé au thème de l'école républicaine. Ferry est surtout connu comme ministre de l'instruction publique, mais il a été aussi chef du Gouvernement et président du Sénat.
- 11 - Selon des statistiques données sur le site du Sénat français, Les lois scolaires de Jules Ferry : Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. Ces statistiques concernent plus précisément l'année 1878-79.
- 12 - Comprendons qu'il s'agit ici de la division interne au christianisme, entre catholiques et protestants. Le judaïsme n'est pas vraiment concerné et pour l'islam, la loi date d'une année (1833) où la France n'a pas encore décidé de s'approprier l'Algérie.
- 13 - Le plus remarquable est que le pouvoir religieux a eu le droit de contrôle sur l'école publique, ou privée nonconfessionnelle, sans que l'autorité publique obtienne le même droit sur l'école confessionnelle.
- 14 - On peut même se demander s'ils étaient nombreux à en avoir souvent entendu.
- 15 - Certains auteurs parlent de six écoles, mais le nombre de quatre nous paraît plus sur.
- 16 - La situation était certainement différente en France à la même époque, mais on ne peut pas affirmer qu'il était courant d'y rencontrer des femmes sachant bien lire et bien écrire.
- 17 La raison évidente en est l'immense progrès fait dans le domaine de l'émancipation des femmes, depuis ce milieu du 19^e siècle.
- 18 - Un dernier détail sur ces écoles pour filles : en plus des enseignements assurés dans les écoles ouvertes pour les garçons, les filles recevaient des leçons en travaux d'aiguille. Cette différence n'était pas spécifique aux filles musulmanes, puisque les écolières françaises suivaient ces mêmes leçons et y compris en métropole.
- 19 - Avant de juger de cette pratique il est bon de savoir que jusqu'à 1792 la fillette était déclarée nubile, donc en état d'être mariée, dès 12 ans en France et elle le sera dès 15 ans jusqu'à une loi de 2006.
- 20 - Ce jugement aurait même été tenu dans des articles de presse.
- 21 - Ces enfants auraient été mis en internat payé par la charité.
- 22 - Et ceci sans qu'on finisse avec l'obtention du Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE), lequel n'a d'ailleurs été institué que plus tard.
- 23 - En tout premier lieu il faut citer les multiples expropriations (biens habous) subies par ce système d'enseignement ainsi que l'exil volontaire de nombre de ses maîtres.
- 24 - Pluriel de « moudariss » qui signifie « enseignant ».
- 25 - Pour les mêmes raisons citées ci-dessus en note 23.
- 26 - Entre la 2^e République et la 3^e la France a connu le Second Empire (1852-1870).
- 27 - Certains auteurs parlent de 33 écoles et d'autres citent le nombre de 36. Ce dernier nombre semble plus juste.
- 28 - Ces nombres peuvent être différents de ceux donnés par d'autres auteurs, mais il s'agit d'une différence plutôt mince et la tendance à la baisse se retrouve chez tous.

