

---

## Les écoles coraniques (1930-1950) : portée et signification

*Ouanassa SIARI-TENGOUR\**

---

Cette étude propose au lecteur une somme de réflexions et d'interrogations relatives à la portée et à la signification des écoles coraniques dont le rythme d'ouverture s'amplifie dans les années 1930, un peu partout en Algérie.

La plupart des écrits inscrivent l'éclosion de ces écoles coraniques dans le sillage de l'apparition de l'Association des Ulémas Musulmans Algériens, en 1931<sup>1</sup>. La part des différents acteurs qui se sont trouvés impliqués/engagés, directement ou indirectement dans l'animation de ce mouvement, et que révèle très nettement la lecture des sources d'archives n'est jamais faite.

Celles-ci, malgré leur éparpillement entre l'Algérie et la France, ont le mérite d'exister<sup>2</sup>.

En tant compte de l'épaisseur du temps historique dans lequel s'insère l'ouverture des écoles coraniques, dont la singularité réside moins dans la

---

\* Historienne, Université de Constantine, Chercheur CRASC

<sup>1</sup> Parmi les nombreux travaux consacrés au sujet, citons :

MERAD, Ali.- Le réformisme musulman en Algérie.- Paris, Mouton, 1975.

SAADALLAH, Belkacem.- La montée du nationalisme algérien.- Alger, SNED, 1983.

TURKI, Rabah.- L'enseignement nationaliste et la personnalité nationale.- Alger, SNED, 1975.

<sup>2</sup> Il existe au niveau des archives de la Wilaya d'Alger et de Constantine une série dite "Services des Réformes" qui refferme les demandes d'ouverture d'école coranique. Ce fonds premier est à compléter avec celui de "L'instruction publique", beaucoup moins important, mais utile, surtout pour les demandes rejetées.

Ces deux fonds sont le complément nécessaire à ceux existant aux Archives d'Outremer à Aix-en-Provence, dans les séries "Culte musulman" et "S / Instruction". Ce fonds n'est pas très riche pour Alger et Constantine. Il concerne l'ensemble des dossiers de l'Oranie (arrondissements d'Oran - Tlemcen - Mostaganem - Sidi-Bel-Abbès - Mascara - Tiaret) ; signalons un écueil de taille, la non-communicabilité de ces dossiers (allant pour certains jusqu'en 2015).

description de sa genèse (avec tous les risques de la répétition monotone) et des déterminations internes (lesquelles occultent les effets de la dynamique externe), il s'agit de mettre à jour la ou les pratiques sociales élaborées dans une situation particulière par des acteurs sociaux «aux prises avec le temps».

Le rapport au passé, la définition antérieure de la société, met le chercheur dans l'obligation de procéder au repérage des éléments véritablement nouveaux, des discontinuités au sein même de la permanence / continuité.

Autrement dit, faut-il admettre une lecture linéaire de l'histoire sociale de l'Algérie, qui se réduirait au seul couple occupation / résistance ?

Comme le souligne J. C. Passeron, «lorsque le concept de résistance culturelle en vient recouvrir toutes les démarches populaires qui ne se réduisent pas à la soumission, il devient mutilation et censure de la description»<sup>3</sup>.

Ces considérations mises à part, il faut surmonter l'écueil de la perception ethnocentriste, qui n'est pas sans ajouter au désarroi du chercheur algérien, en ces temps difficiles. L'enjeu est bien évidemment la production d'un discours conforme aux analyses officielles dont la seule pertinence réside dans la perpétuation conforme au modèle idéalisé par les Réformistes et duquel se trouvent évacuées toutes les interrogations autour de la question sociale et culturelle.

En effet, l'un des paradoxes des dernières décennies est le renforcement, voire la suprématie des analyses puisant leurs arguments dans une « histoire » du mouvement réformiste, aux contours fixes.

Il serait avantageux de revisiter les textes produits par les principaux animateurs du mouvement réformiste, en tenant compte et du contexte historique qui les a vu naître et des perspectives offertes par l'approche anthropologique.

Comment la question de la modernité est-elle abordée ?

Il est vrai que poser la question de la scolarisation des enfants algériens, voire des adultes, engage, d'une certaine façon, sur la question de la modernité.

