

Table des matières

Avertissement	5
Introduction	7
Aïssa KADRI	
Mémoires : entre histoire et sociologie	11
Les « mots » de la colonisation.....	15

PREMIÈRE PARTIE

HISTOIRE DU SYSTÈME DE L'ENSEIGNEMENT EN ALGÉRIE

1. Les conditions d'imposition du système scolaire français à l'Algérie	21
Aïssa KADRI	
Les conditions d'émission	21
Aux origines d'une contradiction : les ambiguïtés de la politique éducative coloniale	21
Le poids des lobbies : colonat et pouvoir métropolitain	23
Les présupposés des lois Ferry	26
L'élargissement du modèle à l'Algérie	31
Pouvoir métropolitain et lobby colon : la convergence, l'enseignement professionnel	35
La scolarisation : une évolution lente	37
Conclusion : un faible impact	39
Les conditions de réception	40
Le système éducatif autochtone : un système éducatif prégnant	40
Un irrédentisme culturel toujours affirmé	41
Des tentatives d'infléchissement interne avortées	42
Une alternative combattue : l'enseignement réformiste	45
Une demande éducative profonde	48

L'acceptation du fait scolaire français: logique de nécessité et logique d'universalité.....	50
Imposition et acceptation: à des incitations contradictoires, des réponses contradictoires.....	51
Conclusion: les effets de l'imposition du système d'enseignement français à l'Algérie: fait d'institution et fait de valeurs.....	52
2. Le supérieur: l'imposition des valeurs.....	55
Aïssa KADRI	
Le steeple-chase de l'élite algérienne.....	55
Des effectifs en stagnation durable.....	55
Le secondaire: un recrutement dérisoire.....	57
Le primaire supérieur: une ouverture contrôlée.....	58
Les élus du système éducatif: cooptation et stigmatisation.....	60
Les études en métropole: l'exil et le royaume.....	61
Filières moyennes et université: domination et légitimation.....	62
Une hiérarchie traditionnelle des disciplines.....	63
La transposition d'une hiérarchie des activités intellectuelles.....	63
La définition de l'enseignement supérieur local: enseignement théorique ou pratique.....	65
Une réponse faussement équilibrée.....	67
Une reproduction du modèle métropolitain.....	70
Les étudiants algériens dans l'université française: des choix disciplinaires identiques à leurs condisciples européens.....	72
Les études scientifiques: un infléchissement tardif et limité.....	74
Logiques scolaires, logiques sociales: le clivage linguistique ...	75
Un système éducatif hiérarchisé.....	75
Des choix scolaires formellement prédéterminés.....	77
Un relatif libre jeu de choix éducatifs.....	78
L'influence de l'origine sociale sur les choix scolaires.....	78
L'effet du marché du travail.....	80
Un système duel.....	80
Médersiens et normaliens: des oppositions emblématiques.....	81
Une élite scindée.....	85
Arabisés et francisés: opposition.....	85
Arabisés et francisés: convergence.....	88
Arabisés et francisés: l'interférence du pouvoir colonial.....	90
La formation de l'élite algérienne: un procès grevé et inachevé.....	92
Conclusion: l'équation culturelle, un bégaiement de l'histoire?.....	93

3. Le syndicalisme enseignant et l'Algérie. Déchirements et unité de principes : la Table Ronde	95
Aïssa KADRI	
SNI et FEN en France	96
Le SNI en Algérie	100
Chassé-croisé franco-algérien	106
Retour sur l'Algérie	112
Conclusion	125
4. Le SNES et les professeurs du second degré affectés d'office en Algérie	127
Alain DALANÇON	
La sous-scolarisation en Algérie	128
La charte revendicative du S3 d'Alger	129
Les incompréhensions entre métropolitains et Algériens en 1956	130
L'aggravation de la crise des affectations en 1957	132
La législation d'exception en 1958	134
Conclusion	134
5. La transition. Un instituteur délégué de l'Exécutif provisoire (mars-octobre 1962).....	137
Michel KELLE	
La préparation de la rentrée 1962	137
Un engagement de l'entre-deux	138
Accords de Coopération	144
Coopération dans l'enseignement.....	147
L'entrevue de Tlemcen	149
6. L'Algérie indépendante. L'école : continuité et nouveaux engagements	155
Ahmed GHOUATI	
Continuité	155
Des départs et des arrivées : les besoins en cadres	156
Négocier et participer à la gestion de la transition	156
Les conditions de la reprise	159
Du SNI à l'APIFA, une participation active à la définition du cadre administratif et des statuts	159
Un état des lieux partiel : des évolutions significatives avec le recours aux moniteurs.....	161

Nouvelles orientations politiques, nouveaux engagements	163
Instituteurs engagés, mais un peu trop progressistes au goût du pouvoir.....	164
Après l'avoir habitée, l'Algérie les habite.....	168
7. Le syndicalisme enseignant après l'Indépendance	171
Maurice MAUVIEL	
8. L'Algérie indépendante : l'université d'Alger	175
Aïssa KADRI	
Continuités	175
Du coup d'État de 65 à l'après mai 68 : de nouvelles catégories, jeunesse, militantisme et novations pédagogiques ...	179
Un consensus instable.....	181
La mise au pas politique	182
Vers une coopération contrôlée	183
1971-1979, apogée et déclin de la coopération	183

