

Paul SIBLOT, UMR CNRS 2257
Université Paul Valéry – Montpellier

Essafia AMOROUAYACH, RASYD/CRASC
Université Alger 2

***L'enseignement des langues et ses réceptions en contexte
colonial algérien***
***De la tentative avortée des «écoles franco-arabes» et du
«cantonnement» scolaire à la revendication d'un enseignement
national***

I

Quels que soient la matière et le contexte, l'examen des faits historiques pose le problème de la fiabilité des sources et des finalités de l'étude. Ce qui vaut pour l'analyse de textes anciens. Quand le but n'est pas une connaissance rigoureuse, appuyée de données sûres parfois contraires à l'histoire admise, il ne s'agit plus d'une « écriture de l'histoire » mais de sa réécriture selon des préalables politiques et idéologiques. C'est le cas des *récits nationaux* que les Etats-nations professent aux fins de leur propre légitimation. Le procédé est général. Promues par la pensée nationale avant d'être définies et fixées par le pouvoir, ces célébrations conditionnent les prises de parole¹. Continûment ressassés par le discours politique et les historiens acquis à la cause, repris dans les médias, par les manuels scolaires, au quotidien, de *grands récits nationaux* installent une doxa conforme de « l'Histoire », la seule « vraie ». De fait une histoire officielle manipulée² qui finit, à force de répétition, par aller de soi et par s'imposer avec la force de l'évidence. On est tenu d'y souscrire sous peine de se voir stigmatisé par la bien-pensance. Les

1 - Dont celle du chercheur. A défaut d'entrer dans un exposé des précautions épistémologiques, on se bornera ici à présenter une problématique.

2 - En ce qui concerne l'histoire de France la critique est ancienne et acquise. Voir notamment : Paul Veyne, 1971, Comment on écrit l'histoire, Le Seuil, Paris ; Marc Ferro, 1981, Comment on raconte l'histoire aux enfants, Payot, Paris ; 2008 ; 1987, Le mythe national, rééd. 2008, l'Atelier, Paris.

grands récits historiques de la nation interpellent les sujets et leur intimement de faire corps avec la nation, autrement dit d'adhérer à cette histoire revue et corrigée. Leur fonction est d'assurer l'unité nationale, la pérennité des institutions une identité collective cadrée. Confronter ces récits canoniques aux réalités plus complexes de l'histoire revient, d'une manière ou d'une autre, à remettre en question le *mythe national* au fondement de l'Etat-nation. Une analyse soustraite à cette orientation est par avance discréditée, assurée d'être récusée. L'étude présentée serait-elle susceptible, pour partie ou pour le tout, d'entraîner de telles réactions ? Il est de toute façon nécessaire d'explicitier la démarche.

En contexte colonial l'affaire se complique de la confrontation de discours adverses qui assènent chacun leur « vérité » et prétendent tous deux à la domination. Mais leur opposition apparemment radicale repose en fait sur une idéologie commune. Pour le dire de façon rapide et schématique, ces visions doctrinaires sont pour postulat une dualité catégorique entre « colonisateur et colonisé ». La question n'est pas de contester d'une réalité sociale, politique, inscrite en droit, mais elle n'est pas aussi absolue que le prétendent les doctrines et les discours nationalistes. Sont ici visés les procédés simplificateurs qui proposent des visions sommaires conformes à une doxa partielle, partielle, unilatérale jusqu'à devenir caricaturale. Les remaniements prennent appui sur des faits, ceux qui leur conviennent, effaçant ceux qui ne participent pas d'un antagonisme exclusif. Ces grands récits qui reprennent et poursuivent au plan des discours l'affrontement historique, ont pour principe une binarité radicale qui somme de « choisir son camp ». La discorde est en fait celle de frères ennemis, rejetons d'une même fratrie dont les discours sont liés par un dialogisme constitutif, et qui se confirment de leurs récusations réciproques, confortant par là leur fondement idéologique commun. De part et d'autre, en miroir l'un de l'autre, ils ne sont toutefois pas aussi antithétiques qu'il paraît. Pour faire court de nouveau, disons qu'en son fond le « colonialisme » est un « nationalisme » étendu au-delà des frontières initiales¹. Leurs discours absolutistes méconnaissent et occultent le continuum qui,

1 Sans compter que sévit également un « colonialisme intérieur ». Faute de pouvoir approfondir ces concepts génériques, on se contente d'une acception générale.

entre les polarités antagonistes, contredit les visions sans nuance. La succession oubliée se compose, entre la bipolarité « colonisateur/colonisé », de positions intermédiaires graduées, complexes, paradoxales, qui empruntent aux camps adverses. Politiquement incorrect de part et d'autre puisqu'il conteste les histoires conformes, il met l'histoire critique sous le feu croisé des protagonistes, pour une fois d'accord. L'analyse linguistique n'est pas une étude historique, mais les situations bilinguisme qu'on examine ici sont prises dans un contexte déchiré par les controverses.

Le projet minoritaire et décalé d'enseignement bilingue auquel on s'arrête surgit avec l'occupation d'Alger par l'Armée d'Afrique. Il participe du champ polémique. Les données sociolinguistiques sont connues¹. Plusieurs langues étaient en usage courant dans l'Algérie précoloniale : l'*arabe* dans ses variétés dialectales et leurs aires géographiques, le *berbère* avec ses déclinaisons kabyle, chouia, m'zabi, le *turc* du contingent militaire et de l'administration ottomane, le parler mêlé des citadins « maures » et des survivances de la *lingua franca*². En toute rigueur il n'est question de *bilinguisme* que par approximation, même si la distinction entre les parlers arabes et berbères est prépondérante. La présence massive de l'Armée d'Afrique, par la suite du peuplement colonial, introduit brutalement le français et bouscule la situation. La situation linguistique conflictuelle entre le français et l'arabe, principale langue vernaculaire hors les aires berbérophones, devient dominante et autorise de parler de bilinguisme, toujours par approximation.

L'étude comprend deux analyses du discours, chacune en charge d'un des cosignataires³. Elles comportent des variations, ne serait-ce qu'en raison des corpus, mais ne concernent pas le fond.

1 - Voir Khaoula Taleb Ibrahim, 1997, Les Algériens et leurs langues, Alger, Editions El Hikma).

2 - Un fond roman apparu avec les croisades, comportant des emprunts aux langues de la Méditerranée, et stabilisé en sabir. Son emploi était restreint aux échanges commerciaux et parfois diplomatiques avec les étrangers.

3 - Je tiens à dire le plaisir pris à la rencontre et à cette contribution. C'est à l'Université de Montpellier que les organisatrices et la cosignataire ont entrepris puis soutenu leurs recherches qualifiantes. Aussi est-ce une profonde satisfaction de constater que les difficultés, dont le bilinguisme est généralement l'occasion et l'enjeu, ne font pas obstacle à des recherches conduites de concert, dans le respect des points de vue.

PS : Que Karima Aït Dahmane, Nadia Grine et Essafia Amorouayach soient remerciées

L'ensemble croise des points de vue qui selon les doxa nationalistes devraient s'opposer. Ils se complètent pour la chronologie, dans leur visée et par les textes étudiés. Les premiers sont français, du XIX^{ème} siècle ; les seconds principalement algériens, du XX^{ème}. Le premier volet débute avec la prise d'Alger et s'arrête quarante ans plus tard, en 1870, avec l'écroulement du Second Empire et du « Royaume arabe ». La réflexion porte sur les essais marginaux et avortés d'un enseignement bilingue à rebours de l'opinion générale. Il s'inscrit dans l'espace ambivalent entre polarités antagonistes. On essaie de comprendre la raison de l'entreprise. La seconde partie prend le relais pour étudier les réactions de la société algérienne aux politiques scolaires successives de l'administration française. Elle recense des sentiments, des attitudes, des opinions, des protestations d'ordre religieux, linguistique, social, politique, patriotique et les actions engagées au sein du « mouvement national de libération ». Ce partage en deux séquences, à une date qui fait l'accord chez les historiens, suit un changement de la politique coloniale. Il correspond aussi à celui des corpus. Les tentatives précoces d'écoles « arabes-françaises », aussitôt après la « prise d'Alger », se font dans un contexte qui n'était pas encore celui d'une colonisation, mais d'une « prise » guerrière dont les motifs étaient pour l'essentiel de politique intérieure, par là conjoncturels. Le projet d'un enseignement bilingue est à l'encontre de l'opinion générale et de la politique bientôt officielle de la hiérarchie militaire. Le premier volet de l'étude concerne donc des initiatives expérimentales, individuelles et en nombre limité. Les textes sur le sujet ne sont ni nombreux ni faciles d'accès. Pour saisir la nature des motivations, il faut par ailleurs prendre en considération des écrits d'ordre théorique, extérieurs à l'épisode algérien, dont la doctrine anime les initiateurs. Sans ce détour on ne peut saisir ce qui se joue dans le paradoxe de l'enseignement bilingue examiné. La seconde partie couvre l'expression de plus larges courants de pensée, aux réactions successivement inquiètes, défensives, de rejet puis revendicatives de la société algérienne. Certains des argumentaires reprennent à leur compte les principes affichés du système éducatif français ; ils relèvent du continuum déjà évoqué. La difficulté de la recherche est alors l'abondance des

sources, heureusement compensée par la récurrence. La spécificité des deux approches n'est pas une difficulté, au contraire. Leur double lecture récuse pareillement les visions manichéennes, et fait le même constat d'une richesse et d'une complexité éloignées des schématisations sommaires.

