

# Les enseignants d'Algérie ont-ils existé ?

Évelyne Joyaux (\*)

**D**epuis plus de quarante ans les campagnes de presse portant condamnation de la présence française en Algérie ont la soudaineté d'une éruption. Un ou plusieurs articles donnent le ton auxquels d'autres font écho durant plusieurs jours, voire durant quelques semaines. On ne peut douter que se façonne ainsi, génération après génération, et dans l'indifférence générale, une représentation du monde, et en particulier de la France où vivent ces nouvelles générations, assez négative pour qu'on doive s'inquiéter de ses effets. Après quoi les choses s'apaisent jusqu'à la prochaine effervescence.

Les Français d'Algérie n'ont, eux, aucun droit de s'exprimer. La mise à l'écart de ceux qui vécutent cette histoire par ceux qui l'écrivent empêche l'intrusion du réel et de la vie des hommes dans un concept identifiant une fois pour toutes la colonisation et le mal. Les seuls faits retenus s'accordent à la simplicité du concept et renforcent son efficacité. On se souvient de la généralisation de l'épisode du verre d'eau vendu par un colon à un jeune appelé ou celle de la torture exercée par l'armée française.

La façon dont on présente l'école en Algérie durant la présence française est, à ce titre, particulièrement révélatrice. On se limite généralement à fournir une donnée statistique des années 1960 qui, par la seule référence à la règle de l'obligation scolaire, accrédite l'idée d'un enseignement profondément inégalitaire puisque les enfants de confession musulmane sont proportionnellement beaucoup moins scolarisés que les autres.

Admettons !

Les documents photographiques abondent pourtant qui montrent, y

compris dans les villes, des classes composées pour les deux tiers ou les trois quarts d'élèves musulmans. D'autres photos prises dans le bled présentent des écoles où les jeunes Kabyles, par exemple, posent sagement devant l'objectif avec leur maître d'origine européenne. Cela contrarie l'idée de ségrégation souvent suggérée par l'évocation « du code de l'indigénat » dont on rappelle fréquemment, et opportunément, l'existence à propos de l'école bien qu'il n'y ait aucun lien entre eux.

J'ai constaté que ces documents photographiques, trop nombreux pour que l'on puisse prétendre qu'ils sont truqués, étaient écartés par « les spécialistes » comme on le ferait d'une mauvaise excuse. « Trop tard ! » m'a-t-on

Les documents photographiques abondent pourtant qui montrent, y compris dans les villes, des classes composées pour les deux tiers ou les trois quarts d'élèves musulmans.

souvent répondu à propos de cette population scolaire qui apparaît si bien mêlée sur les photos de classe, en précisant aussitôt que les mesures prises en faveur de la scolarisation des jeunes musulmans l'avaient été seulement pour faire avorter l'insurrection qui se préparait.

Admettons encore une fois! Cela supposerait donc que la population autochtone avait le désir de cet enseignement qu'on lui refusait, et que la révolte serait née de cette frustration (parmi d'autres). Voilà qui entraîne une question, pour peu que l'on veuille bien tenir compte du contexte historique: « Quand ce retournement s'est-il opéré? ».

Il faut en effet rappeler ici qu'il y eût une époque où la proposition d'école « venait trop tôt » Dans l'ex-Régence d'Alger, durant les premières années qui suivirent la Conquête, on créa des cours d'hygiène et de médecine immédiatement ouverts aux « Maures et aux Juifs ». Dans le temps où se succédaient les gouverneurs et les politiques, sans que la France parvienne à dessiner un projet pour l'avenir, on tenta tout de même de scolariser des enfants selon une méthode d'enseignement mutuel simplement copiée sur celle de la métropole. Tentative qui n'eut guère de succès, pas plus d'ailleurs que les écoles arabes-françaises dont les effectifs restèrent très limités. Mêmes inadaptés à la réalité locale, comme ce fut trop souvent le cas, ces essais précoces en matière de médecine et d'enseignement prouvaient au moins que les Français n'avaient pas rompu avec leur idéal en traversant la mer.

Trop tôt d'abord, trop tard ensuite! C'est donc entre les deux qu'il faut chercher le moment et les raisons pour lesquelles l'hostilité à l'enseignement de la France après la conquête, laissa place au désir d'école, avant que le courant ne s'inverse de nouveau. Voilà une vraie question qui desserrerait le carcan des idées toutes faites et nous ramènerait enfin en un point du temps, à la réalité du terrain et à la vie des hommes.

Le contexte métropolitain est utile à rappeler afin de mettre les événements en perspective. Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle l'instabilité politique avait fait se succéder les régimes, les révolutions et les politiques qui en dépendaient des deux côtés de la Méditerranée.

La III<sup>e</sup> République déclara la scolarisation gratuite, laïque et obligatoire. L'enseignement se concevait de plus en plus comme instrument au service de la mission universaliste que la France se reconnaissait. Dans les ouvrages destinés à la formation de maîtres, on apprenait que l'école devait réaliser « *la fraternité universelle* ». Cette fraternité qui se situait au-dessus des religions confessionnelles pour instituer « *le respect du droit des humbles et de l'amour du prochain sans atteinte à la liberté et à la raison* ».

La loi sur l'école laïque et obligatoire applicable partout, et qui paraît aller de soi aujourd'hui, eut pourtant du mal à s'imposer même en Métropole. Il suffit de se reporter aux débats pour savoir que certains députés et sénateurs s'élevèrent contre une obligation scolaire qui contrariait la volonté des familles et risquait de priver l'agriculture de bras. En Algérie la laïcité,

qui relègue Dieu au second plan et soumet l'individu à la toute puissance de la raison, pouvait heurter une autre conception de l'homme qui se voulait tout aussi universaliste. En clair, les musulmans de l'ex-Régence n'attendaient pas de la France qu'elle les place sur la voie qui mène aux Lumières. Les progrès techniques, la liberté individuelle fondée sur la rationalité contenaient le risque de les éloigner du modèle donné par Dieu. Les uns et les autres savaient bien que l'école était un enjeu majeur et que cela les engageait plus loin que le seul apprentissage de la lecture et du calcul. Ce fut le cas. S'il fallait s'en convaincre il suffirait de rappeler que les premières victimes des attentats du F.L.N. furent deux instituteurs, il y en eut des dizaines d'autres jusqu'en 1962. Des bombes explosèrent dans les écoles, d'autres furent incendiées.

On voit bien que l'histoire de l'enseignement en Algérie ne peut tenir dans une statistique de 1962, ni dans un décret déclarant l'école laïque et obligatoire partout en métropole et en Algérie.

Lorsqu'il n'y avait pas encore de routes pour conduire au douar l'instituteur qui devrait y vivre isolé des siens, il fallait une vocation bien forte pour choisir ce métier et une belle qualité humaine pour y réussir. Il lui fallait susciter assez de confiance parmi les membres de la djemaa et chez les pères de famille pour qu'ils bravent un jour l'opinion des autres villages, l'interdit religieux, et lui confient leurs fils. Plus tard les institutrices s'emploieront avec la même opiniâtreté à scolariser les filles. Pour elles, moins encore que pour les garçons, l'obligation scolaire pouvait se décréter. Ce fut là encore affaire de temps, de confiance, de persuasion.

L'histoire de l'enseignement est faite des vies exemplaires des instituteurs qui enseignaient, en plus de l'écriture et des règles de calcul, le jardinage, la taille des arbres fruitiers, les rudiments d'hygiène et possédaient quelques notions de médecine. Exemplaires, moins parce qu'ils touchaient à des domaines divers, que parce qu'ils vivaient sous les regards du village, assumant souvent un rôle de conseiller et de médiateur qui ne leur laissait guère de droit à l'erreur.

Ils ont préparé ce temps où les classes seront surchargées. On manquera alors de locaux et de crédits, d'autant que la démographie et la scolarisation des filles auront décuplé les effectifs. Mais ces méthodes adaptées et performantes d'enseignement, qu'ils avaient mises au point, pourront être transmises à de nouveaux maîtres, dans les écoles normales. La demande d'écoles qui se manifesta dans les villages, dans les douars ou sur les pitons de Kabylie, prouva qu'ils avaient réussi quelque chose dont leurs anciens élèves en Algérie se souviennent encore, comme leurs lettres en témoignent aujourd'hui. Ils furent, avec les médecins, les agriculteurs dans leurs fermes, les bâtisseurs et les soldats, les artisans de l'œuvre reniée aujourd'hui. Nos raisons de refuser un concept que d'autres veulent imposer, hors de tout contexte, pour condamner sans examen notre histoire en

Algérie tiennent banalement à l'importance qu'il faut reconnaître au temps et à l'espace, à la liberté des hommes ainsi qu'aux valeurs qu'ils défendent et même... au hasard ! Il n'est pas de domaine où la rencontre des principes de la République et la prise en compte de la réalité du terrain ait été mieux incarnée que par les enseignants exerçant leur métier et soutenus par la confiance d'un douar ou d'un village qui avait oublié sa méfiance. Pour en garder la trace il nous faut recueillir et faire connaître les textes, qu'il s'agisse de témoignages, de données chiffrées, de documents d'époque.

**Il n'est pas de domaine où la rencontre des principes de la République et la prise en compte de la réalité du terrain ait été mieux incarnée que par les enseignants...**

de documents d'époque.

Ce n'est pas le désir de convaincre les détracteurs systématiques de notre histoire qui nous y pousse car nous savons aujourd'hui que rien ne peut entamer leurs certitudes publiées qui constituent souvent leur gagne-pain. Mais ils ont installé des habitudes de penser que

nous ne sommes pas obligés de subir, nous moins encore que d'autres. De ce point de vue nous avons d'ailleurs une responsabilité supplémentaire puisque le monde dans lequel nous vivons (terrorisme, répression, peurs, manipulation de l'opinion) commence à ressembler à celui que nous avons connu en Algérie avant 1962.

En 1966 Fulbert Youlou, l'ex-président du Congo Brazzaville écrivait : « *Il y a, à la bibliothèque de Brazzaville, une collection du journal officiel de l'AEF que j'ai souvent feuilleté comme le plus beau livre d'histoires de mon Congo. À chaque page on y trouve des noms d'inconnus qui pour la plupart reposent en terre africaine comme mon vieil ami Albert Schweitzer. Ces pionniers ont édifié en vingt-cinq ans des routes, des chemins de fer, des mines, des barrages qui représentent une œuvre surhumaine à laquelle, il faut l'écrire, les capitalistes d'Occident ne croyaient pas. C'est leur sueur, leur travail, leur chair que ces Africains blancs nous ont légués et croyez-moi, eux sont morts pauvres mais fiers de ce qu'ils avaient construit et même si ce travail acharné leur avait apporté la fortune qui est la récompense de la peine et de l'effort, pourrions-nous leur en vouloir ?* ».

Ces phrases ne concernent pas l'Algérie mais elles nous touchent car nous reconnaissons, entre ces pionniers évoqués par le Président du Congo et nos pères, une communauté de destin.