Ou bien n'est-ce que sous l'angle de la nécessité d'occuper un terrain où la confrontation était dominée par d'autres formations politiques ? Et dans ces conditions, les moyens matériels et humains importent peu.

D'autres hypothèses surgissent quant à l'élaboration consciente ou non d'un projet. Quel avenir culturel envisageait-on ?

Faut-il encore entretenir, au nom d'une idéologie nationalisée l'illusion que le développement de l'école coranique (à partir des années 1930) procède de la renaissance / Nahda ?

---

<sup>3</sup> PASSERON, J. C. et GRIGNON.- Le savant et le populaire.- Paris, 1989.

Et le recours illustré par la statistique ne peut suffire compte de sa portée et de ses significations plurielles, surtout si cette école coranique est manipulée indépendamment de ses producteurs et de contexte social général.

Ce sont toutes ces réserves qui nous invitent à procéder à une autre lecture de l'histoire des écoles coraniques, lecture qui ne cultive pas forcément «la mystique du développement linéaire» selon l'expression de A. Burguière, mais qui tenterait d'apporter une explication des mécanismes à l'origine du changement perceptible vers les années 1930, afin de mieux comprendre la logique qui sous-tend «cette scolarisation méthodique de la jeune génération».

Sous cet angle-là, l'approche qui semble la mieux appropriée, consiste à examiner l'impact de la situation coloniale, à travers les textes juridiques émis dans le but de surveiller les écoles coraniques d'une part, et son corollaire, soit la revendication nationaliste et l'institutionnalisation de ces écoles.

Au cours de la période coloniale, en Algérie, comme dans les autres pays musulmans, l'institution scolaire de base échoit à l'école coranique (appelée mçid, kuttab, djemaâ... selon les régions) ; c'est là que le jeune enfant se familiarise avec le texte sacré du Coran et s'initie peu à peu à l'écriture et la lecture de la langue arabe. Nous ne reviendrons pas sur les nombreux témoignages attestant l'existence et l'implantation relativement importante de ce réseau d'écoles coraniques à travers le pays, à la veille de la conquête française et durant une bonne partie du 19<sup>e</sup> siècle<sup>4</sup>.

De quelle manière la situation coloniale va-t-elle agir sur l'évolution des écoles coraniques ? En portant atteinte à la liberté de l'enseignement de la langue arabe, soumise désormais à des restrictions particulièrement sévères qui ne seront levées qu'en 1944 !

---

<sup>4</sup> Pour une vue d'ensemble, cf. : TURIN, Y. - Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale. Ecoles, médecines, religion 1830-1880.- Paris, Maspéro, 1971.

SHINAR, P. - Islam maghrébin contemporain-Bibliographie annotée.- Paris, CNRS, 1993.

EICKELMAN, D. F. - The art of memory, Islamic education and its social reproduction.- In *Comparative Studies in Society and History*, vol. 20, oct 1978.- p.p. 485-516.

BELAMBRI, A. - Bibliographie systématique sur l'éducation islamique.- Paris, 1988. (Il comprend en fait, malgré son titre de nombreuses lacunes).

- article "Kuttab" de LANDAU, J. M. - In *Encyclopédie de l'Islam*.- p.p. 572-575.

EMERIT, Marcel.- L'Etat intellectuel et moral de l'Algérie en 1830. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1954.- p.p. 28-129.

TENGOUR, Ounassa.- Questions autour des Habous, médersas et Ulémas. Cahiers LAHASC, n° 4, Oran.

Considérées à juste titre, comme étant des foyers de résistance et de nationalisme<sup>5</sup>, les écoles coraniques feront l'objet d'une étroite surveillance, dont les conséquences ne manqueront pas de se répercuter tant sur le nombre des maîtres que celui des élèves, dès 1850.

Parmi la panoplie des textes produits par le législateur français, le décret 1892 est le plus révélateur de cette volonté de réduire au minimum, l'influence de cette école<sup>6</sup>.