1. LA TENTATIVE AVORTÉE DES « ÉCOLES ARABES-FRANÇAISES »

1.1. En ce qui concerne le contexte militaire et socio-historique on prend appui sur des travaux de référence, en nombre suffisant pour que les données retenues soient consensuelles :

1960	YL/AN/AP	<i>L'Algérie passé et présent</i>	Paris, Ed. Sociales	462/0
1964	C.-A. Julien	<i>Histoire de l'Algérie contemporaine, 1827-1971</i>	Paris, PUF	627/1
1968 2005	C.-R. Ageron	<i>Les Algériens musulmans et la France, 1871-1919</i> <i>De l'Algérie « française » à l'Algérie algérienne</i>	Paris, rééd. Bouchène	1297/40
1986 1998	P. Montagnon	<i>La conquête de l'Algérie, 1830-1871</i> <i>Histoire de l'Algérie, des origines à nos jours</i>	Paris, Pygmalion	448/0 399/0
1986	Rey-Goldzeig.	<i>Le royaume arabe</i>	Alger, SNED	814/3
2009	P. Darmon	<i>Un siècle de passions algériennes</i>	Paris, Fayard	934/0
2003	M. Khaddache	<i>L'Algérie des Algériens</i>	Par., Alg, PM/EDIF	786/0,5
2012	J.-L. Marçot	<i>Comment l'Algérie est née française, 1830-1850</i>	Paris, Ed. Différ.	951/0

2012	AB/JP/ OST/ST	<i>Histoire de l'Algérie à la période coloniale.</i>	Par, Alg, Déc./Barz.	717/0
2012	G. Pervillé	<i>La France en Algérie, 1830-1954</i>	Paris, Vendémiaire	523/0

L'ensemble livre par défaut une première indication. Les historiens accordent peu d'attention aux problèmes de l'enseignement : sur huit mille pages ils leur en consacrent trente à quarante. Il n'est pas fait mention du cas étudié. Il est vrai que l'heure est au combat, non aux questions d'éducation qui ne sont pas la priorité. S'ajoute le fait que les tentatives d'enseignement bilingues ont marginales, paradoxales et d'un impact limité. Quel sens à créer des écoles alors qu'on détruit celles qui existent ? Quand du côté français le seul problème linguistique qui préoccupe est celui des traducteurs ? Comment expliquer que des membres du corps expéditionnaire entreprennent contre l'avis général d'ouvrir des écoles bilingues pour enfants algériens et français ? Qu'ils s'engagent à titre individuel, paient de leur personne et de leur argent propre ? La singularité souligne l'incongruité et fait s'interroger sur les motivations. On voudrait montrer, sur ce cas d'espèce, que la réalité était bien plus riche et plus complexe, plus contradictoire et moins évidente que l'historiographie ne le donne à voir. Ces projets d'enseignement bilingue font polémique car ils cherchent à installer un rapport colonial différent de celui que le commandement entend imposer. Le bilinguisme dépasse alors de beaucoup la seule dimension linguistique. Il n'y a pas lieu de s'en étonner car la concurrence entre langues est un reflet, une transposition, une métonymie de positionnements politiques et identitaires. L'historienne Yvonne Turin, la seule à notre connaissance, examine avec attention ces entreprises éducatives atypiques dans une importante étude [1970, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale. Ecoles, médecines, religion, 1830-1880*, Paris, Maspero ; rééd. 2003, Alger, Editions Ouma]. Nous lui empruntons les données factuelles et certaines citations ; l'interprétation n'engage que notre analyse¹. Le premier document est une lettre en date du 20 mai 1831 qu'un dénommé Peigné, principal de collège et secrétaire d'Académie, adresse au commandant en chef des armées :

1 - D'autres travaux existent sans doute, nos prospections ne les ont pas identifiés.

(1) M. le général comte Clauzel,

Vous avez désiré que je développasse par écrit mes vues sur la création d'un établissement central d'instruction public à Alger. /.../ Les écrivains qui ont parlé de ce pays ont tous glissé sur l'état de l'instruction. Je ne pourrais raisonner qu'hypothétiquement, et je courrais grand risque de retomber dans de grossières erreur. Vous le savez général, ce n'est qu'avec suffisance et mépris que les peuples du continent traitent ces barbares, enveloppés, selon nous, des ténèbres de l'ignorance la plus profonde, et nous ne craignons pas de les placer au plus bas de l'échelle sociale. Mais vous, qui les avez vus de près, vous savez s'ils ne sont pas en droit d'en appeler à l'Europe mieux informée d'un jugement prononcé si à la légère par l'Europe abusée (repris de Y. T.).

On ne sait lequel des interlocuteurs avait abordé le sujet. Selon toute vraisemblance l'auteur de la lettre dont l'enseignement est le champ de compétence, éloigné a priori des préoccupations d'un chef militaire en charge de l'armée d'occupation. En France la question de l'enseignement faisait débat depuis les Lumières. Elle avait été durant les années révolutionnaires au centre de la réflexion des Idéologues, avant d'être relancée dans les années 20. Elle était toujours d'actualité au moment de « l'Expédition d'Alger », en particulier dans les cercles saint-simoniens, dont à l'évidence le signataire était proche sinon membre. Dénoncer « la suffisance et le mépris » des peuples européens à l'égard des « barbares », refuser de les considérer « dans les ténèbres de l'ignorance la plus profonde » et de « les placer au dernier degré de l'échelle sociale », de telles positions signalent de solides convictions humanistes, progressistes et universalistes qui participent des idéaux républicains. Ce ne sont pas celles de la majorité des militaires. L'attitude du principal de collège n'est pas extravagante pour autant. Elle s'inscrit dans le courant de pensée d'une intelligentsia active, qui anime des clubs de discussions, diffuse son credo, s'organise et se structure en réseaux efficaces. On en trouve des représentants dans l'Armée d'Afrique. Ce sont eux qui lancent le projet militant, non pas militaire des écoles

bilingues. La remontée à leurs principes permettra de comprendre les intentions et de saisir la valeur dont le terme de *bilinguisme*¹ devient alors porteur

1.2. Pour commencer par le commencement, il faut dire quelques mots de l'étonnante biographie du fondateur, Claude-Henri de Rouvroy, comte de Saint-Simon (1760-1825). Comme la plupart des fils des familles nobles désargentées, il était voué à la carrière des armes. Il suit le cursus habituel puis entre dans une des grandes écoles militaires auxquelles Napoléon a donné une orientation scientifique. Il en sort officier-ingénieur spécialiste en techniques hydrauliques. Ses compétences vite reconnues lui permettent de quitter l'armée. Il s'enthousiasme dans la vie civile pour les idéaux révolutionnaires, renonce à son titre nobiliaire, supprime de son patronyme la particule, tient dans les clubs républicains des discours enflammés et devient une figure notoire. Contraint par les contingences matérielles il s'adonne à des activités plus lucratives, et applique aux flux bancaires sa théorie des fluides. Rapidement très riche, l'homme le plus riche de Paris dit-on, il mène grand train. Cela lui vaut d'être embastillé et condamné à la guillotine. Il en est sauvé par ses amis révolutionnaires mais l'épreuve a été rude. Il revient à des préoccupations théoriques et entreprend, avec l'ambition d'une vision planétaire, de concevoir un monde plus rationnel et plus humain. Philosophique, historique, sociale, sa réflexion croise culture scientifique et lois économiques. En résulte un vaste syncrétisme prophétique qui lui vaut dans le monde intellectuel nombre de fidèles, et qui lui ouvre une chaire à l'Ecole Polytechnique. L'ascendant de son magistère règne sur de brillants disciples, dont une centaine se trouve mobilisée dans le corps des officiers supérieurs de l'Armée d'Afrique. Quelques citations permettent de jalonner ce cheminement intellectuel hors norme :

(2) — *L'économie politique est le véritable et unique fondement de la politique. /.../ laquelle est, pour résumer en deux mots, science de la production (1817, L'industrie).*

— *L'homme a jusqu'ici exploité l'homme. Maîtres, esclaves ; patriciens, plébéiens ; seigneurs, serfs ;*

1 - Bilingue par anachronisme puisque le terme n'est pas encore en usage.

propriétaires, fermiers ; oisifs et travailleurs. Association universelle, voilà notre avenir : l'homme n'exploite plus l'homme ; mais l'homme, associé à l'homme, exploite le monde livré à sa puissance (1825, Le Nouveau Christianisme).

— *La nouvelle organisation /.../ dirigera toutes les institutions de quelque nature qu'elles soient, vers l'amélioration du bien-être de la classe la plus pauvre. /.../ maintenant que la dimension de notre planète est connue, faites faire par les savants, par les artistes, par les industriels un plan général de travaux à exécuter pour rendre la possession territoriale de l'espèce humaine la plus productive possible et la plus agréable à habiter sous tous les rapports (1825, id.).*

Le second des extraits se retrouve, presque mot pour mot, dans le *Manifeste du Parti communiste* (1848). Marx définit sa pensée comme réunion « de la philosophie allemande, de l'économie anglaise et du socialisme français », et vise en premier lieu Saint-Simon pour troisième composante. Son nom apparaît plusieurs fois dans le canon marxiste et la vulgate en fait le principal fondateur du « socialisme utopique ». Pourquoi évoquer ce parcours intellectuel, sans lien apparent avec le contexte colonial, et moins encore avec le bilinguisme scolaire ? Parce que le productivisme et la concorde universelle prônés par Saint-Simon motivent l'enseignement bilingue qui rassemblerait élèves arabes et français pour construire l'avenir commun de l'humanité. Dans l'imaginaire unificateur et émancipateur des disciples, l'éducation est à la base de l'harmonie universelle. On en trouve les prémices chez les Lumières, Diderot par exemple pour qui « l'instruction adoucit les mœurs, apprivoise les cœurs les plus féroces, et attache au gouvernement qui en répand le bienfait par des liens aussi doux qu'indissolubles ». La séduction de l'autorité morale est supposée surmonter les conflits qui ravagent le monde. Pour les projets coloniaux l'intérêt est manifeste, et cela donne dans le prêche exalté d'un des héritiers spirituels de Saint-Simon :

(3) Quel spectacle touchant représentera l'humanité, lorsqu'aux bords de la Méditerranée, où la civilisation

s'est développée par le choc de tant de flottes et la lutte de tant de cités rivales réfléchies dans ses ondes, l'Europe, l'Afrique et l'Asie, comme aux bord d'une coupe immense et magnifique où elles n'ont communié qu'en la rougissant de leur sang, désormais se tendant des bras amis, communieront pacifiquement entre elles, et offriront dans cet accord sublime, le symbole de l'association universelle que nous venons de fonder. (E. Barrault, Le Globe, 16 janvier 1832)

1.3. Envolées lyriques et plans sur la comète, les prophéties trouvent dans les projections coloniales la chance du messianisme qui enjoint de porter le progrès sur toute la planète, d'autant que les « terres neuves » offrent l'opportunité d'une liberté d'action impossible dans « la vieille Europe ». Au plan des seules idées l'imagination entraîne les idéalistes, mais leurs fantasmagories se brisent au contact de la réalité. Bien qu'insérées dans une relation de type colonial, les postulations philanthropiques du « socialisme utopique » et de l'*Association universelle* entendent installer dans les rapports sociaux une relation égalitaire, en France comme dans les colonies, avec pour horizon la chimère qui préfigure le millénium communiste. La vision est identique pour la France et l'Algérie. Les saint-simoniens se font pour le bien de l'humanité, missionnaires de la modernité, des sciences et des techniques, du progrès social et de la fraternité universelle¹.

On les retrouve partout à l'œuvre dans la colonie, dans les bureaux arabes, l'ingénierie portuaire, routière, industrielle ou celle des voies ferrées, dans les travaux scientifiques, médicaux, topographiques, géographiques, géologiques, historiques, ethnographiques... Dans la mise en valeur des terres, des richesses naturelles et dans l'exploitation des hommes. Leurs efforts contribuent de fait à la spoliation des terres et à l'installation du capitalisme sauvage qui sévit en Europe.² Le projet transposé de France en

1 - Par la suite le discours du colonialisme institué détournera en le trahissant ce rêve euphorique pour en faire l'argumentaire de son propre grand récit et couvrir la réalité du rapport colonial. On en retrouve en 2005 un avatar dans l'épisode politique de « la colonisation positive ».

