

---

## Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale

Kamel KATEB\*

---

L'objet de ce travail est d'analyser les conditions et les processus qui ont abouti aux séparations scolaires qui ont existé dans l'Algérie coloniale. Une situation relativement paradoxale dans des départements relevant d'un pays démocratique, égalitaire et à vocation universaliste, notamment par rapport à l'instruction. La quasi-exclusion de la langue arabe du système éducatif mis en place par les autorités coloniales, le caractère religieux de l'enseignement dans les premières décennies de l'occupation ont engendré deux systèmes d'enseignement parallèles. L'un des systèmes a été mis en place pour répondre à la politique coloniale et aux besoins des populations européennes vivant en Algérie. Tandis que le second n'a été dans son contenu et dans ses méthodes d'enseignement que le prolongement résiduel du système précolonial ; la tentative de réforme engagée en 1930 par l'Association des oulémas<sup>1</sup> d'Algérie ne modifiera pas fondamentalement son rôle dans le domaine éducatif mais replacera l'école traditionnelle indigène sur le terrain de la contestation de l'ordre colonial.

Le système d'enseignement colonial a connu plusieurs étapes de développement qui ont influé sur sa forme et sur le contenu de son enseignement. La première étape se distingue principalement par l'existence du bilinguisme dans les écoles et collèges destinés à la population indigène. Elle se distingue aussi par l'acceptation de l'enseignement religieux coranique. L'objectif proclamé était, de régénérer l'enseignement arabe traditionnel et d'introduire un

---

\* Chercheur à l'INED, Paris.

<sup>1</sup> Ouléma : pluriel de âlem, homme versé dans les sciences religieuses (musulmanes) ; l'association des Oulémas a été entre 1930 et 1956 une organisation politique et culturelle dont l'objectif proclamé était la défense de la « personnalité algérienne »

enseignement plus moderne par le biais de la langue française, afin de limiter l'influence politique des confréries religieuses. La seconde étape fait suite à l'effondrement du régime impérial ; l'avènement de la III<sup>e</sup> République se traduit en Algérie par la limitation du régime militaire au sud du pays ; elle donne satisfaction aux colons qui considéraient les militaires favorables aux indigènes ; ils constituaient à leurs yeux un obstacle au progrès de la colonisation. L'enseignement en langue arabe est supprimé. Elle aboutit au sein du système français à l'apparition de l'école indigène donnant lieu à une forme de séparation scolaire sur une base ethnique. La troisième étape démarre au lendemain de la seconde guerre mondiale avec une volonté exprimée d'une scolarisation massive des indigènes devenus français musulmans et d'élimination des différenciations ethniques au niveau scolaire pour le moins. Différents plans de scolarisation des enfants « musulmans » sont adoptés et mis en œuvre jusqu'à l'indépendance de l'Algérie.

Le traitement du problème qui nous préoccupe tourne autour du questionnement suivant : Quel bilan de l'enseignement peut-on faire dans la période coloniale ? Quelle a été le rôle de l'enseignement traditionnel indigène et quelles ont été ses relations à l'administration coloniale ? Quelle place ont occupé les indigènes algériens dans le système d'enseignement français ? Quelle explication donnée à cette séparation ?

### **L'enseignement pré-colonial : mythe ou réalité ?**

La justification la plus courante des systèmes coloniaux est sans conteste leur apport civilisationnel à des peuples privés des lumières du monde moderne par des structures économiques et sociales « archaïques » (Mirante, 1930). L'école aurait été un instrument de cet apport ; comment parler de progrès et de modernisation si à l'ignorance et à l'analphabétisme ne sont pas substitués les sciences et la lumière de l'Europe engagé dans la révolution industrielle à la suite de la profonde rénovation culturelle qu'a été la Renaissance.

Ce discours peut probablement être validé dans des pays colonisés sans système éducatif ; cela était loin d'être le cas dans les pays du Maghreb. La disqualification du système d'enseignement indigène était par conséquent impérative pour assurer la validité du discours colonial ; alors que sa valorisation était nécessaire pour les courants politiques défavorables au système colonial. Les documents et les témoignages de l'époque permettent-ils une évaluation du système éducatif de l'Algérie pré-coloniale et de cerner éventuellement les problèmes auxquels il était confronté ?

## Sources indirectes et opinions contradictoires

### *Partialité des témoignages ?*

Très peu de travaux ont été consacrés à l'enseignement de l'Algérie pré-coloniale. Les archives des zaouïas et des personnes privées, notamment dans le Constantinois et le Sud algérien, susceptibles d'éclairer sur le contenu et la portée de cet enseignement, n'ont jusqu'à ce jour pas été mises à profit. Il n'est connu que par les témoignages français, des civils et militaires qui ont participé à la conquête et à la gestion de la nouvelle colonie. La référence au système d'enseignement de la « régence d'Alger » s'est intégrée au jugement que les uns et les autres ont porté sur l'action du colonialisme français en Algérie, « l'œuvre de la France » selon l'expression des partisans de la colonisation. Il en a résulté deux discours contradictoires, depuis Tocqueville en 1847 « Autour de nous les lumières sont éteintes [...] C'est dire que nous avons rendu la société musulmane beaucoup plus misérable, plus désordonnée, plus ignorante et plus barbare qu'elle n'était avant de nous connaître<sup>2</sup>. » jusqu'à Marcel Emerit<sup>3</sup> en 1954.

Un demi-siècle après les rapports de Tocqueville<sup>4</sup> au Parlement (1837, 1841 et 1847), le rapport du sénateur Combes<sup>5</sup> à ses pairs (sur la base des rapports de Omar ben Brihmat<sup>6</sup> et de Cherbonneau 1876) reprenait le sévère réquisitoire dressé par ce dernier contre l'action coloniale : « Si l'on en croit les affirmations de plusieurs lettrés musulmans, corroborés par le témoignage de nos officiers généraux, l'instruction publique musulmane, à l'époque de la conquête française, était moins arriérée que ne l'admet l'opinion publique d'Algérie, généralement peu bienveillante dans ses jugements à l'égard des indigènes. Assurément elle avait perdu de son ancienne prospérité sous la domination brutale et ignorante des Turcs. Néanmoins elle conservait une partie de sa grandeur primitive. On comptait 2000 écoles primaires ou supérieures dans le territoire de la Régence. » (Combes, 1894)

---

<sup>2</sup> Tocqueville Alexis, de la colonie en Algérie présentation de Tzvetan Todorov, édition complexe, 1988, 180p.

<sup>3</sup> Emerit Marcel, 1954, « L'état intellectuel et moral de l'Algérie en 1830 » Revue d'Histoire moderne et contemporaine, tome 1, juillet septembre, Paris, PUF

<sup>4</sup> Tocqueville Alexis, de la colonie en Algérie présentation de Tzvetan Todorov, édition complexe, 1989, 180p.

<sup>5</sup> Combes Emile, ministre de l'instruction publique et président du conseil de la III<sup>e</sup> République (1902-1905), partisan de l'école laïque, réputé pour son anticléricalisme.

<sup>6</sup> Directeur de la Medersa de Tlemcen pendant les années 1860-1870, pendant la courte période où des indigènes assuraient leur direction.

Un grand nombre d'universitaires tels que Georges Marçais<sup>7</sup>, Maurice Colin (1899) ou Victor Demontès<sup>8</sup> avait une opinion totalement différente de la précédente : « Les masses sont profondément ignorantes, pourvu que le fidèle ait appris à réciter quelques formules de prière, cela suffit au salut de son âme. Très peu savent lire ; moins encore écrire. Leur esprit s'ouvre à tous les préjugés, aux superstitions les plus grossières. Aucune idée des sciences exactes, dont les éloigne la fantaisie d'une imagination dérégulée. » (Demontès, 1923)

L'œuvre collective élaborée à l'occasion du centenaire dressa un réquisitoire sans appel sur le système éducatif qui existait à la veille de la colonisation, elle exprimait probablement l'avis de cette « opinion publique d'Algérie [...] peu bienveillante » à laquelle faisait référence Combes dans son rapport.

« Il n'existait en Algérie aucune organisation de l'instruction publique. Quelques zaouïas où se perpétuait un enseignement théologique arriéré, sans valeur morale ou sociale, recevaient des étudiants. On y apprenait la lecture, l'écriture et à un degré supérieur, le Coran et la mystique musulmane, sans souci d'exégèse, de philosophie ou d'histoire du dogme. L'ancien élève, muni d'un parchemin, quittait ensuite la zaouïa, revenait dans son douar où il ouvrait une école moyennant des rétributions modiques, apprenait aux enfants, avec des fragments du Livre sacré, la lecture et l'écriture, quelques légendes maraboutiques. On a évalué à 2000 environs le nombre de ces « écoles » dans la régence à l'époque où nous nous y sommes établis. » (Mirante, 1930)

Les uns et les autres développaient leur argumentation en s'appuyant sur des aspects partiels de la réalité de l'enseignement dispensé dans les pays d'Afrique du Nord. L'instruction était beaucoup plus étendue que ne voulaient l'admettre les partisans de l'Algérie coloniale ; mais sans contester une grande partie de leur critique du système d'enseignement traditionnel était fondée.

### ***L'avis d'Ibn Khaldoun<sup>9</sup> sur l'enseignement du premier degré dans le monde musulman***

Dans sa *Muquaddima* à ses « discours sur l'histoire universelle », Ibn Khaldoun fait une étude comparative de l'enseignement du premier degré

---

<sup>7</sup> Marçais, Georges, titulaire de la chaire d'archéologie musulmane à l'université d'Alger (1919-1945).

<sup>8</sup> Professeur au Collège de France.

<sup>9</sup> Historien et sociologue, né à Tunis en 1332 et mort au Caire en 1406. Il a écrit une introduction à l'histoire universelle où il expose sa philosophie de l'histoire et une histoire des berbères qui a été traduite en français en 1873 par le baron de Slane.

entre les 3 aires géographiques du monde musulman de son époque (le Maghreb, le Moyen-Orient et l'Espagne). Pour le Maghreb, il différencie la Tunisie des autres pays (Algérie et Maroc) dans lesquels il avait aussi vécu. Il donne une appréciation positive de l'enseignement dispensé dans l'Espagne musulmane et fait ressortir les insuffisances de celui dispensé au Maghreb : « Au Maghreb, on limite l'instruction des enfants à l'école coranique : orthographe du texte, ses difficultés, variantes apportées par les spécialistes. Rien d'autres n'est abordé – traditions, jurisprudence, poésie ou philologie arabe – tant que l'élève n'a pas réussi à connaître son Coran ou qu'il ne s'est pas arrêté en route [...] Par conséquent, les Maghrébins connaissent l'orthographe du Coran et en savent le texte mieux que nul autre Musulman. [...] En Espagne, on apprend à lire et à écrire avant tout : c'est à cela qu'on s'attache le plus. Mais, comme le Coran est la base et le fondement de tout, la source de l'islam et de toutes les sciences, c'est sur lui que repose l'enseignement, sans toutefois qu'il soit le seul. [...] C'était donc des gens qui savaient écrire et qui avaient une formation littéraire, bonne ou mauvaise, selon l'enseignement secondaire qui pouvait, ensuite, leur être dispensé. » (*Ibn Khaldoun*, Vincent Monteil 1968)

Ibn Khaldoun considérait que les solutions aux problèmes soulevés existaient depuis le XII<sup>e</sup> siècle ; il cite le cadî Abou-Bakr ben Al-Arabi qui avait produit un projet de réforme de l'enseignement dans les pays musulmans. Selon ce dernier cité par Ibn Khaldoun : « Il faudrait comme les Espagnols, commencer par l'Arabe et la poésie, avant toute autre science [...] Ensuite, l'élève passerait à l'arithmétique, qu'il étudierait soigneusement, pour en connaître les règles. Puis il se mettrait au Coran, que ces travaux préliminaires lui rendraient facile » (*Ibn Khaldoun*, Vincent Monteil, 1968)

La conclusion d'Ibn Khaldoun est que « l'avis du juge Abou Bakr est excellent, mais que l'usage ne lui était pas favorable et la routine est la plus forte ». Pour lui, les gens agissaient ainsi pour deux raisons : le « désir de mériter la bénédiction et la faveur divine » et la crainte de voir les enfants une fois plus âgés se détourner des préceptes religieux. Pour les familles qui envoyaient leurs enfants dans les *mcids* (écoles coraniques, *kouttabs*) l'objectif était de faciliter à leurs enfants l'apprentissage du Coran et des rites religieux. C'est pourquoi, ils mettaient à profit la période où l'autorité parentale était la plus forte pour leur inculquer les connaissances nécessaires à la pratique religieuse. La véritable instruction ne commençait finalement qu'avec l'enseignement du second degré qui ne concernait, en définitif, qu'une petite minorité de ceux qui avaient suivi l'enseignement du premier degré.