\* - Évelyne Joyaux est l'auteur de *Puisque l'ombre demeure*, auto-édition, 1998. Elle a également écrit les scénarii et dialogues des cinq albums de bande dessinée : *L'histoire de la France en Algérie - 1830-1962. Les aventures de la famille Dieudonné*.

# L'enseignement en Algérie (\*)

Geneviève de Ternant (\*)

Lorsque les Français débarquent en Algérie en 1830 l'instruction des jeunes est dispensée par l'école coranique (Koutteb), la medersa pour les villes, la zaouïa pour les douars et les tribus. Le taleb doit, pour enseigner « être capable de réciter par cœur et sans se tromper les soixante chapitres du Coran ou de les écrire sans une

faute d'orthographe, tels qu'ils sont écrits dans le Livre Saint ».

Dans les *zaouïas*, notamment celles de Sidi-Abderrahmane ou de Sidi-el-Hamal qui faisaient de leurs élèves de véritables « savants » aux yeux de la masse, le summum du savoir enseigné se limitait à la grammaire arabe, le *Fiqh* (exégèse du Livre Saint), le *Twahid* (la théologie) et *Ilm-El-Mawarith* (science de l'héritage) ou le *Hadith* (parole du Prophète). Encore faut-il souligner que ces « sciences », si on peut les appeler ainsi, étaient puisées dans des manuels très anciens.

Les deux derniers consistent en un ensemble des obligations religieuses ou sociales nécessaires dans la vie individuelle ou collective de la communauté musulmane. L'enseignement du *Hadith* était puisé dans le *Moutaouta* (sorte d'A.B.C. de l'imam Malik Ibnou Anas, mort en 795).



Théodore Chassériau, « Jeune taleb assis », huile sur panneau, 1850  
courtoisie Étude Briest.

\* - Avec l'aimable autorisation de l'Union des Anciens et Anciennes des Lycées d'Algérie (UAALA).

Outre ces ouvrages qui constituent l'essentiel des bibliothèques des ordres religieux responsables de l'instruction et qui témoignent de la prédominance d'un enseignement essentiellement religieux, l'examen du vocabulaire arabe de cette époque permet de faire cette même constatation. En effet, dans un vieil ouvrage écrit au <sup>x</sup><sup>e</sup> siècle, une sorte de dictionnaire des synonymes en arabe, on ne peut relever aucune trace d'un vocabulaire technologique et scientifique, même relatif aux techniques d'exploitation de la terre. « Ceci laisse penser à une absence quasi-totale de la science telle que nous la concevons aujourd'hui » ; ainsi s'exprime M. Abdelhafid Khellout dans un mémoire de licence soutenu le 20 septembre 1979, à l'Institut de psychologie de l'université de Constantine.

Le contenu essentiellement religieux de l'enseignement maraboutique ne change pas dans l'Algérie devenue française, ni les méthodes d'enseignement qui se résument à deux mots : « la mémoire et le bâton ». Ismail El Zakari écrit dans le journal réformiste *El-Basair* en janvier 1950 : « Depuis très longtemps, les programmes et les méthodes dans l'enseignement coranique étaient des plus traditionnels et des plus désuets. Chargé de faire apprendre à l'élève le Coran et les divers précis avec ou sans compréhension, le taleb ne pouvait que faire appel à la mémoire de l'élève », et M. Khellout ajoute : « L'absence d'autre méthode pédago-

gique faisait qu'une simple défaillance de la mémoire de l'élève était immédiatement corrigée par le bâton. Il n'est point utile de rappeler que celui-ci était toujours brandi - non sans quelque réjouissance - par le taleb pour corriger la conduite ». Enfin, abordant la question de la non-instruction de la fille algérienne dans le système d'enseignement traditionnel, il écrit « qu'elle était devenue une norme strictement observée par l'ensemble de la population ».

Il faut, pour être juste, remarquer qu'à cette époque de nombreuses régions de France métropolitaine ne sont pas mieux loties. Dans leur ouvrage remarquable, *Il y a cent ans, dans les Alpes-Maritimes, écoles et écoliers*, M<sup>lle</sup> Rosine Cleyet-Michaud et M<sup>me</sup> Viviane Eleuche-Santini rapportent qu'à l'inspecteur d'Académie, qui lui faisait observer que les jeunes filles de sa localité « restaient complètement privées d'instruction », le maire de Gorbio répondait : « Le seul moyen de faire fréquenter l'école par des filles c'est d'avoir une institutrice ou que la femme de l'instituteur ait une qualification pour enseigner à coudre ou à tricoter » et les auteurs ajoutent : « On ne pense pas qu'apprendre à lire, à écrire ou à compter soit le plus important » <sup>(1)</sup>.

Mais revenons en Algérie. Nous avons cité largement ces positions sur l'école coranique car elles semblent recoupées par les différentes sources historiques que nous possédons. Mais, pour justifier une attitude politique, M. Khellout affirme

ensuite que « *la politique coloniale en matière d'instruction n'eut aucun résultat appréciable en milieu rural* ». Cette affirmation n'est pas exacte. Bien qu'elle reconnaisse implicitement l'impact important de cette instruction en milieu urbain, elle minimise l'énorme effort fourni par des maîtres compétents et dévoués durant des années dans le bled. C'est peut-être une façon d'écrire l'histoire, ce n'est pas la meilleure, ni la plus objective. Il ne faut pas se dissimuler que l'instruction s'est heurtée aussi bien dans les villes que dans les villages à de nombreux facteurs : et d'abord la barrière de la langue, qui a conduit à des expériences d'inspiration généreuse comme les « *écoles d'enseignement mutuel* », où les jeunes Français étaient censés apprendre l'arabe et enseigner le français à leurs camarades d'école qui, eux, apprenaient le français et enseignaient l'arabe. Personne n'y apprit rien, bien entendu.

Il fallut se résigner à créer les écoles « *maures-françaises* », comme on avait créé les écoles « *juives-françaises* ». Ni les unes ni les autres ne furent des succès, en raison surtout du second facteur : les religions.

Les parents préféraient envoyer leurs enfants à l'école coranique pour les musulmans, à l'école midrashim pour les israélites. Mais il importe de savoir que les écoles fréquentées par les jeunes Européens étaient largement ouvertes aux israélites comme aux musulmans. Assez rapidement, les israélites y vinrent en nombre et

l'on put se préoccuper aussi de l'éducation des filles juives. Sans doute faut-il voir dans ce fait l'influence de ces milieux juifs de métropole où les loges maçonniques, le saint-simonisme et le rayonnement des idées du « Père » Enfantin avaient une grande importance.

En revanche, les musulmans bouddèrent les écoles où ils craignaient qu'on enseignât des mœurs contraires à leur religion et, quant aux filles, il ne fut guère possible de faire revenir les parents sur le préjugé bien ancré qu'une femme qui sort de sa maison est toujours une prostituée.

Rappelons qu'à la même époque, en métropole, les écoles confessionnelles étaient d'un haut niveau et concurrençaient victorieusement l'enseignement public. De plus, de nombreux enfants gagnaient leur vie en usine ou aidaient leurs parents aux champs et négligeaient l'école des deux côtés de la Méditerranée.

Un autre facteur contrariant l'instruction des jeunes Arabes est la



Francisque Noailly, « *L'École coranique* », huile sur toile (coll. part.).

difficulté de trouver des maîtres qui parlent leur langue pour leur apprendre la nôtre. On a essayé de faire des *taleb* de vrais maîtres, mais ils avaient pour la plupart un niveau d'instruction très bas, et ils craignaient de voir amputer leur rôle de saint, de marabout, s'ils ouvraient l'esprit de leurs jeunes élèves. Cette expérience aussi dut être abandonnée. On en trouva pourtant quelques-uns pour enseigner dans les écoles « maures-françaises » et « arabes-françaises » et leur dévouement fut le plus souvent exemplaire; aux côtés de leurs homologues français, ils témoignèrent d'une intelligence et d'une bonne volonté immense; ce n'est pas par la faute des maîtres que l'expérience a raté.

Disons encore une fois que le problème fut presque le même dans beaucoup de nos provinces où les enfants ne parlaient que la langue ou le patois de leur terroir!

La démographie galopante ne fit surgir ses propres difficultés qu'après de nombreuses années de présence française en Algérie, car il fallut du temps pour assainir le pays et y construire une infrastructure médicale qui permette aux enfants de survivre, alors qu'auparavant tant d'entre eux mouraient en bas âge.

Enfin, nous citerons Jean Mirante, directeur des Affaires indigènes de l'Algérie, qui écrivait en 1930: « *Pour juger avec équité l'œuvre de la France, au point de vue enseignement, il faut savoir que l'occupation du terri-*

*toire algérien n'a été que progressivement réalisée. C'est seulement en 1840, au bout de dix ans, que le gouvernement français s'est décidément résolu à conserver la Régence. La pacification n'a été accomplie que par intervalles, suivant les circonstances: les Hauts Plateaux algériens, Djelfa, Bou-Saâda, Laghouat, en 1852; la Kabylie en 1857; en 1873, El-Goléa; en 1882, le M'Zab; en 1883 le Sud-Oranais (pacification); de 1899 à 1904, le Touat, In Salah, le Tidikelt. D'autre part, en France même, on est parvenu par étapes successives à l'organisation de l'enseignement public. Il faut considérer enfin, que les régimes qui se sont succédé dans la métropole depuis un siècle, n'ont pas tous ni toujours eu la même conception de l'organisation à adapter à l'Algérie. Or si dans tous les systèmes politiques ou administratifs, l'instruction a son programme, il est évident que la nature des études est fonction du but à atteindre. Une monarchie n'a pas la même pédagogie qu'un empire; l'empire varie à cet égard suivant ses théories successives de colonisation ou de royaume arabe; une République enfin apporte des idées nouvelles, plus larges, plus généreuses, qui ne tardent pas à présenter l'enseignement sous des modalités nouvelles. De là des tâtonnements, d'autant plus inévitables qu'en 1830 nous pénétrions dans un milieu à peu près inexploré ».*

Nous n'évoquerons que pour mémoire dans cet article les fameuses « écoles-gourbis », basées sur d'excellents sentiments d'égalité: donner à tous au moins un peu d'instruction, mais complètement irréalistes.

Ce qui, finalement, emportera l'adhésion des masses musulmanes, c'est tout simplement l'école primaire! C'est de 1880 à 1890 que se fixe en France dans ses éléments essentiels et dans ses grandes lignes, le principe de l'enseignement primaire. Il va en être de même en Algérie, très rapidement. Les programmes sont les mêmes mais on ajoute l'histoire et la géographie de l'Algérie. Nul n'a jamais fait réciter à un Arabe ni à un Berbère « *Nos ancêtres les Gaulois!* », au contraire, Lucette Besserve-Bernolli écrit dans *1830-1962... Des enseignants d'Algérie se souviennent*: « *Le manuel scolaire l'Algérie* », de Paul Bernard et F. Redon, avait fait l'objet de multiples éditions dès le début du présent siècle. Or il mettait sous les yeux de ses jeunes lecteurs (...) cette réflexion d'Ernest Renan: « *L'histoire de l'Afrique du Nord n'est guère que l'histoire des invasions que le pays a subies* », et de citer: « *Carthaginois, Romains, Vandales, Byzantins, Arabes, Turcs et Français. Quelque vingt ans plus tard, Aimé Bonnefin et l'inspecteur primaire Marchand ont publié un manuel dont l'originalité consistait à juxtaposer les deux histoires de France et d'Algérie (...), on ne pouvait mieux illustrer l'absence d'ascendance gauloise de nos élèves arabes ou berbères...* ».