2 - Un exemple caractérisé du retournement des idéaux du saint-simonisme est donné par le Dr Warnier qui, après s'être revendiqué de la doctrine, prit une position radicalement

Algérie n'était pourtant pas une stratégie retorse. Le rapport d'un autre des héritiers spirituels, membre d'une commission scientifique chargée par le gouvernement d'établir un bilan de la situation en Algérie, en donne une illustration :

(4) (Compte tenu) que toute société qui doit se former du contact ou de la fusion de deux races, de deux peuples dont la civilisation est différente, de deux peuples dont l'un est vainqueur, l'autre vaincu, deux problèmes à résoudre peuvent être énoncés de cette manière :

- dans quel sens faut-il modifier les institutions, les mœurs et les usages des indigènes pour les faire entrer progressivement en société avec la population européenne?

- comment modifier les institutions civiles, militaires, administratives, religieuses, de la population européenne, comment modifier de même ses usages de culture, d'habitation, de vêtement, de nourriture, en un mot son hygiène, pour les approprier le plus vite possible au nouveau sol, au nouveau climat, aux nouvelles relations humaines que la France rencontre en Algérie ? /.../

Il faut considérer toujours le double point de vue de l'intérêt des populations indigènes et de celui de la population européenne. (Enfantin, Colonisation de l'Algérie, 1843, 35-42)

inverse excluant selon ses propres termes « d'octroyer à une société voisine encore d'un état relativement barbare les mêmes droits qu'aux citoyens d'un peuple qui marche en tête de la civilisation ». Il fut en 1873, par le biais d'une loi qui porta son nom, l'auteur d'une manipulation juridique permettant la plus grande des spoliations foncières. On peut aussi faire mention du sabreur sans état d'âme que fut le général Juchaut de La Moricière, figure plus complexe. Moins d'un an après le débarquement de l'Armée d'Afrique, il parlait couramment l'arabe, récitait selon la tradition le Coran à l'endroit et à l'envers, organisait les corps des zouaves et des spahis recrutés sur place. Tout en poursuivant avec détermination le projet colonial, il garda du saint-simonisme une estime militaire pour ses adversaires dont il honorait la valeur guerrière. Ce qui lui valut un statut particulier. C'est à lui, seul digne à ses yeux de la recevoir, que l'Emir Abdelkader exigea de faire sa reddition (celle au Duc d'Aumale qui fut popularisée n'en fut que la répétition). Ces illustrations des contradictions, des renversements et des impasses de l'utopie saint-simonienne pourraient être multipliées, dans l'espace colonial comme en Europe dans le champ social.



(5) *Supposons que la France soit conquise par les musulmans, et conquise non pour une occupation passagère, mais comme possession définitive ; certes les Français qui, au premier moment de la conquête, s'offriraient pour aider à soumettre au joug du vainqueur leurs compatriotes, les Français qui feraient des ghazia sur des villages français, les chrétiens qui tueraient des chrétiens pour la plus grande gloire des musulmans, nous paraîtraient des lâches ou des fourbes, traîtres à leur patrie, ou bientôt traîtres à leurs nouveaux maîtres. Or les Arabes n'aiment pas plus la domination chrétienne que les Français n'aimeraient la domination musulmane. (Enfantin, id, 330)*

(6) *Association, telle est la formule nouvelle qui fait la part de la liberté et de l'autorité, de l'individu et de la collectivité. Tolérance pour les uns pour les autres, détermination du terrain commun pour les intérêts, liberté absolue pour l'individualité, qu'elle se forme sous le nom d'homme, de peuple ou de croyant. Aucune nation ne peut avoir l'orgueil de se poser comme le modèle et le type de progrès. Personne ne peut dire : ma loi politique, mon organisation sociale, mes mœurs représentent pour l'humanité la dernière expression du progrès ; ceux qui ne prennent pas exemple sur moi sont condamnés à l'erreur, à l'immobilité, à la barbarie. (1860, I. Urbain, L'Algérie pour les Algériens)*

La critique est vive, la conviction sincère, l'espoir réel. Il est rare de trouver dans la formation discursive coloniale des textes qui envisagent de la sorte l'inversion du rapport de domination. L'hypothèse paraît insensée, inconcevable, par principe plus que par son impossibilité car le retournement suffit à mettre nu le rapport colonial et à l'invalider. Chez Enfantin le propos atteste une pensée effectivement humaniste et universaliste. Au-delà de l'acquisition utilitaire des langues, le bilinguisme qui en découle entend substituer à la conquête par les armes une « conquête des cœurs ».

L'échange libre, fraternel et paritaire du bilinguisme que les écoles bilingues essaient de mettre en place confère au terme un sens

à hauteur de l'ambition. Le bilinguisme est censé établir un partage intime entre les êtres qui permettra l'union des peuples et fera l'avenir commun de l'humanité. En dépit de son caractère spéculatif ce « socialisme utopique », transposé au-delà des frontières en « colonialisme utopique », ne fut pas seulement intellectuel. A côté des entreprises productives, des saint-simoniens s'engagent corps et âme dans les relations avec leurs interlocuteurs. Ils apprennent l'arabe, le berbère, le Coran, le droit et le culte musulmans, s'intéressent aux cultures, fournissent l'« anthropologie coloniale ». Certains adoptent l'habit, le style de vie, les mœurs, d'autres se convertissent, se marient... et sont mis au ban par leurs pairs. Les violences militaires et le rapport colonial qui se met en place ne laisseront aucune chance au projet des écoles bilingues. Le détour a été long, mais il est indispensable pour comprendre de ce bilinguisme dont la nature particulière n'est livrée que par son idéologie.

1.4. Le principe pédagogique fait débat. « L'enseignement mutuel » qu'on prévoit d'appliquer dans la continuité de Rousseau et des Idéologues repose sur l'idée que les qualités naturelles de l'individu sont le ressort de sa formation et de sa personnalité. Il faut en conséquence mettre l'élève en situation de s'épanouir. De même qu'en France la réunion des enfants des différentes couches sociales les fera se connaître, jouer, travailler, réfléchir ensemble et surmonter les inégalités pour préparer l'avènement de la Cité idéale, de même seront dépassés dans les colonies les incompréhensions, les clivages et les conflits dus à la méconnaissance réciproque. La réunion d'élèves arabes et français préparera l'harmonie d'une société bilingue et pluriconfessionnelle. Ce bilinguisme est au fondement de la colonisation saint-simonienne. L'intendant civil Genty de Bussy à Alger plaide la chose auprès de sa hiérarchie :

(7) C'est aux avantages si précieux qu'on peut tirer (de la réunion des races) que nous sommes redevables des efforts opiniâtres du gouvernement pour atteindre l'ignorance sur tous les points du royaume, pour la chasser du terrain qu'elle occupe, en ouvrant partout de nombreuses écoles à la jeunesse indigente ou riche ; noble confusion, piédestal d'égalité qui



permet à tous, indistinctement, de s'élaner plus tard dans la carrière et de devenir de grands citoyens. Appelée au beau rôle de coloniser une des régences barbaresque, la France a pris pour auxiliaire de sa marche le plus puissant moyen de civilisation, l'instruction /.../. Si l'antipathie règne dans toute sa force, c'est un devoir de l'Administration de la combattre et de la détruire sans recourir à la violence, en offrant aux esprits les plus prévenus de l'un ou de l'autre culte, l'occasion d'un rapprochement et de relations amies. Je considérerais comme un progrès sensible dans l'extinction des haines et des animosités religieuses cette réunion d'élèves français, maures et juifs dans un même local, sous un même maître. (1832, correspondance)

Ce n'est pas sans effet. Le duc de Rovigo, que ses opérations militaires d'une extrême brutalité n'ont pas empêché de devenir commandant en chef, répond à Genty de Bussy. Il assigne à l'enseignement une finalité où le bilinguisme n'a plus raison d'être :

(8) Je ne désespère pas, avec un peu de temps, d'avoir réuni sous les mêmes professeurs et aux mêmes heures, Juifs, Maures, Français, Italiens et Espagnols. C'est dans le sein des écoles que doit se préparer une fusion qui est si désirable. /.../ Je regarde la propagation de l'instruction et de notre langue comme le moyen le plus efficace de faire faire des progrès à notre domination dans ce pays. /.../ Le vrai prodige à opérer serait de remplacer peu à peu l'arabe par le français qui ne peut manquer de s'étendre parmi les indigènes, surtout si la génération nouvelle vient en foule s'instruire à nos écoles. (1833)

La même année, sous son autorité, le Directeur de l'Instruction récuse de façon radicale la possibilité d'un « rapprochement des races » et fait barrage aux propositions des saint-simoniens. Il n'est plus question de bilinguisme, mais d'un système monolingue et de deux filières d'enseignement, l'une pour les européens l'autre pour les indigènes :



(9)Ce pêle-mêle des uns et des autres ne produit pas d'heureux effets. Il nuit au progrès et à la bonne tenue des classes. /.../ Les habitants d'Alger se partagent entre trop de races distinctes d'origine, d'habitude, de croyances et de mœurs, pour que les écoles primaires ne soient pas distinctes et séparées. Aujourd'hui Alger divise sa population en quatre fractions principales qui n'ont point les unes avec les autres de rapport intimes. La première se compose de Français, la seconde d'Espagnols, la troisième d'Israélites et la quatrième de Maures. Ainsi deux de ces fractions sont européennes et deux sont africaines ; pour les enfants de chaque fraction il faut des écoles de langue française séparées. (1833, comte Guyot, rapport)

C'est ce qui prévaudra, scellant le sort des écoles bilingues. On ne peut évaluer avec précision l'évolution car les informations ne sont pas nombreuses, et celles réunies par Y. Turin concernent surtout les écoles pour les européens. On peut estimer entre une et deux dizaines les réalisations d'enseignement mutuel durables, principalement dans les villes. En 1833 il n'y en a qu'une, à Alger. L'année suivante d'autres sont ouvertes pour un double public scolaire à Kouba, Dely-Ibrahim, La Ressauta, Ouadi Dada, Bône, Oran... Ce qui signale un certain dynamisme. En 1839 plus de 150 inscrits sont déclarés à Alger. Le recrutement des élèves s'avère toutefois difficile : les familles riches répugnent à mêler les leurs aux enfants pauvres ; la présence d'enfants juifs paraît inadmissible ; la présence de quelques rares filles est une mixité scandaleuse qui fait retirer les garçons. Les religions s'avèrent inconciliables. Et de surcroît on demande aux parents de payer. La raréfaction devient telle que la gestion financière est inversée. Des subsides sont obtenus pour gratifier de piécettes ceux qui assistent aux cours : ne restent que les pauvres. Et il y a des raisons plus décisives. Au-delà des incompatibilités culturelles et religieuses, comment le système d'éducation de l'occupant pourrait-il être accepté, alors que la préoccupation première des intéressés est immédiate, matérielle, de survie immédiate alors que la famine menace. En 1847 il existe encore des écoles d'enseignement mutuel. Combien ? Pour combien



de temps encore ? L'échec est en fait consommé. La cause première n'est pas l'utopie ni les incohérences mais la politique oppressive et répressive. Un partisan fervent de la colonisation, éloigné des saint-simoniens, dresse ce bilan désolé :