Les critiques formulés par Ibn Khaldoun plusieurs siècles auparavant rejoignaient en partie les sévères opinions sur l'enseignement formulés par les partisans de la colonisation. Les solutions pour rendre l'enseignement du premier degré plus efficient, existaient cependant depuis le XII<sup>e</sup> siècle, mais l'absence d'une autorité à l'échelle gouvernementale (vizir) chargée de la gestion de ce secteur ne permettait probablement pas d'apporter les correctifs nécessaires pour sortir cet enseignement de la « routine » dans laquelle il était plongé.

## **Un enseignement à base religieuse**

### ***Le premier degré orienté vers l'apprentissage du Coran***

En réalité, aussi bien en Algérie (2000 écoles coraniques), qu'au Maroc et en Tunisie (1250 Kouttabs dirigés par des *mouarrèfs* ou *mouaddebs*) existait un vaste réseau d'enseignement qui ne saurait être assimilé à un enseignement primaire tel qu'il s'est développé au lendemain de la colonisation de ces pays. Ils regroupaient de 20 000 à 40 000 élèves dans chacun de ces pays. Selon Daumas, cité par Turin, 40 % des personnes savaient lire et écrire, 2 000 à 3 000 élèves par province suivaient un enseignement moyen celui des médersas, (environ 6 000 à 9 000 pour toute la Régence d'Alger) et 6 à 800 parvenaient à l'étude des sciences de droit et de théologie (Turin, 1971). Tocqueville dans son rapport au parlement de 1847, cite le mémoire du général Bedeau communiqué au parlement par le ministre de la guerre pour montrer à travers l'exemple de la ville de Constantine (conquise en 1837) l'importance de l'enseignement dans l'Algérie précoloniale. (Tocqueville, Todorov, 1989)

Comme en France au début du XIX<sup>e</sup> siècle (où seule l'église de par ses ramifications, pouvait prétendre promouvoir l'instruction élémentaire) seules les ramifications des confréries religieuses (les zaouïas) et les mosquées pouvaient assurer l'instruction aux enfants en âge de scolarisation. Cependant, le caractère décentralisé de l'institution religieuse en Algérie (contrairement au pays où le christianisme était dominant) nuisait à une coordination de cet enseignement et à une capitalisation des différentes expériences pédagogiques ou organisationnelles dans le domaine. En France l'instruction publique était déjà une préoccupation des pouvoirs publics avant la révolution française, ce n'était nullement le cas dans la « régence d'Alger » où le gouvernement du Dey ne semblait pas manifester de préoccupation

concernant l'instruction de ses sujets. L'instruction publique était du ressort des ordres religieux et des particuliers.

Le premier degré de l'enseignement consiste à apprendre et à écrire sur des planchettes les lettres de l'alphabet et quelques textes du livre sacré (le Coran) nécessaires à la prière. Cet apprentissage dure de cinq à six ans sous la direction d'un *maallam* ou *mouaddeb* (répétiteur jouant le rôle d'instituteur formé dans une des zaouïas ou dans les *madrassas*) ; Par la force de la répétition, les enfants apprenaient plus ou moins à lire et à écrire. L'apprentissage de la langue arabe se faisait par le biais de l'apprentissage du Coran ; les notions de grammaire et de calcul étaient pratiquement absentes de cet enseignement. Les cours se déroulent en général dans une salle (peu équipée) attenante à une mosquée ; dans ces écoles, dénommées *mcids* en Algérie, *kouttabs* en Tunisie, la classe regroupait des enfants de différents niveaux d'apprentissage. Ils étaient généralement assis par terre ou sur une paillasse autour de l'enseignant qui tenait une longue baguette. Ils répétaient seuls ou collectivement les versets du Coran ; ils devaient les apprendre par cœur, souvent sans en comprendre le sens. La dichotomie entre la langue d'enseignement (arabe littéraire) et la langue parlée (l'arabe dialectal ou le berbère) conduisait probablement les enfants qui ne dépassaient pas le premier degré à une connaissance rudimentaire de la lecture et de l'écriture. Les châtiments corporels étaient une composante de cet enseignement.

Le même type d'enseignement était délivré aux enfants juifs sauf que la bible remplaçait le Coran dans les *midrashim* ; la langue d'enseignement était naturellement l'hébreu bien que la langue maternelle pour les juifs de la Régence était l'arabe dialectal ou le berbère. « Les écoles juives étaient comme les écoles maures... pour celles-ci l'enseignement du Coran, pour celles-là celui de la bible » (Genty de Bussy, tome II, 1839).

Les émoluments des maîtres provenaient des dons des fidèles, des biens religieux (le *beit-el-mel*). Les parents versaient des contributions directement au chargé d'enseignement. Ils lui donnaient des cadeaux à l'occasion des différentes fêtes religieuses et verser des gratifications à chaque fois que l'enfant était capable de réciter une partie du Coran. Le revenu mensuel de ces *mouaddebs* (ou *moudarrès*) était équivalent à 30 francs par mois ce qui leur assurait une certaine aisance (rapport Bedeau, 1847).

### **Aux madrassate et aux zaouïas l'enseignement du second degré**

En règle générale, seul un petit nombre d'élèves poursuivent leurs études au-delà du premier degré (la situation n'était pas différente à la

même époque en France et dans les différents pays européens), et se rendent dans des écoles du second degré appelées *madrassa* ; elles étaient attenantes aux mosquées principales des villes ou intégrées dans les *zaouïas*<sup>10</sup> rurales et avaient des maîtres « réputés » pour leur savoir ; l'élève est alors appelé *taleb* et suit un enseignement de trois années (rapport Lepascheux). Dans ces *zaouïas*, les élèves étudient le Coran et ses commentateurs Sidi Khélil (selon Leroy-Beaulieu 1887). Selon le duc d'Aumale, on y apprenait le Coran, la langue arabe, la grammaire, la *djaroumia*, la jurisprudence et la théologie ; auxquels s'ajoutaient parfois la lecture de l'arithmétique d'Ibn el-Issaad et d'Ibn Khaldoun et enfin les traités médicaux d'Ibn-Sinna. Les professeurs des *madrassas* étaient appelés *moudarrès*.

Selon Bedeau (rapport de 1847 sur Constantine) les *madrassas* dispensaient des enseignements dans les disciplines suivantes : « 1<sup>er</sup> le *nahhou*, qui comprend à peu près l'ensemble des connaissances qu'en France on enseigne en rhétorique et en philosophie ; 2<sup>e</sup> *El fiqh*, c'est-à-dire le droit, divisé en deux parties, la première concernant les devoirs et les formalités de la prière, ainsi que les diverses prescriptions religieuses ; la seconde comprenait la constitution d'Etat pour les personnes et les choses, la pénalité et la procédure ; 3<sup>e</sup> Le *tefsir*, c'est-à-dire l'étude des divers commentaires du Coran. Cette étude a pour but d'expliquer non seulement la signification des versets, mais encore la cause, la nécessité de leur prescription ; 4<sup>e</sup> le *hadith*, qui comprend la totalité des traditions concernant le prophète ; 5<sup>e</sup> *ilm el hissab* et *ilm el falak* qui sont l'arithmétique et l'astronomie. »

Outre les enseignants du premier degré, elles formaient les petits fonctionnaires de l'Etat pour les postes qui ne revenaient pas d'office à des Turcs. Les professeurs des *madrassas* étaient nombreux et payés sur les biens *habous*<sup>11</sup> ; ils ne recevaient aucune rétribution de la part des élèves ou de leurs parents (contrairement à leurs collègues du premier degré). Leurs compétences n'étaient justifiées par aucun écrit (diplôme) ; et leur enseignement n'était pas non plus sanctionné par un diplôme, lorsqu'ils estimaient que les connaissances des élèves étaient suffisantes, les professeurs donnaient oralement une *idjaza* (congé dans le sens de

---

<sup>10</sup> La *zaouïa* selon Cambon relèverait à la fois de la chapelle, du couvent, de l'école et de l'auberge ; autour du tombeau d'un saint (personnage fondateur), se dresse quelques bâtiments ; l'un est destiné aux visiteurs, un autres à la prière avec une salle pour les enseignements et une bibliothèque ; « Lorsqu'au tombeau d'un saint, près duquel vivent les marabouts, ses descendants, vient s'adjoindre, une mosquée, une école ou *médersa*, des logements pour les pèlerins, l'ensemble s'appelle une *zaouïa* » (Doutté, 1900)

<sup>11</sup> Fondations religieuses alimentées par les dons des fidèles



l'époque, et diplôme dans le sens moderne). Leur aptitude à l'enseignement était du ressort de l'opinion publique qui constatait leur érudition et se portait garante de leur moralité.

### ***Inexistence d'un enseignement universitaire***

Au bout de cet enseignement, les élèves ont le choix entre l'enseignement dans leur région d'origine ou la poursuite des études dans les universités des pays voisins (Maroc et Tunisie), ou dans un des pays du Moyen-Orient (l'université Al-Azhar en Egypte, principalement). Il semble qu'en 1830, et depuis plusieurs décennies déjà, il n'existait plus en Algérie d'établissement dispensant un enseignement supérieur. L'université de Tlemcen, édifée par le sultan mérinide Abou el-Hassan Ali en 1347 (747 de l'Hégire), avait cessé d'exister. Cette université avait en son temps reçu Ibn Khaldoun.