Il n'est pas possible de retracer dans cette brève étude les étapes de l'enseignement secondaire et supérieur, des écoles normales, des écoles d'artisanat, bref de cet immense travail effectué en Algérie par des hommes et des femmes d'une pro-

bité et d'un courage exemplaires, dans les villes, dans les villages, dans les douars les plus reculés, tendant inlassablement, entre le monde moyenâgeux et la modernité, ce pont que notre regretté ami Ibazizen a si bien symbolisé par *Le pont de Bereq'Mouch* (éd.). Ferhat Abbas, président de l'Amicale des Étudiants musulmans, accueillait les congressistes du Centenaire de l'Algérie en 1930 « *Au nom de l'A.E.M. qui réunit tous les jeunes Algériens musulmans formés par des maîtres français et nourris de la pensée française, il veut profiter de l'occasion qui lui est offerte pour détruire cette tendance qui se manifeste trop souvent de se représenter les jeunes étudiants musulmans comme on se représente les Égyptiens ou les jeunes Turcs. C'est injuste, le jeune Algérien musulman n'a qu'un idéal: s'incorporer dans la grande famille française et plus tard, quelle que soit la situation qu'il occupe, l'ancien membre de l'A.E.M. sera toujours là où sera le devoir!* ».

Nous pouvons aujourd'hui apprécier cette déclaration d'un loyalisme élevé, publiée dans le livre d'or du Centenaire de l'Algérie française! Et pourtant, je suis sûre qu'à ce moment-là, il était sincère! Quant à Abderrahmane Farès, instituteur lui-même, il déclarait en 1954: « *S'il est en Algérie, un domaine où l'effort de la France ne se discute pas, c'est bien le domaine de l'enseignement. On peut et on doit dire que l'école a été un succès certain. Les vieux maîtres, les premiers instituteurs ont apporté toute leur foi pédagogique sans arrière-pensée et leur influence a été extrêmement*

heureuse ». En réalité, on a fait à l'enseignement en Algérie un procès bizarre dont les accusations se contredisent. Si on séparait Européens et musulmans, on accusait la France de ségrégation, ce qui était faux, et si on les mélangeait, horreur! c'était pour dissoudre la personnalité arabe dans le moule français...

On ferait mieux de relire la « Lettre aux Instituteurs » écrite par Jules Ferry le 17 novembre 1883: « En matière d'éducation morale, vous n'avez à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne soit familier à tous les honnêtes gens... Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille. Parlez donc à son enfant comme vous voudriez qu'on parlât au vôtre; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez

d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge... ».

Les maîtres, aussi bien dans les villes que dans les campagnes en Algérie, ont accompli leur œuvre civilisatrice avec conscience et avec foi; c'est une des raisons qui ont fait d'eux des cibles de choix pour la rébellion: le meurtre d'un instituteur frappait de terreur la population parce qu'elle l'aimait et l'estimait: ainsi commença la Toussaint sanglante, ce ne peut être un hasard!

Je souhaite que beaucoup lisent le livre écrit par les enseignants: 1830-1962... des enseignants se souviennent... de ce qu'y fut l'enseignement primaire. Ils y trouveront les arguments qui, peut-être, leur font défaut pour défendre vigoureusement l'image de l'enseignement donné en Algérie et, là encore, ne pas laisser altérer la vérité.



\* - Geneviève de Ternant est l'auteur de :

- Eve Gémellaire (poèmes), éditions du Cercle international de la Pensée Française;
- Poèmes dans la tourmente, éd. l'Âge d'Homme;
- L'agonie d'Oran (trois tomes), éd. Jacques Gandini, 1996;
- Comes-Muses, éd. l'Âge d'Homme, 2002;
- La cuisine des trois cultures, éd. Jacques Gandini, 2002;
- Idiote, pourquoi tu ris? Par les temps qui courent, Serre Éditions, 2004.

# La scolarisation de l'Algérie en 1961

Maurice Faivre (\*)

Lors du cinquantième anniversaire de la Toussaint sanglante, un certain nombre de journalistes, d'Algériens, voire d'historiens, ont souligné les graves insuffisances de l'enseignement des musulmans pendant toute la période de l'Algérie française. Il est vrai que cet enseignement, longtemps refusé ou négligé par les deux communautés, a mis du temps à démar-

rer. Ce jugement négatif a été nuancé,

voire corrigé en 1981, par l'Amicale des anciens instituteurs et instituteurs d'Algérie qui, avec le concours du Cercle algérieniste, a publié un excellent ouvrage sur l'enseignement primaire<sup>(\*)</sup>.

Les auteurs se réfèrent à l'*Annuaire statistique de l'Algérie* indépendante. Ils montrent que l'enseignement primaire des musulmans n'a démarré qu'après la guerre de 1914 et a connu de véritables accélérations en 1945, 1954 et 1958.



Une classe de 4<sup>e</sup> A au C.E.G. Victor Hugo à Relizane;  
(doc. Filori, extrait de *Relizane de ma jeunesse*, Louis Abadie, éd. Gandini, 2001).

\* - (1830-1962 des enseignants d'Algérie se souviennent... de ce qu'y fut l'enseignement primaire, Amicale des anciens instituteurs et instituteurs d'Algérie et le Cercle algérieniste, éditions Privat, 1981).

## Les chiffres de 1961

Les chiffres sont les suivants: 24 000 élèves en 1900, 45 000 en 1920, 129 000 en 1945, 306 000 en 1954, 450 500 en 1958, 695 000 en 1960 dont 37 % de filles. A ce dernier chiffre il faut ajouter 183 500 élèves en formation accélérée dans les 105 Centres sociaux éducatifs (CSE) créés en 1956 par Germaine Tillion. Le pourcentage des musulmans scolarisés dans le primaire public est passé ainsi de 4 % en 1900 à 15,4 % en 1954 et 39,2 % en 1960 (sans le privé et les écoles de l'armée). Les chiffres publiés pour 1961 sont incomplets et l'ouvrage de 1981 ne traite ni de l'enseignement secondaire, ni de l'enseignement supérieur, qui tous deux ont souffert des retards accumulés dans l'enseignement primaire.

Or les données de la rentrée de 1961 sont disponibles. Elles ont été présentées le 20 décembre 1961 au Comité des Affaires algériennes (archives n° 38 du SEAA). Estimant qu'elles ne présentaient pas un grand intérêt pour l'avenir je ne les ai pas publiées en 2000 dans *Les Archives inédites de la politique algérienne* (éd. L'Harmattan). Le rapport établi par le rectorat d'Alger a

été remis à tous les membres du Comité. Le voici reproduit à la lettre.

Le rapport se place dans le cadre de l'ordonnance du 20 août 1958 (avant le Plan de Constantine) qui a prévu d'accélérer la scolarisation, d'éliminer l'analphabétisme et de former les cadres indispensables à la modernisation de l'Algérie. Les moyens envisagés sont de développer les Centres sociaux éducatifs, de créer en huit ans 16 200 classes primaires (2 025 par an) et de former 14 000 instituteurs. Il est prévu que, dès 1965-1966, 1 450 000 enfants seront scolarisés (sur 1 600 000 enfants de 7 à 14 ans scolarisables), dont 45 % par la méthode accélérée. La scolarisation totale est envisagée au plus tard en 1968.

Les effectifs en formation dans les écoles normales d'Alger, Oran et Constantine s'élèvent à 1 586, comprenant 327 musulmans dont 95 filles. Dix sections de préparation existent aux lycées d'Orléansville, Tizi-Ouzou, Tlemcen, Mostaganem, Bône et Sétif. D'autres sont en projet. Il n'y a pas de problème de recrutement en primaire bien que 561 postes ne soient pas pourvus.

Primaire public	dont FSNA (1)	Autres primaires en 1961	Secondaire	dont FSNA	Supérieur	dont FSNA
612 000 en 58	77 %	28 000 en privé 183 500 en CSE	42 000 en 58 47 000 en 60	20 % 30 %	5 500 en 58 8 000 en 60	10 %
970 000 en 61	85 %	80 000 à 111 000 par l'armée	45 000 en 61 (+ 8 000 en privé, - 2 000 FSE rapatriés)	id.	9 649 en 61	18 %



Une classe de 6<sup>e</sup> B au C.E.G. Victor Hugo à Relizane.

(doc. Filori, extrait de *Relizane de ma jeunesse*, Louis Abadie, éd. Gandini, 2001).

Un déficit de 100 professeurs existe dans le secondaire où les remplacements sont assurés à 80 %.

Les effectifs scolarisés en octobre 1961 sont spécifiés dans le tableau ci-dessous.

En comptant le privé (10 136 musulmans), les CSE et les écoles de l'armée, on arrive à un total de **1,1 million** de musulmans scolarisés au niveau primaire, soit **plus de 68 %**.

D'autre part, cent cinquante écoles coraniques éduquent 45 000 enfants. 5 900 musulmans, soit 49 % des effectifs scolaires, et 4 850 européens (soit 10 % des effectifs) bénéficiaient de bourses au début de 1961. Leur nombre est augmenté de 5 600 et 7 900.

L'enseignement professionnel concerne 93 000 élèves, répartis comme suit :

- enseignement technique 29 000 dont 64 % FSNA + 3 000 en école privée,

- enseignement agricole 2 000 + 1 000 en privé,

- pré FPA <sup>(2)</sup> 35 000 en Cs, 12 000 en SFJA <sup>(3)</sup>,

- FPA 8 000 + 3 000 en privé.

Les collèges techniques d'Alger, Oran, Constantine, Bône et Perrégaux sont achevés ou en cours d'achèvement. Des agrandissements sont planifiés en 1962. Pour le secondaire, 6 210 capacités (?) nouvelles ont été créées en 1960. Huit agrandissements et deux constructions nouvelles sont prévues. 1 022 baccalauréats ont été passés à Oran et 425 à Constantine. L'enseignement supérieur totalise 9 649 étudiants, dont 6 500 à 7 000 à Alger, 1 061 à Oran et 428 à

1 - FNSA : Français de souche Nord-Africaine.

2 - FPA : Formation professionnelle agricole.

3 - SFJA : Service de Formation de la Jeunesse Algérienne.

Constantine (ces dernières universités créées en octobre 1961). 428 musulmans sur 1 648 sont inscrits en droit, 312 sur 1 598 en médecine, 189 sur 1 633 en sciences, 271 sur 1 865 en lettres. D'autres, dont il serait intéressant de connaître le nombre, étudient en métropole.

