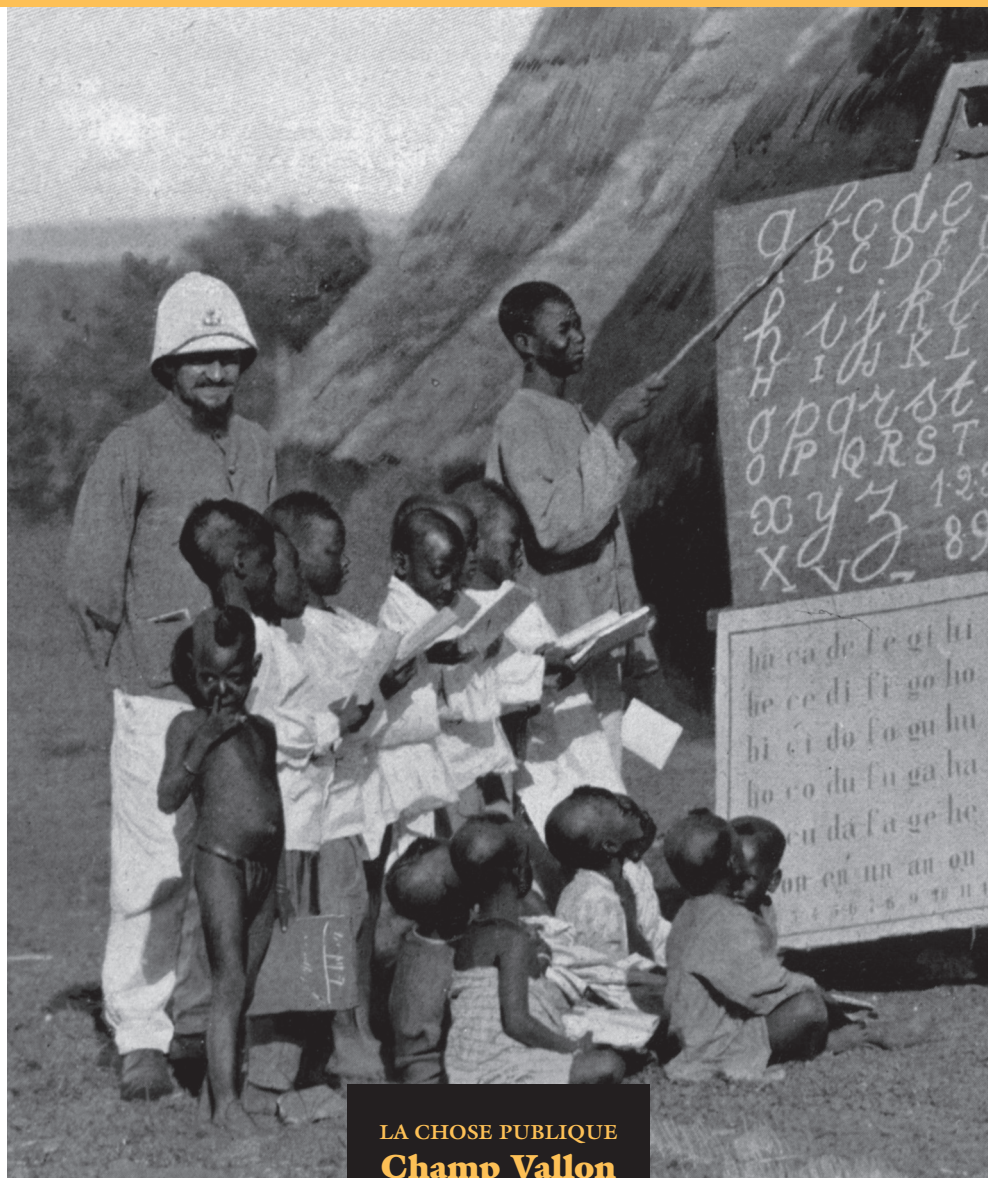


# L'école aux colonies

*Entre mission civilisatrice et racialisation*  
1816-1940

CAROLE REYNAUD-PALIGOT



LA CHOSE PUBLIQUE  
**Champ Vallon**

*L'école aux colonies*

COLLECTION  
« LA CHOSE PUBLIQUE »  
DIRIGÉE PAR PIERRE SERNA

*Le présent ouvrage est publié avec le concours de  
l'Institut supérieur du professorat et de l'éducation de Bourgogne (INSPÉ)  
– Université de Bourgogne*



*Illustration de couverture :*  
*L'Afrique occidentale française : une école primaire de négrillons dans la brousse*  
© Agence Kharbine-Tapabor

© 2020, CHAMP VALLON, 01350 CEYZÉRIEU

www.CHAMP-VALLON.com  
ISBN 979-10-267-0938-1

CAROLE REYNAUD-PALIGOT

*L'école aux colonies*

ENTRE MISSION CIVILISATRICE ET RACIALISATION

1816-1940

Champ Vallon

DE LA MÊME AUTEURE

*Méthodologie du commentaire de texte. Les Fondateurs de la socio-anthropologie*, EUD, 2020.

*De l'identité nationale. Science, Race et politique en Europe et aux États-Unis. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, PUF, 2011.

*Races, racisme et antiracisme dans les années 1930*, Paris, PUF, 2007.

*La République raciale 1860-1930. Paradigme racial et idéologie républicaine*, Paris, PUF, 2006.

*Parcours politique des surréalistes 1919-1969*, Éditions du C.N.R.S., 1995, 2010.

«*Les Temps Nouveaux*», un hebdomadaire anarchiste au tournant du siècle, Mauléon, Éditions Acratie, 1993.

*En collaboration*

Avec E. Heyer: *On vient vraiment tous d'Afrique? Des préjugés au racisme. Les réponses à vos questions*, Flammarion, 2019.

Avec E. Heyer (dir.): Catalogue de l'exposition «*Nous et les autres. Des préjugés au racisme*», La Découverte/MNHN, 2017.

*Direction d'ouvrages*

Avec Sébastien Lemerle: *La biologisation du social: des discours aux pratiques*, Presses universitaires de Paris Ouest, 2017.

Avec Sébastien Lemerle: «*Sciences sociales et biologie*», Numéro spécial de la *Revue européenne des sciences sociales*, n° 54-1, 2016.

*Tous les hommes sont-ils égaux? Histoire comparée de la pensée raciale 1860-1930*, Munich/Oldenbourg, 2009.

## INTRODUCTION

Que représente l'école des colonies dans l'imaginaire des Français d'aujourd'hui? Un tableau noir, dressé devant de petits écoliers, sur lequel un instituteur écrivait d'une belle écriture de craie blanche « Nos ancêtres les Gaulois ». Une légende bien installée et contre laquelle s'était déjà indigné, en 1928, un des principaux instigateurs de la politique scolaire coloniale, Georges Hardy, théoricien et praticien du grand principe de « l'adaptation » : « nos ancêtres les Gaulois, mais ce ne sont là que calomnies<sup>1</sup> ! Les légendes ont la vie dure car elles contribuent aux romans nationaux, ces beaux récits qui content les grandeurs des nations.

Les romans nationaux se sont construits, et se construisent encore, en vue d'édifier, de consolider, de raffermir les identités nationales d'États-nations en formation, en compétition avec d'autres, engagés dans une politique impérialiste, ou désirant lutter contre les sentiments de déclin. Ils se nourrissent de faits héroïques, de grands hommes, de batailles victorieuses ou encore d'actions bienfaites<sup>2</sup>. L'histoire coloniale a vite trouvé place dans le roman national français, un récit qui s'est progressivement construit pour atteindre son apogée sous la Troisième République, jusqu'à ce que les décolonisations sonnent le glas de cette histoire légendaire. La politique scolaire coloniale tient ainsi une place de choix dans la construction des usages politiques auxquels l'histoire donne lieu et bon nombre d'hommes politiques puisent encore aujourd'hui dans ce registre pour défendre le rôle positif de la colonisation, comme l'ont montré les débats sur la loi du 23 février 2005. On se souvient que l'article 4, qui stipulait que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord » a

1. Hardy G., « La librairie des écoles indigènes en Afrique », *Africa*, 1928, p. 145-156.

2. Thiesse Anne-Marie, *La création des identités nationales. Europe XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 2001.

déclenché de vifs débats avant que, l'année suivante, le président de la République le fasse abroger, par voie réglementaire<sup>1</sup>. Pour les uns, l'école aurait été l'un des nobles effets de la générosité coloniale, elle aurait apporté la civilisation occidentale aux peuples colonisés et, en formant une élite, elle aurait été le vecteur de l'entrée dans la modernité. Pour les autres, la mission civilisatrice n'aurait pas été à la hauteur de ses ambitions hautement proclamées, les taux de scolarisation auraient plafonné à moins de 10 % à la veille des décolonisations, l'entrée dans la modernité n'aurait pas été si bénéfique, et la mission civilisatrice n'aurait été qu'une simple rhétorique servant à justifier la domination coloniale<sup>2</sup>.

Sortons des enjeux mémoriels liés à ce passé encore brûlant pour interroger cette mission civilisatrice dont le vecteur principal aurait été l'école. L'intention de « civiliser », ou en d'autres termes d'apporter la civilisation, fut, en effet, explicitement exprimée dès les années 1815-1820, avant d'être érigé en « devoir » par les Républicains. Jules Ferry la résuma ainsi devant la Chambre des députés le 28 juillet 1885 par la célèbre formule : « les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. [...] parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures ».

Certes, mais que signifie « civiliser » ? On connaît déjà certains des paradoxes de cette mission civilisatrice : la volonté de libérer les populations de la tyrannie, de l'esclave, des systèmes féodaux s'est traduite par la mise en place du travail forcé, du système de l'indigénat bafouant les droits de l'Homme, de la privation des droits politiques<sup>3</sup>, alors que la « mise en valeur » censée apporter progrès moral et matériel des populations colonisées fut synonyme d'exploitation et d'appauvrissement<sup>4</sup>. Poursuivons maintenant l'enquête à travers l'école. Quelles furent les motivations des colonisateurs lorsqu'ils ouvrirent des écoles ? Confrontons-les aux valeurs affichées par les pouvoirs politiques, des valeurs chrétiennes au seuil du XIX<sup>e</sup> siècle

1. Bertrand Romain, *Mémoires d'empire. La controverse autour du « fait colonial »*, éditions du Croquant, 2006.

2. Il est difficile de donner ici une bibliographie exhaustive. Voir notamment Chrétien Jean-Pierre, « Certitudes et quiproquos du débat colonial », *Esprit*, vol. février, n° 2, 2006, p. 174-186 ; Bertrand R., *Colonisation, une autre histoire*, La Documentation photographique, novembre-décembre 2016.