Le programme des études, selon Combes, était semblable à ceux des universités européennes du Moyen Âge. « Il comprenait l'enseignement religieux, la grammaire, la rhétorique, la littérature, la philosophie, le droit social et les sciences mathématiques ». Cherbonneau cité par Combes situe sa disparition à l'arrivée des Turcs. En l'absence d'université, les grandes mosquées des principales villes étaient le centre d'une activité intellectuelle ouverte à un large auditoire, des cours y étaient donnés ; selon Omar Ben Brihmat (Combes, 1894) à la grande mosquée d'Alger régnait une intense activité culturelle : « Douze sciences y étaient enseignées par les professeurs les plus capables et les plus autorisés. Les cours les plus suivis roulaient sur la philosophie, qui restait fidèle aux doctrines d'Ibn Sina et d'Ibn Rochd, sur la littérature, la médecine, la grammaire, le droit musulman, l'astronomie et l'astrologie. » (Combes, 1894)

Ces cours n'entraient cependant pas dans le cadre de l'instruction publique, il s'adressait à des auditeurs libres qui avaient la culture pour seule ambition. C'était des « cercles de savoir » regroupés autour de personnalités prestigieuses dont l'opinion publique avait fait la notoriété dans les différents domaines de leurs activités et dont la « science » était sans contestation. Ces personnalités développaient leurs conférences à partir d'écrits de savants musulmans des siècles antérieurs ; il ne semble pas a priori qu'il y ait eu une production intellectuelle quelconque de ces personnalités savantes à l'origine de l'activité de ces « cercles »<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Cet enseignement n'avait rien à voir avec celui dispensé dans l'Université de Tunis, où vingt matières étaient enseignées (la grammaire, la rhétorique, la lexicologie, la science des traditions, l'interprétation du Coran, le droit, l'arithmétique, la géométrie, l'Algèbre, l'astronomie etc.). Il y avait en 1887, 600 élèves dans cette université ; elle délivrait aux

## Les obstacles à la modernisation du système d'enseignement

### *Absence d'instruction publique*

Des conditions particulières, aussi bien socio-économiques que politiques entravaient le développement et la modernisation des systèmes éducatifs des pays du Maghreb. Il y a tout d'abord principalement pour l'Algérie une organisation étatique et administrative qui ne nécessitait pas d'efforts particuliers du pouvoir central pour développer le système éducatif. D'une part, les charges administratives n'avaient pas comme base la compétence en matière de gestion des affaires de l'état ; elle reposait essentiellement sur les liens familiaux et claniques et sur la capacité des postulants à acheter la charge qui leur incombait. Le titulaire se chargeait naturellement de se refaire sur le dos de ses administrés. D'autre part, la gestion et le contrôle des tribus, et par suite des populations, étaient effectués par le biais de la milice turc et des tribus *makhzen*, chargées du maintien de l'ordre et du prélèvement des impôts sur les tribus dites *raya* (imposables) dans le cadre d'une organisation administrative qui s'appuyait sur une division territoriale en *watan* avec à sa tête un caïd (Kateb, 2001)

Ce type de gestion très décentralisé n'exigeait pas un appareil d'Etat étoffé, et n'exprimait pas une demande de compétences dans la gestion des affaires publiques. Enfin, une milice conçue pour le maintien de l'ordre et pour obliger les tribus à payer les impôts n'avait pas les mêmes exigences de formation qu'une armée ayant pour finalité la défense nationale ; ces exigences ont poussé la plupart des pays européens à créer des écoles militaires et des écoles d'ingénieurs dès le XVIII<sup>e</sup> siècle. A une structure étatique peu développée et à une gestion rudimentaire des affaires publiques ne pouvait correspondre qu'une structure rudimentaire du système éducatif.

---

étudiants qui terminaient leur cycle d'étude le « tétouia » un équivalent de la licence qui leur permettait de postuler au poste de professeur ou de demander une charge de notaire au gouvernement. (Rivière, 1887)

**Tableau 1 : Structure du système d'enseignement en Algérie précoloniale**

	<b>Premier degré</b>	<b>Second degré</b>	<b>Supérieur</b>
<b>Niveau d'instruction</b>	<b>Ecoles coraniques</b> , urbaines ou rurales, apprentissage du Coran et accessoirement la lecture et l'écriture de la langue arabe <b>Midrashim</b> , apprentissage de l'hébreu et de la religion hébraïque	<b>Zaouïas</b> dans les zones rurales, <b>Madrassas</b> dans les villes : poursuite de l'apprentissage du Coran et de ses commentaires, langue arabe	Cours de droit et de théologie. Grandes mosquées (halkat) : <b>Zitouna</b> en Tunisie <b>Qaraouine</b> au Maroc <b>El-Azhar</b> en Egypte
<b>Emplois possibles</b>	Marins, corsaires, artisans, tous types d'emplois manuels, économie domestique	Enseignant du premier degré Activités de secrétariat	Cadi, muphti, professeurs à la grande mosquée...

### ***Comparativement à la France le retard était enclenché***

L'organisation de cet enseignement a été fortement ébranlée par l'occupation française avant même qu'une politique d'instruction publique ne fut définie pour la nouvelle conquête (Genty de Bussy, 1839) Mais comparativement, l'enseignement en France avait engagé sa transformation ; le principe d'une éducation nationale a commencé à être posé et discuté peu avant la révolution ; un écrit de Le Chalotais datant de 1763 (Lelièvre, 1990) développe une critique sévère de l'enseignement diffusé par les ordres religieux que Le Chalotais considérait comme coupés du monde réel. Au lendemain de la révolution de 1789, le débat est repris, mais les principes révolutionnaires (service public affranchi de la tutelle de l'église, affirmation de la gratuité, obligation de la scolarisation, égalité des enfants devant l'école) ont mis plus d'un siècle pour se concrétiser, faute de moyens matériels et humains (Prost, 1968). A la veille de l'occupation de l'Algérie, le débat sur les méthodes d'enseignement était aussi largement engagé ; l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul étaient entré dans les mœurs, mais les enseignements au niveau primaire de l'histoire et de la géographie facultatif à partir de 1834 ne deviennent obligatoires qu'en 1867 (Prost, 1968)

Cependant, la scolarisation des 7-13 ans n'était pas encore généralisée. Les statistiques disponibles donnent 60 432 élèves scolarisés dans le secondaire en 1831 et 1 358 000 dans le primaire pour une population de 32,6 millions d'habitants. Cet enseignement était délivré dans 30 996 écoles (14 000 des 36 000 communes de l'époque ne

disposaient pas d'école). Pour la formation de ses enseignants la France a adopté l'exemple allemand en ouvrant des écoles normales d'instituteurs entre 1828 et 1837. Au niveau de l'enseignement supérieur, les différentes facultés (droit, lettres, sciences, médecine) existaient dans plusieurs villes, elles regroupaient quelques milliers d'étudiants mais le système d'enseignement supérieur ne s'est constitué pleinement qu'en 1880 (Prost, 1968). A cette époque, il y avait encore une présence importante des congrégations religieuses dans l'enseignement y compris dans l'enseignement public. Un grand nombre d'instituteurs et la majorité des institutrices provenaient des ordres religieux. Et la loi Guizot de 1833 maintient l'instruction morale et religieuse dans les programmes des enseignements primaire et élémentaire (Lelièvre, 1990).

L'aspect religieux de cet enseignement et la conception de l'enseignement qui existait chez les indigènes algériens a créé une grande méfiance vis à vis de l'école française ; cette méfiance a été avivée par la présence des religieux chrétiens (congréganistes et missionnaires Pères blancs) dans l'enseignement public français. La sécularisation de l'instruction publique n'a été imposée que par les lois Ferry de 1881 (Prost, 1968). Cette méfiance (par le refus scolaire qu'elle a engendré) a été interprétée comme une des manifestations de l'affrontement culturel dans l'Algérie colonial (Turin, 1971).

### ***Système colonial et systèmes d'enseignement***

En 1830, au moment de la prise d'Alger, si l'on ne tient compte que des effectifs scolarisés et de l'analphabétisme de la population, on pourrait conclure que les situations de la France et de l'Algérie étaient pratiquement équivalentes. L'intrusion française dans l'espace éducatif et culturel de la « régence d'Alger » aurait été la cause d'une régression que soulignent nombre d'auteurs. Cependant, la prise en compte des différents éléments susceptibles d'amorcer les transformations du système éducatif, montre que le retard de l'enseignement dans la régence d'Alger était engagé.

En effet, la finalité de l'enseignement du premier degré dans la régence d'Alger était l'apprentissage de la pratique religieuse : l'enseignement du « Livre sacré » ; les familles envoyaient leurs enfants à l'école pour apprendre le Coran et les pratiques religieuses ; l'apprentissage de la langue arabe (de la lecture et de l'écriture) était subordonné à cet objectif. Les autres matières étaient absentes de l'enseignement ou très marginales. A la même époque en France, bien que l'enseignement religieux soit présent dans l'enseignement du premier degré, il y avait un enseignement spécifique de la langue française et les

autres matières (histoire, calcul selon le système métrique et la numération décimale à partir de 1833), commençaient à prendre une place de plus en plus importante dans l'enseignement dispensé.

En France, l'existence d'une instruction publique poussait à l'unification des programmes, à l'élaboration d'ouvrages spécifiques. Les méthodes d'enseignement faisaient l'objet d'un début de réflexion et l'idée de l'éducation nationale émergeait lentement comme un facteur de progrès social et d'égalité des citoyens, ce qui était loin d'être le cas dans la régence d'Alger. Le financement de cet enseignement commençait à recevoir le concours de l'Etat et des collectivités locales. Ce sont ces derniers aspects qui expliquent l'appréciation négative donnée par certains auteurs sur l'enseignement précolonial et sur l'enseignement indigène pendant les premières décennies de la colonisation ; alors que les autres s'en tenaient aux aspects quantitatifs de la scolarisation. Cependant, malgré ses handicaps, l'enseignement traditionnel a cédé du terrain sans disparaître de l'Algérie coloniale.

### **Les écoles coraniques et rabbiniques face à la colonisation**

#### *Un enseignement parallèle atomisé mis sous surveillance*

En effet, grâce à son extrême décentralisation, le système scolaire antérieur à la présence française n'a pas disparu avec la colonisation et le développement du système d'enseignement français. En Tunisie et au Maroc, comme en Algérie les systèmes d'enseignement traditionnel et français ont cohabité jusqu'à l'indépendance de ces pays. Cependant, dans les deux premiers, et à la différence de l'Algérie, l'enseignement relevant du protectorat a coexisté avec l'enseignement traditionnel sans être menacé ; dans ces pays, il relevait des administrations du Sultan et du Bey qui ont exercé sur lui un contrôle plus ou moins grand ; il devait former le personnel nécessaire au bon fonctionnement de leur administration respective. Cependant en Algérie, l'hostilité de l'administration française a conduit à sa marginalisation. Il a périclité sous l'action de plusieurs facteurs convenablement analysés dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle (rapports du général Bedeau de 1847 et du chef de l'instruction public à Alger : Lepecheux 1846 ou 1850). Le plus important facteur a sans doute, été d'ordre financier et matériel (la confiscation des biens religieux et la destruction d'un certain nombre de mosquées dans les travaux d'aménagement des villes ou leur utilisation à d'autres fins par l'administration française). Le second facteur a été l'exil d'une partie du personnel enseignant et le vieillissement sans

renouvellement d'une autre partie de ce personnel. Le troisième facteur est l'appauvrissement généralisé de la population suite à la colonisation ; la population par ses dons et par le paiement de l'enseignement du premier degré contribuait à l'approvisionnement du budget de fonctionnement des établissements scolaires (Turin, 1971). Enfin, « l'enseignement supérieur musulman » a eu en plus à pâtir de la destruction systématique des livres et manuscrits qui servaient de base à l'instruction (rapport Lepecheux).

A ces facteurs il faut ajouter la concurrence de l'enseignement public français. La concurrence des écoles arabes françaises (1850-1870) (chapitre II A) n'a pas tourné à l'avantage de ces dernières malgré la présence des *tolbas* et l'enseignement religieux (musulman) qui y était développé, des mesures administratives ont dans un premier temps été nécessaires pour assurer la suprématie de l'école française. Ce qui pourrait accréditer l'idée développée par Yvonne Turin que dans les premières décennies de la conquête un affrontement culturel se déroulait parallèlement à la guerre de pacification (terminée en 1871 dans l'Algérie du Nord et au-delà dans le sud du pays). Cet affrontement culturel avait comme terrain de prédilection l'instruction et la médecine (Turin, 1871).