Des constructions nouvelles sont planifiées en 1962 et 1964. On estime qu'il y aura 17 000 étudiants en

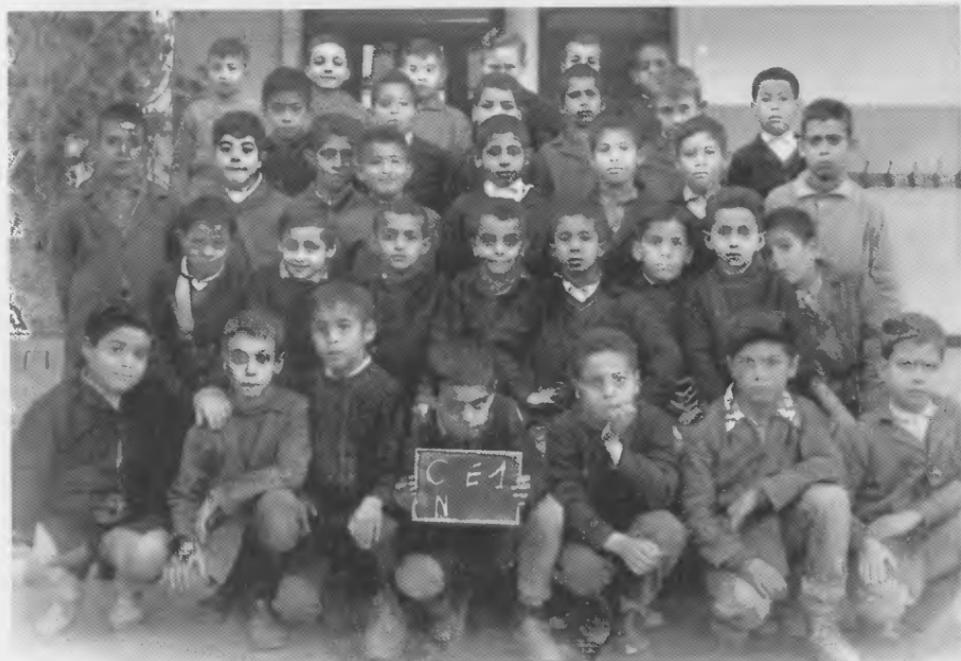
1964 et 34 340 en 1970. La formation des jeunes est assurée parallèlement par le Service de formation de la Jeunesse algérienne (SFJA), dont le directeur est M. Petitbon depuis le 12 avril 1961. L'effort est porté sur l'enseignement du français. Les Foyers de jeunes ont été transférés aux Centres sociaux par décision du 10 juillet. Il est prévu de créer 1 000 centres nouveaux alors qu'il en faudrait 3 000 pour les villes.

### Décisions

Le Comité du 20 décembre 1961 réunit sous la présidence du général De Gaulle, MM. Debré, Joxe, Frey, Buron, Lucien Paye, Morin, M<sup>me</sup> Sid Cara, les généraux Puget et Ailleret...Après avoir pris connaissance des données du rapport rec-

total le Comité décide de modifier les programmes et les installations scolaires pour les adapter aux besoins de l'enseignement en Algérie (décision qui demande à être explicitée).

Lors de la réunion du 28 avril 1962



Classe de CE1, à l'école Clemenceau de Bône, 1960 (coll. part.).

le Comité constate que l'enseignement est désorganisé.

Il faut avancer la date des examens. Il est envisagé de relever le recteur, mais on y renonce; il est inutile de changer les hommes, il suffit de mettre en place de bons adjoints (sic). Les conditions de la rentrée scolaire de 1962 sont étudiées par le Comité du 24 septembre (SEAA n° 40).

Il y avait 27000 enseignants en 1961 dont 3600 musulmans, il en resterait 3800 à 4000 en 1962. Les besoins sont à peu près couverts

pour le secondaire (un professeur pour 30 élèves), mais il y a un déficit grave dans le primaire: 6000 enseignants pour 800000 enfants, soit 1 pour 130. Il faut assurer la présence de 1000 professeurs et 8000 instituteurs européens.

Il est décidé de libérer les enseignants après 18 mois de service militaire, et d'accélérer la formation des maîtres musulmans. Des candidatures ont été déposées et sont en cours d'examen.

### Commentaires

Selon Gilbert Meynier, 29 % des enfants auraient été scolarisés en octobre 1962. C'est sans doute ce chiffre qui sert de référence aux anticolonialistes. Il reste certain que l'École française a formé des jeunes qui, même au niveau du CEP, ont obtenu des postes de cadres en Algérie. Selon les Algériens, la scolarisation totale des musulmans a été réalisée en 1972, ce qui est une remarquable performance après les

« difficultés » de 1962. Cependant les enseignants européens absents ont été remplacés, dans le cadre de l'arabisation de l'enseignement, par des Egyptiens intégristes dont Nasser s'est débarrassé.

Les déboires politiques et éducatifs qui en ont résulté semblent favoriser aujourd'hui une certaine francisation de l'enseignement.

\* - Maurice Faivre est l'auteur de :

- *Les archives inédites de la politique algérienne - 1958-1962*, L'Harmattan, 2000;

- *Conflits d'autorités durant la guerre d'Algérie*, L'Harmattan, 2004.

La cause est entendue : l'enseignement français en Algérie était insuffisant, pire il était ségrégationniste. C'est ce que disent les adversaires de la présence française. La lecture des coupures de presse suivantes suffit à annihiler au moins la deuxième accusation.

**Distribution des prix (écoles Altaïrac).** — Classe d'initiation (Mlle Rebbhoub) : prix d'excellence, Allmihoub Saïd ; 1er prix d'honneur, Guermi Fatma ; 2me prix d'honneur, Farhi Hamid ; 1er prix de satisfaction, Aifaoui Fatma.

Cours préparatoire et section enfantine : CP : prix d'excellence, Farhi Hanifa ; prix d'honneur, Larbi Bey Ahmed ; 1er prix, Mokadem Ahmed ; 2me prix, Cherid Omar ; prix d'application, Plasaul Maryse ; SE : prix d'excellence, Altaïrac Didier ; prix d'honneur, Bailly Jean-Jacques.

Cours élémentaire 1re année (M. Khelifa) : prix d'excellence, Joannéda Monique ; prix d'honneur, Bachir Tabar ; premier prix, Aguilar Gilbert ; 2me prix, Acot Aline.

Cours élémentaire 2me année : prix d'excellence, Mondache Mohamed ; prix d'honneur, Khelifa Alain ; premier prix, Tur Josiane ; 2me prix, Marquis Monique.

Cours moyens et classe de fin d'études (Mme Verment) : CM 1re année : prix d'excellence, Chandler Ronald ; prix d'excellence, Ouaret Achour ; prix d'honneur, Porstendorfer Nelly ; premier prix, Si Ahmed Noura ; 2me prix, Pellechia A. Thérèse ; CM 2me année : prix d'excellence, Khelifa Janet ; prix d'honneur, Perrotet Roselyne ; 1er prix, Belamine Mouloud ; CFE : prix d'excellence, Horr Saïd ; prix d'honneur, Garriga Jean-Yves ; 1er prix, Si Djilani Ernest ; 2me prix, Tur Gisèle ; diplôme d'honneur : Si Djilani Guy.

Admis en 6me : Khelifa Janet et Si Djilani Guy.

Reçus au certificat d'études : Horr Saïd, Garriga Jean-Yves, Si Djilani Ernest et Tur Gisèle.

Reçu au CCEC : Belkhodja Mohamed.

# BACCAL

## Série scientifiques

Sont définitivement admis :

**SERIE MODERNE 12** : Zvenigorosky J.-Pierre, Zeggane Malek, mention assez bien ; Toumi Kouider, Zerguerras Ahmed, Vivès Edouard, Vera Edouard, Valtier Alain, Toumi Abdelaziz, Zarroug Ali, Zenouda Claude, Teste Pierre, Yacéf Mohamed, Viard Serge, Tezi Ahcène, Viel Pierre, Truchi Roger, Tomi Jean, mention passable.

**SERIE MODERNE 6** : Grager Marcel, mention assez bien ; Goumeziane Mohammed, Hamadouche Ouahmed, Gombia Pierre, Guerrida Mohamed, Gregori Serge, Henni Saïd, Hasbellaoui Brahim, Hammal Hocine, Gourine Madani, Guillermain Pierre, Gheorghiu Michel, Haddab Mohamed, mention passable.

**SERIE MODERNE 24** : Mies Kremis Sylvie, Lamèche Khira, Saci Malika, Rambaud Laurette, Prost Charlette, Yvorra Nadia, Mothu Henriette, Illoul Fetta, Pugliese Ginette, Olivès Annie, Sebah Jeanine, Zaoui Suzy, Laurent Cyrille, Phus Michèle, mention passable.

**SERIE MODERNE 20** : Megnin Marie-Claire, Khelifa Nadia, mention assez bien ; Medjaoui Hiba, Mercier Line, Kalifa Elyett, Laffanour Claude, Legras Elise, Médaille Colette, Le Mollie Nicole, Labrèche Rosa, Laudy Renée, Maître Alice, Lioret Jacqueline, Marl Alice, Klioua Karima, Lalou Jacqueline, Leautier Marie-Louise, Merieux Marylise, mention passable.

# « Bouzaréa »

## Hommage à l'école normale d'instituteurs d'Alger

Extraits choisis et commentés par Marion Vidal-Bué (\*)



**J'**ai connu un moment de bonheur le jour où j'ai déniché, chez un spécialiste de livres anciens, l'un de ces précieux volumes imprimés à Alger dans les années 1940 (F. Fontana, 3 rue Pélissier - l'ouvrage n'est malheureusement pas daté) : Bouzaréa - Histoire illustrée des Écoles Normales d'Instituteurs d'Alger-Bouzaréa, par Aimé Dupuy, directeur de l'École normale d'Alger-Bouzaréa - préface de Pierre Martino, directeur de l'Académie d'Alger.

M. V.-B.

### Des ombres dans le Parc de Galland - L'école normale de Mustapha

**A** lors que depuis la loi Guizot une école normale primaire fonctionnait, en principe, dans chaque département de la métropole, l'Algérie n'avait encore, trente-cinq ans après l'arrivée des Français, aucun établissement scolaire de ce genre. Le progrès de l'instruction primaire dans les trois provinces nord-africaines et le désir de la voir répandue largement dans la population indigène, amenèrent le Gouvernement général à solliciter, en 1865, la création de l'école normale d'Alger... « Depuis longtemps, lit-on dans le Rapport à

l'Empereur <sup>(1)</sup>, les indigènes musulmans eux-mêmes consentent à confier leurs enfants à des maîtres français. Mais l'imperfection des méthodes d'enseignement, et surtout la difficulté de recruter des maîtres capables, sont un obstacle au progrès de notre influence sur la jeune génération. Ces maîtres, une école normale primaire peut seule les donner. En effet, si l'on veut que les écoles destinées à recevoir les jeunes Arabes contribuent à la propagation rapide de la langue et des idées françaises, il est nécessaire d'y placer des maîtres initiés à l'usage de l'arabe parlé, à la connaissance générale des

1 - HORLUC (P.), *L'œuvre française pour l'enseignement des indigènes en Algérie de 1830 à 1930*, Bulletin de l'Enseignement des Indigènes, n° 284.

mœurs, et capables d'adapter leurs méthodes aux habitudes intellectuelles des indigènes. Or, sans une préparation spéciale, il est évident que les instituteurs demeureront étrangers à ces connaissances et aux procédés qu'il convient d'employer pour rendre leur enseignement profitable à tous les enfants de la colonie. Ces considérations nous ont conduits à proposer à Votre Majesté la création d'une école normale d'instituteurs pour les Européens et les indigènes ».