3. Il est impossible de donner ici une bibliographie exhaustive. Voir notamment Conklin Alice L., *A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford University Press, 1997 ; Yerrri Urban, *L'Indigène dans le droit colonial français 1865-1955*, Paris, Fondation Varenne, 2011 ; Merle Isabelle, Muckle Adrian, *L'Indigénat. Genèses dans l'Empire français. Pratiques en Nouvelle-Calédonie*, CNRS éditions, 2019.

4. Conklin A., *A Mission to Civilize... , op. cit.*, chap. 2 ; Bonneuil Christophe, *Des savants pour l'Empire. La structuration des recherches scientifiques coloniales au temps de la « mise en valeur des colonies françaises », 1917-1945*, Paris, Éditions de l'ORSTOM, 1991.

puis républicaines par la suite. Le projet était-il philanthropique? La philanthropie chrétienne aurait-elle ainsi été relayée par la fraternité républicaine? Le projet républicain héritier de ces motivations humanistes aurait-il ajouté une dimension émancipatrice? Forts des valeurs de la République, les colonisateurs auraient-ils souhaité accompagner ces peuples jugés attardés vers l'émancipation? Auraient-ils eu l'ambition de former de futurs citoyens? Ou encore, porteurs d'un idéal méritocratique, auraient-ils désiré favoriser la mobilité sociale du peuple colonisé? C'est répondre à ces questions qu'ambitionne ce livre.

Replaçons d'abord cette histoire dans le contexte des sociétés impériales (France, Grande-Bretagne, Allemagne) analysées par Christophe Charle, des sociétés qui ont sacralisé la nation en mettant toutes leurs ressources matérielles, sociales, culturelles à son service et dont la dimension impériale a été au cœur de l'affirmation d'un sentiment de supériorité exacerbé<sup>1</sup>. La supériorité française reposa non seulement sur sa puissance agricole et industrielle mais aussi sur une langue commune encore utilisée pour un temps comme *lingua franca*, et surtout sur une culture et des valeurs qui se voulaient universelles. La domination coloniale constitua, bien évidemment, un maillon essentiel de cette volonté d'affirmation face aux puissances rivales voisines. La France a cherché à tirer un profit symbolique de l'image d'une nation généreuse et bienfaitrice qui apportait les Lumières, sinon à l'humanité, mais tout au moins à ses colonies. Elle eut d'autant plus besoin de ce prestige symbolique lorsque sa position fut ébranlée par l'humiliation de la défaite de 1870 face à la Prusse. Comme l'analyse Christophe Charle: «en devenant l'institutrice de l'humanité en retard, la République impériale fait ainsi coup double, elle efface le sentiment d'infériorité né de la défaite et de l'instabilité politique, conforte la légitimité des nouvelles élites, ouvre des perspectives d'expansion à une société moins dynamique que ses voisines, fonde un sentiment d'appartenance sur la domination et le complexe de supériorité par rapport aux populations de l'Empire<sup>2</sup>».

La supériorité raciale fut au cœur de l'argumentaire déployé par les puissances européennes dans la tragique compétition dans laquelle elles sont engagées et dont on connaît les funestes issues. La politique scolaire a, elle aussi, pleinement participé à la vaste entreprise de racialisation des identités collectives que l'Europe a

1. Charle Christophe. *La Crise des sociétés impériales. Allemagne, France, Angleterre (1900-1940)*, Paris, Le Seuil, 2001 et «Les sociétés impériales et le renouvellement de l'histoire impériale», in Singaravélou P. (dir.), *Les Empires coloniaux XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Éditions Points, 2013.

2. Charle C. «Préface», in Reynaud-Paligot, C. *La République raciale 1860-1930. Paradigme racial et idéologie républicaine*, Paris, PUF, 2006.



connue aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles<sup>1</sup>. Elle apparaît également comme la boîte de résonance des tensions entre universalisme et différencialisme du projet républicain dont j'ai entamé l'étude avec *La République raciale*. Cette « politique de la différence<sup>2</sup> » a guidé l'entreprise coloniale et a constitué une des clés de la longévité des Empires en vertu du vieil adage « diviser pour mieux régner ». Cette « logique de catégorisation des populations<sup>3</sup> » a également été mobilisée parce que des rôles spécifiques ont été attribués aux différents acteurs de l'entreprise coloniale : colons français et européens, populations colonisées différenciées selon des critères culturels, religieux et sociaux, produisant par là même autant de déclinaisons spécifiques de la « mission civilisatrice », et montrant, encore une fois, que les processus de catégorisation ne se réduisent pas à des processus idéologiques. Ils constituent une manière d'ordonner le monde social, ils justifient des traitements différenciés qui s'intègrent dans le projet global de l'État impérial.

Cette étude participe ainsi à la mise au jour d'une autre dimension de l'État colonial moins connue que celle consistant à exercer des pouvoirs disciplinaires de contrôle, de répression et de violence<sup>4</sup>. En étant attentive au rôle des différents acteurs, en intégrant une histoire sociale, elle montre la diversité des positions, notamment républicaines, mais aussi l'existence d'un véritable « champ de lutte<sup>5</sup> » qui oppose les défenseurs de diverses conceptions de l'éducation dans les colonies ; elle éclaire également les rapports entre État colonial et État métropolitain. Alors qu'en métropole, un système dual, opposant l'école du peuple et l'école des notables, a été instauré, différenciation sociale et différenciation « raciale » se sont combinées en contexte colonial. L'espace colonial devient partie intégrante de la politique métropolitaine tandis que sous la Restauration et plus encore sous

1. Reynaud-Paligot C., *De l'identité nationale. Science, Race et politique en Europe et aux États-Unis. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, PUF, 2011 ; *Races, racisme et antiracisme dans les années 1930*, Paris, PUF, 2007 ; *La République raciale, 1860-1930*, Paris, PUF, 2006.

2. Cf. Cooper Frederick et Stoler Ann, « Introduction », in *Tensions of Empire. Colonial Culture in a « Bourgeois World »*, Berkeley, University of California Press, 1997 ; Barkey Karen, *Empire of Difference. The Ottomans in Comparative Perspective*, Cambridge University Press, 2008 ; Burbank J., Cooper F., *Empires. De la Chine ancienne à nos jours*, Paris, Payot, 2012, p. 28.

3. L. Blévis a montré comment le droit et la justice avaient participé à cette logique de catégorisation des populations. Blévis Laure, « L'invention de l'« indigène », Français non citoyen », in *Histoire de l'Algérie à la période coloniale, op. cit.*, p. 212-218. Voir aussi Saada Emmanuelle, *Les Enfants de la colonie : Les métiers de l'Empire français entre sujétion et citoyenneté*, La Découverte, 2007, p. 20.

4. Thénault Sylvie, « L'État colonial. Une question de domination », Singaravélou Pierre, *Les Empires coloniaux...*, p. 215-256.

5. Steinmetz Georges, « Le Champ de l'État colonial », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 171-172, mars 2008, p. 122-144.

## INTRODUCTION

la monarchie de Juillet, l'éducation intègre de manière décisive le domaine de l'action publique en métropole<sup>6</sup>.

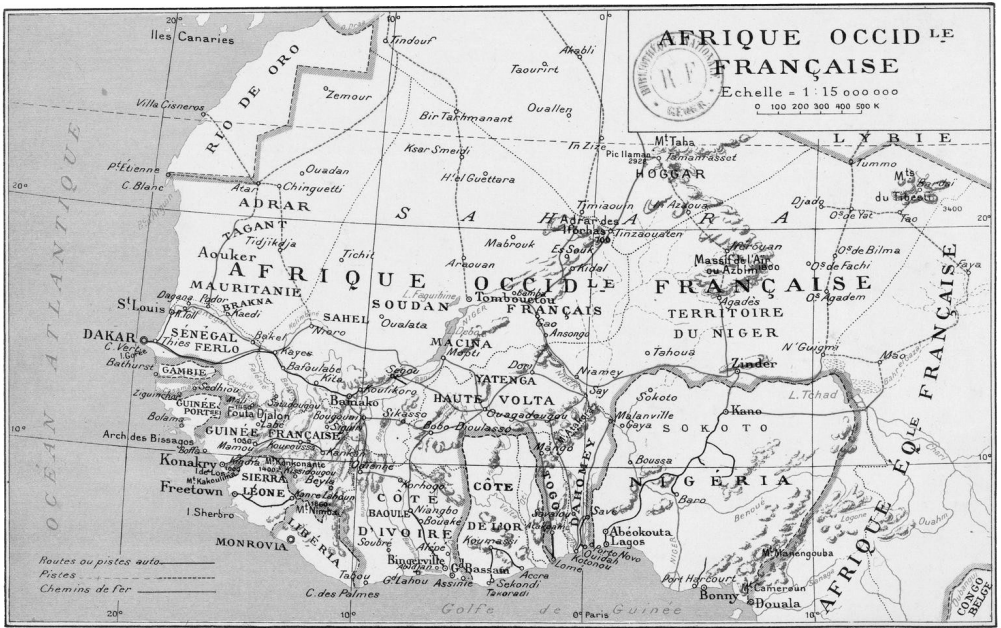
Néanmoins, la catégorisation et les traitements séparés imposés par les autorités impériales ont aussi donné lieu à des stratégies de résistance, de contournement de la part de leurs sujets<sup>7</sup>, forçant les autorités, à leur tour, à élaborer de nouvelles stratégies pour maintenir les orientations fixées. Avec humour, ténacité, colère, la voix des colonisés se fit entendre dans une presse qui commençait à se dégager de la censure, dans les instances coloniales qui leur avaient accordé avec parcimonie une représentation, dans des pétitions de parents d'élèves mais aussi dans les rapports administratifs qui relataient, avec grande inquiétude, ces diverses formes de mobilisation. C'est aussi ce long combat pour bénéficier d'un droit à l'éducation égal à ceux des enfants de colons que retrace ce livre.