(10) Les villes indigènes ont été envahies, bouleversées, saccagées par notre administration encore plus que par nos armes./.../ La société musulmane, en Afrique, n'était pas incivilisée ; elle avait seulement une civilisation arriérée et imparfaite. Il existait dans son sein un grand nombre de fondations pieuses, ayant pour objet de pourvoir aux besoins de la charité ou de l'instruction publique. Partout nous avons mis la main sur ces revenus en les détournant en partie de leurs anciens usages; nous avons réduit les établissements charitables, laissé tomber les écoles, dispersé les séminaires, autour de nous les Lumières se sont éteintes. /.../ nous avons rendu la société musulmane beaucoup plus misérable, beaucoup plus désordonnée, plus ignorante et plus barbare qu'elle n'était avant de nous connaître. (Alexis de Tocqueville, Rapport sur l'Algérie, 1847)

1.5. D'autres écoles, toujours dites « arabes-françaises », feront suite à l'entreprise saint-simonienne », mais elles ne participent plus du même esprit et se bornent à des vues utilitaires plus circonscrites du bilinguisme (voir plus loin). Bien qu'on ne puisse trop extrapoler au plan théorique à partir d'un cas atypique et momentané, dans contexte très particulier, il est possible de retenir des enseignements sur les rapports entre bilinguisme et nationalisme. Celui-ci en premier lieu. Sous l'effet des facteurs historiques, sociaux, culturels, le bilinguisme scolaire dépasse de beaucoup les aspects strictement linguistiques et sociolinguistiques. Bien qu'elle ne soit pas immédiatement perceptible, la détermination idéologique y est primordiale. Dans la compréhension du bilinguisme institutionnel se jouent en effet la compréhension du rapport aux autres et la politique de « la nation » à leur égard. Cette dialectique entre mêmes et autres, qui fixe l'identité collective qui fonde le nationalisme, et aussi celle qui arrête le statut du bilinguisme scolaire. Elle est un reflet

du rapport de « la nation » aux autres et à sa diversité interne, du rapport de la « langue nationale » aux langues en usage. Autrement dit, dans le champ institutionnel de l'Etat-nation, le bilinguisme est une métonymie consubstantielle au nationalisme.

On peut retenir un second enseignement, circonscrit cette fois au cadre colonial étudié. Le bilinguisme des saint-simoniens échappe à la binarité manichéenne et exclusive des nationalismes véhéments. Bien que minoritaire et éphémère, il atteste le continuum des positionnements entre les polarités extrêmes. Son paradoxe, qui lie le projet colonial à un rêve incompatible de fraternité universelle, en même temps qu'il obère l'entreprise, confirme la complexité et les contradictions du réel historique. Ce dont les postulats des trop sommaires « colonisation positive » ou « négative » interdisent de rendre compte. Le continuum politique et socioculturel qu'elles ignorent, trouve une validation linguistique dans les mixages homologues des langues : emprunts, calques, sabirs, pseudo-sabirs, créoles, alternances codiques... attentives au fantasme des « langues pures ».

2 - LA REVENDICATION D'UN ENSEIGNEMENT NATIONAL

2.1. Pour saisir les réactions de la société algérienne à l'intrusion du français il est nécessaire de rappeler quelles étaient les structures antérieures de l'enseignement en Algérie. Dans le cadre de l'arabisation qui suivit en Algérie les conquêtes arabes (XI^{ème} siècle), l'enseignement était organisé au temps de la Régence d'Alger en trois cycles : primaire, secondaire, supérieur, dispensé successivement dans les écoles coraniques, les *médersas* et les *zaouïas*. Ces structures d'enseignement, financées par des donations pieuses (biens *habous*), étaient gérées par une administration propre. Les écoles coraniques, assuraient aux enfants âgés de 5 à 10 ans une éducation essentiellement religieuse, ayant pour fonction première de former de bons musulmans, et de donner les bases nécessaires aux acquisitions ultérieures. A ce premier niveau les enfants étaient initiés à la lecture et à l'écriture, apprenaient par cœur des versets du Coran sans commentaires ni discussion. Cette transmission traditionnelle et



rituelle était appelée à porter plus tard ses fruits. Si les filles n'étaient pas formellement exclues des écoles, elles y étaient rares. A l'issue des études primaires, les élèves les plus méritants pouvaient suivre des études secondaires dans des médersas implantées en milieu urbain. Dans les campagnes les *zaouïas* jouaient un rôle similaire avec un régime d'internat. Le programme comportait l'étude du Coran, de la grammaire, du droit, du commentaire et de l'arithmétique. Au terme de leur cursus, les élèves garçons pouvaient alors être recrutés dans l'enseignement primaire comme instituteurs, ou être admis dans les mosquées en qualité de secrétaire. L'enseignement secondaire était sanctionné par un diplôme qui ouvrait l'accès à des universités peu nombreuses mais prestigieuses : *Qaraouiyine* (Maroc), *Zitouna* (Tunisie), *El Azhar* (Egypte). En Algérie, l'enseignement supérieur concernait l'universalité des connaissances, comme dans les universités européennes du Moyen-âge qui « absorbaient la science entière dans l'enseignement de la théologie ou de la révélation chrétienne ». Les caractéristiques de l'enseignement traditionnel au moment de l'entrée des troupes françaises se retrouvent dans la plupart des *médersas* (Tlemcen, Alger, Constantine, Bejaia, Oran, Blida, Médéa). Elles sont décrites par Emile Combes, sénateur et futur Ministre de l'Instruction publique :

(11) (L'organisation de l'enseignement) avait notablement perdu de son ancienne prospérité sous la domination des Turcs. Néanmoins elle conservait une grande partie de sa splendeur primitive. On comptait jusqu'à 2.000 écoles primaires ou supérieures dans le territoire de la Régence. Des savants d'une compétence indiscutée groupaient autour d'eux un nombre considérable d'élèves. La grande mosquée d'Alger était le théâtre d'une très vive activité intellectuelle. Douze sciences y étaient enseignées par les professeurs les plus capables et les plus autorisés (1894 : 7).

Après « l'âge d'or » de l'Islam (IX^{ème}-XIV^{ème} siècles) qui rayonna jusqu'en Europe la civilisation arabe perdit de son prestige et connut un déclin qui s'accrut par la suite. Comme les autres pays du Maghreb, l'Algérie resta à l'écart des progrès intellectuels

Al'Adâb wa llughât



*L'enseignement des langues et ses réceptions en contexte colonial algérien
De la tentative avortée des «écoles franco-arabes» et du «cantonement»
scolaire à la revendication d'un enseignement national*

de la Renaissance européenne. Au moment de la conquête française le système d'enseignement algérien, fondé sur la primauté des disciplines religieuses, ignorait les évolutions scientifiques et techniques, mais le nombre d'établissements scolaires était important et, selon le témoignage des militaires des années de conquête eux-mêmes, la proportion des lettrés de sexe masculin était sensiblement la même dans la Régence d'Alger et en France, soit de l'ordre de 40%(voir Guy Pervillé, 1984 : 16).

2.2. L'organisation de l'enseignement algérien subit avec la période coloniale de graves dommages et d'importantes modifications. Entre 1832 et 1850, outre le système scolaire traditionnel algérien, des écoles et collèges privés ou confessionnels (catholiques, protestants ou juifs), furent ouverts à l'intention des enfants des militaires, du personnel administratif et des premiers colons. Se posèrent alors les problèmes d'une communication exolingue entre colonisateurs et colonisés. Comme on l'a vu plus haut, la solution envisagée par les saint-simoniens, initiateurs en la matière, fut dans un premier temps un enseignement bilingue « arabe – français » où les élèves français et algériens étaient censés s'apprendre mutuellement leur langue. Pendant les vingt premières années de la conquête l'entreprise militaire primait tout et l'éducation, des Musulmans particulièrement, n'était pas prioritaire. Les ravages de la guerre et les déprédations désagrégèrent le système éducatif traditionnel¹. Claude Collot explicite les procédés : « essentiellement, la volonté des autorités françaises de laisser décliner les écoles musulmanes qui apparaissent comme le refuge de la résistance algérienne ; on ne les attaque pas directement, on les laisse sombrer par différentes mesures » (1987 : 315). En 1848 les autorités françaises confisquèrent les biens *habous* au prétexte

1 - En 1837 à Constantine, 1350 enfants sont scolarisés dans 86 écoles coraniques, 7 médersas accueillent 6 à 700 tolbas ; la province compterait 16 zaouias et au total un millier de tolbas. En 1847 le chiffre des tolbas de Constantine est tombé de 600 à 60 et le nombre des écoles coraniques de 86 à 30. En 1837, il y a à Alger 20 à 25 écoles musulmanes ou juives recevant 375 élèves musulmans et 320 enfants juifs. En 1840, il n'y a plus qu'une médersa et 24 msids avec 400 élèves. En 1850 il ne demeure à Alger que 15 écoles primaires musulmanes. En revanche Alger comptait 17 établissements d'enseignement privés qui rassemblaient 1700 enfants. (C. Collot, 1987 : 314)



que le domaine public assumerait les charges ; promesse sans suite. Des écoles coraniques et des *médersas* furent démolies, d'autres délaissées par des enseignants privés de salaire et de logement. La plupart d'entre eux tombèrent dans la misère et émigrèrent en nombre vers les régions qui n'étaient pas encore sous domination coloniale, de sorte que « la science se perd, les savants disparaissent sans avoir fait des élèves capables de leur succéder » (Yvonne Turin, 1971 : 243). La Seconde République essaiera de donner corps à l'idée première d'un enseignement bilingue qui prend partiellement en compte la culture traditionnelle ; elle sera suivie par le Second Empire. On admet le principe d'un enseignement de l'arabe et on met en œuvre au niveau du primaire un enseignement bilingue dans des écoles « arabes-françaises ». De même pour le secondaire dans les *médersas* officielles. L'administration contrôle par ailleurs les écoles privées musulmanes, qui ne sont que tolérées.