[...] Fondée par décret impérial en date du 4 mars 1865 et arrêté ministériel du 3 août de la même année, c'est dans ce « site riant », [Mustapha Supérieur] aujourd'hui occupé par le Musée des Antiquités et le Parc de Galland, que s'installa la première école normale d'instituteurs de l'Algérie. Elle utilisa d'abord une « vieille maison mauresque » [...] à laquelle furent greffées certaines constructions annexes appropriées à leur destination spéciale.

Le nouvel établissement commençait à fonctionner dès le 16 janvier suivant, poursuit l'auteur, qui nous montre une photo de la première équipe, comprenant outre le directeur, les professeurs et les maîtres adjoints, deux « aumôniers » de l'école (mixte au point de vue reli-

gieux), le chanoine de la cathédrale et le taleb de la grande mosquée. Trente élèves des trois promotions de 1866 étaient naturellement en uniforme: tunique en drap bleu foncé avec liserés bleu clair, palmes en soie blanche aux collets de la tunique, cravate noire, « *chéchia* » ou casquette en drap bleu foncé.

Les deux promotions de seconde et de troisième années avaient été choisies dans les « *divisions correspondantes* » des six départements du Midi, pour « *asseoir dès l'origine les traditions des écoles normales de France* ». Seule la première année fut recrutée dans la colonie, après un concours auquel se présentèrent trente-six candidats, dont quatorze Européens et vingt-deux indigènes. D'après l'arrêté du 3 août, l'élément indigène devait, en effet, figurer dans la proportion d'un élève musulman pour deux Européens, de sorte que sur trente élèves qui forment le contingent total de l'école, il y aurait dû y avoir dix indigènes.

La première année, les résultats des élèves furent médiocres, et durant plusieurs années encore, on dut faire appel à la jeunesse de France pour assurer un recrutement sérieux d'élèves maîtres et éviter la décadence des études à l'école normale d'Alger.



M. Leduc, le personnel et les élèves de 1866 (coll. part.).

D'après l'article premier du règlement, l'enseignement comprenait alors obligatoirement: l'instruction morale et religieuse, la pédagogie, l'écriture, la lecture et la récitation, la langue française, l'arithmétique, le calcul, le système métrique, des notions d'algèbre, de géométrie, le dessin, l'histoire, la géographie, des notions élémentaires de mécanique et d'industrie, de physique, chimie, histoire naturelle, d'agriculture et horticulture, d'administration et d'état civil, le chant, l'orgue, la gymnastique et l'hygiène. En outre, en 1876, le ministre de l'Instruction publique autorise le recteur d'Alger à faire donner aux élèves maîtres des « *leçons pratiques de télégraphie* ». Notons que dans le programme de

1865 calqué sur celui des écoles normales de France, ne figurait pas l'enseignement de l'**arabe**. Il y fut cependant tout de suite introduit et, dans son compte rendu de 1868, le directeur insiste sur la part faite à l'école, dans cet enseignement, à la **conversation**, et ajoute: « *il serait à désirer que la connaissance de l'arabe comptât pour une part plus importante tant au point de vue scolaire qu'au point de vue politique* ». « *Il faudrait, lit-on dans un autre rapport directeur de 1869, apprendre l'idiome arabe à la jeunesse européenne de nos écoles tout en enseignant le français aux écoliers indigènes* ». Sages recommandations [commentait M. Dupuy], et qui n'ont rien perdu de leur valeur.

#### La journée bien remplie d'un élève maître de Mustapha

À 4h30, été comme hiver, le réveil sonne; sous la surveillance du maître de service [...], chaque élève fait sa toilette, puis son lit; à 4h50, c'est la descente en étude, « *en silence et en ordre* », puis, dans chaque étude, celle des chrétiens et celle des musulmans, on récite la prière. Après quoi, commence la préparation des classes du matin qui se poursuit, « *dans le silence le plus rigoureux* », jusqu'à 7h30.

Une heure est prévue pour le petit-déjeuner, les services « *d'appropriation* » confiés aux élèves et la récréation. À 8h30, le **réglementaire** sonne l'entrée en classe [...].

Les classes du matin durent quatre heures, sans interruptions autres

que les changements de cours, lesquels doivent se faire rapidement et en silence. À 12h30, la cloche annonce le dîner; les élèves se rendent au réfectoire en silence et sur deux rangs. Le silence est de rigueur pendant le repas qui dure « *de 18 à 20 minutes* » [M. Dupuy précise que le règlement intérieur de 1884 assouplira la règle en demandant que les élèves maîtres « *s'abstiennent d'y élever la voix* » et de « *s'interpeller d'une table à l'autre* »].

Le menu comporte réglementairement un potage gras ou maigre, un plat de viande et légumes (bouilli de bœuf) ou de poisson et du fromage ou des fruits (figues, oranges, dattes ou noix). Après le repas c'est



Élèves du cours normal  
(coll. part.).

la « récréation » où « les rires bruyants, les clameurs, les chants de toute nature sont prohibés. Une certaine modération doit toujours présider aux conversations et aux jeux divers auxquels peuvent se

livrer les élèves dans les récréations ».

Du reste, au cours de cette heure qui précède la rentrée des études et classes de l'après-midi (13h30), les élèves peuvent être employés à des travaux de jardinage ou à des exercices de chant d'ensemble.

Deux heures sont maintenant utilisées pour la préparation des classes de l'après-midi. De 15h30 à 18h30, ces classes vont se succéder avec des cours parfois très ardues, comme les mathématiques, jusqu'au souper qui dure un quart d'heure environ et comporte un menu *ne varietur*: rôti de veau et purée, salade ou fromage (dimanche, mardi et jeudi); haricots au jus, fromage ou figues ou dattes (lundi); saucisses au riz, figues ou oranges (mercredi); riz et pruneaux (vendredi); œuf en sauce, fromage (samedi). Après le souper, récréation, et comme à celle de midi, « on peut causer et s'amuser avec

modération et convenance ». D'ailleurs, « le plus généralement », au lieu de récréation, les élèves sont employés à des travaux d'horticulture ou à des exercices de chant orphéonique.

Une heure seulement a séparé les classes de l'après-midi de la reprise des études du soir qui vont durer de 19h30 à 21h30; sur deux rangs, en silence, voici les élèves de nouveau dans leur salle d'études; « tout le monde s'assied et se met au travail avec calme. Point de mouvements inutiles, point de paroles ou de chuchotements durant l'étude ». Dix minutes avant la fin, « chacun se dispose à la prière » durant laquelle « les élèves-maîtres doivent être constamment recueillis et se distinguer par une excellente tenue ».

« C'est, bien entendu, en ordre et en silence, que l'on gagne le dortoir; on se déshabille « avec décence et sans bruit ». Toutes précautions d'ordre hygiénique ont été prises à la fin de l'étude afin que, fenêtres et portes soigneusement closes, tout étant dans l'ordre, les maîtres-surveillants puissent à leur tour se coucher. Alors, plus impressionnant encore que tous ces petits silences réglementaires dont semble tissée la longue journée commencée à l'heure où il ne fait pas encore jour, le *Grand Silence* va, sept heures durant, régner dans le séminaire où se forment les premiers maîtres d'école de l'Algérie; seuls le troubleront les aboiements des chacals, des chiens kabyles et le frisson du vent dans les arbres du jardin de Mustapha... ».

[...] Selon l'article 17 du règlement, « aucun congé, aucune sortie particulière ne pourront être accordés aux élèves pendant la durée de leurs cours d'études, hors le cas de circonstances exceptionnelles dont le directeur est juge... ». En dehors des six semaines de vacances annuelles de septembre (jugées d'ailleurs insuffisamment longues, les « deux mois d'août et de septembre en Algérie étaient de fait deux mois de trêve forcée dans les établissements d'instruction publique en Algérie »), les élèves-maîtres n'avaient donc « ni congé, ni sortie pendant toute la durée de l'année scolaire ». [M. Dupuy note que le directeur demandait en novembre 1874 à la Commission, « pour dédommager

donc dix mois et demi à Mustapha. Et, d'un bout à l'autre de l'année scolaire, les seules variantes à la monotonie de l'emploi du temps intervenaient le jeudi et le dimanche. L'après-midi de ces deux jours de la semaine, en effet, comporte – quelle heureuse diversion! – une « étude libre » (de 13h30 à 15h30) durant laquelle les élèves peuvent être autorisés à recevoir leurs familles au parloir ou à faire leur correspondance. Ensuite, deux heures de jardinage chaque jeudi ou bien « une promenade extérieure » suivie du souper et de l'étude. Le dimanche matin, ils revêtent l'uniforme. « L'uniforme, écrit le directeur, est pour les jeunes gens une garantie de dignité et de bonne condui-



Travaux dit « agricoles » en 1866 (coll. part.).

un peu ses élèves de ces privations », de consentir à leur faire servir, les jours de grande fête, un repas « plus abondant et meilleur que celui des jours ordinaires »].

« Nos normaliens de 1866 » restaient

te; il trahit ceux qui tenteraient de déshonorer leur pavillon, et devient ainsi un puissant instrument de discipline ».

Accompagnés de M. Leduc, le directeur économe et des maîtres



Moniteur et adjoint indigènes  
(coll. part).

adjoints, les élèves en dimanches vont, à 8 h 50, entendre la grande-messe à Mustapha-Supérieur. L'office terminé, ils reviennent à l'école, « quittent la tunique pour mettre la « chéchia » et la blouse de

travail ». Une courte récréation, et à 10 h 30 « dictée générale en texte suivi avec correction raisonnée » ; ensuite, étude libre jusqu'au dîner suivi d'une nouvelle étude libre. En uniforme, on retourne à l'église pour les vêpres ; « durant l'office comme pendant la messe, attention, recueillement et excellente tenue ». Vêpres chantées, on revient à l'école chercher les indigènes, puis on part pour la promenade. « Dans les rues du village ou de la ville, les élèves se tiennent sur deux rangs et en silence ; point de chuchotements ou de rires bruyants, une tenue grave et un maintien qui témoigne favorablement de la bonne éducation que reçoivent les élèves de l'école normale... ». En dehors du village, il est permis de rompre les rangs, de converser « deux par deux à volonté » [en évitant de le faire bruyamment, de chanter, de s'écarter...]. Une fois rentrés, nos garçons quitteront leur

prestigieux uniforme, changeront de chaussures et de linge « dans le cas d'une transpiration considérable ». Souper-récréation, puis étude libre quant au choix du travail, mais surveillée par le maître de service. À 21 h 30, « prière et coucher » comme d'habitude [...].