Cerner la spécificité et la complexité de ce projet colonial républicain nécessitait à la fois de l'entreprendre sur le temps long, celui qui débute avec le second mouvement de colonisation, une cinquantaine d'années avant l'installation de la Troisième République, mais aussi d'englober la totalité de l'Empire colonial, de sortir des limites des études portant sur les aires régionales engagées jusqu'ici. Ces nombreuses monographies constituent de précieuses contributions, ne dispensant pas pour autant d'une immersion dans les sources. Une immersion d'autant plus nécessaire qu'il s'agit ici d'appréhender la rhétorique républicaine mais aussi les pratiques coloniales<sup>8</sup>. En parallèle à la lecture des sources imprimées, cette plongée dans les abondantes archives révèle la pratique quotidienne de l'administration coloniale, les mobiles et la mise en pratique du projet éducatif mais aussi les doutes, les craintes, les obsessions, l'entêtement d'une partie des acteurs politiques à maintenir, coûte que coûte, un enseignement différencié et à priver les colonisés d'une culture émancipatrice.

6. Mayeur Françoise, «De la Révolution à l'école républicaine», in Parias Louis-Henri (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. 3, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981 ; Prost Antoine, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

7. Sibeud, Emmanuelle, «Introduction», in *Cultures d'Empire. Échanges et affrontements culturels en situation coloniale*, in Bertrand R., Blais H., Sibeud E. (dir.), Paris, Karthala, 2015, p. 5-27.

8. Voir l'excellente bibliographie commentée de Pacale Barthélémy, in «L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire?», *Histoire de l'éducation*, 128, 2010, p. 5-28.



L'Afrique occidentale française. 1930.

Source gallica.bnf.fr

## CHAPITRE 1

# **Les premiers pas de la politique scolaire coloniale : l'éducation au service du projet colonial (1816-1848)**

### UN OBJECTIF GÉNÉRAL : UNE MISSION CIVILISATRICE AU SERVICE DES AMBITIONS ÉCONOMIQUES

Dès la reprise de possession du Sénégal par la France en 1816, les objectifs économiques apparurent nettement dans les instructions officielles données au représentant de la France. Il s'agissait non seulement d'impulser les anciennes activités commerciales mais aussi de faire du Sénégal une colonie agricole à l'image des Antilles. Le colonel Schmaltz, commandant et administrateur pour le roi, aidé d'un géographe, d'un ingénieur des mines et d'un «naturaliste agriculteur», fut chargé de faire l'inventaire des activités agricoles et commerciales existantes et de prospecter les mines d'or. La traite de la gomme, abondante et moins chère que celle d'Arabie, échangée contre les marchandises européennes était appelée à prendre de l'expansion.

La décision du ministre de la Marine d'ouvrir une école à Saint-Louis atteste de l'importance donnée à l'instruction dans ce projet économique. L'instituteur Jean Dard arriva avec le premier détachement de militaires et de fonctionnaires destinés à prendre la succession des Anglais. Très tôt, l'école apparut en effet comme l'auxiliaire des objectifs économiques de la colonisation. En 1818, le ministre de la Marine et des colonies, ambitionnait ainsi d'introduire, progressivement, parmi les populations sénégalaises une civilisation fondée sur le travail volontaire qui permît de développer des «cultures plus fructueuses que celles des naturels». Alors que les premières terres conquises produisaient déjà coton et indigo et que des projets de culture de sucre et de café étaient à l'ordre du jour, les cultivateurs sénégalais étaient appelés à se transformer en «plusieurs millions de consommateurs» avides des produits des fabriques de France. Le gouvernement entendait s'appuyer sur la population de Saint-

Louis déjà acquise à la culture européenne, habituée à traiter avec les « naturels » et, de surcroît, pourvue de capitaux, pour pénétrer à l'intérieur du pays.

Objectifs économiques et mission civilisatrice allaient ainsi de pair, la seconde au service du premier. Il fut en effet demandé au colonel Schmaltz, commandant et administrateur pour le roi au Sénégal, d'être attentif aux activités des Anglais car « des hommes honorables méditent depuis longtemps en Angleterre les moyens de civiliser une partie de l'Afrique et le gouvernement français serait charmé de pouvoir concourir au succès d'une si noble entreprise ». La religion catholique était partie intégrante de cette mission. Censée adoucir les mœurs, prévenir les crimes et favoriser la paix, sa diffusion devait s'appuyer sur les liens de parenté ou d'amitié que les habitants catholiques de l'île Saint-Louis entretenaient avec les populations de l'intérieur des terres<sup>1</sup>.

Les autorités publiques avaient vite perçu les spécificités de la société saint-louisienne : à la différence des Antilles, « la démarcation des états par la couleur » était inconnue et la population libre de Saint-Louis et de Gorée, presque exclusivement formée de « métis, issus du commerce des traiteurs avec les femmes du pays », jouissait « du même rang que les blancs ». Le ministre relevait qu'un « mulâtre » était actuellement maire et qu'un « noir » pouvait le devenir ; il se réjouissait de voir que cet état des choses avait singulièrement facilité les relations avec l'intérieur, que les « alliances naturelles » avaient préparé les « alliances politiques ». Si la population christianisée était aux yeux des autorités le fer de lance de la colonisation vers l'intérieur, il ne s'agissait pas pour autant de s'engager dans un prosélytisme offensif jugé « prématuré » et « dangereux ». Le travail libre et l'instruction élémentaire, amenés à se répandre rapidement à l'aide de l'enseignement mutuel déjà introduit avec succès à Saint-Louis dès la reprise de la possession de la colonie en 1816, représentaient des moyens jugés plus appropriés<sup>2</sup>.

Une dizaine d'années après la récupération de la colonie, les instructions données par le roi Louis XVIII précisaient le sens conféré au terme « civiliser » ainsi que le rôle attribué à l'école dans cette mission. Louis XVIII donna explicitement à l'école le devoir de

1. « Le Ministre [le baron Portal] à M. le Colonel Schmatz, commandant et administrateur du Sénégal », 31/12/1818, in Schefer Christian, *Instructions générales données de 1763 à 1870 aux gouverneurs et ordonnateurs des établissements français en Afrique occidentale*, t. 1, Paris, Société de l'histoire des colonies françaises, 1927, p. 257-260.

2. Lettre du ministre de la Marine, 5/08/1816, publié dans Gaucher Joseph, *Les Débuts de l'enseignement en Afrique francophone. Jean Dard et l'école mutuelle de Saint-Louis du Sénégal*, Paris, Le livre africain, 1968, p. 140 ; « Le Ministre à Mr le colonel Schmaltz », 31/12/1818, in Schefer, *op. cit.*, p. 280-308.

transmettre le «goût et l'habitude» du travail mais aussi de faire aimer la France<sup>1</sup>. La correspondance échangée entre le roi et le gouverneur confirme non seulement le rôle civilisateur attribué à l'école mais la mission de l'action civilisatrice : engager les populations locales dans le projet d'exploitation économique coloniale. Selon le gouverneur, l'école devait diffuser la langue française, «inspirer le goût de nos biens et de notre industrie», créer «une pépinière de jeunes sujets propres à devenir l'élite de leurs concitoyens» capables de «propager les premiers éléments de la civilisation européenne chez les peuples de l'intérieur<sup>2</sup>».

Les premières promotions de l'école de Saint-Louis trouvèrent effectivement vite des emplois dans l'administration et le commerce. En 1823, une trentaine d'anciens élèves étaient occupés à faire du commerce sur le fleuve Sénégal tandis que d'autres étaient employés aux écritures par des négociants français de Saint-Louis. Le gouverneur, le baron Roger, qui en employait dans l'administration, dans les postes militaires ou dans les exploitations agricoles du haut fleuve, faisait l'éloge de leur bonne conduite, de leur probité et de leur intelligence. Il les jugeait apte à commander des soldats noirs<sup>3</sup>. En 1827, l'idée, énoncée dès 1816, de former des soldats sénégalais se concrétisa, le gouverneur Gerbidon eut pour instruction de former un bataillon de 600 soldats noirs destiné au Sénégal, à la Guyane et à Madagascar mais aussi d'évaluer si certains d'entre eux pouvaient assumer les fonctions de caporaux ou de sous-officiers<sup>4</sup>.

Les visions positives sur la capacité des Africains à participer à l'entreprise coloniale semblent avoir été dominantes au sein des autorités coloniales. Le baron Roger, qui fut le premier gouverneur civil et dont le mandat fut le plus long (1821-1827), en fut l'illustration. Dans son roman, *Kélédor*, il décrivait le Sénégalais comme «peu avancé dans les habitudes de notre genre de civilisation» mais cependant «plus loin de l'état sauvage qu'on ne le croirait». Il soulignait son goût pour le raisonnement, son désir de s'instruire et constatait que dans les villages, il existait plus de «nègres sachant lire et écrire l'arabe», qui était «pour eux une langue morte et savante qu'on ne trouverait dans

1. «Mémoire du Roi pour servir d'instructions au Sr Jubelin, gouverneur du Sénégal», 20/11/1827, Schefer, *op. cit.*, p.445-447.

2. Gouverneur Jubelin à Ministre, n°88, 20 mars 1829, cité par Bouche Denise, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite?*, 2 vol., Service de reproduction des thèses, 1975, t.1, p.82-83.

3. Briqueler à Commandant, 24/04/1823 et Rapport Daspres au ministre, 19 juin 1823, cité par Bouche D., *L'Enseignement...*, *op. cit.*, p.82-83.

4. «Le Ministre à Gerbidon, commandant et administrateur par intérim du Sénégal», 10/04/1827, Scheffer, *op. cit.*, p.384-385.

beaucoup de campagnes de France de paysans sachant lire et écrire le français!» Grand parleur, «zélé républicain», il aimait «à faire de la politique». À travers la vie d'un esclave libéré de ses chaînes, Roger présentait l'aptitude des Noirs à la liberté et à la civilisation et dressait un plaidoyer en faveur des bienfaits de la colonisation qui, en assurant la paix et la protection, transmettait le goût du travail, l'habitude des «arts industriels» et le développement des cultures coloniales<sup>1</sup>.