La menace insurrectionnelle indigène qui a pesé sur la colonie jusqu'au lendemain de la Première Guerre mondiale, combinée à l'activité des confréries religieuses hostiles à la présence française ont rendu, l'enseignement indigène, suspect. Le maréchal Randon<sup>13</sup>, a par une circulaire imposé aux maîtres d'écoles indigènes de se pourvoir d'une « permission spéciale » d'enseignement délivrée par les généraux divisionnaires ou par les préfets<sup>14</sup>. Cette circulaire les « soumet à une surveillance incessante et à des inspections périodiques » de la part des bureaux arabes puis des services des préfectures de police.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Gouverneur général de l'Algérie (1851-1857) voir à ce sujet la succession Randon, 1858-1859, AHAT, Vincennes

<sup>14</sup> « Dans les tribus, l'instruction est donnée par les *tolbas*, qui enseignent aux enfants la lecture et l'écriture, le calcul et les commentaires du Coran. Elle est placée sous la haute surveillance du Gouverneur général. Nul musulman ne peut ouvrir une école sans une permission spéciale délivrée en territoire militaire par les généraux, et en territoire civil, par les préfets des départements. Les chefs des bureaux arabes, militaires ou civils, selon le territoire, sont les inspecteurs naturels de ces écoles. » (Etat actuel de l'Algérie, 1863)

<sup>15</sup> *Le Moniteur de l'Armée* du 1er septembre 1868, n° 49 dans un article signé De Lepine répond aux attaques menées contre les bureaux arabes ; il définit ainsi leur rôle : « Les officiers des affaires arabes sont les intermédiaires entre l'autorité militaire et les populations indigènes. Leur rôle consiste à veiller au maintien de l'ordre et de la tranquillité du pays, à réunir les goums en temps de guerre et à marcher avec eux au besoin ; à exercer un contrôle incessant sur les actes des chefs et agents indigènes, les écoles, les *Zaouïas* et le culte musulman... »

Les médersas mises sur pied par l'administration française pour répondre à ses besoins en personnel indigène n'ont pas échappé elles aussi à ce type de surveillance ; elles ont été jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle sous la surveillance des militaires puis du préfet de police alors que leur directeur d'établissement étaient des professeurs français et que le personnel indigène était choisi par l'administration française. « Ces écoles qui font une utile concurrence aux zaouïas que dirigent les marabouts, sont placés sous la surveillance des officiers généraux commandant les divisions »<sup>16</sup>. Leur passage sous le contrôle du recteur d'académie en 1883 substituera le contrôle administratif au contrôle policier. Les écoles coraniques puis les medersas de l'association des Oulémas continuèrent à subir la surveillance policière jusqu'à l'indépendance, bien qu'à partir de 1892 elles fonctionnent sur la base de la loi du 30 octobre 1886 relative à l'enseignement privé.

### ***Degré de fréquentation de l'enseignement traditionnel libre***

Malgré la surveillance administrative et policière, il est difficile tenant compte de l'accessibilité actuelle des archives<sup>17</sup> de se faire une idée précise sur les effectifs d'enfants scolarisés et sur le degré de fréquentation des écoles coraniques. Les statistiques des deux premières décennies publiées par « les Tableaux des établissements français dans l'Algérie » (T.E.F.) sont très incomplètes ; elles ne concernent que les villes sous administration française. Dans les quatre principales villes (Alger, Oran, Constantine et Mostaganem) moins de 500 enfants sont scolarisés alors que les midrashims scolarisaient 600 à 800 enfants de confession juive. Les effectifs scolaires dans les zones rurales (les tribus selon l'expression de l'époque) ne sont pas comptabilisés. Les statistiques ultérieures sont plus complètes et plus proches de la réalité. Les territoires contrôlés sont plus étendus et des dénombrements ont été réalisés dans les différentes tribus en 1844-1845 et en 1856 (Kateb, 2001). En 1851-1852, les tableaux reconstitués par Yvonne Turin indique un millier d'écoles du premier degré fréquentées par 13 000 élèves et plus de 500 écoles du second degré fréquentées par plus de 8 000 élèves. Les chiffres fournis ne comprennent pas naturellement la Kabylie qui à cette date était « indépendante ».

---

<sup>16</sup> Décret du 18/10/1892 du Gouverneur « relatif à l'enseignement public et privé des indigènes de l'Algérie » : « les écoles privées musulmanes dites écoles coraniques, Mcid, Zauoïa, medersas, et les écoles israélites dites midrashim sont soumises à l'inspection des autorités énumérées par la loi du 30/10/1886.

<sup>17</sup> en septembre 2000, au CAOM à Aix en Provence, des archives portant sur les écoles coraniques sont en grande partie inaccessibles sans autorisation préalable.

Les statistiques concernant cet enseignement n'ont pas connu de publication régulière et les éléments permettant une estimation des effectifs ne sont pas toujours disponibles<sup>18</sup>. Cependant sur la base des données disponibles, on peut affirmer que jusqu'à la veille de la Seconde guerre mondiale il y a eu une très grande stabilité des effectifs scolarisés dans l'enseignement traditionnel de 25 000 à 40 000 élèves malgré le doublement de la population (tableaux 2 et 3). Les fluctuations constatées par la lecture des tableaux sont dues probablement aux difficultés de rassembler des données fiables dans les zones marquées par des insurrections fréquentes ; mais elles résultent aussi de perturbations dans le fonctionnement de cet enseignement dont les causes ont été citées ci-dessus et de la décision d'interdire leur fonctionnement pendant les heures normales lorsqu'une d'une école française est située à moins de 3 km. Elles ne pouvaient recevoir les enfants qu'en dehors des horaires d'ouverture des écoles sous administration française. C'est à dire après 5 heures du soir ou avant 8 heures du matin.

Au lendemain de la Seconde guerre mondiale leurs effectifs ont connu une rapide progression (Tableau 3). L'évolution des effectifs scolarisés dans les écoles coraniques s'expliquent par l'activité de l'association des oulémas, fondé par cheikh Ben Badis<sup>19</sup>, qui avait inscrit dans son programme la rénovation culturelle et religieuse du peuple algérien. L'action sur le terrain scolaire a été le principal levier de son activité politique et social.

---

<sup>18</sup> L'extrapolation à l'enseignement des enquêtes effectuées sur les confréries religieuses permet d'avoir des chiffres pour le début du XX<sup>e</sup> siècle. Ainsi E. Doutté (Doutté, 1900) reproduit le tableau sur les confréries religieuses de Octave Depont et Xavier Coppolani, qui recensent leurs activités. Dans ces tableaux il y est fait mention de 349 zaouïas et 1999 Tolbas ; Ces dernières en général avaient 15 à 20 élèves ce qui correspondrait à 7000 élèves environ dans les zaouïas elle-même, alors que les tolbas qui sont reliés aux confréries constituent un réseau qui donnerait 30 000 à 40 000 élèves pour les deux niveaux d'enseignement. Ils correspondent aux chiffres du milieu du siècle précédent.

<sup>19</sup> Benbadis Abdelhamid, (1890-1940), lettré en Arabe, formé à la « Zitouna » de Tunis, il publia en 1925 le journal « El Mountakid » (celui qui critique) qui fut l'objet de violentes réactions et a été interdit par l'administration française. Il publia un autre journal « Ech Chihab » (le météore) qui fut interdit en 1939. Il fonda l'association des Ouléma avec Tayeb El Okbi, Bachir Brahimi. en 1931.



**Tableau 2 : L'instruction publique indigène en Algérie en 1856 et 1857**

Subdivision	Nombre d'écoles 1856		Nombre d'élèves 1856		Nombre d'écoles 1857		Nombre d'élèves	
	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>e</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>e</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>e</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>e</sup> degré
Alger	530	77	9 485	1 777	510	80	9 853	1 630
Oran	1 379	813	24850	6 643	1 072	569	9 852	4 410
Constantine	489	154	5 889	2 061	460	161	5 710	2 256
Total	2 398	1 044	40324	10481	2 041	810	25415	8 296

Sources : Tableaux des établissements français dans l'Algérie, année 1856-1858.

**Tableau 3 : Répartition des écoles Coraniques selon les départements**

Département	1932-1933			1937-1938			1950-1951		
	Ecoles	Maîtres	Elèves	Ecoles	Maîtres	Elèves	Ecoles	Maîtres	Elèves
Alger	431	475	8 591	352	357	7 524	888	940	20799
Oran	690	692	10313	496	496	6 836	1 298	1 409	19542
Constantine	801	821	10624	1 573	1 597	24063	3 002	3 007	41096
Ter. du Sud	620	630	6 777	727	739	11870	893	910	22063
total	2 542	2 618	36305	3 148	3 189	50293	6 081	6 266	103 500

Sources : Statistique général de l'Algérie et Annuaire.

### ***Les vellétés de réforme de l'enseignement traditionnel***

Seule la Tunisie a connu un véritable débat autour de l'enseignement traditionnel. Ouvert lors du congrès colonial qui s'est tenu à Marseille du 5-9 septembre 1906, il s'est poursuivi lors du congrès nord-africain en octobre 1908 à Paris. Il a eu un large écho dans la presse tunisienne de l'époque. Les intervenants préconisaient la création de « *kouttabs* modernes » dans des établissements scolaires semblables aux écoles primaires (aérés, tables et chaises au lieu des paillasses, ardoise et cahiers au lieu des planchettes, etc.) ; dans ces écoles l'enseignement de la langue arabe serait privilégié à la mémorisation des versets du Coran, et où serait interdit l'utilisation des châtiments corporels qui avaient cours dans les écoles coraniques (*falaka*) (Khairallah, 1908).

L'enseignement coranique réformé n'a démarré en Algérie qu'à partir de l'année 1931 ; dans les villes, les *zaouïas* ont progressivement cédé leur place à des écoles plus modernes sous le nom de médersas (nous adjoindrons le terme de réformée pour les différencier des médersas françaises). Elles correspondent à la volonté de l'Association des oulémas de lutter contre le maraboutisme et le culte des saints, incompatible (selon cette association) avec l'islam orthodoxe. Cet enseignement libre correspond aussi à la volonté d'une partie des élites indigènes algériennes de mettre un terme aux inégalités résultant du système colonial.

Ces écoles, sous la direction de l'Association des oulémas, ont refusé de se soumettre aux dispositions du décret du 27 novembre 1944 relatif à l'enseignement privé et n'ont par conséquent bénéficié d'aucune subvention. Contrairement au « *koultab* réformé tunisien », elle dispensait un enseignement uniquement en langue arabe<sup>20</sup> ; cet enseignement était dispensé selon le style de l'enseignement français dont ils refusaient cependant les valeurs culturelles. L'école républicaine de Jules Ferry était refusée aux indigènes algériens par les colons et les partisans de la colonisation à outrance, car elle visait à produire le citoyen dans tout individu. Elle était aussi rejetée par les oulémas car elle était une école du patriotisme et du civisme français ; elle était devenu depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle une école laïque que refusait les oulémas dont les écoles faisaient apprendre et réciter à leurs élèves que : « L'Algérie était leur patrie, l'islam leur religion et l'arabe leur langue ».

Cette association a rapidement tissé un réseau d'écoles libres (70 en 1935, 90 en 1947, 144 en 1949, 127 en 1950-1951 et 181 en 1954)<sup>21</sup>. Sur les 181 écoles, 58 étaient des medersas réformées dispensant un enseignement du second degré à environ 11 000 élèves. Ces medersas réformées donnaient leur enseignement uniquement en langue arabe ; « leur enseignement comprenait l'arabe (grammaire et vocabulaire), l'histoire et la géographie de l'Afrique du Nord, l'arithmétique, l'hygiène auquel s'ajoutait un enseignement religieux (Coran, principes de l'islam, vie du prophète et de ces disciples) ». Les manuels venaient d'Orient ou de Tunisie. Les méthodes pédagogiques utilisaient s'efforçaient de se rapprocher des méthodes modernes mises en œuvre en Occident et en Orient. Son enseignement était sanctionné par un certificat de fin d'études.