Un décret officiel du 30 septembre 1850 décide de la création de trois *médersas*, à Tlemcen, Constantine et Médéa ; en 1855 cette dernière sera transférée à Blida, puis à Alger en 1859. Ces *médersas* avaient pour mission de former des candidats aux emplois des services du culte, de la justice musulmane, de l'« instruction publique indigène » et des « bureaux arabes » relevant de l'administration militaire. L'enseignement bilingue n'est plus à l'ordre du jour, et le décret précise que les élèves, les enseignants, les enseignements, « tout y serait exclusivement arabe ». Une séparation radicale, de fait une ségrégation, est instituée entre deux filières d'enseignement et deux publics. Dans son *rapport sur l'enseignement supérieur musulman en Algérie* le sénateur Emile Combes, futur ministre de l'instruction publique, rend compte d'une série de mesures développées pour attirer les Musulmans vers les *médersas* : « Afin de continuer la chaîne des traditions, on installera l'école auprès des mosquées auxquelles étaient attenantes les anciennes *médersas*. Outre la gratuité de l'enseignement, une subvention de 100 francs par an sera accordée aux élèves les plus méritants. On leur donnera aussi le logement si l'état de lieu le permet » (1894 : 9). Les autorités françaises entendaient former un personnel francophone, et auxiliaire

Al'Adâb wa llughât



*L'enseignement des langues et ses réceptions en contexte colonial algérien
De la tentative avortée des «écoles franco-arabes» et du «cantonnement»
scolaire à la revendication d'un enseignement national*

pour les services administratifs dévolus à la population musulmane (*muphtis, cadis, caïds, khojas, etc.*). Combes explicite également la stratégie qui inspire la formation :

(12) Ce n'était pas seulement justice ou générosité de notre part /.../ Ce système avait l'avantage de garantir nos choix, dans une certaine mesure, contre l'hostilité de sentiments et d'idées, tantôt latente tantôt déclarée, qui éloignait de nous et de notre domination les hommes désignés à notre choix par leur renom de science ou par leur influence personnelle. Telle fut la raison première du rétablissement des médersas. Depuis que les médersas mettent à notre disposition pour le culte, la justice et quelques autres services publics une pépinière de sujets plus ou moins imbus de notre esprit civilisateur, nous avons pu constater que nous avons plus d'action sur le peuple conquis /.../ (1894 : 3).

Dans l'esprit des promoteurs, l'enseignement visait à « produire un groupe d'intermédiaires entre la société dominante et la société dominée » (Fanny Colonna, 1975 : 11) et à limiter l'influence des confréries religieuses qui incitaient à la résistance. Cependant les trois *médersas* officielles « étaient loin de satisfaire les besoins de la masse algérienne » (Ali Merad, 1963 : 598), et la surveillance des foyers de subversion et d'insurrection que constituaient les *zaouïas* se révéla difficile à assurer : « On s'en occupe sans presque de résultats, car il faudrait passer sa vie pour savoir au juste ce qui s'y fait et dit » (Mac Mahon, cité par Y. Turin, 1971 : 138). C'est ce système que dénonce un autre Ministre de l'Education Nationale et de la Culture, algérien cette fois :

(13) Les zaouïas ont été détruites en tant que foyers de culture et de résistance, et on a transformé celles qui se sont maintenues en foyers de collaboration tout en y limitant l'enseignement à la lecture du coran /.../. La France a tué

1 - Dans les Travaux du congrès de l'Afrique du Nord publiés à Paris en 1909, un orientaliste note : « Actuellement, le nombre de djamas ou des zaouïas dans lesquelles on enseigne autre chose que le Coran appris par cœur est extrêmement restreint. Il semble qu'il diminue chaque jour » (T. Ibrahim, 1973 : 12).

la culture algérienne en la coupant de toute sève vivifiante et en la tenant en dehors du mouvement de l'Histoire. /.../ Mais cette destruction du patrimoine culturel, il fallait la présenter comme une mort naturelle (l'Europe est fort habile dans ce genre de déguisement), qui a pour conséquence l'apparition d'un complexe d'infériorité chez un tel peuple déculturé et ce qui permet à l'occupant d'accréditer la thèse de sa mission civilisatrice (Ahmed Taleb Ibrahimi, 1973 : 12).

2.3. Le décret du 14 juillet-6 août 1850 crée six écoles « arabes-françaises » pour les garçons, à Alger, Constantine, Bône (Annaba), Oran, Blida et Mostaganem et quatre pour les filles, à Alger, Constantine, Oran et Bône. Il prévoit, en outre la création de collèges arabes-français à Constantine et à Alger, respectivement en 1867 et 1870. L'enseignement y est gratuit. Le programme d'étude des écoles arabes-françaises porte sur la lecture et l'écriture de l'arabe et du français, auxquelles s'ajoutent pour les garçons des éléments du calcul, le système des poids et mesures, l'histoire et la géographie et, pour les filles, des « travaux à l'aiguille »¹. Dans les collèges l'enseignement concerne l'étude de la langue française, l'histoire, la géographie, l'arithmétique, la géométrie, le dessin linéaire et d'imitation, l'arabe et la gymnastique (Leroy Beaulieu, 1887 : 254). Les modalités pédagogiques s'appuient sur un bilinguisme déséquilibré qui privilégie le français en tant que langue à enseigner, et comme véhicule des autres disciplines au détriment de l'arabe, lequel ne relève que de l'enseignement de la langue. Ainsi que le souligne Dalila Morsly, ce bilinguisme «doit instaurer, à plus ou moins long terme la suprématie du français sur l'arabe et hisser les

1 - "Les femmes d'Alger, à l'époque turque, excellaient à exécuter, sur des étoffes légères, étamines et toiles blanches ou crèmes, des broderies, /.../ dont les modèles avaient dû être importés de Constantinople. Elles en faisaient des bonnets de bain, des écharpes, des coussins, des rideaux de portes composés de trois panneaux réunis par des rubans de soie aux teintes claires importées d'Europe. C'était là tout un art d'agrèments, auquel les Algéroises de ce temps s'adonnaient minutieusement, pendant leurs heures de loisir, dans le calme des patios. Dans l'intérieur du pays /.../ les femmes tissaient les vêtements, les tapis /.../. L'œuvre d'éducation féminine qui s'offrait à la France était donc, dans ces divers domaines, de création, de conservation et de perfectionnement. La première tentative en vue de préserver les arts manuels est due à une ancienne institutrice Mme Luce qui en 1845, organisa un ouvroir de broderies (Mathéa Gaudry, 1935 : 732).

indigènes vers la civilisation française » (2013 : 139). La valorisation inégale des langues enseignées peut avoir pour conséquence d'aboutir à « des effets pervers donc négatifs (régression ou disparition des langues) » (Mwatha-Musanji Ngalasso, 2007 : 26). La tâche de l'école primaire était avant tout d'apprendre le français aux enfants. Différentes solutions pédagogiques sont envisagées pour l'implanter, certaines avant-gardistes. Des inspecteurs soulignent l'utilité d'un lexique de base, constitué d'une sélection de mots choisis et de formules simples. L'enseignement grammatical, plus difficile à assimiler, rebutant et décourageant, doit dans un premier temps être évité. Les exercices de langage doivent à l'inverse avoir une place prépondérante :

(14) En place des anciens exercices grammaticaux, on emploie les leçons de choses, l'enseignement par l'aspect. On désigne aux élèves un objet en le nommant en français ; on leur fait répéter le nom, que leur esprit s'habitue à ne plus séparer de l'objet. Cet exercice de langage est le procédé d'instruction le plus simple et le plus naturel ; on va des choses aux idées et des idées aux mots. On use de la même méthode pour les associations d'idées les plus élémentaires, celle par exemple, du sujet et du verbe. Le maître énonce une proposition exprimant une action usuelle, je marche, je chante, je ris ; en même temps, il marche, il chante, il rit. Peu à peu l'élève ramasse une provision de mots et de petites phrases, qui l'initient aux notions les plus communes et par là même les plus essentielles à notre langue (Combes, 1892 : 72)

L'élève est directement confronté à la langue française, sans recours à sa langue maternelle, l'apprentissage de la grammaire se fait de manière inductive — les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite —. « Les leçons de choses » nécessitent la mise en place d'un dispositif pédagogique qui exige une série d'objets appelée « musée scolaire ». Ces objets « les uns naturels les autres fabriqués sont destinés à donner aux enfants des idées nettes, exactes sur tout ce qui les entoure » (Ferdinand Buisson, 1882 : 1991).

Ce type d'enseignement n'obtint pas les résultats escomptés. Le



nombre d'écoles arabes-françaises ne s'élève qu'à 18 en 1865 et ne réussit pas à doubler en quinze ans. Outre l'échec quantitatif, le niveau d'enseignement demeure très faible, tant pour la formation de base que pour les connaissances générales (cf. Saurier, 1981 : 34-36). En 1865 l'Empereur Napoléon III se rend en Algérie et encourage au cours de son périple le développement de l'enseignement bilingue arabe/français. Après sa visite des réformes sont mises en œuvre, calquées sur les programmes des écoles arabes-françaises et celui des écoles métropolitaines, en faisant une part plus importante à l'enseignement de la langue arabe. Mais rien n'est fait pour diffuser l'instruction auprès de la population rurale :

(15) On a essayé de propager la connaissance de la langue française dans les villes ; mais on avait eu tort de laisser dans l'oubli complet les Indigènes de la campagne. C'est là surtout qu'aurait dû se porter les efforts de l'Administration ; c'est parmi cette population, encore aveuglée par le fanatisme et plongée dans les ténèbres, que l'on aurait dû établir des écoles et pacifier progressivement par l'Instruction cette classe de la société arabe. On eut évité les insurrections nombreuses¹ qui ont consommé la ruine de l'Arabe par des amendes collectives et le séquestre, mesures rigoureuses dont il a été souvent frappé (L.G. Khoudja, 1891 : 16).