- 29 - Pour se faire une idée quantitative de la scolarisation des filles, signalons que ce total de 3172 écoliers était composé de 2814 garçons et de 358 filles. Ces nombres sont partagés par d'autres publications.
- 30 - En vérité le nombre maximal d'école ainsi que celui des élèves peuvent avoir été atteints avant 1870. Il se peut aussi que ceux que nous avons cités et qui semblent avoir été constatés en 1870, n'aient pas vraiment été les plus élevés.
- 31 - Précisons toutefois qu'en même temps on a essayé d'en ouvrir dans le sud du pays après 1870, et donc après la fin du 2^e Empire.
- 32 - C'est ainsi que ces écoles ont disparu du paysage scolaire algérien sans qu'aucun texte réglementaire n'ait décidé de leur disparition
- 33 - On aurait saccagé aussi des écoles arabes-françaises et des écoliers de ces écoles auraient été remarqués parmi les insurgés.
- 34 - En plus des déportations et des villages détruits, il y a eu d'importantes expropriations foncières.
- 35 - D'ailleurs la plus forte augmentation s'est certainement faite durant 1865 et 1866 où près d'une dizaine d'écoles a été ouverte dans la province de l'Oranie.
- 36 - Il est très probable qu'au moins une école de filles a fermé durant cette période.
- 37 - Rappelons que la loi de 1833 (Guizot) ne parlait que des écoles de garçons même si les filles n'en étaient certainement pas exclues, et que la loi de 1850 (Falloux) ne parlait d'école de filles qu'à partir de 800 habitants et y ajoutait « si ses propres ressources (celles de la commune) lui en fournissent les moyens » (article 51).
- 38 - Il s'agit de l'établissement qui a porté le nom de Bugeaud après 1941 et celui de l'émir Abdelkader après 1962.
- 39 - Cette transformation ne retirait rien à l'importance de l'évènement vu que durant tout le 19^e siècle et toute une partie du 20^e, pratiquement tous les lycées intégraient le cycle du collège en plus de celui du lycée tel qu'on l'entend aujourd'hui. Ce collège a fonctionné de façon embryonnaire dès 1833.
- 40 - Collège Notre-Dame, créé en octobre 1851 par les Jésuites.
- 41 - Après de longues années de travaux ; prendra le nom de lycée Lamoricière en 1941 et Pasteur après l'indépendance
- 42 - Antoine Brun qui est mort en 1900, un passionné maquette en bois ; un musée ouvert en 2010 expose ses œuvres. Cette bâtisse servira ensuite le quartier général de l'armée.
- 43 - La construction du célèbre lycée ne sera achevée qu'en 1868.
- 44 - Cet imam portait le nom de Hassan ben Hamed.
- 45 - Certains auteurs parlent de 3 collèges et situent le 3^e à Oran, mais nous n'avons trouvé aucune trace de ce dernier et il semble certain qu'il n'y en a eu que deux.
- 46 - Un tel débouché était prévu dès le projet d'ouverture du collège. Dans la 1^e promotion, celle sortie en 1861 après quatre années d'existence du collège, il semble que personne n'ait pu ni poursuivre les études ni avoir une offre d'emploi.
- 47 - Les spahis avaient été utilisés comme soldats contre leurs coreligionnaires.
- 48 - Par cette remarque nous ne nions absolument pas que le berbère est une langue du pays et antérieure à l'arabe.
- 49 - Toujours est-il que l'instruction publique en Algérie est restée sous l'égide du Ministère de la guerre jusqu'en 1848. Par ailleurs les langues vivantes ne sont devenues des matières effectivement obligatoires que sous le 2^e Empire et avec Le Ministre Duruy.

50 - Ce n'est pas l'enseignement des langues étrangères qui ne nous pose problème, mais le fait que langue arabe ait été enseignée comme telle.

Bibliographie.

- Claude BISQUERRA, Les « écoles indigènes » en Algérie à la fin du XIXe siècle : l'expérience de maîtres français et indigènes dans le sud-est algérien au cours des années 1895-1897, dans Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde n° 27-2001.
- Pierre GENTY DE BUSSY, De l'établissement des français dans la régence d'Alger, et des moyens d'en assurer la prospérité, Firmin Didot Frères, Paris 1835.
- Fanny COLONNA, Instituteurs algériens 1883-1939, Alger, Office des publications universitaires, Alger-1975.
- Aïssa KADRI, Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie, dans (Collectif) La France et l'Algérie : leçons d'histoire, ENS Editions, Lyon-2007.
- Kamel KATEB, Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale, in Insaniyat n° 25-26, juillet – décembre 2004.
- Sylvette LARZUL, Les manuels de langue arabe des débuts de l'Algérie coloniale (1830- 1871), dans (Collectif) Manuels d'arabe d'hier et d'aujourd'hui, Éditions de la Bibliothèque nationale de France (BNF), Paris-2013.
- Alain MESSAOUDI, De la conquête de l'Algérie aux décolonisations : genèse et fonctions d'un concours d'excellence (v. 1830 – v. 1970), dans Le centenaire de l'agrégation d'arabe, CRDP de l'académie de Versailles, Paris-2008.
- Alain MESSAOUDI, Des médiateurs effacés ? Éléments d'une prosopographie des professeurs d'arabe des collèges et lycées d'Algérie (1840-1940), dans Outre-Mers. Revue d'histoire, t. 99, n° 370-371, 1^{er} semestre 2011.
- Henri SAURIER, Esquisse de l'évolution de l'enseignement primaire en Algérie de 1830 à 1962, in (Collectif) 1830-1962, des enseignants d'Algérie se souviennent de ce que fut l'enseignement primaire, Editions Privat, Toulouse-1981.
- Yvonne TURIN, Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, François Maspero, Paris- 1971.