DEUXIÈME PARTIE

TÉMOIGNAGES D'ENSEIGNANTS, SYNDICALISTES ET MILITANTS AVANT ET APRÈS L'INDÉPENDANCE

Entretiens avec Louis Rigaud : Du SNI à l'APIFA.....	189
André Mandouze, de la résistance à l'Algérie : recteur de l'université d'Alger à l'indépendance	217
Gérard Mary, universitaire en coopération en Algérie entre 1975 et 1978 : Président de l'APES en Algérie	239
Louis Weber : entre syndicalisme et politique	249
Alain Caratini, militant du SNI : la laïcité incontournable	261
André Grossetête, d'instituteur à inspecteur : vingt années en Algérie	276
Serge Pautot, un instituteur étudiant : vie et mort des idéaux révolutionnaires	280

Catherine Andouard Darmellah, l'Algérie : éveil à la conscience politique	294
---	-----

TROISIÈME PARTIE

TÉMOIGNAGES D'ENSEIGNANTS AU JOUR LE JOUR

M ^{me} Talahite, 1962 : la rentrée scolaire à Oran	301
Michel Kelle, A Tlemcen : un couple d'enseignants au Lycée de filles.....	308
Jean Teil, chroniques d'un instituteur du Bled de 1954 à 1965 ...	330
Mireille Nicolas, l'école aux frontières de la guerre	359
Anonyme, témoignage de coopérante : l'état de grâce	384
Claire Levy-Vroelant, Fille de coopérants : notes souvenirs	386
Abdelkader Benfodda, Instituteur de l'autre bord : mon expérience de la coopération	388
Ben Dahmane Nourredine, premiers contacts et premières collaborations	391

QUATRIÈME PARTIE

DÉBATS

397

Introduction

Aïssa KADRI

La loi du 23 février 2005 établissant le caractère positif de la colonisation a joué comme un révélateur de mémoires blessées, de souvenirs enfouis, de la confrontation coloniale en Algérie. La radicalisation et la violence des opinions et des positionnements de différentes catégories et groupes sociaux, dont la plupart ont été parties prenantes du rapport colonial, témoignent de la force des fractures nées de la rencontre de la République avec le fait colonial comme forme particulière de la domination capitaliste.

Que celle-ci ait été un processus d'exploitation, de répression, de marginalisation, d'exclusion, de dénis de droits, fondé pour une large part sur une idéologie de l'inégalité des races, ne fait aucun doute. Le capitalisme colonial a procédé à des recompositions des attitudes, des comportements et des représentations des groupes dominés, obligés de s'adapter ou de disparaître. L'ambiguïté ne réside pas tant dans le fait historique de la domination coloniale elle-même que dans les significations que lui donnent les protagonistes réels de la confrontation. Ceux-ci le revêtent toujours de significations positives ou négatives, selon le rapport de force et les contextes (tel ou tel fait, telle ou telle situation, telle ou telle modalité de la confrontation entre sociétés, nations et groupes), entre une société dominatrice de fait et une société assujettie.

Aussi faut-il s'interroger non pas sur la réalité de la domination qui a été, à n'en pas douter violente et longue, mais sur les résistances à celles-ci, résistances souvent souterraines et quotidiennes, nombreuses, variables, multiples et diverses et qui ont réuni de larges groupes sociaux partie prenante des sociétés en présence, allant des plus radicaux aux plus humanistes, dont beaucoup d'instituteurs et d'enseignants ont été des emblèmes et des ressorts, et ceci malgré l'ambiguïté de leur mission qui consistait à transmettre les valeurs universalistes, une morale de la raison et du progrès, mais dans des rapports sociaux coloniaux.

L'analyse de l'action et des engagements des instituteurs et enseignants ne peut être ainsi éclairée qu'à partir d'une sociologie de la résistance au quotidien, des luttes au plus près du terrain, des populations et des élèves. Une large partie d'entre eux se sont à leur manière, et souvent au prix de leur vie, opposés au colonialisme et à toute forme d'oppression, n'ayant eu en vue, comme ils le disent souvent, que les intérêts des enfants qui leur avaient été confiés, la transmission des savoirs et des valeurs des lumières dont ils s'étaient eux-mêmes nourris.

Leur action en Algérie coloniale n'a d'autre pendant que leur discrétion ces dernières années, comparé aux bruits et fureurs soulevés ici et là par une compétition, une « guerre de mémoires » et de nostalgies douteuses d'un autre temps, « le temps des colonies » qui resurgit tel un fantôme pour apaiser, non, plutôt tarauder la conscience de ceux qui n'en ont pas. La République a bien en effet été coloniale et beaucoup d'enseignants en ont été les instruments à leur insu ou conscients ; mais d'autres plus nombreux, confrontés au fait colonial, se sont opposés aux effets les plus pervers et les plus déstructurant du capitalisme colonial. Ils ont réagi, au nom des principes fondateurs de la République, aux dénis de droits, à l'injustice, aux atteintes à la dignité humaine. Dans le droit fil des lumières, des idées révolutionnaires de 1789, de ceux qui ont porté le rêve communal, de la résistance, une large partie des enseignants a permis qu'une certaine idée de la France, celle des droits de l'homme, ait pu être dégagée de sa gangue coloniale. Nombre d'entre eux ont à cet égard été des « éveilleurs de conscience » qui ont permis de mettre à bas le rapport colonial. De nombreux membres de l'élite algérienne, les nationalistes en premier lieu, ont dit leur dette envers leurs maîtres d'école et ont revendiqué les savoirs et les principes appris auprès d'eux, comme guides de leur engagement et de leur action.