2.4. A la chute du Second Empire, l'enseignement des Musulmans devint objet de conflit entre Paris et les colons opposés à tout risque d'émancipation de la population algérienne. Ils tiennent l'enseignement de l'arabe pour un encouragement au « fanatisme », et soulignent le nombre considérable des élèves et des collégiens impliqués dans des insurrections. Leur opinion est que « des ennemis éclairés sont bien plus dangereux que des ennemis barbares » (Delassus, 1913 : 48). A cette hostilité s'ajoute la réserve si ce n'est l'hostilité des parents à l'encontre de cet enseignement et de la culture française plus généralement. La Troisième République fera dépérir le très modeste

¹ - Dès le début de la conquête française de nombreuses révoltes secouent l'Algérie. L'une des plus importantes est celle de 1871 à la suite de la défaite contre l'Allemagne. L'insurrection, conduite en premier lieu en Kabylie par El Mokrani, s'est par la suite étendue aux trois quarts du pays avant de faire l'objet d'une violente répression.

système scolaire développé par le Second Empire : les collèges arabes-français furent supprimés et les écoles arabes-françaises connurent un rapide déclin. Leur nombre tomba de 40 à 16 entre 1871 et 1882 (Pervillé, 1984 : 17). L'enseignement de la langue arabe ne fut plus dispensé au niveau secondaire puis dans les écoles primaires. Le processus de déculturation s'accéléra. Louis Machuel¹ qui avait pendant dix ans dirigé une école franco-arabe à Mostaganem, note :

(16) Par inexpérience des choses musulmanes l'on en arriva à éteindre presque complètement les études arabes sans aucun profit ni pour l'influence française, ni pour la diffusion de notre langue. Les résultats ont même été désastreux dans certains cas : les familles riches ne pouvant plus faire donner à leurs enfants une instruction arabe suffisante dans leur pays, les ont envoyés étudier leur langue, leur droit et leur religion à l'étranger, au Maroc surtout, où ils sont allés puiser des sentiments hostiles à notre cause, où ils ont appris à nous haïr (1885 : 13).

Les lois du 28 mars 1882, dites « lois Ferry », rendent en France l'école laïque et gratuite et instaure l'obligation scolaire pour tous les enfants des deux sexes. Lois appliquées à l'Algérie en 1883, dans le principe. Les textes issus de la société algérienne rendent compte d'une montée de réclamations d'éducation par une partie de la population musulmane, en premier lieu dans la langue et la culture arabe et islamique, mais aussi dans la langue du colonisateur. Deux raisons semblent être à l'origine de cette attitude nouvelle. La laïcisation de l'enseignement public a pu être favorablement perçue par les Algériens, inquiets de garder leur foi et leurs traditions. Et l'institution d'une Commission Sénatoriale d'étude de « la question algérienne en 1891 »² semble la promesse d'une ère nouvelle. En

1 - Louis Pierre Machuel est né à Alger en 1848. Il a fréquenté à la fois l'école coranique et l'école primaire française puis les cours de la Grande Mosquée pour occuper ensuite la chaire publique d'enseignement de l'arabe littéraire et de l'arabe vulgaire. En 1883 il a été nommé premier directeur de l'Instruction Publique en Tunisie et y a créé des écoles « franco-arabes ».

2 - Après le voyage fait en Algérie en 1887, Jules FERRY avait demandé et obtenu la constitution d'une commission d'enquête pour déterminer les réformes nécessaires. Après avoir arrêté son programme d'enquête, la commission décida d'envoyer une délégation en Algérie en lui en

1891 la Commission Sénatoriale recueillit les avis et les doléances des musulmans et des colons afin de déterminer les réformes à apporter au système éducatif algérien. Gilbert Grandguillaume rapporte que M'Hamed Ben Rahal « demande aux membres de cette commission qu'on triple le nombre des élèves, qu'on double celui des professeurs musulmans, qu'on assure cinq ans de scolarité, suivis d'un enseignement supérieur. Il veut faire de l'université d'Alger la rivale d'Al-Azhar du Caire ou de la Zitouna de Tunis, lui donner une place parmi les grandes universités islamiques. En même temps, il revendique pour les Algériens, comme ouverture à la « civilisation », l'accès à l'école française dont il avait lui-même bénéficié /.../. On ne trouve pas dans ses écrits de critique contre l'enseignement français, alors qu'il est conscient des craintes que celui-ci peut inspirer aux musulmans /.../. A travers la langue française, il veut que des Algériens puissent prendre pied dans le système moderne introduit par la colonisation /.../. A travers la langue arabe, il vise la consolidation de la personnalité algérienne /.../ » (2012 : 303).

Plus tard, à la question de savoir si le musulman peut obéir à une souveraineté non musulmane posée par les responsables de cette commission, la réponse d'Abdelhamid Ben Badis sera la suivante :

(17) Nous considérons qu'une Algérie attachée à la France, nation instruite éduquée, avancée, doit être comme cette France à laquelle elle est liée, également instruite, éduquée et avancée. Nous estimons que le peuple algérien, groupement humain vivant au 20^{ème} siècle, et placé depuis plus d'un siècle sous l'égide tutélaire d'une grande nation civilisée comme la France, doit par une instruction et une éducation appropriées à sa mentalité et en harmonie avec ses croyances et ses traditions s'élever au niveau des autres peuples (cité par Mahfoud Kaddache, 1980 : 335).

confiant sa direction. L'enquête, conduite du 19 avril au 14 juin 1892, recueillit avis et doléances des colons et des musulmans dans « 102 centres différents, dont 89 villages de colonisation. Les sénateurs entendirent tous ceux qui voulaient se présenter, conseils élus, djemâas indigènes, notables, voire simples particuliers ; ils reçurent aussi d'innombrables pétitions rédigées en français et en arabe » (Charles-Robert Ageron, 1961 : 7).

Al'Adâb wa llughât

*L'enseignement des langues et ses réceptions en contexte colonial algérien
De la tentative avortée des «écoles franco-arabes» et du «cantonnement»
scolaire à la revendication d'un enseignement national*

2.5. Si une l'adhésion de certains pour ce nouveau dispositif législatif exprime la volonté d'assurer aux enfants algériens une instruction dans le cadre des lois de Jules Ferry, l'assentiment était loin d'être général. Les parents pauvres refusent d'envoyer à l'école (fût-elle gratuite) des enfants qu'ils n'avaient pas les moyens d'aider. Ils estiment en outre que l'éducation leur est donnée par le milieu familial. L'application sans ménagement de sanctions (amendements, emprisonnements)¹ accrut les obstacles et la méfiance à l'égard de l'enseignement français était devenue plus grande en 1883 qu'au début de la colonisation. Le refus persista chez la plupart des Algériens. Mostefa Lacheraf indique d'autres causes de rejet liées à de vives blessures : « Impuissants et contraints, ils ont assisté pendant la guerre coloniale à l'enlèvement systématique de jeunes garçons, fils de chefs et de résistants notoires, que les Français envoyaient en France dans des Prytanées militaires » (1965 : 314). Le danger éprouvé pour son identité et sa religion ayant été conforté dans « les années 1867-68 (par) le baptême forcé de milliers de petits orphelins algériens que le cardinal Lavignerie avait recueillis à la faveur d'une famine, provoquée en grande partie par le nouveau régime des terres, l'inertie calculée des autorités coloniales et l'égoïsme criminel des colons, qui fit plus de 500 000 victimes » (id.). Ces agissements amenèrent les Musulmans les plus attachés à leurs traditions à s'interroger sur les véritables mobiles de l'administration, à suspecter le législateur, et à interpréter la scolarisation comme une entreprise de christianisation. Toutefois selon F. Buisson, Directeur de l'enseignement primaire, si les Algériens étaient peu disposés en faveur de la culture française, il ne s'agissait pas de résistance « fanatique » : « Ce qu'on a regardé comme opposition religieuse n'était que le désir, bien naturel à un peuple croyant, de s'assurer que sa religion nationale ne courait aucun danger dans les écoles ouvertes à sa jeunesse » (Combes, 1892 : 68). M'hamed Ben Rahal considère que si les Algériens ne poussaient pas leurs enfants à aller à l'école ils ne les en écartaient pas systématiquement : « Il faut être franc ; ils ne désirent pas l'enseignement français ; mais ils ne s'y opposent pas de parti pris /.../. Les populations indigènes ne réclament pas la

1 - « La loi du 21 décembre 1897 prévoit des peines d'amendes ou de prison en cas de refus d'envoyer un enfant à l'école publique. » (A. Léon, 1991 : 166)

création d'écoles ; mais quand elles existent, elles ne refusent pas d'y envoyer leurs enfants. » (id. : 70).

L'obligation scolaire était d'autre part contestée par les colons, hostiles à la création d'écoles pour les Musulmans donnant comme arguments l'insuffisance du personnel enseignant et surtout la pénurie budgétaire. Antoine Léon décrit l'opinion du colonat sur les problèmes financiers tels que la presse locale les rapporte :

(18) Le Petit Colon du 6 mai 1892 oppose de nouveaux arguments au projet d'instituer un réseau d'écoles indigènes. « Au lieu de jeter des millions par les fenêtres », on devrait d'abord se préoccuper de la scolarisation des enfants européens, puis de la construction de routes et des chemins de fer /.../. Le Conseil général d'Oran fait écho à ces préoccupations en exprimant, au cours de la séance du 8 mai 1894, le vœu que des crédits suffisants soient consacrés à la construction d'écoles pour Européens. La Vigie algérienne du 6 juillet 1892 se fait l'interprète de la presse unanime et de toutes les communes en blâmant « cet engouement subit qui pousse le gouvernement à engager toutes les ressources locales dans la construction d'écoles pour les indigènes (1991 : 165).

La politique éducative engagée en 1883 consistait à « concentrer les efforts sur l'enseignement des masses, c'est-à-dire sur l'enseignement primaire » (Combes, 1892 : 219). Elle répondait à l'opinion des colons pour qui scolariser au secondaire c'était éveiller les consciences et courir le risque de mettre en cause la domination. Ils considéraient que « l'enseignement secondaire qui mène aux carrières libérales et forge l'esprit critique devait être proscrit : d'ailleurs il ne produirait que des « fruits secs », ou multiplierait « l'armée des mécontents » (C.-R. Ageron, 1968 : 961). Les colons s'opposaient à toute émancipation intellectuelle des Algériens car elle compromettrait la domination politique. Un rapport d'une Commission, chargée des modifications à introduire dans l'organisation des services de l'Algérie, signale que l'opposition à l'instruction des indigènes vient aussi de l'administration elle-même :

Al'Adâb wa llughât



*L'enseignement des langues et ses réceptions en contexte colonial algérien
De la tentative avortée des « écoles franco-arabes » et du « cantonnement »
scolaire à la revendication d'un enseignement national*

(19) *M. Tirmin prétend que les plus instruits parmi les indigènes sont les plus rebelles. Evidemment les plus instruits, ayant conscience de leurs droits, se laissent volontiers moins exploiter. M. Hugonnet se rencontre dans la même pensée avec Mohamed-ben Driss, capitaine de cavalerie en retraite, chevalier de la Légion d'honneur, qui affirme à son tour que les indigènes sont loin d'être hostiles à l'instruction, mais que l'Administration ne veut pas des indigènes instruits, parce qu'ils seraient moins faciles à gouverner (Combes , 1892 : 70).*

3.6. A partir des années 1890 les réticences des Algériens vis-à-vis de l'école française s'affaiblirent et la population musulmane se mit à revendiquer l'accès à l'instruction :

(20) *Après la transition douloureuse que connut la société algérienne bouleversée, privée de ses droits élémentaires, de ses biens nationaux, de sa liberté, on éprouva le besoin d'une culture ou plus ou moins d'un enseignement. Même si cet enseignement s'était présenté en patagon ou en zoulou, on l'aurait accepté (Mostefa Lacheraf, 1976 : 314).*

L'acceptation du français devient progressivement celle d'une «langue de nécessité» pour une «une culture de nécessité» (id.). L'enseignement primaire public développé en Algérie à partir des années 1892, que caractérisent de très grandes inégalités sociales, est partagé en deux systèmes : l'un, conforme aux normes métropolitaines, est réservé aux Français et ouvert à une fraction restreinte d'Algériens, les familles nobles. Un second est destiné aux enfants des milieux modestes. Il fait « la part belle à l'agriculture, aux travaux manuels, aux connaissances usuelles. Pour lui, l'importance des « leçons de langage » justifiait une scolarité plus longue d'un an » (Pervillé, 1984 : 24). La finalité de l'enseignement indigène « était d'améliorer la qualification de la main d'œuvre indigène algérienne pour répondre aux besoins de la colonisation » (Kamel Kateb, 2004 : 88). L'enseignement en arabe revendiqué par les Algériens était généralement refusé. Des écoles coraniques, soutenues par



des ressources privées et plus ou moins tolérées par les autorités françaises, concurrençaient l'enseignement officiel peu ouvert aux musulmans.