« Nos normaliens de 1866, écrit M. Dupuy en fermant ce chapitre sur l'école de Mustapha, « entrent dans leur repos » en bénissant une fois encore le Seigneur qui sanctifiait les dimanches, les sombres dimanches du clair Mustapha ».

Il précise en note que le régime des sorties libres individuelles ne fut institué que par le règlement de 1884. À cette date, les élèves de troisième année sortirent tous les dimanches ; ceux de seconde année, les 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> dimanches de chaque mois ; ceux de première, deux fois par mois seulement.

\*  
\* \*

L'ouvrage de M. Dupuy relate ensuite la situation de l'école normale pendant la guerre de 1870 avec l'Allemagne, qui éclate cinq ans après l'ouverture de l'école : deux professeurs furent mobilisés en France, deux autres en Algérie. L'un d'eux prit part à l'expédition de Kabylie, l'autre s'incorporant à la milice à cheval destinée à assurer la sécurité des colons dans la plaine de la Mitidja.

Sur les trente élèves de l'école, devait rapporter le directeur en 1871, « bon nombre » souhaitèrent s'engager dans la lutte, et « ce n'est

pas sans difficulté qu'on a pu les convaincre qu'ils pouvaient ici s'acquitter de leur dette de patriotisme en se préparant, pendant qu'ils étaient trop jeunes encore pour prendre une part active à la défense commune, à devenir de bons maîtres capables de donner à la France humiliée, des générations instruites, robustes, sachant souffrir et obéir au jour de la réparation ».

Déplorant « l'ébranlement qui s'est produit au sommet de la pyramide sociale », car « à tous les degrés de la hiérarchie, les fonctionnaires du gouvernement, en butte aux attaques injustes d'une presse subversive de tout ordre social et aux attaques passionnées d'une foule en délire, ont été réduits momentanément à l'inaction et à l'impuissance », le rapport du fonctionnaire impérial assurait que « A l'école normale d'Alger, les élèves sont restés ce qu'ils ont toujours été, dociles à

la règle, soumis à leurs maîtres et à leur chef. Les agitations du dehors n'ont pas troublé sensiblement la paix intérieure de l'école... Point n'a été obligé de modifier le régime tout paternel qui a été pratiqué jusqu'à ce jour dans cette maison. Avec des jeunes gens de seize à dix-neuf ans, qui se destinent à des fonctions sévères comme celles de l'enseignement, il n'y a pas, à mon avis, de système disciplinaire profitable [...] ».

Grâce aux maîtres disponibles et à la vigilance du directeur, l'école normale d'Alger continua donc, durant « l'année terrible », à vivre son existence calme, sans rien d'extraordinaire dans son fonctionnement, que l'institution d'une sommaire préparation militaire, avec l'organisation d'un « petit arsenal » où les élèves maîtres apprenaient le maniement des armes.

De Mustapha à Bouzaréa et « l'occupation restreinte »

Maboulville

« Depuis plus de vingt ans, l'école normale d'Alger fonctionnait à Mustapha. Tant bien que mal, d'ailleurs, mal plutôt, car pour ses cinquante-quatre élèves de 1887, les locaux étaient insuffisants au point que l'administration avait dû, pour les élèves indigènes, recourir à la location d'une partie de l'immeuble dont M. Ben Sédira, professeur à l'école, était propriétaire. D'autre part dès 1877, il avait fallu, à la suite de mouvements sérieux du terrain, envisager l'évacuation des bâtiments de Mustapha. [...] Brusquement, à la suite d'une

menace d'épidémie de typhoïde et de glissements inquiétants du sol au début de l'année 1888, « l'établissement fut transféré en toute hâte et non sans un certain affolement, dans les bâtiments inachevés et inutilisés de l'asile d'aliénés de Bouzaréa... Cette première installation eut lieu dans des conditions extravagantes dont les anciens de la maison gardent encore le souvenir ». [...] Il ne s'agissait, pensait-on, que d'une installation toute provisoire dans cet asile, qui n'avait, entre parenthèses, jamais été affecté au service des aliénés,

mais que l'humour des nouveaux habitants baptisa incontinent du nom très expressif de « Maboulville ». Le directeur et ses professeurs déclarèrent unanimement l'installation malsaine, voire dangereuse de par sa situation sur des terrains peu stables, son exposition aux vents violents, aux tempêtes, à l'humidité déclenchant des rhumatismes, comme « au soleil jusqu'au dernier rayon ». Ils déploieraient par ailleurs l'éloignement d'Alger, qui rendait difficiles les approvisionnements, tout en frustrant les élèves des « cours, conférences, bibliothèques et musées » de la capitale, et en obligeant les professeurs à renoncer aux relations sociales et autres distractions mondaines.

Le conseil d'administration du 8 mai 1890 aboutit, non sans discussions, à la décision de reconstruire l'école sur la propriété qu'elle occupait précédemment à Mustapha-Supérieur. Le maire de Bouzaréa, M. Folco, avait soutenu la salubrité de sa commune, tandis que le sénateur Mauguin, conseiller général de Blida, avait proposé d'accueillir l'institution dans sa ville.

Mais, poursuit M. Dupuy dans son ouvrage, « Bouzaréa tenait son école et la tenait bien ». L'exode devint peu à peu problématique, le provisoire définitif.

Le rapport de juillet 1897 consacrait l'installation: de très importantes transformations de « l'asile » s'étaient opérées pour le plus grand

bien de l'établissement.

« D'abord, l'école avait été dotée de nouvelles installations: ateliers, laboratoires, dortoirs, bibliothèques, sans compter l'agrandissement des cuisines et la création de jardins. D'autre part, et surtout, la nécessité aidant, en raison de l'organisation méthodique de l'enseignement des indigènes et la création, en 1891, de la section spéciale, l'école normale de Bouzaréa était, selon l'expression de son directeur, devenue la clé de voûte de l'édifice scolaire en Algérie.

À la rentrée d'octobre 1891, en effet, l'effectif avait brusquement augmenté de soixante unités, du fait de l'adjonction, aux normaliens, des instituteurs de la section spéciale et d'une 3<sup>e</sup> année de cours normal indigène. Un an plus tard, cet effectif atteignait 209 élèves. Il devait arriver au chiffre de 248 l'année suivante, le plus haut que Bouzaréa ait jamais connu: en moins de trente ans, notre école, « unique en son genre », était ainsi devenue la plus importante des écoles normales françaises.

Cependant, elle vivait encore, administrativement, sous le régime du « provisoire ». Actuellement (vers 1950, N.D.L.R.) elle y est encore, puisque jamais l'affectation définitive des bâtiments d'un ci-devant asile d'aliénés à un établissement d'enseignement n'a donné lieu à une reconnaissance officielle, dûment signifiée ni aux usagers ni « à tous ceux à qui il appartiendra ».

« En fait, pour passer de la période du campement à celle de l'installation, il fallut de longues et laborieuses années. Sans doute, [...] « l'école s'était-elle faite au bâtiment de l'asile ». Mais imagine-t-on ce que, de la part des directeurs et des conseils d'administration successifs, cela représente d'esprit de suite, de vigilance, de ténacité, et d'intelligence organisatrice pour arriver à transformer des bâtiments incommodes, revêches comme prison, perdus dans cette solitude jadis plus sauvage encore qu'austère, en un établissement scolaire gai, animé, capable comme les mieux outillés de dispenser le savoir sans cesser d'être, en même temps, la plus accueillante des maisons de jeunesse ?

[...] Sans la sollicitude de l'autorité académique, sans les crédits de toute nature qui furent, bon an mal an, toujours accordés à l'école par le département et la colonie, sans le haut appui matériel et moral que l'un et l'autre n'ont jamais cessé de lui apporter, les administrateurs successifs de Bouzaréa n'auraient jamais pu réaliser cette œuvre de longue haleine. Car il y avait tout à faire.

Indépendamment de l'organisation intellectuelle qui, avec la création de la section spéciale, de l'école normale indigène, de la quatrième année, réclama une compétence technique et des soins tout particuliers, les anciens directeurs de Bouzaréa se sont trouvés devant des difficultés matérielles considé-

rables: ils étaient pédagogues, ils devinrent architectes, entrepreneurs, gérants de domaine.

L'éloignement d'Alger posa, pose encore la question du transport des élèves, du personnel, du ravitaillement en nourriture, matériel et marchandises divers. En outre, les premiers occupants de Bouzaréa ont eu, tout comme nous, à compter avec les rigueurs du climat durant l'hiver. Avec le vent, surtout, le vent rageur, qui, au cours des mois maussades et souvent pluvieux de novembre et de février, assaille, d'est ou d'ouest, la maison offerte, sur toute sa longueur, à sa furie [...] casse les vitres, entre partout, glacial, charriant des embruns épais à l'âcre odeur. À certains moments, alors que tout, dans cette opacité humide, vibre, tourbillonne, se déchaîne [...] autour de vous, on se croirait en pleine mer un jour de tempête. « Bou Zaréa », père des semences, est-ce bien le nom qui convient à ce promontoire de la « mer orageuse » dont parle Salluste? Ne serait-ce pas plutôt le vocable Bou Khia - « père du vent » - qui serait le mot propre, traduisant la très exacte et trop quotidienne réalité? Comment se comportent alors badigeons, peintures et enduits, huis et terrasses, arbustes et légumes, devant ces rafales de vent et de pluie, ces « grains » venus de la mer sauvage, qui marquent ici, trop fréquemment, la mauvaise saison, les économes qui se succédèrent à Bouzaréa le savent mieux que quiconque, eux eurent

sans cesse à réparer les méfaits de l'irascible, de l'indomptable Bou Khia? ».

M. Dupuy, l'auteur de l'ouvrage, raconte ensuite comment les « usagers » de Bouzaréa furent soumis à différentes autres épreuves, et en particulier, « la question de l'eau et celle de l'éclairage ».

Tout au début, on dut se contenter de l'eau que fournissait la noria du jardin mauresque et de celle que « les élèves allaient chercher, à force de bras, dans le fond d'un ravin, à environ huit cents mètres, par un sentier de chèvres. En 1910, encore, « l'eau est montée à bras d'hommes... elle n'est que parcimonieusement distribuée en minces filets dans les lavabos rudimentaires situés sur les paliers... Quant aux moyens d'éclairage, ils étaient, à la même époque, tout aussi rudimentaires... »

Ce fut M. Ab der Halden qui eut « la peine et l'honneur » de doter l'école de l'électricité et de l'adduction d'eau, en 1914. Il apparaît ainsi,

### La propriété et le cheptel

Lorsqu'elle s'installa à Bouzaréa, l'école se trouva non seulement en présence de bâtiments, mais encore d'un vaste domaine de vingt-trois hectares qui lui fut concédé par le département [...]. Sept ans après... ce territoire qui n'était encore, en 1891, que brousse et friche, commençait à prendre figure d'exploitation rurale avec quatre hectares complantés de vignes, trois autres en fourrage, trois également

écrit M. Dupuy, « comme l'homme qui dota l'école de l'eau et de la lumière ». « Il fit plus : c'est à lui que nous devons l'appropriation réelle de l'école aux fins d'établissement scolaire [...] Les prédécesseurs de M. Ab der Halden avaient peu à peu occupé cette vaste caserne, ce qui n'était pas mince tâche. Mais, comme pour l'histoire même de l'Algérie, ils en étaient réduits, après le campement, à l'occupation restreinte. Et l'un de leurs plus graves soucis avait été d'empêcher la dégradation de cet immeuble d'utilisation très discutable, d'une longueur désespérante, sans aucune protection, qui donnait [...] l'impression de « ruines neuves où manque la patine du temps ».