En 1947, l'Association des oulémas ouvre à Constantine un institut « Mahaad Ben Badis » préparant à l'enseignement supérieur (700 élèves

---

<sup>20</sup> Le décret du 27 novembre 1944 sur l'enseignement privé exigeait 15 heures d'enseignement du français hebdomadaire

<sup>21</sup> CAOM Aix en Provence, 3/CAB/93 : *le problème scolaire indigène (sans date, 1935 ?)*

L'enseignement libre indigène : depuis quelques années, l'on a assisté en Algérie à un gros effort tenté par les indigènes pour augmenter le nombre des écoles libres. Il ne s'agit pas des anciennes écoles coraniques (Koultab), mais d'écoles dans lesquelles on s'efforce de donner un enseignement rénové. Ce sont des médersas, où des professeurs, d'origine algérienne, mais ayant acquis leurs titres dans les universités de Zitouna ou d'El-Azhar, enseignent l'enseignement théologique dans un esprit hostile à la France. Il n'y a pas d'inconvénient, pour l'instant, à maintenir notre politique libérale mais étant donné le caractère tendancieux de cet enseignement religieux, les établissements envisagés feront l'objet d'une surveillance particulière ;

en 1954). Le *mahaad* délivrait un enseignement payant. Les meilleurs élèves des medersas réformées sont admis à l'institut Ben Badis qui est à cheval entre le premier et le second degré (Malan, 1957). Il donne un enseignement en quatre ans ses examens sont corrigés par la Zitouna de Tunis qui reconnaissait ses diplômes. Les meilleurs élèves du « mahaad » poursuivent leurs études en Tunisie à la Zitouna (30 en 1951, 150 en 1957) soit dans les universités des pays du Moyen-Orient. L'enseignement dispensé par les Oulémas était dirigé par une « commission supérieure » ayant à sa tête le vice-président de l'association. Cette commission était relié à l'échelon locale par des comités locaux *djemiat et tarbia oua et taalim* (groupe d'éducation et d'enseignement) (Carret<sup>22</sup>, 1959).

L'article publié dans El Bassair n° 135 du 18 décembre 1950 (journal de l'Association des oulémas), faisant le bilan de l'activité scolaire de l'association, déclenche une enquête de la part des services des liaisons nord-africaines rattaché au cabinet du gouverneur général. En ce qui concerne le département d'Alger, l'enquête conclue que sur les 5 médersas réformées recensées appartenant aux oulémas 3 ne sont en réalité que des écoles coraniques traditionnelles ; les 5 autres medersas réformées localisées dans le département d'Alger étaient dirigées par des personnalités n'appartenant pas à la dite association. Le rédacteur du rapport tire les conclusions suivantes : « Il est curieux de constater que l'effort de l'Association des oulémas réformistes accompli dans le département d'Alger, pour y organiser un enseignement arabe conforme à ses programmes, n'aboutit en définitive qu'à la création d'écoles coraniques sans doute améliorées, mais qui ne sauraient, dans la majorité des cas, être considérées comme dispensant l'enseignement primaire susceptible de les faire considérer comme des médersas<sup>23</sup> »

**Tableau 4 : Répartition des élèves indigènes algériens dans l'enseignement traditionnel réformé, selon le sexe et le département (1955)**

Département	Ecoles	Nombre d'élèves			Nombre de maîtres			
		Garçons	Filles	Total	Offi- ciels	Auxi- liaires	Maît- resses	Total
Constantine	103	10857	6 745	17602	195	56	29	280
Alger	53	5 128	3 876	9 004	70	33	16	119
Oran	37	5 108	3 476	8 584	66	24	22	112
Total	193	21093	14097	35190	331	113	67	511

Sources Malan, 1957.

<sup>22</sup> Carret Jacques, commandant de l'armée française chargée des relations et des renseignements dans le cabinet du Gouverneur général de l'Algérie

<sup>23</sup> Capitaine Carret, service de liaisons Nord-Africaines, cabinet du GGA Carton S3 dossier 16, Département d'Alger

Le déclenchement de la guerre d'indépendance a eu un effet négatif sur cet enseignement. En mai 1955, avant le ralliement de l'Association des oulémas au FLN, les effectifs scolarisés ne sont plus que de 35 190 élèves (tableau 4). En 1956-1957, après leur ralliement au FLN, sur les 193 écoles, 60 seulement ont continué à fonctionner ; elles regroupaient 9 000 élèves pris en charge dans 170 classes par 120 maîtres. 83 professeurs de l'association ont été empêchés d'enseigner et internés dans des « centres d'hébergement ». Toutes les médersas (dépendant des oulémas) de l'Oranie ont été fermées par décision préfectorale (sauf celles des arrondissements de Mostaganem et de Relizane) ; dans le Constantinois et l'Algérois, seules celles localisées dans les villes sont restées ouvertes<sup>24</sup>.

### ***Elimination progressive des écoles rabbiniques : les midrashims***

Dans les cahiers du centenaire Jean Mirante raconte brièvement la situation des écoles juives françaises mais il omet de parler des *midrashims*. Pour lui « l'histoire des écoles communales israélites n'est pas longue » ; elle se résume à la concurrence entre les « écoles juives françaises » et les écoles d'enseignement mutuel ; et que cette concurrence s'est terminée en faveur de l'enseignement mutuel. La réalité est beaucoup plus complexe comme le montre les rares comptes-rendus figurant dans les (T.E.F.). Ils montrent qu'il y a eu une action délibérée pour fermer progressivement ce type d'école et l'enseignement qu'il véhiculait.

« Outre les écoles communales ouvertes aux enfants israélites, il existe des écoles rabbiniques, dites *midrashims* ; ce sont des écoles privées, spéciales aux garçons israélites, et dans lesquelles on enseigne exclusivement l'hébreu et les textes sacrés. Les maîtres pourvus d'un certificat délivré par l'autorité municipale et d'un certificat délivré par le grand rabbin de la province, sont autorisés par le recteur de l'Académie. Ces écoles sont remplacées peu à peu par des écoles communales. Il existe encore, en ce moment, en Algérie, 16 *midrashims*. Ainsi qu'il est établi dans le tableau qui précède, concernant les écoles primaires on compte actuellement 38 écoles communales, spéciales aux israélites ; l'enseignement profane et l'enseignement religieux y sont donnés simultanément par des instituteurs français appartenant au culte israélite et par les rabbins indigènes. » (T.E.F., 1862).

---

<sup>24</sup> Malan 1957 et CAOM, Aix en Provence gouvernement général de l'Algérie, carton B26

Elles seront supprimées après le décret du 24 octobre/1870, dit décret Crémieux, en même temps que les « écoles juives françaises ». Ne subsisteront que les *midrashims* situés dans le Sud algérien (dans le M<sup>z</sup>Zab, plus particulièrement)

Les écoles rabbiniques dans les autres pays du Maghreb n'ont pas connu le même sort. En Tunisie, elles étaient au nombre d'une vingtaine dans la seule ville de Tunis, où elles regroupaient près de 800 élèves. Toutes les villes de Tunisie « où l'élément israélite est nombreux en possèdent ». Malgré la concurrence des écoles de l'alliance israélite, mise sur pied avant le protectorat par le comité de l'Alliance israélite universelle dès 1878, avec le concours financier et le patronage du consul de France et en relation avec le comité central de l'Alliance israélite à Paris (Leroy-Beaulieu, 1888).

### **Le système d'enseignement colonial : inégalités et séparation scolaire**

Contrairement à la Tunisie<sup>25</sup>, l'enseignement du français en Algérie, ne fut introduit qu'à la faveur de la conquête ; il devait répondre aux besoins des populations immigrées nouvellement installées à Alger puis dans les autres villes sous contrôles de l'armée française. Or la conquête d'Alger intervient peu avant la loi Guizot (1833) qui avait pour objectif le développement de l'instruction primaire : elle impose de créer une école primaire par commune. L'une des conséquences de cette loi a été une ouverture des écoles d'enseignement mutuel à Alger, Oran, et Bône (Annaba) dès 1833. Ces villes venaient d'être érigées en commune. Le nombre des établissements primaires augmente en fonction de l'extension territorial de la présence française, de l'occupation des villes et de la croissance de la population européenne ; en 1862, 470 établissements primaires regroupaient 33 065 élèves (53,7 % de filles). Généralement les écoles de filles étaient séparées des écoles de garçons, à l'exception des cas où les effectifs s'avéraient insuffisants pour ouvrir des écoles séparées. A cette date, moins de 1 élève sur 5 sur fréquentait une école primaire privé (il y avait deux fois plus de filles que de garçons dans ces écoles). Les écoles privées, comme une partie des écoles publiques étaient gérée par les congrégations religieuses ; de plus une partie des enseignants du secteur public relevait des congrégations religieuses (10 % dans les écoles de garçon et 30 % dans les écoles de filles).

---

<sup>25</sup> Au moment de l'établissement du protectorat français en Tunisie en 1881, il existait 23 établissements privés enseignant le français (20 écoles congréganistes, la première fut ouverte en 1845 par l'abbé Bourgade, et 3 écoles de l'alliance Israélite)

### ***Echec du développement des écoles arabes françaises en Algérie***

Bien que dès 1836, des écoles destinées aux indigènes (juifs et musulmans) sont ouvertes à Alger ; il a fallu la fin de la résistance d'Abdelkader pour que fut esquissée une politique scolaire en direction des enfants indigènes algériens. Les premières expériences n'ont pas connu de succès, la fréquentation des écoles étaient très limitée. Le décret du 14 juillet-6 août 1850 créa 6 « écoles musulmanes françaises » pour les garçons (Alger, Oran, Constantine, Bône et Mostaganem) et quatre écoles pour les filles (Alger, Oran, Constantine, et Bône) ; l'enseignement primaire est déclaré gratuit dans ce décret ; il fixe les programmes d'étude (lecture, écriture du français, les éléments du calcul et le système des poids et mesure, il ajoute les travaux à l'aiguille pour les filles). En 1862 les « écoles arabes françaises » sont ouvertes dans les principaux centres urbains et dans quelques localités situées dans « les territoires militaires » des provinces d'Alger (8 écoles, 167 élèves) et de Constantine (4 écoles, 160 élèves dont 130 indigènes musulmans et 3 israélites). Jusqu'en 1864, il n'y avait pas « d'écoles arabes françaises » dans « le territoire militaire » de la province d'Oran. En 1865, 4 écoles de ce type ont été ouvertes dans cette province, et 4 autres en 1866. Les écoles de filles prévues dans le décret de 1850 ont été transformées progressivement en ouvriers d'apprentissage de la couture et de la broderie. En 1856, on comptait 1016 élèves dans 10 écoles, dont 3 de filles.

L'effort engagé au niveau du primaire à partir de 1850, est prolongé au niveau du secondaire par la création du collège arabe français d'Alger (décret du 14 mars 1857) puis de Constantine et d'Oran. Le collège donnait un enseignement bilingue et devait préparer les jeunes indigènes algériens à aller au lycée ; « Ils deviendraient ainsi soit les agents de notre administration, soit après un stage à l'école de médecine créée le 4 août 1857, des sortes d'auxiliaires médicaux exerçant en tribus. » Dans le rapport ministériel soumis à Napoléon III, il y est affirmé que « l'un des moyens les plus propres à assurer notre influence sur la race arabe et à la diriger dans la voie qui convient à nos intérêts est, sans contredit, l'instruction ; car l'instruction, en développant l'intelligence, a pour effet d'abaisser les barrières élevées par la différence des mœurs et des croyances. » (T.E.F. 1862)

Cet enseignement eu un succès relatif et n'a connu à aucun moment de problèmes de recrutement d'élèves ; une partie des collégiens ont pu approfondir leur formation dans des écoles spécialisées. En 1861, les élèves sortant du collège (14) ont été exclus (remis à leurs familles dans la terminologie de l'époque). En 1862 sur 10 élèves indigènes algériens

sortis du collège, 4 ont été inscrit à l'école de cavalerie de Saumur, en 1863 sur 20 sortants 4 ont été inscrit à Saumur et un autre à l'école normale de Versailles. En 1864 sur les 25 élèves qui ont quitté le collège 5 ont été envoyé à l'école de Saumur, 1 à l'école normale de Versailles, 1 admis dans le corps des interprètes, 3 engagés dans les spahis ; 10 sont rentrés dans leur famille, 3 ont été renvoyés et 2 sont décédés. Mêmes dispositions pour 1865, où sur les 26 élèves qui ont quitté le collège, 2 sont entrés à Saint-Cyr, 4 à Saumure, 2 à l'école de médecine d'Alger, 1 à l'école d'agriculture de Grignon, 1 nommé interprète militaire, 1 caïd à Orléansville et 1 a été nommé piqueur des ponts et chaussées ; les 14 restants sont rentrés dans leur famille selon la terminologie utilisée.