Si l'école d'enseignement mutuel de Saint-Louis fut, dès l'origine, au service des ambitions économiques du gouvernement de la Restauration, elle se vit également dotée d'autres missions par son premier instituteur, Jean Dard. Membre de la Société pour la propagation de l'instruction élémentaire et du Comité pour l'abolition de la traite des noirs, Dard, philanthrope, entendait ainsi aider «une grande nation opprimée par le fanatisme et la cupidité» à sortir de l'«oppression» et des «ténèbres», c'est-à-dire l'Islam et l'esclavage. Il entendait réhabiliter la «race noire» affirmant que, dans les temps anciens, alors que la Grèce n'était encore que dans la barbarie, les Égyptiens en la peau noire et aux cheveux crépus avaient déjà su développer les premières connaissances humaines en art de l'écriture et en sciences. Alors que les théories sur l'infériorité raciale fleurissaient sous la plume des plus grands savants<sup>2</sup>, Dard réfutait les arguments des anatomistes de son époque qui faisaient des caractères physiques des signes de leur infériorité intellectuelle; il menait une réhabilitation tant physique qu'intellectuelle des populations sénégalaises et rassurait son ministre sur les capacités des Africains à participer à l'œuvre coloniale: les enfants «sont doués d'une mémoire extraordinaire; leur intelligence n'a besoin que des éléments des sciences pour se développer, ils ont presque tous un penchant irrésistible pour l'étude de la nature, aussitôt qu'ils en connaissent les principales lois. La botanique, l'agriculture, la minéralogie, les mathématiques sont surtout les sciences qu'ils paraissent le plus affectionner. [...] j'ai eu l'occasion de sonder la profondeur de leur capacité intellectuelle et je ne crains pas de dire à votre Excellence que rien ne peut s'opposer à la civilisation de l'Afrique occidentale [...]». Les contrées de la Sénégambie lui paraissaient semblables à celles de l'Amérique lorsqu'elle fut découverte par Christophe Colomb, elles étaient destinées à devenir «la plus grande splendeur du commerce européen<sup>3</sup>». Les causes du retard des Africains résidaient dans les ravages de l'esclavage tandis que leur langue riche et harmonieuse, leur

1. Baron Roger, *Kelédor, histoire africaine*, [1828], Paris, L'Harmattan, 2007, p. 5.

2. Georges Cuvier, Étienne Geoffroy-Saint-Hilaire, Julien-Joseph Virey. Cf. Reynaud-Paligot C., *La République raciale...*, *op. cit.*

3. Lettre de Dard au ministre, 20 avril 1822, CAOM, SENX2.

maîtrise de l'agriculture et de l'élevage attestaient de leurs capacités. Aux objectifs de l'administration métropolitaine et coloniale purent ainsi s'en ajouter d'autres, résultant de convictions plus personnelles des acteurs de terrain.

Dard publia, avec le soutien du ministère, un dictionnaire français-wolof, un dictionnaire français-bambara et une grammaire wolof<sup>1</sup>. De ses premières expériences, il avait aussi conclu que l'alphabétisation était, dans un premier temps, préférable dans la langue maternelle des élèves, avant de mettre ensuite en œuvre l'apprentissage du français. Cependant, cette innovation pédagogique fut abandonnée en 1829 par Ballin, un des successeurs de Dard, et ses projets de création d'autres écoles dans les villages de l'intérieur ne virent pas le jour. Le bilan de Jean Dard, qui resta trois ans à la tête de l'école, donna lieu à des appréciations très diverses. Il fut accusé d'exagérations sur les très bons résultats de son école et son optimisme sur les capacités des enfants noirs fut diversement perçu par ses successeurs et par les gouverneurs. Si le gouverneur Gerbidon trouvait l'intelligence des «nègres» bornés, son homologue Renault de Saint-Germain se refusait à affirmer «l'absence d'intelligence chez les indigènes d'aucune couleur», tandis que le gouverneur Jubelin déclarait qu'il était trop tôt pour se prononcer<sup>2</sup>.

Sous la monarchie de Juillet, les motivations économiques restèrent centrales. Les aléas des tentatives de cultures coloniales et une volonté de réduire les dépenses entraînèrent un retour à la politique pratiquée sous l'Ancien Régime, la simple création de comptoirs de commerce. Mais cela ne changea pas les orientations de la politique scolaire, il s'agissait toujours de donner l'instruction à une petite élite sur laquelle les autorités coloniales pourraient s'appuyer pour mettre en œuvre les objectifs commerciaux de l'entreprise coloniale. L'ordonnateur affirmait ainsi en 1834 la nécessité de diriger les études dans un but utile afin de former de «bons traitants», des «agents éclairés dans les résidences éloignées, d'habiles patrons ou capitaines pour les deux cabotages, des conducteurs et surveillants intelligents pour les travaux publics et particuliers»; sans vouloir donner «une instruction supérieure» à la jeunesse du Sénégal, il fallait aussi «se garder de croire à l'impossibilité de donner une somme d'éducation proportionnée aux besoins du pays». Le programme qu'il fit adopter pour l'école mutuelle prévoyait d'élever le niveau des études; outre la lecture, l'écriture, l'arithmétique, des notions de géométrie

1. Dard J., *Grammaire wolofe*, Paris, imprimerie du Roi, 1826, p. i-iv et v-xxvj, lettre de Dard au ministre, 20 avril 1822, CAOM, SENX2.

2. Cité par Hardy G., *L'Enseignement au Sénégal de 1817 à 1854*, Paris, Larose, 1920, p. 14, 23 et Bouche D., *L'Enseignement...*, *op. cit.*, p. 90.



et d'algèbre, de dessin linéaire, il incluait également des cours d'astronomie pratique, de géographie, d'histoire, de droit commercial et de code civil<sup>1</sup>. Quatre ans plus tard, le programme fut modifié tout en restant ambitieux. Le droit commercial et le code civil, qui furent jugés « trop forts pour beaucoup de nos localités de France et à plus forte raison pour des Africains », disparurent du programme de la classe supérieure, tout comme l'algèbre et l'astronomie<sup>2</sup>. Le budget de l'école fut aussi fortement réduit, notamment le traitement des instituteurs.

#### UN OBJECTIF PLUS POLITIQUE : LA « FUSION DES RACES »

Ces premières écoles au Sénégal furent principalement destinées aux enfants issus des populations sénégalaises catholiques, qualifiées de « mulâtres », des populations habituées au commerce avec les Européens depuis plusieurs générations et sur lesquelles les autorités étaient décidées à s'appuyer pour développer les activités commerciales et pénétrer vers l'intérieur du pays. Ces écoles n'entendaient pas pour autant exclure les musulmans. En 1834, le conseil privé demanda qu'en matière de religion le vœu des pères de familles soit respecté, afin de ne pas freiner la scolarisation des jeunes musulmans<sup>3</sup>. En 1838, en raison des difficultés à recruter des maîtres motivés, le ministre décida de faire appel aux frères de Ploërmel pour prendre en charge les écoles publiques de garçons et s'employa à convaincre l'abbé de Lamennais qui, dans un premier temps, se refusait à envisager une école commune aux enfants catholiques et musulmans. Le ministre réussit à le rassurer en évoquant la tolérance en matière religieuse des Sénégalais, l'absence de difficultés qu'ils créaient dans le gouvernement de la colonie et l'expérience réussie de « l'école de jeunes négresses » dirigée par les sœurs de Cluny.

Un détour par la politique scolaire établie aux Antilles nous éclaire sur cette volonté politique de rapprocher catholiques et musulmans à travers l'école. Alors que l'Ancien Régime n'avait voulu donner une instruction religieuse qu'aux enfants de colons destinés à cultiver la terre, un système dual d'éducation s'était néanmoins développé progressivement : des écoles aux programmes métropolitains pour les

1. Rapport de l'ordonnateur sur l'école d'enseignement mutuel, 22/10/1834, CAOM, Sénégal X2a.

2. Rapport de Montguers, 28/12/1837, CAOM, Sénégal X 3bis, Arrêté du 3/01/1838, *Bulletin administratif des actes du gouvernement* publié dans Gaucher, *op. cit.*, p. 145-152.

3. Conseil privé, extrait n°28, 24/10/1834, CAOM SEN X2 publié dans Gaucher, *op. cit.*, p. 145-152.

enfants de colons et des écoles qui se bornaient à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et parfois du calcul pour les enfants des « libres de couleur ». Si le gouvernement de Louis-Philippe se refusa à abolir l'esclavage, il mit fin, dès son arrivée au pouvoir, aux discriminations dont étaient victimes les « libres de couleur » en accordant par l'ordonnance du 24 février 1831 l'égalité des droits sans distinction de couleur de peau.

Animé par ce principe d'égalité des droits, Louis-Philippe entreprit de développer l'enseignement des enfants des « libres de couleur ». Il voulut aussi que l'école favorisât la « fusion des races ». Ce terme de « fusion », qui connut un grand succès y compris sous la Troisième République, était alors synonyme de rapprochement entre les populations, un rapprochement jugé indispensable à la réalisation du projet colonial. Le roi confia la mission à Ballin, qui avait déjà été chargé, en 1829, d'une mission de réorganisation de l'enseignement au Sénégal. Cet exemple illustre la circulation des administrateurs au sein de l'Empire colonial. Ballin envisagea la création de deux écoles gratuites d'enseignement mutuel, l'une à Fort-Royal, l'autre à Saint-Pierre, l'extension des bourses à toutes les populations et la création d'un établissement d'enseignement secondaire. Seules les deux écoles virent le jour, dans un contexte difficile, marqué par l'opposition des créoles et de l'administration coloniale au projet. Dans les années suivantes, la création d'écoles continua en vue de préparer l'abolition de l'esclavage mais le projet de « fusion des races » échoua devant le refus des créoles d'origine européenne de scolariser leurs enfants avec les « gens de couleur » mais aussi en raison du refus de la bourgeoisie « mulâtre » de scolariser ses enfants avec des enfants pauvres<sup>1</sup>. Le gouvernement promulgua plusieurs lois entre 1840 et 1845 pour favoriser la scolarisation des enfants d'esclaves mais elles furent peu suivies d'effet en raison de l'hostilité des colons. Ces derniers, tout comme les autorités locales, se plaignaient de voir les enfants désertir la terre et cherchèrent à imposer des limites d'âge afin de réduire le nombre d'enfants scolarisés. Ils parvinrent à leurs fins dans les années 1850<sup>2</sup>.

En décembre 1841, les frères, originaires des Antilles, prirent la direction de l'école mutuelle de Saint-Louis et ouvrirent par la suite d'autres écoles<sup>3</sup>. En mai 1821, l'école d'enseignement mutuel

1. Fortier Bénédicte, *La Naissance de l'instruction publique aux vieilles colonies. Du Code noir vers l'émancipation-assimilation*, Paris, Dalloz, 2003 ; Delinde Henry, *Fusion des races et instruction : l'exemple de la Martinique 1830-1848*, Paris, L'Harmattan, 2011.