Autour de l'école, conduisant vers les communs, le chemin emprunté par les fournisseurs n'était guère qu'un borbier [...] Et voilà qu'à la veille de la guerre, la maison avait pris un autre visage, sensiblement celui qu'elle offre aujourd'hui : elle ressemblait à présent à une école et non à une fabrique ou à un hospice [...].

en jardin potager et deux hectares transformés en champs d'expérimentation.

La propriété fut une affaire avantageuse pour l'école, qu'elle contribua à approvisionner de légumes et de fruits... Ce fut d'autre part pour nos élèves et sectionnaires, un incomparable terrain agricole.[...] grâce à elle [...] l'aspect général [...] s'est humanisé, a pris peu à peu



Le cheptel (coll. part).

l'allure gracieuse, amène, qui frappe aujourd'hui, dès l'entrée, le visiteur. Avec ses vastes jardins d'agrément, ses potagers et ses jardins scolaires, ses terrasses bien cultivées qui commencent au pied des bâtiments et dévalent étage par étage, jusqu'au ravin, son fameux « petit-bois » cher à des générations d'élèves qui y vinrent « goûter l'ombre et le frais », avec son arbo-retum qui s'enorgueillit déjà d'une quantité d'essences rares [...] notre école est vraiment unique: c'est un domaine, au sens le plus plein et le plus cordial du terme; ce n'est pas une geôle pour jeunesse captive [...]

Ce fut en 1895 que l'établissement installa sur cette propriété agricole, un cheptel, lequel devait être utile « au point de vue du perfectionnement général des études agricoles et des intérêts économiques de l'école ». En 1897, ce cheptel comprenait deux vaches, deux bêtes de trait et une quarantaine de porcs.

[...] Nos normaliens faisaient bombance quand on tuait les porcs: pendant huit jours, toute l'école, sauf, bien entendu, les indigènes, mangeait du cochon [...]. Il était

entendu que les vaches devaient donner du lait, les porcs de la viande et les mulets du travail de trait. En fait, nous sommes bien obligés de reconnaître que le rendement économique de ce fameux cheptel fut toujours des plus minimes.

[Aimé Dupuy raconte ensuite les tracas causés par « nos bêtes à cornes et autres »].

Finalement, l'école s'est défaite de son cheptel. La ferme-école modèle, imaginée en 1920, est restée à l'état de projet. Installés, à la suite de la démolition de la maison mauresque, dans les locaux situés sous la salle des professeurs [...], les écuries ont vu disparaître leurs vaches et leurs mulets. La dernière survivante du cheptel, une vieille jument aussi taciturne que son cocher, nous l'avons vue disparaître l'an dernier. Ce ne fut pas sans tristesse que notre vieux Jacques, son « soigneur » et son ami, a vu partir ce témoin d'un passé définitivement clos, et qu'il a surpris les premières évolutions de notre moderne camionnette [...].

\* - Marion Vidal-Bué est l'auteur de: *Alger et ses peintres* (2000); *L'Algérie des peintres* (2002) et *L'Algérie du Sud et ses peintres* (2003), éd. Paris-Méditerranée.

## Témoignage du peintre Azouaou Mammeri

« J'ai été admis à l'examen d'entrée au cours normal indigène de la Bouzaréa au 1<sup>er</sup> octobre 1906. À l'époque, le cours normal et l'école normale, bien que situés dans le même bâtiment, étaient sensiblement différents quant à leur organisation. Les deux sections voisinaient sans se confondre. Elles étaient dirigées par un homme remarquable qui avait une grande autorité sur les élèves : M. Bernard.

D'un caractère austère, il longeait souvent les galeries, solitaire et froid, et ne permettait aucun acte d'indiscipline. Mais il se dégageait de la façon dont il traitait tout le monde un profond sentiment de justice qui en imposait. Il était l'exemple vivant du pédagogue consciencieux qui appliquait en toutes circonstances les principes d'éducation dont il avait la garde. Nos professeurs nous témoignaient beaucoup de bienveillance. Malgré certaines rigueurs de discipline, nous sentions qu'ils nous aimaient et qu'ils ne demandaient qu'à faire de nous des hommes dignes, capables de remplir la tâche qui nous serait confiée. [...]. Mon souvenir est plein de reconnaissance affectueuse pour tous. Dès ma première année, le dessin me passionne. M. Fleureau se rend compte de mes dispositions et m'autorise à dessiner des plâtres, des bustes, des têtes. Ses corrections et ses conseils m'encouragent. Je fais quelques bonnes figures et j'éprouve une grande envie de peindre. Mais je ne dispose d'aucun matériel et le temps me manque. Ce qui compte, ce sont surtout les leçons et les devoirs ; ce qui importe, ce sont les examens. Le travail manuel, la musique, qui m'intéressent beaucoup, sont sacrifiés par les programmes et ne sont enseignés que trop sommairement dans un but d'éducation générale.

Mes fantaisies me poussent cependant à reprendre mes crayons chaque fois que j'en ai le temps. Cela me délasse et j'éprouve un réel plaisir à rechercher sur un bout de papier les traits d'un voisin de table ou d'un camarade complaisant.

En 1909, mes études sont terminées. Je fais partie d'une caravane d'élèves-maîtres voyageant en France sous la conduite de M. Grassioulet, inspecteur primaire. Nous visitons Marseille, Grenoble, Lyon, Le Creusot, Dijon, Nancy et Paris. Ce bel itinéraire nous séduit et nous permet d'avoir une idée de la grandeur de la France. Nous voyons de beaux monuments et nous visitons des musées remarquables. Tant de richesses artistiques ne manquent pas de faire impression sur mon esprit.

En octobre 1909, je suis nommé instituteur à Châteaudun-du-Rhumel, près de Constantine. Un an après, je suis envoyé à Toudja.

près de Bougie, dans un cadre de verdure ravissant : l'eau coule en abondance et miroite dans les jardins couverts d'orangers ; de grands arbres bordent les sentiers et abritent les habitations ; pleine de charme, au loin, la montagne de l' « Aghbalou » étale un rideau de dentelle. Je trouve mon nouveau poste fort agréable. Je reprends mes crayons avec joie et me voilà de nouveau gagné par la séduction des lignes et des couleurs. Dans la cour de l'école, je m'exerce librement, fais et refais vingt croquis par jour. Mes élèves sont pour moi des modèles charmants et conciliants. Toute la jeunesse de la vie se déroule devant mes yeux.

J'en profite largement et bientôt, pour donner libre cours à ma passion, le papier à dessin coûtant cher, j'utilise le papier d'emballage de l'épicier du centre ; il m'en donnait de grands paquets. J'empile des centaines d'études naïves, fantaisistes. Cela ne me suffit pas. Sur mon maigre budget de débutant, je me paie le luxe d'une boîte de couleurs : tubes et pinceaux deviennent pour moi un matériel familial.

Trois ans après, j'arrive à Gouraya, entre Ténès et Cherchell, dans un gentil poste sur le bord de la mer. Coin séduisant où je devais faire la connaissance d'un peintre à barbe noire, d'un vrai peintre comme mon imagination me le représentait, M. Léon Carré. C'était un grand artiste connaissant admirablement bien son métier. Quel bonheur ! Il s'intéresse à mon travail, me reçoit dans son atelier, accepte de me laisser travailler à ses côtés. Chaque jeudi et chaque dimanche, je pouvais m'évader, courir, peindre et recevoir des conseils de ce charmant homme qui devait devenir l'un de mes meilleurs amis. Ce fut le commencement de ma fortune.

En octobre 1916, un désir de voyager se fit sentir en moi. Je pris le chemin du Maroc, pays inconnu alors, pays mystérieux par excellence, pays de rêves et de beautés. Je ne fus pas déçu. Je me remis ardemment au travail et pris part à une exposition de peintures organisée par la Résidence de Rabat au Pavillon de Marsan à Paris, en y faisant figurer deux petits paysages de Fez. Ils plurent beaucoup et furent acquis par l'État pour le musée du Luxembourg. Pouvais-je espérer ce succès ? J'étais dans la joie. Le maréchal Lyautey, qui avait remarqué mes premiers tableaux à Rabat, s'intéressa lui-même à mes travaux et m'encouragea généreusement. Ma première exposition se fit à Paris sous son haut patronage.

C'est ainsi que se fit ma carrière marocaine et, en 1928, M. Ricard, chef du service des Arts Indigènes, me confia une inspection des Arts Marocains à Marrakech ».

# Mon instituteur

Un témoignage sur l'enseignement français en Algérie avant 1962.

*Michel Moynier, maire de Narbonne, recevait le 27 décembre 2004 une lettre de M. Miloud M., cherchant à prendre contact avec son ancien instituteur. Il en est résulté l'échange de correspondances que nous reproduisons ci-après.*

*Sidi-Lakhdar le 26 novembre 2004*

*Monsieur le maire de la ville de Narbonne,*

*Malgré le vent de l'histoire qui nous a dispersés depuis l'indépendance de l'Algérie à ce jour, des contacts entre les écoliers des deux rives sont remontés à la surface et des retrouvailles ont eu lieu en juillet 2004. Mais le seul but restant est de retrouver notre cher bien-aimé, notre instituteur ou un membre de sa famille, car sa gentillesse et sa sensibilité nous ont donné beaucoup d'émotion et c'est pour cela que nous faisons appel à votre mémoire afin de retrouver notre cher instituteur, ou sa femme, ou ses deux enfants, car son épouse m'a donné beaucoup de pain et de beurre pendant la récréation durant les années 1959 où j'avais 10 ans.*

*Je compte sur votre aimable compréhension afin de nous aider par cet acte humanitaire pour que les retrouvailles aboutissent à leur fin.*

*Miloud M.*

*Au reçu de ce courrier et après avoir effectué des recherches, le maire de Narbonne et son directeur de cabinet, Patrick Benassis, adressaient à M. Miloud M., ainsi qu'à M. Gilbert G. - l'instituteur retrouvé - les lettres reproduites ci-après.*



Cabinet du Maire

# VILLE DE NARBONNE

NARBONNE le 27 décembre 2004

Monsieur Gilbert G

34300 AGDE

CAB. PB/BB  
04/1737

Cher Monsieur,

Pour faire suite à notre entretien de ce jour, veuillez trouver ci-joint copie de la correspondance que vient de m'adresser l'un de vos anciens élèves, vivant en Algérie, M. Miloud M

J'annexe à la présente, copie de la photo qui était jointe à sa correspondance.