Cependant, peu nombreux, pris en étau dans le rapport colonial, ils n'ont pu peser sur l'évolution des choses. Dans une situation de contact culturel inégal, ils ont voulu, pour certains, être des passerelles entre les communautés clivées de l'Algérie coloniale ; ils ont voulu établir des ponts ; ne pas permettre les ruptures irrémédiables. Dans les violences libérées par une domination coloniale sans compromis, des plus étouffantes, des plus dures, ils ont voulu se mettre au-dessus de la mêlée, à équidistance des arguments, des positions, des intérêts, des raisons des uns et des autres ; mais comme souvent dans l'affrontement ouvert, il n'y a pas eu de place pour les porteurs d'une autre voie possible, celle d'une Algérie avant tout plurielle, démocratique et fraternelle. C'est que les conditions qui avaient prévalu dans l'adaptation du modèle culturel et scolaire français à l'Algérie, celles d'une négation de l'autre, souvent déguisées et justifiées sous les présupposés d'action civilisatrice, n'ont pas permis à leur voix d'être audible. C'est qu'en effet l'école n'a pas pu trouver sa place et s'affirmer dans cette situation particulière de la colonie de peuplement algérienne. Elle n'a pas participé de ce qui est souvent revendiqué par certains thuriféraires ou nostalgiques de la colonisation, attachés à la superficialité des faits emblématiques, comme la part la plus incontestable « de l'œuvre positive de la colonisation ». La transmission des savoirs et des savoir-faire, des valeurs universalistes, aux autres, à ceux qu'on a appelé « indigènes », a si peu fonctionné que leurs effets ont été dans la plupart des cas limités. Le combat pour leur élargissement de la part de ces catégories d'enseignants a été souvent ardu et quelquefois tardif, et peu de voix intellectuelles et militantes se sont fait entendre, notamment avant l'affirmation par les nations unies du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, c'est-à-dire pas avant la Seconde Guerre mondiale.

Pris dans les contradictions du message qu'ils délivraient – liberté et raison –, en décalage avec les réalités, la voie qu'ils montraient, l'alternative politique qu'ils proposaient se révélait dans le moment une impasse; elle les mettait de surcroît en première ligne, dans un contexte de violences exacerbées. Ils en ont payé le prix, mais en même temps ils ont semé la graine qui ne meurt jamais, celle de la liberté de conscience.

Leur combat s'est développé avant tout sur le terrain scolaire; ils ont été quelques-uns à vouloir une école égale pour tous, une école ouverte à tous sans discriminations; ils ont voulu une école qui ne soit pas « au rabais »; pour cela ils se sont faits cantiniers, infirmiers, ébénistes; réparant les écoles, soignant les élèves, leur fournissant l'alimentation de base nécessaire, luttant contre une administration souvent prisonnière des intérêts des pouvoirs locaux. Les conditions politiques qui ont ainsi prévalu tout au long de la domination coloniale jusqu'au démarrage d'un processus d'inversion, à travers l'irruption du mouvement nationaliste radical dans l'espace public, les blocages et les attermolements de ceux qui voulaient les profits de l'exploitation coloniale sans concéder l'essentiel, c'est-à-dire une véritable éducation, ont limité et bloqué leurs actions sur le terrain de la transformation des conditions de la scolarisation. C'est que l'élargissement de l'école et sa démocratisation s'avéraient vaines dans une situation où, comme pour certains porte-paroles de l'ancien régime, l'école était un luxe pour des populations perçues à travers le prisme du racisme colonial, comme inférieures et indignes d'accéder au savoir, à la connaissance, à la culture. Contrairement à ce qui est souvent mis en avant dans la qualification de l'œuvre scolaire coloniale, celle-ci n'a jamais été franche et n'a jamais voulu aller, dans les contextes les plus favorables au-delà d'un minimum éducationnel dont l'objectif était de dégrossir, d'encadrer et de contrôler la main-d'œuvre « indigène » essentielle pour l'exploitation et le développement colonial. À cet égard l'imposition du système scolaire français à la colonie n'a pas été ce long mouvement de prise en charge progressive de la scolarisation des populations « indigènes » qui auraient été, si l'on croit certains de ses « promoteurs » et « acteurs », sinon globalement réfractaires, du moins passives et en tous les cas faiblement mobilisées, manifestant un irrédentisme culturel jamais démenti

Dans l'histoire de l'imposition de l'école française en Algérie, l'année 1883¹ marquerait pour de nombreux analystes, historiens et sociologues, une césure entre deux grandes phases, généralement identifiées pour la période antérieure à cette date comme celle du refus scolaire de la part de la population locale et pour la phase qui la suit comme celle de la progressive montée d'une demande scolaire qui ne devient véritablement franche qu'à partir de l'entre-deux-guerres.

1. Nous désignons par cette date l'élargissement à l'Algérie des lois scolaires dites lois Ferry, notamment la loi de 1881 sur la gratuité de l'école, de mars 1882 sur l'instruction obligatoire et d'octobre 1886 sur l'organisation et la laïcité de l'enseignement primaire en France. Ce sont ces lois que le décret du 13 février 1883 et le décret du 18 octobre 1892 rendent applicables à l'Algérie.