Son application renvoie à la loi du 30 octobre 1886 laquelle organisait le régime de l'enseignement primaire privé en France. La décision d'étendre les dispositions de cette dernière, allait aboutir à la publication du décret du 18 octobre 1892, dont l'essentiel se résume à soumettre l'enseignement privé destiné aux élèves musulmans à une autorisation spéciale délivrée au maître, par la préfecture, ce qui sous-entend une enquête minutieuse ou l'avis du maire ou de l'administrateur, dans le cas d'une commune mixte, est décisif.

L'autorisation d'ouverture d'une école coranique était désormais suspendue au dépôt d'un dossier constitué de pas moins de neuf formalités, et assorti le plus souvent d'une lettre de recommandation, émanant d'une personnalité bien placée.

A ce sujet, les exemples ne manquent pas, surtout pour la période de l'entre-deux-guerres : ainsi, le conseiller municipal européen «L» recommande la requête faite par B.A pour l'ouverture d'une école coranique au quartier Leveille (Hussein Dey, Alger) en juin 1935.

De même, J. Scelles - Millie soutient la candidature de Y. F au poste de «directeur» de l'école de Clos Salembier, à Alger.

Ou encore, telle lettre de recommandation émanant du capitaine Shoën du C.I.E. en personne, en faveur de H. M. qui souhaite ouvrir une école coranique, (à Alger, près de la rue du Tigre)<sup>7</sup>.

Les recommandations proviennent également de délégués financiers, conseillers municipaux ou généraux musulmans. Les noms de Ch. Benhabylès, Ferhat Abbas, les docteurs Saadane, S. Bendjelloul... reviennent à plusieurs reprises, autant que des cadis, muphtis, cheikhs de zaouia ou plus simplement de la part de notables : grands propriétaires fonciers, négociants.

Par ailleurs, la délivrance d'une autorisation est accordée sous réserve qu'elle ne constitue point une concurrence à l'école publique française. Le décret de 1892 précise que l'école coranique doit être distante d'au moins trois kilomètres de l'école publique et «qu'elle ne devra pas recevoir les

---

<sup>5</sup> COLLOT, C. - Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale.- Paris - Alger, CNRS-OPU, 1987.

<sup>6</sup> Idem. - Op. cité.

<sup>7</sup> Archives d'Outre-Mer, Aix-en-Provence : série 2H 16 / série culte musulman. Département Alger.

enfants d'âge scolaire pendant les heures de classe des écoles publiques, conformément aux prescriptions de l'article 55<sup>8</sup>.

Une telle situation est plus vraisemblable en milieu urbain qu'en milieu rural où la carte scolaire est plus éparse<sup>9</sup>.

Mais ces dispositions contraignantes à plus d'un titre (au regard des horaires, de la localisation, de l'absence de condamnation au titre du Code de l'Indigénat)<sup>10</sup> n'ont pas découragé les maîtres à déposer des demandes pour ouvrir une école coranique.

Ce genre d'écoles, soit un local de dimensions exiguës et dont la salubrité laissait à désirer - malgré les exigences de l'administration coloniale, dans le domaine de l'hygiène en particulier - ne cessait de connaître un réel succès.

Les chiffres dont nous disposons attestent d'une progression constante à partir des années 1930.

Selon un état des écoles coraniques daté du 3 octobre 1941, on dénombre pour la seule agglomération d'Alger (où sont compris les 7 arrondissements, en plus des communes d'El Biar, Birmandreis, Hussein Dey, Kouba, Maison Carrée, Saint Eugène) pas moins de 52 écoles dont 34 sont situées à Alger, le reste étant réparti à travers la banlieue<sup>11</sup>.

L'allure est la même hors d'Alger, c'est-à-dire à Constantine, Bône, Tébessa, Bougie, Djidjelli, Khenchela, Oran, Tlemcen, Mascara, Mostaganem...<sup>12</sup>

La direction des Affaires musulmanes publie une série de chiffres qui attestent de cet essor, à la veille de la seconde guerre mondiale<sup>13</sup>.

Année	Nbre écoles	Nbre maîtres	Nbre élèves
1933	2542	2518	36 305
1935	2833	2878	43 445
1937	3088	3170	52 787
1938	3148	3189	50 293

<sup>8</sup> Cf. COLLOT, C. - Op. cité.

<sup>9</sup> Pour une vue d'ensemble voir : AGERON, Ch. R. - Les Algériens musulmans et la France. Paris, 1968, 2 Tomes. Les chapitres consacrés à la scolarisation.