Elle se distingue principalement par l'existence du bilinguisme dans les écoles et collèges destinés à la population indigène algérienne. Elle se distingue aussi par l'acceptation de l'enseignement religieux coranique. Il y avait dans ce système deux enseignements, l'un effectué par un maître indigène algérien (*taleb*) formé par le système traditionnel, il donnait un enseignement coranique en langue arabe ; l'autre en langue française était délivré par un maître français, il introduisait dès le primaire l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'arithmétique et des sciences de la nature. L'objectif était, de régénérer l'enseignement arabe traditionnel et d'introduire un enseignement plus moderne par le biais de la langue française. Sur le plan politique il s'agissait de limiter l'influence des confréries religieuses qui incitait à la révolte contre l'occupation française. Deux préoccupations permanentes, liées entre elles, semblaient animer le courant « arabophile » proche de l'empereur constitué par les Saint-simoniens, partisans d'une forme de protectorat (« Le royaume arabe »). La première préoccupation est de caractère purement utilitaire (formation du personnel administratif ou médical), la seconde est politique, elle vise à faire reculer l'esprit guerrier qui animait les populations indigènes algériennes (Kateb, 2001).

### ***La séparation scolaire***

L'avènement de la III<sup>e</sup> République fut fatal à cet enseignement ; le 28 octobre 1871, un arrêté de l'amiral de Gueydon (nouveau Gouverneur général de l'Algérie) supprima les collèges arabes français ; les élèves sont intégrés au lycée d'Alger et au collège de Constantine. Les « écoles arabes françaises » au niveau primaire ne sont pas supprimées mais elles n'auront plus de soutien politique ; elles disparaîtront progressivement ; après une longue période de déclin. Leur disparition est consommée avec la décision de conseils municipaux de ne plus payer les maîtres adjoints indigènes algérien (les *talebs*) à partir de 1880 « craignant sans doute

d'être accusé de cléricisme »<sup>26</sup>. Les enfants cessèrent de fréquenter ces écoles. Le recteur Jeanmaire dénombra 16 écoles arabes françaises pour toute l'Algérie en 1881, et 13 l'année suivante. Ces écoles seront remplacées à la fin du siècle par les « écoles spéciales aux indigènes ». L'enseignement en langue arabe disparaît ainsi au niveau du secondaire, puis progressivement de l'enseignement primaire. Cette seconde étape fait suite à l'effondrement du régime impérial et l'avènement de la III<sup>e</sup> République. Elle se traduit en Algérie par la suppression du régime militaire ; elle donne satisfaction aux colons qui considéraient les militaires favorables aux indigènes algériens ; ils constituaient à leurs yeux un obstacle au progrès de la colonisation.

De 1892 à 1948, le système éducatif français, en Algérie, comprend deux sous systèmes ; le premier semblable à celui de la métropole regroupe les Européens et quelques fils de notables indigènes algériens. Le second était constitué principalement par le niveau primaire, « les écoles spéciales aux indigènes » (décret du 18 octobre 1892 création d'écoles spéciales aux indigènes, modifié en 1907). Le niveau secondaire de ce sous système comprend les 3 medersas françaises (120 à 200 élèves par an). Les « écoles indigènes » au niveau primaire délivraient un enseignement uniquement en langue française ; cet enseignement a fait l'objet d'un ensemble de critiques de la part d'un certain nombre d'instituteurs et de pédagogues qui considéraient que c'était un enseignement dévalorisé (l'enseignement de la langue française était réduit à l'apprentissage du langage et très peu de grammaire il se voulait de type pratique non professionnel). Il était considéré par beaucoup comme inefficace, des expressions peu élogieuses ont été utilisées à son égard : « écoles gourbis » ou « instruction au rabais »<sup>27</sup>. Sa finalité était d'améliorer la qualification de la main d'œuvre indigène algérienne pour répondre aux besoins de la colonisation. Il ne s'agissait pas de former un futur citoyen mais de « donner dans le moins de temps possible, des connaissances positives et pratiques immédiatement utilisables »<sup>28</sup>.

Les enseignants de « l'école indigène » étaient constitués par les instituteurs indigènes algériens (certificat d'études primaires et une année de formation) destinés aux écoles auxiliaires des zones rurales et par les instituteurs français et indigènes algériens qui faisaient une formation

---

<sup>26</sup> CAOM, Aix en Provence, carton 8H10, Rapport Leysenne au ministre de l'instruction publique (1888)

<sup>27</sup> Chenard, « historique de l'enseignement primaire des français musulmans d'Algérie » (1830-1946) 42 p. CAOM, Aix en Provence, Carton 10H90 dossier 15

<sup>28</sup> Bulletin de l'enseignement indigène de l'Académie d'Alger, année 1908, n° 180



complémentaire d'une année à l'école normale de Bouzaréah. Ils y apprenaient l'usage de la langue arabe (dialectal) et de la langue Kabyle, des éléments d'hygiène et de médecine usuelle. Les épouses, sœurs ou filles des instituteurs français ont souvent été mobilisées pour donner un enseignement aux filles indigènes algériennes scolarisées lorsqu'il n'existait pas d'école de fille. Les moniteurs indigènes algériens ont cessé d'être recruté au lendemain de la Première Guerre mondiale. L'expérience sera partiellement reprise (sans succès) dans les premières années qui suivirent la Seconde guerre mondiale. Dans certaines « écoles indigènes » des *moudarrès* ont été admis à délivrer des cours d'arabe en dehors des heures officielles d'enseignement, les enfants y assistaient sans obligation. Au cours de l'année 1937-1938, 16 *moudarrès*, utilisant des manuels égyptiens, ont dispensé leur enseignement à 550 élèves pour 102 603 enfants indigènes algériens scolarisés ; leur assiduité au cours est jugée relative<sup>29</sup>.

L'enseignement spécial aux indigènes offrait peu de débouché aux élèves ; les écoles indigènes n'étaient que « des écoles rudimentaires de civilisation ». Les éléments les plus doués devaient rejoindre l'école européenne après quatre années d'enseignement ; ils étaient inscrits dans les classes élémentaires. Ils présentaient l'examen du certificat d'études primaires au même titre que les élèves des cours normaux. Les élèves reçus au certificat d'étude pouvait se porter candidat à l'examen d'entrée des médersas ou bien rejoindre l'enseignement primaire supérieur et éventuellement postuler au concours des écoles normales d'instituteurs. Sur les 400 à 500 étudiants inscrits aux écoles normales d'instituteurs, 50 à 80 étaient des indigènes algériens entre 1900 et 1939. Ils occupent 6 % des postes d'instituteurs en 1900 ; avec le monitorat leur proportion monte à près de 10 % puis retombe dans l'entre deux guerres à 8 % du total des enseignants du primaire. Ils ne représentent à nouveau cette proportion de 10 % qu'à la veille de l'indépendance. Un petit nombre d'entre eux prendra la citoyenneté française, et ils constitueront une association qui posera en permanence les problèmes scolaires de leurs coreligionnaires. Ils mettront en évidence l'accroissement de la demande scolaire indigène algérienne au lendemain de la Première guerre mondiale pour demander l'ouverture d'écoles de filles là où n'existaient que des écoles de garçons.

---

<sup>29</sup> CAOM, Aix en Provence, carton S3 dossier 16, rapport sur les mouderrès du département d'Alger pour l'année scolaire 1937-1938, les mouderrès enseignent l'arabe le plus souvent dans des mosquées ou dans des écoles primaires communales en dehors des heures d'enseignement, l'enseignement est facultatif, (quelques heures de cours par semaine).

La circulaire rectorale de janvier 1927 sur l'inscription des indigènes algériens dans les écoles européennes, si elle ne remet pas en cause la séparation scolaire, accroît la proportion des indigènes algériens fréquentant ces écoles. Ainsi, si, en 1927, 10,7 % des élèves fréquentant les écoles européennes sont indigènes algériens, dix ans plus tard ils sont 17,8 %. En 1927, ils représentaient 24,0 % des enfants indigènes algériens scolarisés ; en 1937, ils en représenteront 27,3 % de la totalité. Cette séparation scolaire ne sera finalement supprimée qu'en 1948 par le décret du 5 mars : « sur la demande ardente des musulmans... Cette fusion était voulue dans un but fort louable : amener les enfants européens et autochtones à se fréquenter, et de ce fait, à se mieux connaître » (Malan<sup>30</sup>, 1957). Il donne une sanction négative à cette décision qui reflète selon l'auteur le désir d'égalitarisme des maghrébins. Il justifie son opinion par la démobilisation des enseignants dans les zones reculées et par le fait que l'enseignement fait pour les Français était non adapté aux jeunes musulmans et risquait de les décontenancer.

La troisième étape démarre au lendemain de la seconde guerre mondiale avec une volonté exprimée d'une scolarisation massive des indigènes algériens devenus français musulmans et d'élimination des différenciations ethniques au niveau scolaire pour le moins. Différents plans de scolarisation des enfants « musulmans » sont adoptés et mis en œuvre jusqu'à l'indépendance de l'Algérie.

### ***Faiblesse de la scolarisation des indigènes algériens***

Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'obligation scolaire adoptée en France est appliquée en Algérie aux différentes populations à l'exclusion de la population indigène algérienne. Des efforts importants de scolarisation des enfants européens sont mis en œuvre dans la perspective d'accélérer le processus d'assimilation des enfants d'immigrés espagnols, italiens ou autres... Dans les débats de 1909, autour de l'enseignement indigène, la scolarisation des enfants d'origine européenne est opposée à celle des indigènes algériens, « 20 000 enfants de 6 à 13 ans français, espagnols ou italiens ne reçoivent aucune instruction... C'est à ceux-ci que nous devons songer d'abord. »<sup>31</sup> ; les chiffres avancés semblent proche de la réalité car en 1911, le taux de scolarisation des 6-14 ans était de 80,1 %. En 1931, le Gouverneur estime à 125 000 enfants européens scolarisés sur un total de 198 000 âgés de 6 à 14 ans, soit 63,1 % de taux de

---

<sup>30</sup> Robert, Malan, ancien professeur à la Medersa de Tlemcen auteur de deux rapports sur l'enseignement en Algérie

<sup>31</sup> CAOM, Aix en Provence, carton 14H41, Algérie, gouvernement général commission de l'enseignement indigène, 1908-1910

scolarisation<sup>32</sup>. Les calculs effectués montrent cependant pour la population européenne des taux de scolarisation particulièrement élevés (si on tient compte que l'obligation scolaire ne touchait à cette époque que les 6 à 13 ans et qu'une partie des enfants de 12 à 14 ans sont scolarisés dans le secondaire); les taux de scolarisation progressent fortement au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (83,2 % en 1948 et 85,4 % en 1954) (tableau 7).

Sous l'impulsion du gouvernement français des efforts de scolarisation des indigènes algériens sont entamés au début du siècle et relancés au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, mais les résultats ont été relativement médiocres. Ainsi, en 1954, au regard de la population totale la proportion de scolarisée est l'une des plus faibles des pays du bassin méditerranéen (tableau 5) 3,6 % de la population totale, seuls le Maroc et l'Iran sont dans une situation moins favorable. Probablement la situation était encore plus grave car ces chiffres ne tiennent pas compte de la structure des populations respectifs.