Bien que la politique éducative républicaine fût celle de l'assimilation, les réticences scolaires des autochtones algériens semblèrent disparaître. Les Algériens éprouvaient le besoin d'un enseignement semblable à celui destiné aux Français, et revendiquaient le droit aux études secondaires : « depuis 1911-1912 un mouvement se dessinait chez les Musulmans aisés en faveur de l'enseignement des lycées et cela accroissait l'inquiétude des Européens. La guerre amena Lutaud à changer de position /.../ » (C.-R. Ageron, 1968 : 961). Les autorités françaises finirent par consentir à recruter dans les lycées les enfants des familles aisées ceux que l'on appelait « les fils de notables ». Ces lycées étaient supposés produire « une élite fidélisée » (Lacheraf, 1965 : 314). Par ailleurs ils n'étaient pas inaccessibles aux élèves les plus doués des classes pauvres, lesquels pouvaient bénéficier de bourses allouées par le Gouvernement Général. Cependant la formation dans les lycées ne pouvait atteindre un niveau satisfaisant qu'à la condition que les élèves possèdent une maîtrise suffisante du français. Ce n'était que rarement le cas pour des enfants algériens. Aux difficultés d'ordre linguistique s'ajoutaient des problèmes évoqués par Ferhat Abbas :

(21) Nous sommes pour la plupart de pauvres gens sortis des douars et de familles modestes pour devenir des bacheliers, on ne sait comment /.../. Or aussi longtemps qu'il (l'élève) ne possèdera pas les premiers éléments du français, l'enseignement de toute autre matière restera sans fruit pour lui. /.../. L'âge où un Indigène commence ses études varie entre 8 et 10 ans. /.../ L'enseignement secondaire, base de l'enseignement supérieur, n'est accessible qu'à un nombre limité de riches et aux boursiers du gouvernement général. Or, ces boursiers, fils de caïds en majorité, n'ont qu'un idéal : devenir caïds à leur tour. Par conséquent, ils ne profitent pas ou profitent mal des avantages dont on les fait bénéficier /.../. Le type de grand

Al'Adâb wa llughât

*L'enseignement des langues et ses réceptions en contexte colonial algérien
De la tentative avortée des «écoles franco-arabes» et du «cantonnement»
scolaire à la revendication d'un enseignement national*

gaillard de 18 ans, élève de 10^{ème} classe, n'est pas rare dans les lycées. On est sûr que cet élève-là restera chez lui un jour et n'aura rien appris (1931 : 50-51).

De façon générale, outre les filières d'enseignement très limitées, les « indigènes » voyaient leur cursus barré par une suite d'obstacles de plus en plus difficiles. Ceux qui n'étaient pas naturalisés n'avaient accès qu'à un nombre restreint d'emplois publics et ne pouvaient prétendre aux fonctions importantes réservées aux seuls Français. L'inscription à l'université était sélective, et les étudiants qui n'avaient pas obtenu la qualité de citoyen français contre renonciation à leur statut juridique musulman ne pouvaient être candidats à certains concours d'entrée à l'université ou aux grandes écoles. Avant 1944, les « Indigènes » n'ayant pas la nationalité française n'étaient pas admis à passer le concours d'externat de médecine. Ceux qui au moment du concours n'avaient pas 21 ans pouvaient toutefois prendre part aux épreuves, mais « sous réserve que leur nomination ne serait le cas échéant que conditionnelle, et qu'ils seraient éliminés de toute place ou tout concours ultérieur s'ils n'optaient pas dès que l'âge le leur permettrait pour la nationalité française » (Paul Picard, 1932 : 235). On comprend que face à de si tortueuses dispositions il n'y eut qu'un nombre très restreint d'Algériens ayant fréquenté l'école française jusqu'à son terme. Une élite infime d'intellectuels parvint néanmoins à se dégager. Ferhat Abbas note :

(22) A la Faculté, sur 50 étudiants, nous comptons 6 camarades titulaires du certificat d'études supérieures, de mathématiques générales, de physique générale, de calcul intégral et différentiel et d'astronomie./.../ Mais voilà, nous ne sommes que 50 étudiants ! Si la colonisation l'avait voulu nous serions 5.000, dont 600 en sciences pures. Mais allez donc faire entendre cela à nos détracteurs ! (1931 : 51).

L'hostilité de certains Algériens à l'encontre du système d'enseignement français n'avait pas fléchi : « la politique coloniale de la France dans ses différentes formes, et surtout les plus libérales (intégration-assimilation), étant considérée par les élites



algériennes comme un ethnocide, l'ensemble des mouvements nationalistes inscrit assez tôt dans ses différents programmes la réactivation de la culture algérienne » (Bruno Etienne, 1975 : 8). Ce qu'on voit dès les années vingt où Abdelhamid Ben Badis formé à l'université *Zitouna* de Tunis fonda les journaux *El Mountaqib* (« Le Critique ») et *al Chihâb* (« Le Météore »), Tayeb El Okbi *El Islah* (Le Réformiste), qui dénonçaient les brimades et les injustices. En 1925, *El Mountaqib* et *El Islah* furent suspendus (Olivier Chevriion, 1950 : 54). Dans le domaine éducatif, des initiatives privées tentèrent de pallier les carences de l'Etat. A partir de 1926 sous l'influence d'Ahmed Messali Hadj, de nombreuses écoles privées furent créées par des mouvements politiques et religieux. L'enseignement dans les mosquées fut interdit aux prédicateurs de ces mouvements et les médersas soumises à de très difficiles conditions. En 1931, Ben Badis créa l'Association des *Oulamas*, qui ouvrit en 1935 de nombreuses filiales, écoles, médersas, sociétés sportives. La plupart de ces institutions, agréées et subventionnées par les autorités françaises étaient soumises à conditions, dont une essentielle : celle d'un enseignement de la langue française. Compte tenu du fait que la langue arabe n'était pas en mesure de faire face à tous les besoins langagiers du 20^{ème} siècle, notamment dans les domaines technologiques et scientifiques, au cours des années 1930 la bourgeoisie algérienne avait ressenti la nécessité de faire apprendre le français à ses enfants et considérait que l'enseignement franco-arabe constituait l'expression d'un bilinguisme tolérant. Abdelhamid Ben Badis estimait que l'enseignement bilingue arabe/français offrait à la jeunesse algérienne l'expérience d'une double culture indispensable. Sous l'intitulé *L'enseignement des deux langues est une nécessité pour nous*, il écrit en 1926 dans le journal *al Chihâb* : « Dans ce pays il y a deux langues fraternelles, à l'image de la fraternité et de la nécessaire union de ceux qui les parlent — pour le plus grand bonheur de l'Algérie — ce sont la langue arabe et la langue française ». Et dans un autre numéro d'*al Chihâb* en 1930 : « Nos lecteurs savent que nous n'avons cessé de proclamer, en toute circonstance, que l'enseignement arabe/français est une nécessité vitale pour l'Algérie... C'est pourquoi nous soutenons constamment

toute initiative et tout effort en faveur de cet enseignement, dans l'intérêt des deux communautés » (cité par Ali Merad, 1963 : 643).

Les Algériens ne purent que se sentir humiliés par un arrêté du conseil d'Etat du 8 août 1935 qui, dans une volonté de blocage radical et assimilant la langue arabe à une langue étrangère, l'écartait des programmes scolaires. Lors du *V^{ème} congrès des étudiants indigènes musulmans nord-africains*, tenu du 6 au 10 septembre 1935 à Tlemcen, les participants firent part à l'unanimité de vœux pour une réforme du système éducatif mis en place en 1892. Ils demandèrent au Gouvernement de l'Algérie d'augmenter le nombre des écoles indigènes, de recevoir les enfants livrés à la rue, d'élever de deux ans l'âge pour se présenter aux examens, de faire figurer les maîtres indigènes dans les jurys d'examen, de déclarer la langue arabe langue officielle en Algérie au même titre que la langue française et de cesser de la considérer comme langue étrangère. Au cours de ce même congrès ils affirmèrent leur hostilité à la naturalisation, leur attachement à la nationalité algérienne et à la culture arabe (Jean Desparmet, 1935 : 717). Les réclamations des congressistes suscitérent l'indignation des autorités françaises, les étudiants furent jugés dangereux et la décision fut prise d'interdire ce type de manifestation :

(23) Sous le prétexte de « congrès » d'allure innocente, se camouflent en réalité des manières de Soviétiques résolument hostiles à l'autorité française /.../. Les étudiants ont mésusé de la confiance qui leur était accordée. Désormais l'expérience est faite. Il n'est que temps de mettre fin à des manifestations qui seraient peut-être sans importance dans une époque normale et dont nous serions les premiers à sourire, si la gravité de l'heure ne nous obligeait pas à demander au pouvoir public une sévère vigilance (Mohendis, 1935 : 721).