<sup>10</sup> A.O.M. Aix-en-Provence : Série U 216.

<sup>11</sup> Idem. Pour l'Oranie, les chiffres sont empruntés au mémoire de Nadine Kehr.- Les écoles coraniques et médersas dans le département d'Oran. 1918-1951.- Université de Provence, 1989. L'auteur a en la chance de travailler sur le Sous, Série 4 S 1 à 4 S 21 qui n'est plus communicable avant 2015 !!!

Ainsi en 1940, le département d'Oran comprend 776 écoles coraniques autant de maîtres et 9873 élèves.

<sup>12</sup> A.O.M. Aix-en-Provence : Série U 216.

<sup>13</sup> Wilaya de Constantine, Fond des Réformes, Carton N° 11.

L'augmentation est encore plus sensible pour le Constantinois (régions comme l'Aurès, la vallée de la Soummam, la région de Fedj M'zala, la région des Babors... ont connu un déploiement plus intense qu'ailleurs. Ainsi, le nombre des élèves qui est égal à 10 624 en 1930, passe à 24 063 élèves en 1938. Il régresse pendant les premières années de la seconde guerre mondiale à 22 596 en 1943, pour atteindre le chiffre de 24 552 élèves en 1944.

Mais en comparaison avec le nombre des enfants devant être scolarisés, ces données statistiques paraissent dérisoires. En Algérie, en 1944, pour une population évaluée à environ 1 500 000 enfants scolarisables, 108 663 sont inscrits à l'école française<sup>14</sup>.

A cette même date, l'abrogation du Code de l'Indigénat, par l'ordonnance du 7 Mars 1944, suivie de la promulgation du statut du 20 Septembre 1947<sup>15</sup> laisse présager une amélioration de la situation de l'enseignement de la langue arabe, au niveau élémentaires au moins.

Mais force est de constater, malgré les efforts consentis par l'Association des Ulémas musulmans algériens, l'insuffisance de nombre d'écoles ouvertes par rapport aux besoins en matière de scolarisation de l'enfance algérienne.

Que les écrits publiés, entre autres dans le Bulletin de l'Afrique Française, au cours de cette décennie 1930-1940, en particulier, ne nous induisent pas dans l'erreur<sup>16</sup>. Ils ne peuvent en effet, parvenir à masquer le déficit sinon la faillite de la scolarisation, et non de la politique scolaire française, laquelle fut bel et bien "un fondement de (notre) domination"<sup>17</sup>.

C'est pourquoi, le développement des écoles coraniques, à partir des années 1930 surtout, doit être revu, non plus seulement et uniquement à l'aune de la résistance, mais également en termes de projet scolaire de l'administration coloniale, eu égard à la revendication scolaire des Algériens, exprimée largement par leurs porte-paroles. Ainsi, le capitaine Schoën, à la tête du C.I.E. au sein de la préfecture d'Alger, n'hésite pas à se prononcer sur le dossier de ces écoles coraniques (qui,

---

<sup>14</sup> Voir COLLOT, C. - Op. cité.

<sup>15</sup> SHINAR, P. - Op. cité. L'auteur a recensé la plupart des articles publiés alors par l'*Afrique Française*. Citons à titre d'exemple les écrits de Jean Ladreit de la Charrière.- Sur L'enseignement élémentaire des indigènes en Algérie et la question des écoles coraniques. *Afrique Française*, N°7, 1938.- p.p. 303 et sv.

Capitaine SPILLMAN.- Les écoles coraniques rénovées en Maroc. *Afrique Française Renseignements coloniaux*, n°3, Mars 1939.- p.p. 31 et sv.

HARDY, G. - Le problème scolaire en Algérie - *Afrique Française*, 1937 - p.p. 419 et sv.

<sup>16</sup> AGERON, CH. R. - Op. cité, tome 1., chap. 12, livre IV.- p.p. 317-342.

<sup>17</sup> A.O.M. Aix-en-Provence : 14 H 41 (25).- Enseignement indigène.

par ailleurs demeurent plus ou moins surveillées) dans une note confidentielle du mois de Mai 1941<sup>18</sup>.