Cependant s'il est indéniable que l'intervention des lois Ferry a modifié sensiblement le paysage scolaire qui prévalait jusqu'alors en Algérie, en définissant une politique cohérente qui tranchait avec celle de la période précédente, faite d'hésitations et de tâtonnements, la périodisation qui en découle et qui distingue un avant et un après les lois laïques demeure à notre sens réductrice à maints égards, ne tenant pas compte des ambiguïtés qui ont accompagné l'implantation du système scolaire français.

L'impact de l'école française, repéré surtout à partir du constat unilatéral des seules autorités coloniales, est ainsi principalement validé par la mesure statistique : la stagnation ou la progression des effectifs scolaires algériens dans le primaire deviennent à cet égard les principaux indices de la résistance ou de l'adhésion au système scolaire exogène ; or, à considérer le nombre d'étudiants qui sont passés par le système de l'enseignement secondaire et supérieur² ou le taux d'analphabétisme relevé pour les années 1960³, ou même la part des élèves scolarisés dans le primaire (et ceci au moins jusqu'en 1958⁴) parmi les enfants en âge d'être scolarisés⁵, le bilan scolaire colonial apparaît dérisoire, n'eut été l'infléchissement tardif provoqué par la pression de la lutte de libération nationale.

Pour qu'il y ait eu refus ou même demande scolaire, il eût fallu qu'il existât une volonté réelle et effective de scolarisation de la part des autorités coloniales, ce qui fut loin d'être le cas – même après 1883 – comme en témoignent les moyens alloués, les tergiversations et les obstacles mis ici et là à la scolarisation massive des Algériens.

L'histoire de la politique scolaire coloniale n'a jamais été ce lent mouvement de civilisation des populations locales, présentes seulement par leur refus⁶ ; elle apparaît plutôt comme un processus profondément contradictoire dont les déterminants sont à rechercher aussi bien chez les émetteurs de cette politique qu'au niveau de ses récepteurs. Elle se laisse donc apprécier moins en terme d'effectifs algériens ayant transité par le système de l'enseignement colonial qu'en terme de rapports de communication. Ce qu'il importe de saisir, au-delà du contenu de l'émission et dans la perspective de ce qu'est l'école aujourd'hui en Algérie et de ce qu'elle représente, c'est la manière dont le message, ici l'école, est capté, inter-

2. Pour le secondaire, le nombre d'élèves musulmans algériens scolarisés en 1938 par exemple était de l'ordre de 991 contre 13 229 Européens, à la même date les étudiants musulmans du supérieur étaient de l'ordre de 94 contre 2 138 Européens,

3. 85 % de la population est analphabète à la veille de l'indépendance selon M. Lacheraf. Voir M. Lacheraf, *L'Algérie : nation et société*, Paris, Maspero, 1976, p.313.

4. La scolarisation des Algériens est sérieusement relancée, bien que tardivement, par l'ordonnance du 20 août 1958.

5. En 1889, le nombre d'élèves scolarisés était de l'ordre de 10631 (filles comprises), la population musulmane âgée de 6 à 13 ans se chiffrait à 585 389 (G + F), le taux réel de scolarisation étant de 2 %. Voir à ce propos A. Mérad, « Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie (1880-1960) », *Confluent* n° 32 et 33, juin et juillet 1963, p.604.

6. C'est notamment la thèse de Y. Turin, in *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecines, religion, 1830-1880*, Paris, Maspero, 1971.

prété et assimilé à partir des caractéristiques propres de la société réceptrice ; mais aussi à partir des luttes développées ici et là, dont le groupe étudié ici a occupé une place centrale, pour infléchir le cours d'une scolarisation bloquée et tenter d'ouvrir l'école de la colonie, afin de réaliser les conditions d'une société plurielle effective.

Le combat de ces enseignantes et enseignants ne s'est pas arrêté à l'indépendance. Il a continué tout au long de la décennie des années 1960. Beaucoup de ces enseignants étaient déjà là et ne sont pas partis au moment de ce qu'on a appelé « l'exode pied-noir ». Certains, partis l'été 1962, sont revenus sitôt la rentrée scolaire envisagée et décidée. C'est pourquoi il n'est pas possible d'assimiler le plus grand nombre d'entre eux à ce que qui a été largement médiatisé comme les pieds-rouges, la catégorie des troskystes et communistes qui se sont affirmés dans l'espace public algérien comme soutien du jeune État-nation en construction. Il y a de ce point de vue à déconstruire les notions de pieds-rouges et de coopérants. Les premiers ne constituaient pas la seule catégorie présente au tout début de l'indépendance ; la seconde, pas plus homogène, ne peut rendre compte des intérêts et des engagements de l'ensemble de celles et ceux qui ont choisi l'Algérie dans les années 1960/1970.

Mémoires : entre histoire et sociologie

La recherche qui est livrée en première partie de l'ouvrage a pour objectif de restituer à partir d'un travail scientifique rigoureux plus qu'une mémoire catégorielle, à savoir une histoire des pratiques, des actions, des engagements et des contradictions d'individus qui ont fait l'histoire, qui ont voulu peser sur celle-ci et, sans doute plus que la plupart des autres, qui ont su dans le moment – démentant en quelque sorte le postulat marxiste : « Les hommes font l'histoire et ne savent pas l'histoire qu'ils font » – quelle histoire ils faisaient, puisqu'ils ont fait germer des idées et formé des hommes.