2. Schmidt Nelly, « Suppression de l'esclavage, système scolaire et réorganisation sociale aux Antilles », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t.31, n°4, 1984 ; Abou Antoine, *L'École dans la Guadeloupe coloniale*, Éd. caribéennes, 1988.

3. Lamennais monnaya ses services à la colonie, il exigea l'aide de l'État pour former

de Saint-Louis accueillait entre 60 et 100 élèves dont une dizaine d'enfants européens mais, en 1832, ces derniers n'étaient plus que deux car les parents préféraient les envoyer en métropole tandis que l'instruction religieuse catholique dispensée dans les écoles faisait préférer aux parents musulmans les écoles coraniques<sup>1</sup>. En 1838, parmi les externes pour qui l'école était également gratuite figuraient deux tiers de «mulâtres» et un tiers de «noirs», mais seuls cinq «blancs» fréquentaient l'école de Saint-Louis<sup>2</sup>.

Les critères de catégorisation mobilisaient l'origine, la couleur de peau, la religion et le statut social. La terminologie distinguait les Blancs, les Mulâtres, les Nègres et Nègresses (ou Noirs). L'école était destinée aux enfants de colons, parfois désignés comme Européens, et aux mulâtres catholiques sur lesquels les autorités coloniales entendaient s'appuyer pour développer les activités économiques, mais aussi, on vient de le voir, aux musulmans. La volonté de scolariser les «otages», ces fils de chefs avec lesquels on avait conclu des traités, révélait également la dimension politique de la politique scolaire.

En Algérie, la catégorisation des populations colonisées s'opéra dès la conquête selon des critères, là encore, religieux, culturels mais aussi sociaux. Les premières estimations de la population distinguaient, entre 1830 et 1840, les «Maures et Arabes», «Berbères ou Kabyles», «Juifs» ou «Israélites», «Nègres» ou «Noirs», «Turcs», «Koulougis» (enfants de Turcs et de femmes du pays) mais ces deux dernières catégories disparurent rapidement<sup>3</sup>. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'Arabe était l'habitant de la campagne et le Maure, celui de la ville. Cependant, le terme «Maure» désignait aussi parfois les descendants des habitants supposés autochtones, alors que les Arabes étaient censés être venus d'Arabie. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les Maures étaient alors perçus comme une race mixte très ancienne, un mélange d'autochtones, d'Arabes et de Noirs du Soudan. Par la suite, l'anthropologie coloniale délaissa le terme et préféra distinguer les Arabes des Berbères<sup>4</sup>.

L'un des clivages saillants de cette catégorisation fut le critère religieux qui opposait trois grands blocs : chrétiens, juifs et musulmans ;

---

des frères en plus grand nombre afin de pouvoir répondre aux besoins de l'enseignement aux Antilles et au Sénégal. Au moment de la laïcisation, trente-huit frères étaient en fonction dans les écoles du Sénégal. CAOM SENX2b.

1. Rapport de Daspres à Commandant, 23 mai 1832, ANSOM, Sénégal X 3 bis.

2. Effectifs de l'école de garçons de Saint-Louis, sans date, CAOM SENX2.

3. Kateb Kamel, *Européens, «Indigènes» et Juifs en Algérie (1830-1962). Représentations et réalités des populations*, Paris, PUF, 2001.

4. Thomson Ann, «La classification raciale de l'Afrique du Nord au début du XIX<sup>e</sup> siècle», *Cahiers d'études africaines*, 129, 33-1, 1993, p. 19-36. Voir aussi Pouillon François, «Simplification ethnique en Afrique du Nord : Maures, Arabes, Berbères (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles), *ibid.*, p. 37-49.

la rhétorique mobilisait fréquemment la division, voire l'affrontement, séculaire entre ces grands ensembles. À la différenciation religieuse, s'ajouta une distinction d'ordre social. Le substantif «Maure» servait le plus souvent à désigner une élite citadine tandis qu'on distinguait les «Arabes» «des plaines» ou des «montagnes», agriculteurs ou éleveurs, sédentaires ou nomades. Le terme «colon» s'imposa assez vite pour désigner des individus qui, en plus de leur statut d'immigré, possédaient d'autres caractéristiques communes, notamment la religion catholique et une provenance européenne<sup>1</sup>. Dans le domaine juridique, les catégories «Européens» et «Indigènes» apparurent dès 1831 pour s'installer durablement et évincer dès les années 1850 les autres catégories, alors que l'adjectif «musulman» fut fréquemment associé à «indigène»<sup>2</sup>.

Le thème de la «fusion des races» comme condition indispensable à la mise en valeur économique, très présent au Sénégal et aux Antilles, le fut encore davantage en Algérie. Alors que leur culture et leur religion semblaient éloigner les populations les unes des autres, l'école se vit attribuer une haute mission: en réunissant les enfants de toutes les «nations», elle devait constituer un «grand pas pour la fusion si désirable de la population», réduire les «antipathies», éteindre les «haines» et les «animosités religieuses»<sup>3</sup>. Alors que la plus grande méfiance régnait à l'égard de l'enseignement coranique, qui fut en grande partie démantelé lors de la conquête, l'idée d'ouvrir une école commune à toutes les «races» fut très tôt lancée. Genty de Bussy, l'intendant civil de la Régence d'Alger de 1832 à 1835, impulsa la création d'une école d'enseignement mutuel qui ouvrit ses portes dès juin 1833 et dispensa des cours en français et en arabe. Selon Genty de Bussy, «la France a[vait] pris pour auxiliaire de sa marche le plus puissant moyen de civilisation, *l'instruction*», elle se devait de «pacifier, d'éclairer ces contrées d'y répandre à nouveau les bienfaits de la science [...]», d'accorder tous ses efforts à l'agriculture et ainsi d'opérer dans le pays «cette révolution morale et matérielle» qui lui incombait<sup>4</sup>. En 1833, l'Intendant civil se réjouissait de voir les effectifs

1. *Colonisation de l'ex-régence d'Alger. Documents officiels déposés sur le bureau de la chambre des députés*, «Rapport de M de la Pinsonnière», 1834, Paris, p. 30-35; Genty de Bussy Pierre, *De l'établissement des Français dans la Régence d'Alger et des moyens d'en assurer la prospérité*, Paris, 1835, t. I, p. 466-479.

2. Henry Jean-Robert, «L'identité imaginée par le droit: de l'Algérie coloniale à la construction», in Denis-Constant Martin (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on «nous» en politique?*, FNSP, 1994, p. 41-63; Blévis Laure, «Sociologie d'un droit colonial: citoyenneté et nationalité en Algérie (1865-1847): une exception française?», thèse de l'Université d'Aix-Marseille 3, sous la direction de Jean-Robert Henry, vol. 2, p. 261.

3. Rapport fait au Ministre, Maître des requêtes, chef de bureau, 4/02/1833, CAOM F80/1842.

4. Genty de Bussy Pierre, *De l'établissement...*, *op. cit.*, t. 2, p. 199.

atteindre 200 élèves mais déplorait le refus des Maures d'envoyer leurs enfants. Il écrivit au ministre : « Mes prières, mes observations, ce que j'ai pu leur dire de la magnificence et de la sollicitude du gouvernement français pour leur nation, tout a échoué. C'est en vain que le *cadi*, les *muphty*, la municipalité : rien n'est sorti de là. Je ne me découragerai pas<sup>1</sup> ». Le ministre lui fit part de sa satisfaction devant le succès pris par l'école d'Alger et resta optimiste : « il est fâcheux sans doute que les Maures persévèrent à ne pas envoyer leurs enfants dans nos écoles mais il ne faut pas vous décourager, il faut continuer, lorsque l'occasion s'en présente, à employer la persuasion pour vaincre leurs répugnances et du reste vous en remettre au temps et aux bons effets de votre administration du soin de les éclairer sur les intentions du gouvernement et pour leurs véritables intérêts<sup>2</sup>. Devant la faible fréquentation des populations musulmanes mais aussi juives, l'État essaya d'encourager la scolarisation en accordant des rétributions aux élèves<sup>3</sup>.

Tous les responsables politiques ne partagèrent pourtant pas l'optimisme de Genty de Bussy à propos de l'école comme lieu de rapprochement des races. Dès 1833, le comte Eugène Guyot, futur directeur de la colonisation, écrivait que les habitants d'Alger se partageaient « en races trop distinctes d'origine, d'habitudes, de croyances et de mœurs pour que les écoles primaires ne soient pas distinctes et séparées<sup>4</sup> ». L'hostilité entre juifs et musulmans et le fort attachement des parents à un enseignement religieux étaient présentés comme de sérieux obstacles à la fréquentation de la même école<sup>5</sup>. Une autre stratégie fut mise en place, l'introduction de cours de langue française au sein des écoles musulmanes. L'école « arabe-française » d'Alger eut ainsi valeur d'exemple : un instituteur, M. Delpeille, qui connaissait le dialecte arabe, y dispensait des cours de français pendant quatre heures et le reste du temps, un maître indigène enseignait le Coran. L'inspecteur constatait avec satisfaction que les élèves comprenaient avec une grande facilité et que les plus avancés savaient déjà lire, écrire et calculer. La généralisation de l'enseignement du français au sein d'écoles musulmanes se heurta

1. « Le Maître des requêtes, intendant civil de la Régence, à M le Président du Conseil, ministre de la guerre », 19/12/1833, CAOM F80/1842.

2. Ministre de la guerre à l'intendant civil, 16/01/1834, CAOMM F80/1842.

3. En 1839, un peu plus de 1000 Européens étaient scolarisés, 220 Israélites et seulement 95 Maures. Les juifs d'Alger suivaient les enseignements de l'école mutuelle mais ceux de Bône et d'Oran désertaient les écoles. CAOM F80/1842, F80/1843.

4. CAOM, F80/1843.

5. L'école d'enseignement mutuel d'Oran rassemblait 58 enfants dont 22 Français, 25 Espagnols, 21 Italiens mais seulement 2 juifs et aucun musulman. Rapport du 5/11/1842, CAOM F17/7677.

néanmoins au manque d'enseignants maîtrisant les deux langues<sup>1</sup>. L'enseignement de l'arabe aux colons fut également une initiative précoce, prise dans le but de disposer de fonctionnaires capables de communiquer avec les populations locales ; cet enseignement fut introduit au collège d'Alger et un cours public d'arabe vulgaire fut dispensé, à Alger, Oran et Constantine<sup>2</sup>.