La lettre est un véritable plaidoyer pour l'école coranique : il attire l'attention des autorités françaises sur l'évolution politique des dernières années (1930-1940) et recommande de ce fait, la scolarisation de l'enfance musulmane, reprenant à son compte les grandes lignes du projet de réformes défendu par Hardy, recteur de l'Académie d'Alger. Ce dernier n'hésite à définir le rôle de l'école destinée aux indigènes : elle est appelée à «conserver le genre de vie traditionnel... et à les enraciner fortement dans cette terre qui doit les faire vivre»<sup>19</sup>.

Au-delà du souci de poursuivre la surveillance de ces écoles coraniques et du vœu pieux de parvenir à une amélioration des maîtres indigènes, il s'agit ni plus ni moins, ce sont les termes de la lettre «d'intégrer utilement» les enfants dans le système social dominant.

Et la note se termine, en citant un exemple type d'école où cette intégration a pu être réalisée, soit celui de la médersa El Chabiba patronnée alors par cheikh El Okbi, Alger.

D'où un déploiement des écoles coraniques, discrètement encouragé et qui est loin d'être gratuit. Dans ce contexte, les rejets représentent environ 1/5° du volume des demandes évaluées pour le Constantinois à plus de 700<sup>20</sup>.

Il n'est pas nécessaire d'être durkheimien pour se rendre compte que l'école est « un instrument d'intégration intellectuelle et morale»<sup>21</sup>.

Dans notre cas, cette intégration n'a de signification réelle que si l'école coranique est officiellement reconnue, c'est-à-dire qu'elle obtient droit de cité à la faveur d'une institutionnalisation par l'autorité coloniale.

Comme le souligne P. Bourdieu, «celui que est institué se sent sommé d'être conforme à sa définition, à la hauteur de sa fonction, ce qui veut dire l'accomplissement de sa tâche, sans déroger à l'ordre social ». C'est pourquoi, ce n'est pas tant le contrôle et la surveillance des écoles coraniques que l'on doit dénoncer, mais surtout -ce que nous appellerons ici - «l'imposture coloniale» qu'est l'institution (qui se traduit par l'autorisation d'ouvrir une école coranique) «cet acte de magie sociale»<sup>22</sup> par lequel on s'assure la production ou la reproduction du capital culturel, de façon durable et au moindre coût.

---

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> A partir de l'enquête sur l'implantation des écoles coraniques dans l'Etat Algérien (résultats à paraître).

<sup>20</sup> DUKHEIM, E. - L'évolution pédagogique en France.- Paris, PUF, 1969.

<sup>21</sup> BOURDIEU, P et PASSERON, J. C. - La reproduction, éléments pour une théorie du système de l'enseignement.- Paris, 1970.

<sup>22</sup> Idem.

En effet, «une des fonctions de l'acte d'institution (c'est de) de décourager durablement la tentation de passage, de la transgression, de la désertion... »<sup>23</sup>. Autrement dit, il s'agit d'étouffer toute forme d'opposition radicale, qui serait remise en cause de l'ordre établi, c'est-à-dire de l'ordre colonial.

Nous touchons aux limites de la question culturelle telle qu'elle fut posée par le mouvement nationaliste algérien, et aux limites de l'action réformiste en particulier, qui a qualifié cette période de Nahda ou Renaissance arabo-islamique.

Peut-on continuer à s'illusionner sur la pseudo-autonomie de la sphère culturelle qui fonctionne et vit au sein d'un rapport social de forces dominantes, internes et externes (celui introduit par la présence coloniale, celui inhérent aux luttes sociales) ? Le contraire aurait une signification absolument grave, ce serait alors l'oubli de la domination même, voire sa négation. Et «croire qu'ouvrir une école aide à la libération des individus, c'est oublier que l'éducation seule ne résout rien, c'est-à-dire que la culture en soi ne détruit pas l'aliénation» écrivait J. C Vatin<sup>24</sup>. C'est en ce sens qu'on n'insistera jamais assez sur la fonction conservatrice de l'école d'une manière générale, et qui plus est, dans une situation aussi exceptionnelle que la situation coloniale. P. Bourdieu a l'expression heureuse quand il affirme que «le système conserve en consacrant»<sup>25</sup>. Dans une telle perspective de récupération, il est pour le moins utopique d'attendre d'une telle école, un progrès quelconque, une renaissance nationale, une chance d'émancipation, une possibilité de réussite, quand les seules possibilités offertes sont le déclassement, d'autant plus qu'elle n'a pas su (a-t-elle les moyens de le faire ?) s'approprier les fondements nécessaires à une instruction de type moderne.