Elle s'est proposée à cette fin de mettre au centre de l'analyse les mémoires – des mémoires expérimentées – de cette catégorie sociale pas aussi homogène que l'on pourrait le penser, notamment du point de vue des certifications et des cursus, du point de vue des origines sociales, géographiques et ethniques, du point de vue des engagements. Ces mémoires sont d'autant plus révélatrices qu'elles se sont construites dans des années de feu et en situation de domination, les mettant à l'épreuve face à la mort.

Il s'agissait pour nous, en nous focalisant sur les représentations que ces derniers se sont faites de leur place et de leur mission dans le dispositif colonial, de cerner comment ils ont vécu leur rapport à une société « castée » dans ses différentes composantes, où les situations de l'entre-

deux ne remettaient pas en cause les rapports de hiérarchie et de domination. Il s'agissait de voir comment se sont construits les engagements de ces hommes et femmes au contact de la société dominée. Quels effets les différents contextes nationaux, locaux, ont-ils eu sur leurs attitudes, leurs comportements, leurs opinions et leurs pratiques professionnelles sociales et politiques, et sur l'école française en Algérie? Cette saisie étant à chaque fois mise à l'épreuve des faits et des contextes.

Beaucoup de légendes et d'approximations ont couru et courent encore sur l'œuvre scolaire française en Algérie. Dans une première partie historique, développée à partir d'un travail sur des archives et documents, les lois, les réglementations, les statistiques croisées, les programmes, les contenus et le sens des savoirs transmis, il s'est agi d'objectiver la réalité des modes d'imposition de l'école française en Algérie dans ses différentes formes et à travers les présupposés contradictoires qui l'ont fondée. Il s'agissait pour nous de rendre compte d'un système peu efficace malgré le poids du nombre et la puissance de l'organisation, un mode d'imposition institutionnel qui a fait prévaloir la forme scolaire moderne et des valeurs, celles de la morale de la raison et du progrès, mais qui étaient perverties par les rapports sociaux de type coloniaux.

Cette perspective historique permet d'éclairer et de comprendre quelle place a été dévolue aux maîtres? Quelles étaient les formations qu'on leur dispensait? Quelles étaient les missions qui leur étaient assignées dans le dispositif colonial? Quelle était la place des maîtres « indigènes » dans ces objectifs? Comment ceux-ci et leurs confrères européens ont-ils réagi à ces modes de socialisation?

L'analyse historique a été conjuguée avec une approche d'enquêtes sociologiques: l'une par des questionnaires passés auprès des enseignants, toutes nationalités confondues, qui ont enseigné en Algérie dans la période considérée, c'est-à-dire entre 1945 et 1975. Cette périodisation nous semblant pouvoir révéler tout à la fois les caractéristiques sociologiques du fonctionnement et des fonctions du système scolaire en Algérie, dans une perspective de continuité et de rupture avec le système colonial, mais aussi les enjeux et les luttes développés autour de l'école, de l'éducation, dans un contexte de début de processus de décolonisation.

L'autre démarche a consisté à faire des entretiens approfondis auprès d'un échantillon réduit d'enseignants qui ont eu pour la plupart des responsabilités dans les syndicats et les associations. Enfin nous avons recueilli autant que faire se peut, dans les débats organisés dans les colloques et journées, les points de vue, les remarques, les observations de nombre d'enseignantes et d'enseignants ayant exercé pendant l'époque considérée.

Le questionnaire a été construit sur la base d'un repérage, périodisé selon les phases historiques marquantes, à la fois de l'histoire de la domination coloniale en Algérie mais aussi des politiques publiques scolaires. Au-delà des questions fermées sur les situations sociales et professionnelles, nombre de questions ouvertes ont été prévues pour recueillir les

représentations, opinions, attitudes, pratiques sociales et comportements dans le contexte et en perspective.

Ce questionnaire tout à fait exhaustif, comprenant une centaine de questions, a été diffusé et envoyé à des enseignants, auparavant identifiés et listés, qui furent en activité dans la période retenue. Beaucoup d'entre eux ont répondu avec plaisir et dévouement, comme savent le faire ces vieux maîtres, avec une écriture serrée et un français impeccable, une volonté d'aller toujours plus loin que ce qui était demandé ; donner des détails, expliquer et s'expliquer sur le moment, les engagements, dans le souvenir souvent ému, des lieux, des élèves et des populations.

Certains, peu nombreux, s'étant mis aux modes informatiques, ont quasiment fourni de véritables opuscules autobiographiques ; d'autres, moins nombreux, sceptiques et distancés, toujours inscrits dans le positionnement équidistant et au-dessus de la mêlée, ont été plus réservés et dans ce contexte de retour de mémoires n'ont pas voulu se livrer complètement et ajouter « au confusionnisme des justifications et des règlements de compte après-coup d'une histoire douloureuse pour tous ».

Les entretiens ont concerné un plus petit échantillon, celui des responsables, de ceux qui ont eu des activités militantes et ou associatives, mais non exclusivement. Les entretiens⁷ ont été extrêmement fructueux et nous ont permis de (re) découvrir des retraités toujours disponibles, toujours inscrits dans le droit fil de leurs engagements passés.