Parallèlement à cette initiative, la création d'écoles «juives-françaises» fut engagée. Cependant, à la différence des écoles arabes-françaises, la mission de ces écoles ne se limita pas à la seule introduction de la langue française en raison du projet de juifs de métropole qui désiraient «régénérer», c'est-à-dire «civiliser», leurs frères d'Afrique du Nord. Cette mission de «régénération», une idée présente en métropole depuis la Révolution française, connut un franc succès en Algérie. Grâce à l'école, les populations juives devaient accéder à la civilisation française sans qu'elles renient leur judaïsme mais en s'éloignant de leurs pratiques orientales (habillement, langue, croyances populaires, polygamie, etc.). Les écoles religieuses traditionnelles (*Midrach*) dirigées par des rabbins jugés trop orientaux ne paraissaient pas à même de jouer ce rôle et, dès les années 1836-1837, le Consistoire de Marseille suggéra la mise en place d'écoles gratuites dirigées par des maîtres français avec à leurs côtés un instituteur juif recruté sur place. Il réclama également la création d'un consistoire à Alger. Si le gouvernement général ne donna pas suite à cette dernière proposition dans l'immédiat, les premières expériences d'écoles juives-françaises eurent lieu dès les années 1830<sup>3</sup>.

L'inspecteur de l'instruction publique, Lepescheux, nous en donne une description aux débuts des années 1840. De la même manière que pour les écoles musulmanes, le maître de l'école d'enseignement mutuel allait dispenser dans l'école juive de la synagogue deux heures de cours de français par jour. Il soulignait également que les familles riches d'Alger, qui comprenaient l'intérêt des contacts avec les Français et la nécessité de l'apprentissage de la langue française devenue la langue des affaires, envoyaient volontiers leurs enfants à l'école mais il déplorait que la pauvreté obligeât souvent les familles à envoyer leurs enfants travailler. À Alger, l'école juive-française, qui ouvrit ses portes en 1839, connut des débuts difficiles. L'inspecteur

1. Rapport annuel sur l'instruction publique de A. Lepescheux, 1843, AN F17/12326. En 1848, deux écoles arabes-françaises et deux écoles juives-françaises existaient à Alger et une de chaque à Bône.

2. CAOM F80/1851. Sur les premières écoles ouvertes par les bureaux arabes voir Frémeaux Jacques, *Les Bureaux arabes dans l'Algérie de la conquête*, Denoël, 1993.

3. Assan Valérie, *Les Consistoires israélites d'Algérie. «L'Alliance de la Civilisation et de la Religion»*, Paris, Armand Colin, coll. «Recherches», 2012,.

déplorait la fréquentation irrégulière, l'absence des filles et l'abandon de l'école dès que les enfants étaient en mesure de lire et d'écrire. Les rabbins, réticents au début, semblèrent ensuite rassurés car la fréquentation de l'école française ne nuisait pas à celle de l'école de la synagogue. L'inspecteur soulignait également l'intelligence des enfants et «leur facilité remarquable pour le calcul». D'autres écoles juives-françaises ouvrirent leurs portes à Bône et à Constantine<sup>1</sup>.

Tout comme les écoles coraniques, les écoles traditionnelles juives faisaient l'objet d'une vision très négative de la part des autorités coloniales. Ces dernières déploraient que leur enseignement se réduisit à l'apprentissage de prières et de versets de la Bible que les enfants psalmodiaient en balançant la tête. Ces populations étaient, tout comme les musulmans, réticentes à scolariser les enfants dans les écoles françaises. Cependant, au-delà de ces similitudes, l'inspecteur, mettait en avant l'intérêt que constituait la «race juive», perçue comme une partie de la population locale sur laquelle la France pouvait «exercer l'action la plus directe et la plus profitable» et il plaidait en faveur de la création de salles d'asile et d'écoles primaires juives-françaises. La faible scolarisation des enfants pauvres inquiétait les notables israélites qui décidèrent d'envoyer enquêter, en 1842, Jacques-Isaac Altaras, alors président du consistoire israélite de Marseille, et Joseph Cohen, un jeune avocat d'Aix. Leur rapport se voulut optimiste, les juifs étaient prêts à se moderniser, à se rapprocher de la France et à jouer le rôle d'intermédiaires avec les musulmans. Il était ainsi temps de développer l'instruction primaire pour les «masses», une instruction religieuse nécessaire à la moralisation de la société, mais aussi une instruction professionnelle, jugée indispensable au développement économique, qui accorderait une large part à la formation agricole grâce à l'introduction de jardins dans les écoles<sup>2</sup>.

Cette politique, qui répondait aux souhaits des autorités coloniales mais aussi des élites juives métropolitaines, fut renforcée par la création du consistoire d'Alger, après une campagne de plusieurs années menée par les consistoires métropolitains<sup>3</sup>. Le grand rabbin et ses membres étaient nommés par le roi et l'État prenait à sa charge le traitement et les frais de logement des ministres du culte. L'ordonnance prévoyait également l'établissement d'écoles en Algérie, dans des locaux fournis par l'administration, et donnant lieu, si nécessaire, à

1. Rapport sur l'état des écoles israélites en Algérie, 5/12/1842, AN F17/7677, Rapport sur l'instruction publique dans la province de Constantine, 26/05/1847 et Rapport annuel sur l'état de l'instruction publique, 1843 AN F17/123326.

2. Rapport sur l'État moral et politique des israélites de l'Algérie et des moyens de l'améliorer de Jacques-Isaac Altaras, Schwarzfuchs Simon, in *Les Juifs d'Algérie et la France (1830-1855)*, Paris, Institut Ben-Zvi, Jérusalem, 1981, p. 170.

3. Ordonnance du 9/11/1845.

des subventions du gouvernement. Cependant, cette politique ne fit pas l'unanimité. Elle rencontra des réticences des populations juives locales qui, en raison d'origines et d'histoires migratoires différentes, n'adhéraient pas au projet de régénération. Seule une élite juive, en contact avec les Français et résidant à Alger, était favorable aux écoles israélites françaises. En 1850, le grand rabbin d'Alger déplorait la concurrence que les écoles traditionnelles, encore très prisées par les parents, faisaient subir aux écoles israélites<sup>1</sup>.

Quant aux autorités publiques, là encore seule une minorité était favorable à la politique de « régénération ». Si le roi le fut, d'autres, tel Bugeaud, s'y opposaient en raison de préjugés anti-juifs ou par peur de mécontenter les musulmans. Cependant, une idée commençait à faire son chemin : les juifs, en raison du développement, parmi une petite élite, de certaines pratiques comme l'utilisation de la langue française, l'habillement à l'occidentale, l'éducation de leurs enfants, paraissaient plus proches de la civilisation française que les musulmans. Cette vision fut activement portée par les juifs de métropole fermement déterminés à accélérer l'intégration de leurs frères orientaux à la nation française<sup>2</sup>. Certains responsables coloniaux, encore minoritaires à l'époque, étaient partisans de l'assimilation politique, c'est-à-dire l'octroi de la citoyenneté politique. Elle ne leur fut accordée que bien plus tard avec le décret Crémieux de 1870. La question de l'assimilation politique des musulmans ne se posa pas.

#### LA « CONQUÊTE MORALE »

On voit ainsi apparaître des objectifs plus spécifiques, variant selon les catégories de populations. Concernant les musulmans, les autorités évoquèrent très vite le rôle que pouvait jouer l'école pour éloigner le « fanatisme musulman ». Selon le lieutenant-général Marie-Alphonse Bedeau, administrateur de la province de Constantine de 1844 à 1847, il fallait « s'emparer des intelligences », introduire la lumière des sciences naturelles qui dissipait la superstition et la connaissance de l'histoire du monde mais aussi faire reculer le fanatisme en diminuant la puissance des zaouias hostiles<sup>3</sup>. Le commandant de la division d'Alger écrivait au gouverneur qu'il n'y avait « rien de plus

1. Michel Aaron Weill (1814-1889) fut directeur de l'école israélite de garçons d'Alger (1845-1846) puis grand rabbin d'Alger (1846-1864). Cf. Schwarzfuchs Simon, *Les Juifs d'Algérie...*, op. cit., Paris, Institut Ben-Zvi, Jérusalem, 1981 et Martin Claude, *Les Israélites algériens de 1830 et 1902*, Paris, Héraklès, 1936.

2. Assian V., *Les Consistoires...*, op. cit., p. 53-54.

3. CAOM, 22-S-1, Rapport du 12/02/1847.



utile que l'instruction publique» car l'ignorance des populations musulmanes était l'ennemi le plus redoutable, en engendrant la crédulité et la prédication des intrigants; il soulignait la nécessité de «relever la position intellectuelle du peuple arabe». Un autre rapport préconisait la création d'une école normale à Alger pour former des maîtres (talebs) qui respecteraient la France, apprendraient à leurs élèves à «aimer les Français et à bénir le nom du Roi». Les écoles coraniques, en entretenant la haine, formaient une génération hostile sous l'influence des «fanatiques venus de la Tunisie et du Maroc<sup>1</sup>». Le général Bugeaud, gouverneur de l'Algérie de 1840 à 1847, conquérant implacable et auteur d'une pacification sanglante, se refusa pour autant à l'extermination des Arabes tout comme à leur refoulement dans le désert pour des raisons matérielles, morales et politiques. Il défendit le «resserrement raisonnable» des indigènes. Il fallait rendre des terres disponibles pour les colons, «resserrer» les tribus sur une partie de leur territoire. Le cantonnement «prudent» était présenté comme une mesure équitable car les autorités s'engageaient à réaliser en compensation des travaux d'utilité générale<sup>2</sup>.

À la fin des années 1840, la conquête des armes était jugée suffisamment avancée pour qu'on se consacrat désormais, selon l'expression de l'inspecteur Lepescheux, à «la conquête morale». Pour lui la «barrière» entre musulmans et Français n'était pas infranchissable<sup>3</sup>. Le duc d'Orléans, dernier gouverneur de l'Algérie avant la Révolution de 1848, présentait, quant à lui, l'instruction publique comme un «puissant levier politique», comme le moyen le plus influent d'assurer la domination française sur le pays. Après près de deux décennies de conquête, il fallait maintenant s'occuper plus sérieusement encore de l'instruction et généraliser le développement des écoles arabes-françaises. Toujours avec le même objectif de diminuer le fanatisme et d'atténuer les antagonismes de race et de religion, le duc proposait de doubler le budget afin de développer des écoles arabes-françaises mais aussi de rétablir les écoles musulmanes. Selon lui, avoir fait «main basse sur les biens des mosquées» afin d'assurer les besoins matériels et financiers de l'occupation avait eu pour effet de «beaucoup compliquer les relations depuis dix-sept ans<sup>4</sup>».