C'est d'autant plus vrai qu'une véritable «révolution culturelle», c'est-à-dire une entrée dans la modernité aurait supposé au moins une réorientation pour ne pas dire remise en cause des contenus enseignés dans cette école. Or, celle-ci reste enfermée dans la sphère religieuse, puisque suspendue à un enseignement de type confessionnel. Islam et langue arabe demeurent les deux supports indissociables et fondamentaux de la vision culturelle dominante, que les Ulémas vont reprendre à leur compte, et à laquelle se rallient les autres composantes du mouvement nationaliste.

Contrairement à beaucoup d'analyses avancées jusque-là, le mouvement nationaliste a une position ambiguë sur la question culturelle:

---

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> VATIN, J. C. - Histoire et modernité chez les réformistes algériens.- In Connaissance du Maghreb, Sciences sociales et colonisation.- Paris, CNRS, 1984.

<sup>25</sup> BOURDIEU, P. - Op. cité.

il n'a rien à proposer si non l'enseignement de la religion qui va de pair avec la langue arabe. On ne relève nulle part un projet «de restructuration de la sphère culturelle» qui tendrait à définir de nouvelles valeurs pour la société. Tout se passe comme si, ne pouvant se dégager de la posture défensive, qui oblige à regarder en arrière uniquement, faisant ainsi «le jeu d'un passéisme» suranné, le mouvement nationaliste s'est montré incapable d'envisager d'autres éventualités, reléguant l'idée de rupture aux calendes grecques. Car c'est bien en termes de rupture que se pose la question culturelle. En effet, la situation coloniale a mis en place une «situation symbolique» nouvelle. Elle nécessite l'adoption d'une autre situation symbolique à la mesure du défi. Celle-ci n'est à la mesure du défi que si elle regarde vers l'avenir, c'est-à-dire qu'elle se pose comme un processus en mouvement où la création, la production, bref le travail deviennent la préoccupation essentielle ; ce qui est aux antipodes d'une attitude figée et statique dictée par des réactions émotionnelles d'où ne peuvent émerger que des formes culturelles réactivées.

Bien évidemment, l'Islam, en tant que religion, entretient des rapports singuliers avec la société algérienne dont il est un fondement référentiel absolu. Le mouvement nationaliste fonde son idéologie sur l'évocation d'un passé commun à tous par la force d'une religion unique. Cette glorification du passé, ce rappel des ancêtres, faisant table rase d'une évolution séculaire, se sont posés et imposés comme éléments de réponse pour recouvrir une identité niée ou bafouée par l'intrusion étrangère.

Cela s'explique par l'exiguïté du champ politique permis par l'administration coloniale et les représentants de la population coloniale, confiant l'exercice de la revendication au seul domaine religieux. D'où cette exacerbation que l'on relève depuis 1830, du seul sentiment plus ou moins libre de s'exprimer.

Comment s'étonner que l'Islam soit considéré comme «veilleur de la nationalité ?»<sup>26</sup>.

Il y a, pour reprendre les termes chers à B. Lepetit, un lien, un accord social, une convention érigée en «norme par la régularité de ses répétitions imitatives» en ce qui concerne l'appartenance religieuse<sup>27</sup>. Celle-ci s'est auto-renforcée tout le long de la période coloniale, modelant les attitudes, les pratiques individuelles et collectives, dictant à la revendication identitaire ses points de repères et de représentation.

D'où une surdétermination du modèle ou de la représentation dont le mouvement réformiste (en fait tout le mouvement nationaliste) est devenu

---

<sup>26</sup> BERQUE, J. - Le Maghreb entre les deux guerres.- Paris, Seuil, 1962.- p.p. 187 et sv.