**Tableau 5 Proportion de la population scolarisée dans la population totale**

	Année	Population		scolarisée/ totale
		scolarisée	totale	
France	1951	8 000 000	42 000 000	19,0 %
Iran	1948	435 906	18 092 000	2,4 %
Turquie	1950	1 787 297	20 935 000	8,5 %
Irak	1947	224 776	4 800 000	4,7 %
Liban	1949	230 000	865 000	26,5 %
Egypte	1949	1 627 431	20 004 000	6,3 %
<b>Tunisie</b>	<b>1952</b>	<b>197 878</b>	<b>3 480 000</b>	<b>5,6 %</b>
<b>Maroc</b>	<b>1950</b>	<b>149 077</b>	<b>8 000 000</b>	<b>1,9</b>
<b>Algérie</b>	<b>1954</b>	<b>304 015</b>	<b>8 449 332</b>	<b>3,6 %</b>

Sources : Annuaire statistiques Algérie, Tunisie, Maroc, et Onu.

La faiblesse du taux de scolarisation ne doit pas cacher l'ampleur du problème posé par la structure de la population indigène algérienne. La population scolarisable (âgée de 6 à 14 ans) est relativement importante dans la population indigène algérienne; elle est supérieure à 20 % probablement proche du quart de la population totale (tableau 6). Elle est restée à ce niveau depuis le début du siècle, alors que la population européenne d'Algérie a vu la proportion de cette population passée de 19

<sup>32</sup> CAOM, Aix en Provence, Carton 2S3, lettre du 16 janvier 1937 du Gouverneur général au ministre de l'intérieur, ayant pour objet la fréquentation scolaire.

à 16,4 % entre 1911 et 1954. En France, où la baisse de la fécondité a été amorcée plus tôt la population scolarisable ne représente plus à cette dernière date que 13,3 % de la population totale. La pression démographique et la dispersion de la population (importance de la population rurale éparse) dans un pays aussi vaste ont probablement été des facteurs défavorables à la progression de la scolarisation<sup>33</sup>.

Dès 1911, un million d'enfants étaient scolarisables. Et si l'on ne tenait compte que de la population masculine (caractéristiques sociologiques de la population indigène algérienne qui n'étaient pas favorables à une scolarisation massive des filles), c'est plus d'un demi-million d'enfants qu'il fallait scolariser. Soit près de trois fois la population déjà scolarisée à l'époque (Indigène et Européens). Cet aspect du problème n'a pas échappé aux acteurs et aux observateurs de la vie politique et sociale en Algérie. Il a été traité avec des fortunes diverses. Ainsi le Gouverneur général (1908) dans le cadre de l'ébauche du plan de scolarisation des indigènes algériens (élaboré par le recteur Jeanmaire) évalue à 120 000 le nombre d'enfants de sexe masculin à scolariser. A un rythme de 4 100 places pédagogiques supplémentaires créées chaque année, il évalue à 29 ans à compter de 1908 la scolarisation des 120 000 enfants. Selon lui ce délai ne semblait pas pouvoir être abrégé « Il nous faut en effet compter avec les difficultés que présentera le recrutement des maîtres.<sup>34</sup> »

L'aspect démographique du problème réapparaît une nouvelle fois à la veille de la Seconde guerre mondiale sous l'instigation d'un ancien recteur de l'académie d'Alger (M. G. Hardy) qui cite les cent mille élèves scolarisés en 1937 qu'il met en regard des 8 à 9 cent mille élèves scolarisables (en 1936 la population scolarisable indigène algérienne était composé de 1 264 655 enfants dont 697 748 garçons) et précise que la scolarisation annuelle de 3 000 élèves supplémentaires (4100 prévus par le plan Jeanmaire trente ans plutôt) « correspond à peine à l'accroissement de la population »<sup>35</sup>. La même année le gouverneur Le Beau, estime à 620 000 garçons, âgés de 6 à 13 ans, le nombre d'enfants scolarisables. Il déclare que « l'accroissement de la population musulmane d'Algérie est devenu un des plus rapide du monde » et que pour faire face à l'augmentation annuelle des garçons en âge d'être

---

<sup>33</sup> Dans certaines régions en Kabylie notamment des tentatives ont été faites pour imposer l'obligation scolaire aux enfants qui résidaient dans un rayon de moins de 3 kilomètres d'une école primaire.

<sup>34</sup> Télégramme du Gouverneur général (M. Jonnart) au ministre de l'intérieur, en date du 22/12/1908 publié par le bulletin de l'enseignement de indigènes de l'Académie d'Alger.

<sup>35</sup> CAOM, Aix en Provence, Carton 9X285, dossier « démographie et scolarisation »

scolarisé, il fallait construire annuellement 260 classes alors que 89 classes seulement étaient ouvertes. Il soulève le problème du caractère rural de la population et de sa dispersion qui rendait difficile de « grouper un nombre d'enfants suffisants pour justifier la création d'une école »<sup>36</sup>.

**Tableau 6 : Proportion de la population des 6-14 ans selon le sexe et la catégorie ethnique**

Recensements	Algérie : indigène			Algérie : européen			France		
	G.	F.	T.	G.	F.	T.	G.	F.	T.
1911	24,1	20,8	22,5	19,2	18,8	19,0	15,6	14,9	15,2
1936	21,3	19,1	20,4	18,8	19,0	18,9	15,8	14,4	15,0
1948*	26,2	25,0	25,3	16,7	15,1	15,9 <sup>37</sup>	14,1	12,6	13,3
1954	23,2	21,7	22,5	17,3	15,5	16,4	14,2	12,6	13,3

Sources : annuaires statistiques de France et d'Algérie.

\* Le recensement a été effectué en France en 1946.

Cependant, les considérations à caractère démographiques et spatiales ne peuvent à eux seuls expliquer la faiblesse de la scolarisation des indigènes algérienne comparativement aux enfants appartenant aux autres populations présentes en Algérie. En juillet 1955, la commission du plan d'équipement scolaire, du commissariat général au plan faisait un bilan négatif de la scolarisation des indigènes algériens : 5,4 % en 1930-1931 et 7,8 % en 1930-1940, 8,8 % en 1944 et 14,6 % en 1954.

Ils sont naturellement approximatifs car la structure des populations de l'Algérie n'est déterminée que pour les recensements de 1911, 1936 avant la seconde guerre mondiale et les recensements 1948 et 1954. Les calculs effectués concernant les indigènes algériens pour ces dates montrent la faiblesse du niveau de scolarisation, moins de 10 % jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et 16,7 % en 1954. (Tableau 7)

G. Pervillé dresse pour sa part le bilan suivant : « Dans le premier degré on trouve deux fois plus d'élèves musulmans que d'européens : l'écolier est donc cinq fois plus rare dans sa communauté que l'Européen dans la sienne. Dans les cours complémentaires, un musulman sur quatre élèves. Dans les lycées et collèges, 1 sur 6. Au baccalauréat, 1 sur 7 reçus. » (Pervillé, 1984)

<sup>36</sup> idem

<sup>37</sup> La structure par âge pour 1948 semble excessive en comparaison aux chiffres des recensements antérieurs. La correction des chiffres du recensement n'a pas porté sur la structure de population. Au cours du recensement de 1948 les communes ont utilisé pour certaines d'entre elles les fichiers du ravitaillement et du rationnement de la guerre. Il n'a pas été mis à jour alors que la mortalité a été élevée pendant les années 1945-1948 ; (Kateb, 1998)

**Tableau 7 Evolution de la scolarisation dans le primaire en France  
et en Algérie (6-14 ans)**

Année censi- taire	France : population			Algérie : population européenne			Algérie : population indigène		
	Scolari- sable	Scolari- sées	Taux	Scolari- sable	Scolari- sée	Taux	Scolari- sable	Scolari- sée	Taux
<b>1911</b>	5 958 000	5 655 000	94,9	142 923	114 417	80,1	1 067 537	40858	3,8
<b>1936</b>	6 193 000	5 261 000	85,0	186 576	128 920	69,1	1 264 655	99714	7,9
<b>1948</b>	5 345 000	4 746 000	88,8	147 849	122 989	83,2	1 939 563	189 573	9,8
<b>1954</b>	5 708 000	5 573 000	97,6	160 348	137 006	85,4	1 833 623	304 015	16,7

Tableau reconstitué sur la base des chiffres fournis par les annuaires statistiques de France et d'Algérie.

\*Année scolaire 1936-1937, \*\*1946 pour la France.

La fin de la Seconde Guerre mondiale avait une résonance particulière en Algérie. D'une part, Alger a été le siège du Comité français de libération à partir de 1943 et celui du premier gouvernement de la France libre, et les « Français musulmans » sont mobilisés dans l'Armée d'Afrique pour la libération de la France et d'une partie de l'Europe ; d'autre part, en 1943, à l'initiative de Ferhat Abbas, un programme de décolonisation est proposé aux Algériens à travers le « Manifeste du peuple algérien ». Il a joué un rôle fédérateur des organisations politiques algériennes avec la création des « Amis du Manifeste et des libertés ». L'unanimité autour de la revendication d'indépendance commençait à se dessiner en leur sein. Toutes les organisations politiques algériennes quelles que soient leurs divergences doctrinales ou de tactiques politiques avaient des points communs dans les revendications à court terme : l'instruction obligatoire et l'enseignement de la langue arabe notamment.

C'est probablement ce contexte politique qui décida le gouvernement français à lutter contre les inégalités sociales les plus criantes d'où l'élaboration en 1944 d'un plan de scolarisation. Le décret du 27 novembre 1944 prévoyait la scolarisation totale en vingt ans de la jeunesse algérienne, par la création de 20 000 classes et la scolarisation de 1 250 000 enfants<sup>38</sup>. La démarche adoptée se voulait progressive (20 000 élèves et 400 classes supplémentaire chaque année dans les dix premières années du plan puis augmentation progressive jusqu'à scolariser 100 000 élèves et construire 2 000 classes supplémentaires par an à la fin du délai fixé par le plan, c'est à dire 1963 et 1964). Comme au temps du recteur Jeanmaire (1907-1908), il était nécessaire de faire face aux contraintes (instituteurs, main-d'œuvre qualifiée, matériaux de construction) pour la réalisation du plan envisagé. Devant ces contraintes

<sup>38</sup> En 1944 on évaluait à 1 250 000 les enfants en âge d'être scolarisés, seulement 110 636 enfants étaient scolarisés (9 %)

tout laissait à penser que ce plan allait connaître le sort de ses devanciers (1884 et 1908) mais la mesure de 1947 supprimant la distinction entre écoles indigènes et écoles européennes allait poser le problème sous un nouvel angle. C'est ce qu'exprime Malan en posant la question suivante : enseignement de qualité donc coûteux et par conséquent sélectif ? Ou instruction de masse avec des écoles modestes où exercent des maîtres moins expérimentés et moins payés ? (Malan, 1957). La réponse apportée a consisté à recruter des enseignants de moindre qualification et à introduire l'enseignement à mi-temps dans une partie des infrastructures scolaires probablement dans les zones où la concentration indigène algérienne était la plus importante. Il ne semble pas qu'à la faveur de ce plan la préoccupation de dépenser le moins possible d'argent pour scolariser les indigènes algériens ait reculé.