Le projet de «rapprochement des races», partagé par une grande partie des autorités coloniales, prit cependant des modalités

1. CAOM F80/1566. Rapport sur l'état de l'instruction primaire en Algérie 1846 adressé par M. Cantzel à M. le directeur de l'intérieur et de la colonisation.

2. Germain Roger, *La Politique indigène de Bugeaud*, Paris, Larose, 1955, p. 345.

3. Lettre inspecteur Lepescheux du 29/12/1847, Rapport de l'inspecteur en chef du 11/07/1848, CAOM, 22S1.

4. Lettre du gouverneur au ministre, 15/01/1848, CAOM 22S1.

sensiblement différentes. Les saint-simoniens eurent une conception plus ambitieuse d'union entre l'Occident et l'Orient. Le premier apporterait sa technique et sa formation scientifique, tandis que le second contribuerait par son sens social, sa noblesse de caractère et son esprit religieux –, à cette union qui devait garantir paix et bien-être à tous. Selon cette division des tâches, les colons s'adonneraient aux activités industrielles et laisseraient les activités agricoles aux mains des populations locales. Les mariages avec des musulmanes, pratiqués par les saint-simoniens qui étaient nombreux dans les rangs des officiers, étaient censés sceller cette collaboration fraternelle qui amènerait progressivement les Arabes jusqu'à la civilisation. L'interprète Ismaïl Urbain fut un propagandiste actif de ces idées auprès du duc d'Orléans, puis de son jeune frère le duc d'Aumale. Présent à leurs côtés durant l'implacable conquête des années 1840, il prônait la restauration des écoles musulmanes démantelées lors de la première décennie de la conquête et l'introduction du français en leur sein, à l'image des premières écoles arabes-françaises<sup>1</sup>. Cette politique, qui avait rencontré des partisans convaincus dans les années 1840, de l'inspecteur Lepescheux, devenu directeur de l'instruction publique, au commandant Bedeau, auteur d'un rapport en ce sens en février 1847, en passant par Tocqueville, fut poursuivie sous le Second Empire. Le rétablissement de l'enseignement musulman, le développement des écoles arabes-françaises et la création d'une école normale pour former des enseignants<sup>2</sup> furent mis en œuvre quelques années plus tard par Napoléon III, montrant une remarquable continuité dans la politique scolaire des deux régimes.

#### LA « FRANCISATION » DES IMMIGRANTS EUROPÉENS EN ALGÉRIE

L'école était chargée d'une mission sensiblement différente à l'égard des enfants de colons. Selon Genty de Bussy, il convenait de leur apporter « cette nourriture intellectuelle que rend indispensable, dans tous les étages de la vie, l'état avancé de notre civilisation<sup>3</sup> ».

1. Urbain Ismaïl, *Du gouvernement des tribus, chrétiens et musulmans, Français et Algériens*, Paris, J. Rouvier, 1848; Emerit Marcel, *Les Saint-Simoniens en Algérie*, Paris, Les Belles Lettres, 1941; Levallois Anne, *Les Écrits autobiographiques d'Ismaïl Urbain. Homme de couleur, saint-simonien et musulman (1812-1884)*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2005; Levallois Michel, *Ismaïl Urbain (1812-1884). Une autre conquête de l'Algérie*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2001, *Apstoles of modernity*.

2. La création est proposée par l'inspecteur Lepescheux le 24/11/1846, CAOM, F80/1851.

3. Genty de Bussy Pierre, *De l'établissement des Français dans la Régence d'Alger et des moyens d'en assurer la prospérité*, Paris, 1835, t. 1, p. 469.

Pour les enfants de colons étrangers, dont la population dépassa vite celle des Français, la diffusion de la langue française, indispensable à la communication, constituait un préalable à la mise en valeur économique mais la mission ne s'arrêta pas là. Il fallait aussi moraliser, éviter l'école de la rue, source de tous les vices<sup>1</sup>. Un rapport de 1846 se réjouissait de voir que les enfants, en récitant dans leur famille les leçons de morale et en chantant des cantiques, contribuaient à la moralisation de leurs parents, des ouvriers d'origine allemande, maltaise, espagnole et italienne<sup>2</sup>. Dans le contexte d'un pays neuf où les grands-parents étaient absents, les salles d'asile, destinées aux enfants de 2 à 6 ans, avaient l'avantage de permettre aux parents de travailler dans les champs ou à l'atelier en évitant de laisser les enfants traîner dans les rues<sup>3</sup>. Selon l'inspecteur, elles étaient le « plus sûr moyen de préparer une jeunesse saine de mœurs et d'esprit<sup>4</sup> ».

Cependant, le rôle assigné à l'école alla plus loin que la simple moralisation. Bien avant la République et sa loi de 1889 sur le droit du sol qui, en s'appliquant à l'Algérie, donna la nationalité française aux enfants de colons européens à leur majorité, l'objectif de « franciser » ces populations d'origine européenne fut énoncé. Au début des années 1840, à Oran, où la moitié de la population européenne était constituée d'Espagnols, d'un quart de Français et le reste d'Italiens, de Maltais et d'Allemands, l'inspecteur soulignait le rôle crucial des salles d'asile, qui apparaissaient comme le plus sûr moyen de saisir ces populations étrangères dès la première enfance, de « s'en emparer » pour les « fondre dans l'unité française<sup>5</sup> ».

C'est ainsi que l'on vit se développer un réseau d'écoles sur le modèle métropolitain : des salles d'asile tenues par des religieuses, une école primaire gratuite, ou parfois payante, pour les classes aisées ; des écoles primaires élémentaires, et, dès les années 1840, des écoles primaires de degré supérieur destinées à évoluer en collège

1. Au milieu des années 1840, le nombre d'étrangers l'emporte sur celui des Français (Français 42 274, Espagnols 31 528, Maltais 8 788, Italiens 8 175, Allemands et Suisses 8 624). Claude Martin, *Histoire de l'Algérie française 1830-1962*, Paris, éditions des Quatre fils Aymon, 1963.

2. Rapport sur l'état de l'instruction primaire en Algérie pendant le 1<sup>er</sup> semestre 1846 adressé par M. Cantzel au Directeur de l'intérieur et de la colonisation, 22/08/1846, CAOM F80/1566.

3. Rapport fait au ministre le 14/12/1846 par le chef de bureau, « Analyse sur la situation générale du service de l'instruction publique en Algérie » et Note pour le ministre du bureau de l'Instruction publique, 6/10/1847 CAOM F80/1564, Instructions du ministre de la Guerre à M. Artaud, 6/12/1844, AN F17/7677.

4. Rapport annuel sur l'état de l'instruction publique de A. Lepescheux, 1843, AN F17/12326.

5. Rapport sur les établissements d'instruction publique de la ville d'Oran, 5/11/1842, AN F17/7677.

municipal. Les premières écoles ouvrirent leurs portes avant même que la commission de 1834 ne conclût à l'intérêt de conserver le territoire et que les ordonnances du 27 juillet 1834 ne désignassent un gouverneur général placé sous la tutelle du ministre de la Guerre. Alors que les premières années de guerre de conquête, sanglantes, furent marquées par des avancées et des retraits de l'armée française, dès 1831, trois écoles ouvraient sous le patronage des autorités locales. Dès 1832, l'administration créa un service de l'instruction publique qui dépendait du ministre de la Guerre et dès 1834, un collège municipal apparut.

Ces premières écoles furent le résultat d'initiatives communales ou privées visant à répondre au souhait des colons de scolariser leurs enfants. Les archives foisonnent d'exemples d'hommes et de femmes qui prirent l'initiative d'ouvrir une classe, avec plus ou moins de compétences et de succès. Des femmes de colons ou d'instituteurs, orphelines ou veuves, cherchaient ainsi un moyen de subsistance, sans toujours y parvenir<sup>1</sup>. En 1843, un rapport fait état d'une vingtaine d'instituteurs brevetés qui tentèrent d'ouvrir une école primaire mais, dotés d'un trop faible capital ne leur permettant pas de se procurer le matériel et le mobilier nécessaires, pas plus que de payer les loyers élevés, ils ne purent mener à bien leur projet. L'administration en sauva plusieurs en allouant une subvention<sup>2</sup>.

Ces écoles privées non confessionnelles souffraient d'autres maux. L'incompétence des enseignants en fut un dont les autorités publiques furent soucieuses. Dès 1816, l'obligation de détenir un brevet de capacité avait été instaurée en métropole mais les écoles congrégationnistes en furent dispensées. La loi Guizot distingua ensuite deux brevets, le brevet élémentaire et le brevet supérieur, et rendit le premier obligatoire pour l'enseignement. Par souci de hâter le développement de l'instruction et parce que le brevet ne pouvait être passé sur le sol algérien, l'inspecteur donnait pourtant l'autorisation d'enseigner à des personnes qui n'en étaient pas titulaires. Les autorités coloniales mirent fin à ces pratiques et instituèrent, à partir de juillet 1846, un examen sur le territoire algérien<sup>3</sup>. L'incompétence des maîtres fut une des raisons qui poussèrent également l'administration, sous la pression des parents, à transformer des écoles privées en écoles

1. CAOM F80/1566, F80/1562.

2. Rapport annuel sur l'état de l'instruction publique de Lepescheux, AN F17/12326, CAOM F80/1842. J. Sessions évoque les secours que l'administration dût apporter aux émigrés pauvres dans l'incapacité de trouver un emploi. Jennifer Sessions «Le paradoxe des émigrés indésirables pendant la monarchie de Juillet, ou les origines de l'émigration assistée vers l'Algérie», *Revue d'histoire du XIX<sup>e</sup> siècle*, 2/2010, n° 41, p. 63-80.

3. CAOM F80/1842 Rapport d'Artaud du 5/12/1842, CAOM F80/1842, GG de l'Algérie au Maréchal d'Islou, 27/01/1847.

publiques<sup>1</sup>. La faiblesse des revenus des parents fragilisait ce type d'écoles<sup>2</sup>. Or, pour les pouvoirs publics, la pauvreté des populations ne devait pas être un obstacle à la scolarisation. Des subventions furent accordées à des instituteurs en échange de l'accueil d'enfants pauvres. D'autres subventions furent assez fréquemment allouées aux communes pour les aider à créer des écoles<sup>3</sup>.