Dans ces moments rares et exceptionnels de retrouvailles avec ces femmes et ces hommes modestes – à certains moments fugaces, où ceux-ci se livraient complètement – nous pensons avoir compris les raisons de leurs engagements et, en tout cas, les conditions de l'exercice de leur métier et ce qui les animait dans leurs rapports aux élèves et aux groupes sociaux en présence. Toujours conscient des ressorts qui les ont fait agir dans leurs activités passées, ils ont gardé les traces de celles-ci, documents, archives, textes, lettres, photos, anecdotes. Beaucoup ont consigné tout ceci par l'écriture ; certains se sont essayés, à compte d'auteur le plus souvent, à une écriture autobiographique. C'est ainsi que nous avons pu réunir quelques opuscules rédigés par ces enseignants, toujours inquiets de perdre la mémoire de moments privilégiés.

Cet outil des sciences sociales – l'autobiographie – pose sans doute des problèmes méthodologiques de statut de preuve, mais son usage contrôlé, croisé avec les constructions biographiques que nous avons nous-mêmes tentées pour certains d'entre eux, apparus comme emblématiques, nous ont permis d'éclairer des espaces-temps, de contradictions et d'engagements, de positionnements, notamment dans les moments-clés de tensions et de fractures, de l'évolution chaotique de l'Algérie dans la période considérée.

7. Au sens d'entretiens compréhensifs. Cf. Jean-Claude Kauffman, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 2004.

Le recours à des documents extérieurs, archives historiques, revues, journaux, nous a permis de mettre à l'épreuve les témoignages oraux ; beaucoup de choses ont été écrites sur la guerre d'Algérie, mais beaucoup de choses également restent dans l'ombre. Le retour de mémoires a tendance aujourd'hui à prendre l'histoire en otage ; les combats d'hier sont remis à l'ordre du jour souvent par les mêmes protagonistes, ou leurs représentants attitrés, qui étaient au cœur de la confrontation.

La mémoire des enseignants, parce que plus vigilante, plus distante, souvent plus critique, plus généralement en retrait ou sur la réserve, s'avère à cet égard révélatrice des enjeux coloniaux dans leurs contradictions les moins apparentes. Le travail livré ici ne se veut pas exhaustif mais il permet d'ouvrir de nouvelles pistes vers la connaissance de ce qui a séparé les personnes et les groupes, de ce qui a fracturé les sociétés, pour mieux regarder l'Avenir.

Nous nous sommes donc à cet égard situés méthodologiquement dans l'usage de l'entre-deux disciplinaire, celui de la sociologie et de l'histoire « épistémologiquement indiscernables »⁸. Dans cet ordre d'idées, la contextualisation historique, la perspective historique permettent de fonder l'hypothèse des continuités et des ruptures dans la fonction de médiation du groupe enseignant en situation de société coloniale clivée. Sur l'autre versant, complémentaire, « l'intelligibilité sociologique » de l'action, des interrelations et des interactions des principaux protagonistes de la confrontation nécessitait la mise au jour des causes et des raisons qui font agir ces différents « acteurs » sociaux, dans une perspective analytique quant au sens que ces ressorts pouvaient revêtir ou manifestaient dans une interprétation plus large des enjeux et des rapports de force traversant les sociétés en présence. Ce raisonnement du mixte et du « va-et-vient » entre contextualisation sociologique et raisonnement expérimental⁹, entre sociologie et histoire, entre diachronie et synchronie, permet le mieux d'éclairer ce que doivent les actions des individus aux déterminations structurelles et aux contraintes contextuelles, le sens qu'elles revêtent et qui leur est donné dans le mouvement social, ainsi que les degrés d'influence des premières sur les secondes.

De ce point de vue, à condition de rompre avec les présupposés, essentialistes, naturalistes ou « génétiques »¹⁰ de la biographie, du récit de vie versus « histoire » de vie¹¹, ou de l'autobiographie comme artefact, à condi-

8. Cf. Jean-Claude Passeron, *Le raisonnement sociologique, l'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris, Nathan, 1991. J.-C. Passeron définit le raisonnement sociologique « comme un raisonnement mixte qui le situe entre le pôle de la contextualisation historique et le pôle du raisonnement expérimental », p. 79.

9. *Ibidem*.

10. Cf. « Le scénario et le corpus : biographies, flux, itinéraires, trajectoires », chapitre 8, du *Raisonnement sociologique, op. cit.*, p. 165 sq.

11. Nous optons ici pour une prise en compte du récit de vie en tant qu'il est le produit de l'interaction, qu'il traduit une plus grande proximité à l'événement biographique et alors que l'histoire de vie qui peut entretenir la confusion avec la grande Histoire peut se

tion de ne pas succomber à « l'excès de sens » dont les détails ethnographiques des expériences individuelles peuvent déboucher sur une « illusion de la pertinence tous azimuts... et [une] visée utopique d'exhaustivité qui fonde son impression de comprendre, dans l'illusion de l'immédiateté »¹², il nous est apparu heuristique d'intégrer le devenir biographique « comme le produit d'un double mouvement, celui de l'action sociale des individus et celui du déterminisme social des structures »¹³.