### ***Moins d'argent pour les écoliers indigènes***

Si l'importance de la pression démographique rendait difficile le règlement du problème scolaire indigène les entraves politiques n'étaient pas négligeables. Elles apparaissent à travers les discours de certaines personnalités mais aussi et surtout à travers l'analyse des budgets octroyés à l'enseignement des algériens pendant toute la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

De 1830 à 1899 selon les statistiques financières de l'Algérie, les dépenses budgétaires ont représenté 6,5 milliards de francs et les dépenses liées à l'instruction publique et aux beaux arts représente 91 millions de francs, soit 1,4 % des dépenses totales. Les dépenses par année budgétaire montrent que l'instruction publique a constitué une faible proportion du budget de l'Algérie, moins de 1 % jusqu'aux lois de 1881. La progression est d'abord relativement lente puis elle s'accélère lorsque s'engage les débats sur l'enseignement au sein conseil du gouvernement et du sénat. A partir de ce moment, la progression s'accélère : 3,07 % en 1890 puis 5 % du budget de la colonie au début du XX<sup>e</sup> siècle (Douël, 1930). La part de l'instruction indigène était relativement faible. Elle est inférieure à 1 % du budget global pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle.

Les délégations financières<sup>39</sup> ont élaboré et adopté le budget de l'Algérie pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Jusqu'à 1937, les dépenses budgétaires ont différencié l'instruction publique indigène de

---

<sup>39</sup> Dans le cadre de la réforme administrative de 1898 qui accordait une autonomie à l'Algérie, une assemblée élue devait élaborer et adopter le budget de l'Algérie. Cette assemblée comprenait d'abord 20 % de représentants indigènes, puis un tiers au lendemain de la Première guerre mondiale.

celle des Européens ; ce qui nous permet de comparer les dépenses d'éducation consacrées aux différentes communautés. La part de l'instruction publique indigène dans les dépenses publiques a été en moyenne de 1,9 % (écart type 0,3 %) du total du budget de la colonie, elle a connu son maximum en 1925 (2,5 %) et son minimum en 1921 (1,4 %). Les dépenses pour l'instruction publique des populations européennes (population scolarisable sept fois moins nombreuse que la population scolarisable indigène algérienne) ont représenté en moyenne 8,4 % (écart-type 1,4) du total des dépenses de la colonie ; ils ont connu leur maximum en 1925 (12,1 %) et leur minimum en 1921 (5,7 %). Il est remarquable que le minimum des dépenses budgétaires consacrées aux Européens scolarisés représente plus du double du maximum des dépenses consacrées aux indigènes algériens scolarisés.

Les inégalités dans la répartition des dépenses publiques consacrées à l'instruction ne sont pas déterminées par la faiblesse des effectifs indigènes algériens dans l'enseignement primaire et secondaire. « L'administration algérienne » a constamment dépensé plus d'argent par enfant européen scolarisé que par enfant indigène algérien. Les écarts relativement faibles au début du siècle (10 FF en moyenne) sont devenus très importants au lendemain de la première guerre mondiale. De l'ordre de 10 FF jusqu'à 1912, l'écart ira en s'accroissant et sera de l'ordre de plusieurs centaines de francs (en francs courants) ; il atteindra 1031 FF en 1931. A cette date il sera dépensé 3 fois plus d'argent pour l'instruction d'un enfant européen que d'un enfant indigène algérien (1545 contre 515 FF).

Plus d'un siècle de débats et plusieurs plans de scolarisation n'ont pas assuré la victoire des principes égalitaires de la III<sup>e</sup> République dans les trois départements français d'outre Méditerranée ; la situation coloniale a finalement été la dominante, aux inégalités sociales du modèle métropolitain se sont ajoutées les inégalités propres à tout système colonial et celles liées aux conditions de la société indigène algérienne elle-même. L'étroitesse des colons dans la défense de leurs intérêts a conduit à la séparation scolaire et a stérilisé tous les efforts visant au développement d'un enseignement adapté aux conditions spécifiques de l'Algérie ; du sabotage de l'enseignement dispensant une double culture au développement d'un enseignement « pratique » dans l'école indigène, on retrouve la même trame de fond : le refus des colons de céder la moindre parcelle de leurs privilèges. Cependant, l'hétérogénéité politique et sociale qui prévalait dans la population européenne d'Algérie a quand même permis l'émergence d'une élite indigène francophone produit de l'école coloniale et d'une élite arabophone dont la place aussi bien dans



le système coloniale que dans la société indigène algérienne n'était pas évidente.

Si l'enseignement traditionnel et réformé indigène constituaient la filière de l'irrédentisme culturel, sans aucun doute l'enseignement français en Algérie était une école de civisme et de citoyenneté dont l'esprit était en contradiction permanente avec les pratiques sociales vécus par les indigènes qui la fréquentait. Aux inégalités reposant sur des considérations sociales qui avaient cours aussi en métropole s'ajoutent en Algérie des inégalités ayant une base ethnico-religieuse produit du système colonial. La séparation des populations scolarisées s'est accompagnée d'une allocation budgétaire défavorable aux indigènes algériens. mais il s'est ajouté aussi des inégalités dont l'origine était la société indigène algérienne elle-même et son fonctionnement. En effet aux inégalités sociales qui étaient communes aux deux sociétés s'ajoutent surtout et principalement les inégalités selon le sexe. Les filles indigènes algérienne furent tardivement scolarisées y compris dans les centres urbains mais surtout en petit nombre.

Les différentes composantes du système éducatif de l'Algérie colonial répondaient à une demande sociale différenciée. La demande d'enseignement scolaire de la part de la population dépendait de la position sociale des familles et des stratégies qu'elles adoptaient dans le cadre du système colonial. L'enseignement relevant de l'administration française était le seul qui permettait l'accès au marché du travail. Les notables indigènes et la petite bourgeoisie urbaine y ont rapidement orienté ses enfants de sexe masculin. Le système d'enseignement traditionnel indigène a recueilli principalement les enfants de la paysannerie pauvre et les medersas réformées ceux des migrants nouvellement installés en ville exclus du système scolaire français. De plus l'enseignement traditionnel réformé ou non n'assurait du point de vue de l'emploi que sa propre reproduction ; il n'intéressait par conséquent que les familles de « marabout » et les gestionnaires des zaouïas ou alors les fractions pauvres des populations rurales.

### **Bibliographie**

Instruction publique, notes d'un rapport du général Bedeau daté de Constantine février 1847, dossier XLV\_AL, AHAT (Archives historiques de l'armée de terre), carton 1H235.

Instruction publique en Algérie, rapport Lepescheux, chef de l'instruction publique à Alger, sans date (probablement entre 1846 et 1850), dossier XLIV\_AL, AHAT (Archives historiques de l'armée de terre), carton 1H235.

Tableau des établissements français dans l'Algérie (TEF), ministère de la Guerre, Paris, première publication 1838, dernière publication 1868.

- AGERON Charles-Robert, 1964, « Histoire de l'Algérie contemporaine », PUF, collection « Que sais-je » 128 p.
- AYNARD, 1913 : « l'œuvre française en Algérie », Paris, Hachette,
- AZAN Paul, 1903, « Recherche d'une solution de la question indigène en Algérie » Paris, A. Challamel, 87 p.
- BRUNOT Maktab, 1929, in Encyclopédie de l'islam, cité par Mirante.
- BEGARRA Joseph, 1953, « La scolarisation en Algérie », in La Revue socialiste, Paris, pp.147-156,
- BENOIST Charles, 1892, « Enquête algérienne », Paris, Lecène, Oudin & Cie, éditeurs, 330p.
- BURDEAU, 1892, « L'Algérie en 1891 : rapport et discours à la chambre des députés ». Paris, librairie Hachette et Cie, 406 p ; 1916, « Rapport sur le budget général de l'exercice 1892 », Service de l'Algérie, Alger Jourdan,
- CAMBON Jules, 1918, « Le Gouverneur général d'Algérie, 1891-1897 », Paris, H. & E. Champion, Alger, Jourdan & Carbonnel, 448p.
- CARRET Jacques, 1959, « le réformisme en Islam, l'association des Oulama d'Algérie », Alger, Imprimerie officielle, 39p.
- COLIN Maurice, 1899, : « Quelques question algériennes », Paris, Larose,
- COLONNA Fanny, 1975, « Instituteurs Algériens 1883-1939 » Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 238p.
- COMBES, 1894, rapport sur l'enseignement supérieur musulman (les Médersas), Sénat, S. O., n° 15 (annexe au procès verbal de la séance du 2 février 1894), 340p.
- DEMONTES Victor 1923, « L'Algérie économique », T. II les populations Algériennes, Alger, Imprimerie Algérienne, 498p.
- DESPARMET, 1910, « L'œuvre de la France jugée par les indigènes », Bulletin de la société de géographie, Alger
- DOUËL Martial, 1930, « Un siècle de finances coloniales », Paris, librairie F. Alcan, 836 p.
- DOUTTE, 1900, « L'islam algérien en 1900 », Alger-Mustapha, Giralt, 185 p.
- EMERIT Marcel, 1954, « l'état intellectuel et moral de l'Algérie en 1830 », Revue d'Histoire moderne et contemporaine, tome I, juillet-septembre, Paris, P.U.F.
- EMIN Jean-Claude, & Esquieu Paul, 1998, « Un siècle d'éducation », Education & formation n° 54, éditions du Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie

- GENTY DE BUSSY, 1839 « de l'établissement des français dans la régence d'Alger et des moyens d'en assurer la prospérité », Paris, tome I & II
- HORLUC, COLNOT, BERQUE et al. : « La France et les œuvres indigènes en Algérie », exposé sous la direction de M. Jean Mirante dans les Cahiers du centenaire., publication du comité national métropolitain du centenaire de l'Algérie ; sans date probablement 1930
- IBN KHALDOUN Abderrahmane, 1968, « Discours sur l'histoire universelle » traduction Vincent Monteil, tome III, Beyrouth, commission libanaise pour la traduction des chefs-d'œuvre, pp. 931-1435
- KATEB Kamel, 2001, « Européens, « indigènes » et juifs en Algérie (1830-1962) » Paris, l'Ined/PUF ; XXVI + 386 p.
- KHAÏRALLAH Ben Mustapha, 1908, « L'enseignement primaire des indigènes en Tunisie » intervention au congrès de l'Afrique du Nord à Paris, in Tunisie actualité, spécial 1973, publié par le Centre de documentation nationale, Tunis 1973, pp. 43-79.
- LELIEVRE Claude, 1990, « histoire des institutions scolaires 1789-1989 » Paris, éditions Nathan, 238p.
- LELIEVRE Claude et Christian NIQUE Christian, 1993, « La république n'éduquera plus. La fin du Mythe Ferry » Paris, Plon,
- LEON Alain, 1991, « Colonisation, enseignement et éducation » Paris, l'Harmattan
- LEROY-BEAULIEU Paul, 1887, « L'Algérie et la Tunisie », Paris, Librairie Guillaumin, 472p.
- MALAN Robert, 1957, « espoir d'instruction », in construire la cité, l'Algérie et sa jeunesse, édition du secrétariat social d'Alger, Alger, pp.43-94.
- MAZOUNI Abdellah, 1969, « Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb » Paris, édition Maspero, 247p.
- MIRANTE J., 1930, La France et les œuvres indigènes en Algérie, Paris, publication du comité national métropolitain du centenaire de L'Algérie, 120 p.
- Pervillé, Guy, 1984, « Les étudiants algériens de l'université française 1880-1962 », Paris, édition du CNRS, 346p.
- PROST Alain, 1968, « Histoire de l'enseignement en France (1800-1967) », Paris, Armand Colin, 524 p.
- RICOUX, René, 1880, Démographie figurée, Paris, G. Masson éditeur, 304p.
- RIVIERE Amédée, 1887, « La Tunisie », Paris, Challamel Aîné, 145p.
- TOCQUEVILLE Alexis, 1989, de la colonie en Algérie présentation de Tzvetan Todorov, édition complexe, 180p.

- TURIN Yvonne, 1971, « Affrontements culturels dans l'Algérie colonial », Paris, éditions Maspéro, 434p.
- WAHL Maurice, 1882, « l'Algérie », Paris, librairie Baillière et Cie, 242p.