Très heureux d'avoir pu contribuer à cette mise en relation qui, sans nul doute, devrait engendrer des sentiments très forts,

Je vous prie d'agréer, Cher Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués,

P. BENASSIS  
Directeur de Cabinet

P.J. : 1 lettre et 1 photo.



Le Maire

# VILLE DE NARBONNE

NARBONNE le 27 décembre 2004

Monsieur Miloud M

SIDI LAKHDAR 27350  
VILAYA DE MOSTAGANEM  
ALGERIE

COPIE

CAB. PB/BB  
04/1735

Cher Monsieur,

C'est avec attention que j'ai pris connaissance de votre lettre par laquelle vous me sollicitez pour vous aider à retrouver votre Instituteur, né à NARBONNE et ayant enseigné en Algérie.

Après avoir demandé à mon directeur de Cabinet d'effectuer cette recherche pour votre compte, celui-ci a eu la chance, grâce à l'annuaire électronique, de retrouver M. Gilbert G. (âgé aujourd'hui de 78 ans), demeurant à 34300 AGDE. Voici son numéro de téléphone :

Par même courrier, j'adresse à ce Monsieur copie de votre correspondance et la photo de votre classe, pour mieux le préparer à vos futures correspondances.

Très heureux d'avoir pu être le lien de ces retrouvailles, très certainement riches en émotions,

Je vous prie d'agréer, Cher Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués, *de son Maire*

Michel MOYNIER  
Maire de NARBONNE  
Conseiller Régional

Président de la Communauté d'Agglomération  
de la Narbonnaise

# L'arrivée d'un maître européen à l'école d'Aïn-Tessa\*

C'est au printemps 1961 que le village d'Aïn-Tessa recevait la visite de l'armée et notamment d'officiers américains. Ce jour-là, muni d'un Foca standard, j'ai immortalisé à jamais l'école française d'Algérie.

Cinquante ans plus tard, ces photos aux couleurs délavées par le temps, me donne le bonheur de me replonger dans le passé...

Claude Arrieu (\*)

**L'**école d'Aïn-Tessa n'était pas une fiction. Elle était là et bien là. Quand on arrivait par la route, on ne voyait qu'elle. Elle flambait neuf sur fond d'azur intense, visiblement surajoutée au douar-village d'Aïn-Tessa.

Ma première impression fut de contentement.

L'école préfabriquée avait été « posée » au printemps, montée dirons-nous, de toutes pièces : trois corps de bâtiments disposés sur



Vue prise du nord. L'école est en bordure ouest du village.  
Sur la gauche, le long de la rue, habitat traditionnel (mechtas, gourbis) (coll. auteur).

\* - Extrait de *Ma dernière classe en Algérie*, de Claude Arrieu, (Les cahiers du Musée de l'école publique de Saint Clar, 32 380 Saint Clar), 2005.



La place du Général-De-Gaulle! Nous sommes en 1959! L'olivier, arbre de paix, est ici tout un symbole! On n'échappe pas à l'histoire! (coll. auteur).

trois côtés, comme pour former une cour rectangulaire dont le grand côté manquant se serait trouvé au sud. En fait, ce côté sud était matérialisé par un chemin d'exploitation bordé par des oliviers. Un petit panneau planté dans l'angle sud-est de cette cour improvisée portait sur fond bleu et en toute simplicité, cette inscription « *Place du Général De Gaulle* ». Le plus grand des bâtiments comprenait deux salles de classe et un préau attenant; les deux autres, on l'aura deviné, étaient destinés au logement des instituteurs.

À l'est, et à quelques mètres de ma « villa », un mât avait été planté au sommet duquel un drapeau disait bien qu'Aïn-Tessa était un village de France.

Aïn-Tessa avait dû être avant la colonisation, un « douar », c'est-à-dire un ensemble de tentes abritant une population semi-nomade qui, peu à peu, se sédentarisa par la force des choses et les « réaménage-

ments fonciers » imposés par la colonisation. Je ne pouvais m'empêcher de voir en ces Arabes, les descendants de ces tribus *makhzen* qui s'étaient placées sous la protection de la France au moment de la conquête ou, plus loin encore, de ces « *Moroz de paz* » ou de « *guerra* » qui, selon leur humeur, avaient soutenu ou combattu l'Espagne! Le douar prenait ses quartiers sur les retombées ouest de la petite chaîne côtière du Murdjadjo, à une trentaine de kilomètres d'Oran, dans une zone sommitale plane dont les marges s'effrangeaient en ravins profonds et sauvages (Sidi Bakhti) qui dévalaient vers le nord jusqu'à la Méditerranée (Cap Blanc). Ce paysage m'était familier pour l'avoir traversé, il n'y avait pas si longtemps, à l'occasion d'entraînements cyclistes. Mais alors, rien ne me forçait à m'y arrêter. Tous ceux qui ont grimpé le sauvage Sidi Bakhti, puis dévalé vers le sud les lacets de Bou-Tlélis (ou inversement), ont en mémoire les mêmes images que moi.

Vers le sud justement, et depuis l'école, on pouvait apercevoir l'horizon proche de la chaîne du Tessala et surtout le miroir, aveuglant sous le soleil, du grand lac salé de la Sebkhia; en contrebas, mais non visible d'ici, le long de la nationale Oran-Tlemcen, s'étirait le village de colonisation de Bou-Tlélis, cerné de vignobles et d'orangeraias tirés au cordeau.

Voici pour l'environnement au sens large.

Une école flambant neuf, ai-je dit? Oui, mais sans eau ni électricité! Cependant, l'appartement me permit de déposer quelques affaires personnelles, des livres, du matériel pédagogique... J'y abandonnerai un jour, entre autres choses, le très

beau microscope qui avait enchanté mon Noël de 1947!

Bien que ce fût une école à deux classes, cette année scolaire 1959-1960, je la passai seul et bien seul!

En attendant, mon arrivée au douar n'était pas passée inaperçue. En moins de temps qu'il ne faut pour l'écrire, je fus entouré d'enfants qui avaient atterri là comme une volée de moineaux curieux, des garçons surtout et quelques fillettes, à distance, qui, vu le moment de l'année avaient deviné que j'allais être leur nouveau maître d'école. Quelques adultes, prévenus je ne sais comment (le téléphone arabe?), m'observaient depuis le seuil des maisons. Un homme, la cinquantaine, déboucha, s'avançant vers moi, sourire aux lèvres et mains



Ma dernière classe en Algérie! Tout est neuf! Le bureau du maître: une table d'écolier!  
Pas très confortable pour un adulte! Sur la petite table, à droite, le matériel pour les manipulations  
mathématiques: un minimum!

(coll. auteur).

tendues: c'était le chef du douar. On ne pouvait souhaiter accueil plus chaleureux! J'appris de sa bouche que l'école avait fonctionné jusque-là dans une ferme voisine, grâce à la salle prêtée par un agriculteur européen, voisin du douar. Ainsi Bou-Yacor n'était pas un exemple unique. Une partie du matériel pédagogique et surtout du mobilier lourd se trouvait encore dans l'ancienne école. Il allait donc falloir le transporter dans la nouvelle; le lendemain, le responsable de l'exploitation, M. Morel, mit une camionnette à ma disposition et quelques bras secourables. Bien sûr je pris ma part de travail. En fin de journée, je fis la connaissance de M. Prat et de son épouse qui résidaient habituellement à Oran. Leurs racines étaient ariégeoises. Ils me proposèrent de loger dans une partie non occupée de leur appartement, trop heureux, me dirent-ils franchement, qu'un Européen de plus résidât dans la ferme qui était vaste; jusque-là, la région était restée calme: j'acceptai. J'allais très vite apprécier la gentillesse et la

générosité de M. Morel, resté veuf quelques années plus tôt et qui, désormais, partageait son appartement à la ferme avec sa sœur aînée. Très vite, ils me considérèrent un peu comme le fils de la maison. Souvent le soir, ils m'invitaient à leur table. En retour, j'eus l'occasion de leur rendre quelques menus services. Vivait aussi sur les lieux un couple âgé de retraités d'origine espagnole: lui, petit vieux sec et encore vigoureux, avait travaillé toute sa vie au service des Prat; elle, femme à tout faire, corpulente et toujours souriante, avait veillé notamment à l'entretien des locaux et appartements inoccupés.

Enfin, un jeune couple de patronyme espagnol, travaillait encore sur la ferme. Lui s'occupait, je crois, de la vinification. Leur fils fréquentera mon école; ce sera mon seul élève européen.

La suite des événements, le chaos final feront hélas! que je partirai sans avoir pu dire adieu à tous ces braves gens.

La rentrée se fit sans problème. L'école était correctement équipée



Une partie de mes élèves: debout, les mains sur le ventre, c'est Amarouch Ben Alliel, d'origine marocaine, féru de jardinage, plein d'humour et la dent dure à l'encontre de ses petits copains algériens! À son côté, souriant, Hamdoun Ali, intelligent et doux... Tout à fait à droite et assis, son petit frère Mohammed, mêmes qualités... La petite fille, c'est la gentille et mignonne Setti que j'appelais affectueusement « Settica » (petite Setti). Tous ces enfants ont aujourd'hui presque 50 ans!  
(coll. auteur).

de mobilier neuf. Seul manquait un bureau pour le maître. Une table d'écolier fit l'affaire. Je m'étais fabriqué un matériel pédagogique de base les années précédentes. Très vite, nous pûmes nous mettre au travail. L'école était bien conçue: une porte donnait sur la place-cour du Général-De-Gaulle; une seconde donnait accès directement à un préau fermé sur trois côtés.

Par mauvais temps (rare) et jour de froidure (exceptionnel), il se révéla très confortable. L'effectif initial devait approcher la quarantaine d'enfants et on m'expliqua que la seconde classe ne resterait pas longtemps vide car certaines familles qui vivaient dans les environs étaient en cours de regroupement. On verra que, peu à peu, un nouveau village « octogonal » en dur allait effacer progressivement le semis serré et quelque peu désordonné des *mecht*s et *gourbis* traditionnels. Après les vacances de Noël, début janvier 1960, je vis, avec le plus grand des plaisirs, arriver un collègue. Il avait mon âge. Il était accompagné de sa jeune épouse qui ne travaillait pas. Comme moi il était d'Oran. Bien sûr, les Prat leur trouvèrent vite de quoi loger sur place. La seconde classe commença avec un effectif relativement réduit qui, très vite, s'étoffa. Nous pûmes nous organiser, travailler ensemble. Je crois que nous fîmes globalement une bonne équipe.



Ma classe! Garçons et filles mélangés!  
Remarquez dans la file de gauche, le dernier élève, c'est un Européen, le seul, fils du contre-maître de l'exploitation Prat, exploitation distante de 2 km qui n'apparaît pas dans les photos. La voiture 4 CV Renault, tournée vers le sud, c'est la mienne. En arrière-plan, un chemin d'exploitation bordé d'oliviers.  
(coll. auteur).

- \* - Claude Arrieu est l'auteur de:  
- *La mouna une brioche qui vient de loin*, éd. PyrÉGraph, 1999;  
- *Mouna, mimouna, achoura*, éd. PyrÉGraph, 2003.