La biographie, à cet égard, en remontant « du particulier au général, grâce à la mise en rapport de cas particuliers, de ce qu'ils contiennent de données factuelles, d'indices descriptifs ou explicatifs, proposés par les sujets, grâce à la découverte de récurrences d'un parcours de vie à l'autre »¹⁴, peut donner sens à la notion tellement utilisée de « déroulement de processus »¹⁵. En dépit de « leurs subjectivités explosives », les biographies sont utilisées ici comme matériau historique et redevables, en tant que telles, d'une mise à l'épreuve par les contextes, les faits et les données sous « l'indépassable contrainte du déroulement historique »¹⁶. Ce travail s'inscrit dans ce que Paul Ricoeur décrit comme un cheminement intellectuel reposant « sur l'assertion d'un lien indirect de dérivation par lequel le savoir historique procède de la compréhension narrative sans rien perdre de son ambition scientifique »¹⁷. Aussi bien s'agit-il d'abord de savoir de quoi on parle et quels mots sont utilisés. Et de ce point de vue, le contexte colonial par les dénominations d'étiquetage qui circulent, dénominations d'autant plus assurées qu'elles se revendiquent de fondements prétendument scientifiques, ajoute à l'opacité de la compréhension de situations souvent plus complexes que la réalité de catégorisations binaires.

Les « mots » de la colonisation

Dans la compétition internationale entre puissances et/ou empires coloniaux, la conquête de l'Algérie a représenté un élément de stratégie militaire de premier plan en Afrique et en Méditerranée. La preuve en est que, pratiquement du début jusqu'à la fin de « l'Algérie française », l'armée « s'identifie à ce pays »¹⁸.

concevoir comme reconstruction et recherche de sens à partir de faits événementiels personnels. Cf. D. Bertaux, *Les récits de vie*, Paris, Nathan, « coll » 128, 1997.

12. *Ibidem*.

13. J.-C. Passeron, *op. cit.*

14. Cf. D. Bertaux, *Les récits de vie*, *op. cit.*

15. Cf. H. Becker, « Biographie et mosaïque scientifique », in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 62/63, 1986.

16. J.-C. Passeron, *op. cit.*, p. 60.

17. Cf. Paul Ricoeur, *temps et récit*, t. 1, « Points Essais », n° 228, 1991, p. 166.

18. Marc Ferro, *Histoire des colonisations, des conquêtes aux indépendances, XIII^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil, 1994, p. 30.

En outre, pour dominer culturellement et idéologiquement, à travers une colonisation de peuplement, les colons (et le colonat) ont été très tôt, comme en témoigne un thuriféraire de la colonisation, « l'élément actif de transformation dans le bouleversement profond de l'Afrique du Nord... »¹⁹.

Il en a résulté une sorte de complexe colonial – construit sur un rapport de domination « économiquement fructueuse »²⁰ – dans lequel le colonisateur fixe une identité-prison pour le colonisé et le somme de l'intérioriser. Les principaux mots de la colonisation devinrent alors témoins d'une « Algérie française » comme d'un espace psychosocial, économique et culturel aussi clivé que stratifié.

Le mot *indigène*²¹ désigne normalement la personne originaire du pays où elle vit. Cependant sa connotation péjorative s'est imposée du fait que la société « indigène » a été disqualifiée militairement, économiquement... et surtout culturellement.

Or, cette désignation devenait de plus en plus insupportable à mesure que le pays lui-même ressemblait à une « étrange patrie », selon la formule de Jules Roy :

« La ferme d'Algérie où je vécus enfant ne comptait qu'une vingtaine d'hectares. Ses bâtiments étaient modestes : deux toits de tuiles pour les maîtres, la cave, l'outillage, trois chevaux et une dizaine de bœufs. Ma mère y était née en 1871, l'année de la révolte de Mokrani ; elle l'avait quittée en 1891 pour se marier, elle revenait s'y réfugier. S'y sentait-elle chez elle ? Elle venait d'être chassée avec moi d'un village à dix kilomètres de là, le jour de Noël 1907. [...] Des fermes, il y en avait partout, parfois d'immenses, d'orgueilleuses. La nôtre, pourtant très humble, paraissait magnifique à côté des gourbis des douars cachés dans des touffes de figuiers de Barbarie [...]. À cette époque, en ce lieu, qui se sentait chez lui ? Les indigènes nous craignaient à cause des gendarmes, et nous crai-

19. E.-F. Gautier, « L'évolution de l'Algérie de 1830 à 1930 », *Cahiers du centenaire de l'Algérie*, n° III, Publications du Comité national métropolitain du centenaire de l'Algérie, 1930, p.27.

20. Albert Memmi, *Portrait du colonisé. Précédé du portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard, 198, p.101.