C'est en 1937 que Abdelhamid Ben Badis lança son célèbre slogan, appelé à devenir la référence du mouvement national : « l'Islam est notre religion, l'arabe est notre langue, l'Algérie est notre patrie ». La langue a ici valeur de symbole. Dans un pays colonisé, pratiquer sa langue devient un acte de résistance. En Algérie, l'arabe est alors

une « langue refuge, la langue lieu privilégié de l'authenticité refusée, la langue dernier recours contre l'aliénation coloniale, en un mot, la langue maquis du peuple » (Jean Louis, CALVET, 1974 : 155). Les autorités coloniales s'inquiétèrent de la menace constituée par les écoles libres. Dans le bulletin de *L'Afrique française*, Jean Desparmet écrit : « le cheikh Ben Badis n'a pas craint d'entreprendre à la fois de changer la langue, d'épurer les mœurs, de rendre au dogme sa pureté, d'abolir les superstitions animistes, maraboutiques, et soufiques. Il a montré la voie aux nationalistes pour échapper à l'assimilation dont l'Europe les menace » (1933 : 155). Dans un autre numéro du bulletin de *L'Afrique française* publié en 1935 il note : « dans les écoles libres, en particulier à Constantine, le Président de la société des *oulamas* algériens, le cheikh Ben Badis, que le *Nadjah* a surnommé le Recteur de l'Algérie, se vante (*Chiheb* de Juillet 1934) d'avoir formé le « noyau » de la future « Faculté des sciences islamiques » (p.719). L'enseignement dans les écoles libres, la presse d'expression arabe, furent catalogués comme des foyers de propagande anti-française, et l'administration « en arriva à considérer les enseignants libres comme des rebelles en rupture avec l'ordre établi, et les responsables de cet enseignement, issus le plus souvent de couches populaires, comme des ennemis » (Taleb Ibrahim, 1973 : 58). D'où les brimades de l'Association des *Oulamas*¹. En 1943, *Le Manifeste du Peuple Algérien*, rédigé par Ferhat Abbas, demande la reconnaissance de la langue arabe comme langue officielle au même titre que le français tout en précisant que rien n'est renié de la culture française. Après la Seconde guerre mondiale, l'article 57 du statut de l'Algérie de 1947 arrête : « L'enseignement de la langue arabe sera organisé en Algérie à tous les degrés ». L'application fera l'objet de décisions de l'Assemblée algérienne. Mais en 1954, alors que les textes de loi attendaient toujours d'entrer en vigueur, des inspecteurs du primaire présentèrent « une motion très étroite où ils faisaient de l'arabe dialectal un patois, de l'arabe littéral une langue morte, de l'arabe moderne une langue étrangère ; ils concluaient en recommandant d'écarter l'enseignement de cette langue « considérée en ce pays comme une forme oppressive d'arabisation » » (Robert Malan, 1957 : 86).

1 - Emprisonnements, amendes, détentions en camp, exil... cf. Larbi Tebessi, Tawfik El Madani, 1956 : 2)



2.6. L'évolution du contexte politique, l'accroissement des revendications, la pression des élites, eurent une incidence. En 1949 « l'enseignement indigène » fut supprimé et la fusion des deux systèmes promulguée. Un décret transforma le 10 juillet 1951 les anciennes *médersas* en « lycées d'enseignement franco-musulman » et laissa aux élèves le choix de préparer le baccalauréat ou un « diplôme de fin d'études » orienté vers les études en arabe et les disciplines islamiques. La formule eut rapidement un succès retentissant car, écrit Ali Mérad « en harmonie avec la vocation culturelle du pays où le bilinguisme est une réalité. Il était fondé sur un principe indiscutable : la nécessité pour la jeunesse algérienne d'une culture arabe et d'une culture française. Il réalisait une synthèse culturelle indispensable entre la formation littéraire arabo-islamique et la formation scientifique en langue française » (1963 : 643). Durant la Guerre de libération on s'appliqua à faire renaître la culture arabe par l'envoi d'étudiants dans les Universités de la *Zitouna* de Tunis et des *Quaraouines* du Maroc (cf. Larbi Tebessi et Tawfik El Madani, 1956 : 1).

Si l'agression culturelle coloniale a d'abord contraint à une position de rejet à l'égard de la langue française et renforcé l'attachement à la religion musulmane comme à la langue arabe en tant que repères identitaires, les Algériens ne se sont pas accommodés du vide culturel créé. Ils se sont approprié la langue française pour en tirer au mieux profit et un bilinguisme arabe/français s'est de fait instauré. La restauration de la langue et de la culture arabe ne doit pas empêcher de sauvegarder le meilleur de l'héritage de l'Histoire, de s'ouvrir à d'autres civilisations, d'autres cultures, à la modernité, à la technique et à la science. C'est sur la réflexion élargie d'une lettre de prison de Ahmed Taleb Ibrahimi au philosophe libanais René Habachi durant la guerre de libération de l'Algérie, que s'arrêtera ce parcours des positions de la société algérienne sur « la question des langues » et à l'égard du bilinguisme : « Ne croyez pas que je suis partisan d'une glorification béate du passé. Bien au contraire, grande serait ma joie de voir notre jeunesse faire connaissance avec la cybernétique, la psychanalyse, le marxisme, etc. Mais je suis sûr qu'elle ne pourra assumer et assimiler valablement les plus grandes



acquisitions de l'Occident sans partir d'un noyau authentiquement original plongeant ses racines dans notre patrimoine culturel. En d'autres termes, il faudrait qu'elle se nourrisse du suc du terroir avant de puiser aux sources étrangères et s'ouvrir aux sciences, idées et techniques modernes (1966 : 102).

Bibliographie :

ABBAS Ferhat 1931, *Le jeune algérien*, Paris, Editions de la Jeune Parque.

AGERON Charles Robert avril-juin 1963, « Jules Ferry et la question algérienne en 1892 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, pp.127-146.

AGERON Charles Robert 1968, *Les Algériens musulmans et la France (1871-1919)*, Paris, Presse Universitaire de France, Tome 2.

BUISSON Ferdinand 1882, « Musée scolaire », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, t. II, Paris, Hachette.

CALVET Louis-Jean 1974, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.

CHEVRION Olivier 1950, *L'enseignement privé réformiste et l'association des «Oulémas» d'Algérie*.

COLONNA Fanny 1975, *Instituteurs Algériens 1883-1939* Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

COMBES Emile 1892, *Rapport Fait au nom de la Commission chargée d'examiner les modifications à introduire dans l'organisation des divers services de l'Algérie, (Instruction primaire des indigènes) Sénat, n° 50 (annexe au procès-verbal de la séance du 18 mars, 1892)*.

COMBES Emile 1894, *Rapport Fait au nom de la Commission chargée d'examiner les modifications à introduire dans l'organisation des divers services de l'Algérie, Enseignement supérieur musulman (les Médersas), Sénat, n° 15 (annexe au procès-verbal de la séance du 2 février 1894)*.

COLLOT Claude 1987, *Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale (1830-1962)*, Paris-Alger, CNRS Éditions-OPU.

DELASSUS Achille 1913, *Métropoles et Colonies. La conquête morale des indigènes*, Alger.

DESPARMET Jean 1933, « Les guides de l'opinion indigène en Algérie », *Bulletin du Comité de l'Afrique française*, pp. 11-16.

DESPARMET Jean 1935, « Le V^{ème} Congrès des étudiants musulmans nord-africains » *Bulletin du Comité de l'Afrique française*, pp.716-719.

ETIENNE Bruno et LECA Jean 1975, « La politique culturelle de l'Algérie » *Culture et Société au Maghreb*, Paris, CNRS, Editions, pp.45-76.

GAUDRY Mathéa 1935, « L'instruction de la femme indigène en Algérie », *Bulletin du Comité de l'Afrique française*, pp.731-736.

GRANDGUILLAUME Gilbert 2013, « M' Hamed Ben Rahal, entre modernité et traditions » *Histoire de l'Algérie à la période coloniale*, pp.299-302.

JULIEN Charles Ageron, 1964, *Histoire de l'Algérie contemporaine. La conquête et les débuts de la colonisation (1827-1871)*, Paris, Presses Universitaires de France.

KADDACHE Mahfoud 1980, *Histoire du nationalisme algérien, question nationale et politique algérienne (1919-1951)*, tome 1, Alger.

KATEB Kamel 2014, *Le système éducatif dans l'Algérie coloniale. Bilan statistique historiographique (1833-1962)*, Alger, Editions Apic.

KHOUDJA L.G 1892, *A Messieurs LES PRESIDENT et MEMBRES de la Commission du Sénat chargée d'étudier les réformes nécessaires en Algérie*.

LACHERAF Mostefa 1965, *L'Algérie : nation et société*, Paris, Maspero.

LE BON Gustave 1979, *La civilisation des Arabes*, Réédition : Editions de la Fontaine au Roy, Collection "Images et Traditions", [1^{ère} édition 1884].

LEON Antoine 1991, *Colonisation, enseignement et éducation. Etude historique et comparative*, Paris, l'Harmattan.

LEROY-BEAULIEU Paul 1892, *De la colonisation chez les peuples modernes*, 2^e éd. Paris, Editions Guillaumin, [1^{ère} éd., 1874).

MALAN Robert 1957, « Espoir d'instruction », *L'Algérie et sa jeunesse*, Editions du Secrétariat Social d'Alger, pp.43-94.

MERAD Ali juin-juillet 1963, « Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie (1880-1960) », *Confluent*, n°32 et n°33, pp. 596-646.

MOHENDIS Louis 1935, « Le V^{ème} Congrès des étudiants musulmans nord-africains » *Bulletin du Comité de l'Afrique française*, pp.719-721.

MORSLY Dalila 2013, « Les écoles arabes-françaises dans l'Algérie colonisée. Une expérience d'enseignement bilingue ? » *Educations plurilingue. L'aire francophone entre héritages et innovations*, Rennes, PUR, pp 209-221.

NGALASSO MWATHA Mustanji 2007, « Dynamique des langues et politiques linguistiques en Afrique : le rôle des langues transfrontalières et la place des langues de moindre diffusion », *Académie africaine des langues (ACALAN) Bulletin d'information n°002*.

PERVILLE Guy 1984, *Les étudiants algériens de l'université française 1880-1962*, Paris, EHESS, thèse d'état en histoire publiée sous le même titre, Paris, CNRS Éditions.

PICARD Pierre 1932, *Hygiène et pathologie Nord-Africaines. Assistance médicale*, Paris, Editions de la Jeune Parque.

Al'Adâb wa llughât



L'enseignement des langues et ses réceptions en contexte colonial algérien
De la tentative avortée des «écoles franco-arabes» et du «cantonnement»
scolaire à la revendication d'un enseignement national

SAURIER Henry 3^{ème} trimestre 1981, « Esquisse de l'évolution de l'enseignement primaire en Algérie de 1830 à 1962 » *L'Amical des anciens instituteurs et instituteurs d'Algérie* et le cercle Algérieniste, Paris, Editions presses de l'imprimerie Labellery et Cie.

TALEB IBRAHIMI Ahmed 1966, *Lettres de prison*, Alger, Edition SNED.

TALEB IBRAHIMI Ahmed 1973, *De La décolonisation à la révolution culturelle (1962 – 1972)*, Alger, Editions SNED.

TEBESSI Larbi et MADANI Tawfik Février 1956, « Manifeste de l'Association des Oulémas (7 janvier) », *Revue de Maspero presse n°2*.

TURIN Yvonne 1971, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecines, religion, 1830-1880*, Paris, Maspero.