<sup>27</sup> LEPETIT, B (dir.) - Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale.- Paris, A. Michel, 1995.- p.p. 18 et sv. "L'Islam est ma religion, l'arabe est ma langue et l'Algérie est ma patrie".

le défenseur attiré et le porte-parole, à travers la profession de foi rendue célèbre par Benbadis<sup>28</sup>.

Ce retour aux origines, cette préférence dévolue aux ancêtres/les aslaf, cette fascination pour le passé exige une remise en question, une révision comme le préconisait, il y a déjà bien longtemps. M. Bloch récusant «l'idole des origines»<sup>29</sup>.

Comment aborder, dans le cadre d'une histoire culturelle, la ou les représentations de cette histoire ?

Braudel n'avait pas hésité, à comparer les représentations culturelles ou mentalités collectives, à «des prisons de longue durée»<sup>30</sup>.

Si l'on tient compte de ces propos, ne faudrait-il pas inverser les termes de l'analyse positiviste dominante jusque-là et au lieu de vouloir pénétrer le champ de l'histoire par ce retour, ou plutôt détour obligé aux origines, préférer l'analyse régressive, opter donc pour le temps du présent où se situent les phénomènes qui définissent une société, une culture. Et qu'importe que ce rapport du présent au passé soulève encore plus de difficultés qu'il n'en résoud !

Cet ancrage de la position historique dans le temps présent suppose en fait, une autre posture épistémologique, induisant «une conjoncture du savoir historique»<sup>31</sup> que l'on peut résumer par des interrogations nouvelles.

Pour revenir aux écoles coraniques, aux maîtres, la seule énumération des données quantitatives, ne peut rendre compte, de manière explicite de la situation culturelle encore moins de ses significations.

Il faut poursuivre les investigations à la fois sur l'institution scolaire et le champ socio-politique dans lequel elle s'inscrit, tout comme il est indispensable d'expliquer les motivations qui poussent les maîtres à solliciter l'ouverture d'une école coranique et à observer scrupuleusement la réglementation en vigueur. Comment expliquer, par ailleurs, la disponibilité de l'administration coloniale, à accepter ceux-là ? Quelles seraient alors les inter relations qui lient les divers protagonistes ? Les hypothèses seraient elles plus claires si l'on formulait les questions en termes de pouvoir ? d'institution et d'acteurs ?

A ce stade de la réflexion, on voudrait emprunter à J. Revel «la formule des besoins» afin d'explicitier le rôle de l'institution au sein d'une société donnée : «les hommes ont besoin des institutions, ce qui est une autre manière de dire qu'ils se servent d'elles autant qu'ils les servent... elles (i.e les institutions) traduisent et explicitent des formes de

---

<sup>28</sup> L'Islam est ma religion, l'arabe est ma langue et l'Algérie est ma patrie".

<sup>29</sup> BLOCH, Marc.- Apologie pour l'Histoire ou le métier d'historien.- Paris, A. Colin, 1975.- p.p. 37 et sv.

<sup>30</sup> BRAUDEL, Fernand.- Ecrits sur l'histoire.- Paris, Flammarion, 1969.

<sup>31</sup> LEPETIT, B. - Op. cité.- p.p. 12 et sv.

dépendances réciproques qui sont la matrice du jeu social et qui sont en permanence actualisées entre.. partenaires»<sup>32</sup>.

Considérés sous cet angle, les écoles coraniques, les maîtres, l'administration française, l'Association des Ulémas, les Elus, le PPA-MTLD, les confréries apparaissent comme autant d'expériences dont la complexité reste à étudier, à travers les situations qu'elles ont engendré, les horizons qu'elles laissent entrevoir et l'obligation pour les acteurs à rechercher une adaptation.

En acceptant d'entrer dans le jeu de l'administration coloniale, en se soumettant aux règles de l'autorisation, les candidats à l'ouverture d'une école coranique négocient une reconnaissance qui passe par la forme institutionnelle. Cette reconnaissance de la périphérie par le centre opère un important travail de régulation dans la mesure où les maîtres de ces écoles coraniques, hommes de savoir malgré tout, vont jouer rôle d'agents pacificateurs également. Le courant réformiste y trouvera son compte jusqu'à 1954.

---

<sup>32</sup> REVEL, Jacques.- L'institution du social.- In LEPETIT, Bernard.- Op. cité.- p.p. 63-84.