21. Nous conservons, autant que possible et en dépit de leurs connotations péjoratives et ségrégationnistes, s'agissant de nommer les Algériens, pour un meilleur repérage des différentes fractions de la population qui cohabitaient en Algérie, les termes employés par les différentes sources coloniales. Ces dénominations changent selon les interlocuteurs et les catégories de population, selon les époques aussi ; elles ont également évolué avec les politiques publiques en matière de nationalité ; ainsi le Sénatus-consulte du 14 juillet 1865 distingue les citoyens français des sujets français de droit musulman que sont les Algériens. Cette distinction inégalitaire entre sujets et citoyens va rester en vigueur pratiquement jusqu'à la fin de l'Algérie française ; le statut de 1947 établit deux collèges électoraux. Les Algériens sont assignés de fait au statut musulman. On parlera d'Européens pour désigner la population coloniale : les Français – les juifs indigènes devenant Français par le décret Crémieux du gouvernement français de défense nationale en 1870 – et ceux qui vont devenir Français de droit civil et de citoyenneté par la loi d'acquisition de la citoyenneté de 1889 qui fait Français les enfants d'immigrants à la naissance ou à la majorité. Devenus Français les Européens se dénommeront « Pieds-Noirs ».

gnions les indigènes – les Arabes. Mon oncle Jules avait toujours un fusil de chasse à portée de main, un autre était accroché dans la salle à manger. [...] Où était ma patrie ? C'était la vraie question. J'avais du mal à croire que c'était ma terre natale, qui devait compter dans ma vie. Quant aux Arabes qu'on appelait, au fur et à mesure des événements, indigènes ou encore Français musulmans, ils n'en avaient pas, de patrie. La plupart d'entre nous les considérons comme de tristes sidis, toujours bicots (diminutif d'arbitots, sobriquet méprisant à eux collé au début de la conquête), pimpins, fromages rouges ou fellagas »²².

Malgré de nombreux échecs insurrectionnels, les Algériens ont toujours revendiqué davantage une égalité prouvant leur existence collective qu'une assimilation dans un empire qui apportait « sa langue, ses techniques, ses écoles, ses fonctionnaires, ses produits manufacturés [...] et en recevait... en échange des matières premières [...] du vin et des soldats, pour la plupart des fantassins [...] »²³.

Par contre, « pour les pieds-noirs, sans être tout à fait une patrie, l'Algérie était un pays natal qu'ils aimaient, où ils avaient leurs morts, leurs souvenirs, l'image des réalisations dont ils étaient fiers et, pour la plupart d'entre eux, les Algériens n'étaient que des ombres à peine distinctes, dotés de peu d'existence, qu'il valait mieux maintenir dans la dépendance »²⁴.

Au plan législatif, certaines subtilités qui confinaient à l'absurde ont même été inventées afin de préserver les différences, notamment dans le poids électoral. Par exemple, dans la catégorie « Français musulmans », il a été introduit une sous-catégorie dite de « musulmans chrétiens » – destinée à quelques familles de Kabylie catholiques – afin de les maintenir dans le deuxième collège électoral regroupant les 9/10^e de la population mais n'ayant pas plus d'élus que la minorité européenne.

Quand ils furent enrôlés dans l'armée française, les Algériens étaient classés, avec fiche anthropométrique, sous l'appellation de « Français de souche nord-africaine » ; cette dernière catégorisation sera dès lors d'usage courant aussi bien dans les troupes coloniales que dans l'immigration en France. Afin de mieux différencier les populations, les Européens d'Algérie – (aujourd'hui « pieds-noirs ») – seront connues sous le nom de « Français de souche ».

Ayant une nationalité au sens du droit musulman – régissant l'ensemble de la Oumma, administrée à l'époque par l'empire Ottoman auquel l'Algérie était rattachée – les Algériens n'en avaient pas moins une autre appartenance identitaire locale, déterminée par le lignage tribal²⁵.

22. Jules Roy, « Étrange patrie », in *Le nouvel Observateur*, n° 9, spécial « La guerre d'Algérie. 30 ans après », 1992, p. 93.

23. Jean Pélégri, « Des ombres à peine distinctes », in *Le nouvel Observateur*, n° 9, spécial « La guerre d'Algérie, 30 ans après », 1992, p. 10-11.

24. *Ibidem*, p. 10.

25. Or, ce dernier était aussi lié à un lignage religieux, de sorte que leur articulation constituait – et constitue peut-être encore – « la matrice de l'organisation sociale et cultu-

« Les sujets français d’Algérie, note René Gallissot, ne sont donc pas “assimilés” en étant placés sous le droit français, mais demeurent soumis à un statut confessionnel, qui est le statut musulman ou le statut mosaïque. Comme les Juifs d’Algérie seront faits collectivement Français avec droit civil – c’est la seule exception d’ordre collectif à l’acquisition individuelle (ou familiale par rapport au mari ou au père) de la qualité de Français, par le décret Crémieux du Gouvernement français de Défense nationale de 1870 –, il ne restera que le statut musulman, dit aussi statut personnel, qui enfermera sur eux-mêmes ceux qui ne sont français que comme Français musulmans dans l’Algérie française. Aussi faudra-t-il une guerre de plus de sept ans pour que les Algériens, que l’on n’appelait pas Algériens (mais quand ils étaient en France : Nord-Africains, Arabes ou immigrés), arrachent la reconnaissance de la “nationalité” algérienne au nationalisme colonial français, assimilateur à sa façon, c’est-à-dire administrativement, mais n’en refusant pas moins la pleine citoyenneté »²⁶.

relle du Maghreb moderne »: Fanny Colonna, « lignages religieux et confréries », in C. et Y. Lacoste (sous la direction), *L’état du Maghreb*, Paris, La Découverte, 1991, p. 140).

26. René Gallissot, « nationalité », in *Pluriel recherches. Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n° 4, 1997, p. 57