Les autorités publiques firent bon accueil aux congrégations religieuses. En 1842, deux congrégations, celle des frères de la doctrine chrétienne et celle des frères et des sœurs de Saint-Joseph du Mans, furent autorisées à ouvrir des écoles confessionnelles sur le territoire algérien. Aux yeux des autorités politiques, elles avaient plusieurs avantages : outre le fait que la construction des bâtiments était financée par les fonds recueillis par les congrégations ou par l'argent du curé, les religieux avaient également la réputation de vivre de peu et d'être dévoués. De plus, les ressources des communautés religieuses permettaient d'accorder la gratuité aux plus pauvres et donc d'augmenter la fréquentation des écoles<sup>4</sup>. Elles pouvaient ainsi remplir toutes les missions assignées à l'école et ne nécessitaient que de faibles subventions de l'État. Mais un inconvénient, non négligeable, subsistait : les réticences des musulmans à leur confier leurs enfants. L'administration fut aussi soucieuse d'éviter de mettre les écoles publiques en concurrence avec celles des frères et exigea que ces derniers fussent en possession du brevet de capacité<sup>5</sup>.

En 1842, Alger disposait de quatre écoles, une financée par l'État, les trois autres privées auxquelles s'ajoutaient six écoles qualifiées de « chétives » dans la banlieue d'Alger<sup>6</sup>. La croissance fut forte dans les années suivantes. Quatre ans plus tard, on comptait dans les trois provinces 44 écoles publiques : 29 écoles communales de garçons reconnues par les autorités publiques dont 5 gratuites, 11 écoles communales de filles et 4 salles d'asiles, auxquelles s'ajoutaient 36 écoles privées (16 de garçons et 20 de filles) soit 80 écoles, plus 14 écoles dans les territoires mixtes, rassemblant 5 626 élèves (contre 3 684 en 1845 et 3 632 en 1844)<sup>7</sup>. La moitié des écoles publiques

1. CAOM F80/1842, Lettre du 9/04/1845 du Directeur de l'Intérieur au Ministre de la Guerre et Lettre du Directeur de l'Intérieur au Ministre, 05/12/1844.

2. CAOM F80/1842, 6/10/1847.

3. CAOM F80/1842.

4. Rapport fait au Ministre, 15/01/1844 par le chef de bureau et Rapport sur la situation de l'Instruction publique dans la province d'Oran, 22/03/1847, CAOM F80/1852.

5. Rapport du 14/09/1842 CAOM F80/1851.

6. CAOM F80/1842 Rapport d'Artaud du 5/12/1842.

7. Rapport sur l'état de l'instruction primaire en Algérie pendant le 1<sup>er</sup> semestre 1846 adressé par M Cantzel au directeur de l'intérieur et de la colonisation, 22/08/1846, CAOM F80/1566.

furent confiées à des religieux ou religieuses. En 1848, il y avait alors 8 294 enfants scolarisés, soit environ 7 % de la population européenne qui s'élevait alors à 115 700 habitants<sup>1</sup>.

L'inspecteur de l'instruction publique Lepescheux n'était pas satisfait : les besoins étaient immenses, les écoles insuffisantes, les locaux inappropriés, exigus, insalubres, humides ou extrêmement chauds l'été. Alors que le prix élevé des loyers grevait le budget de la colonie, l'inspecteur ne cessa de réclamer la construction d'écoles, alertant les autorités : « chaque année de retard est un tort immense, un tort irréparable pour l'enfance car ils sont bien courts dans la vie les moments que les enfants des classes ouvrières peuvent consacrer à leur instruction<sup>2</sup> ».

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :  
INSTRUIRE LES FILS DE CHEFS

*Le collège d'Alger ouvre ses portes aux musulmans*

Les objectifs politiques assignés à l'instruction publique furent encore plus clairement exprimés lors de la mise en place d'un enseignement secondaire. Il fut très tôt prévu par le gouvernement de Louis-Philippe puisque le collège d'Alger ouvrit ses portes dès 1834. Le gouvernement fut en effet soucieux de fournir aux enfants de colons un enseignement secondaire sur le territoire colonial. Alors que la ville d'Alger devenait le centre des activités politiques et commerciales et que la population s'y établissait durablement, il était du devoir du gouvernement de leur donner la possibilité d'avoir une éducation digne de celle de la métropole afin d'inciter les pères de famille à s'y fixer durablement. Dès lors, en 1845, la transformation du collège communal en collège royal fut présentée comme une mission de « haute importance politique » : le développement de la colonisation supposait l'enracinement d'une population « accoutumée aux mœurs et à la langue locales<sup>3</sup> ». Le lycée intégra aussi très tôt l'élite musulmane. En 1836, on comptait, parmi les 150 élèves, 20 jeunes Maures, issus de milieux aisés (propriétaires terriens, négociants, officiers, fonctionnaires). En 1842, un rapport signalait que trois jeunes maures étaient récemment rentrés au collège à l'initiative d'un notable qui souhaitait voir son fils et ses neveux « étudier les sciences

1. Salve E. de, « Algérie », Buisson Ferdinand (dir), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Première partie, tome I, Hachette, 1888, p. 47-51.

2. Rapport annuel sur l'état de l'instruction publique, 1843, AN F17/12326.

3. Rapport Artaud, mars 1845, AN F17/767.

comme en France<sup>1</sup>». Les résistances à l'école française ont souvent été mises en avant; pourtant, elles furent loin d'être générales et les archives révèlent la volonté d'une minorité de notables de scolariser leurs enfants.

Le désir des autorités politiques d'éduquer les fils de notables fut manifeste dès les années 1830. Le projet élaboré en 1837 par le ministre de la Guerre, Bernard, prévoyait la création d'un collège à Paris pour former «une pépinière d'hommes utiles» qui établiraient à leur retour des liens entre la France et la population d'Algérie. Un séjour dans la capitale présentait aux yeux des autorités plusieurs avantages: les fastes de celle-ci devaient éblouir les jeunes maures et l'éloignement des familles les rendre plus réceptifs à l'enseignement français. Gagnés à la cause française, ces jeunes membres de familles influentes devaient être, à leur retour, de fidèles propagandistes de la domination française<sup>2</sup>. Le collège vit le jour deux ans plus tard avec l'accord des Chambres qui votèrent un budget confortable. En dépit des réticences des parents, onze enfants séjournèrent dans l'établissement dirigé par M. Demoyencourt. Au programme: langue française, histoire, géographie, mathématiques, dessin linéaire, physique générale et expérimentale, chimie appliquée aux arts, langue arabe, le tout dans le respect de la religion des élèves. Ces derniers faisaient l'objet d'une évaluation chaque trimestre et des comptes rendus détaillés de leur travail étaient adressés au ministre. L'expérience cessa en 1847, malgré le bilan enthousiaste établi. L'entreprise fut, en effet, qualifiée de «beau succès», les enfants jugés «travailleurs», «façonnés d'une manière remarquable» disposaient d'une «instruction étendue<sup>3</sup>».

Finalement, les réticences des parents face à l'envoi des enfants à Paris furent considérées comme un obstacle plus important que les avantages d'une instruction sur le territoire métropolitain<sup>4</sup>. En 1844, l'ouverture du collège d'Alger aux enfants musulmans constituait une priorité pour le ministre qui avait donné l'ordre que l'on incitât les principaux chefs du pays à y envoyer leurs enfants. Bugeaud

1. Le profil sociologique des enfants de colons ne différaient pas. CAOM F80/1843, Rapport du 20/11/1842, Rapport d'Artaud, 1845, AN F17/767.

2. Cité par *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale. Écoles, médecines, religion, 1830-1880*, Paris, Maspero, 197, p. 63.

3. Lettre du Bureau des affaires politiques et civiles au Maréchal de camp, Directeur, 12/01/1846, CAOM F/80/1572.

4. La panique déclenchée par l'annonce de l'envoi en France d'enfants en 1839 est souvent citée (Turin Y. *op. cit.*). S'il est vrai que des parents cachèrent ou déguisèrent en filles leurs garçons de peur qu'on les leur enlève, les autorités ramenèrent vite le calme en expliquant le projet et certains parents furent volontaires. Ministre au Maréchal, 5/06/1839, 29/01/1841, CAOM, GGA, 22S1.

déplorait le peu d'empressement des chefs, rappelait le grand intérêt à « assimiler par l'éducation » un certain nombre de jeunes arabes afin de s'en servir comme « intermédiaires » et l'urgence de trouver les moyens de réussir. Parallèlement, le projet de créer un collège spécifiquement musulman, censé séduire les parents très attachés à l'enseignement religieux, vit le jour. Avec l'objectif de s'« assimiler l'aristocratie du pays », le projet élaboré par l'interprète Léon Roches prévoyait d'instruire les fils de chefs dans un collège musulman établi à Alger ; dirigé par un uléma<sup>1</sup>, le collège devait être mitoyen au collège destiné aux enfants d'Européens. Pour Bugeaud, il fallait vaincre l'hostilité de la classe dirigeante, « nous assimiler par l'éducation de jeunes arabes », des jeunes qui constitueraient d'utiles d'intermédiaires, allant même jusqu'à proposer de « confier à quelques-uns des postes du gouvernement ». Cependant, il n'était point question de leur accorder l'accès aux études universitaires : il fallait tirer les leçons du passé, Jugurtha était sorti des écoles romaines<sup>2</sup> ! Le projet fut jugé trop favorable à la culture arabe et ne se réalisa pas

#### *L'éphémère collège de Saint-Louis au Sénégal*

Au Sénégal, l'idée de développer un enseignement secondaire circula dès les années 1820-1830 mais le collège ne vit le jour qu'en 1843 et ne connut qu'une existence éphémère avant de disparaître en 1849. Deux objectifs présidèrent à ce projet : améliorer la formation des futurs employés du commerce et de l'administration et constituer un clergé local. C'est d'ailleurs plutôt ce dernier objectif qui présida, en 1843, à l'établissement, par le gouverneur Bouët, du collège qui fut confié à deux abbés sénégalais formés par la mère Javouey dans son « séminaire de jeunes noirs » établi dans l'Oise. Des dix enfants (7 garçons et 3 filles) partis au printemps 1825 pour Bailleul-sur-Thérain, seuls trois (David Boilat, Arsène Fridoil et J.-B. Moussat) étaient revenus en 1839, six étant décédés et les autres rapatriés à la demande de leurs parents<sup>3</sup>. C'est à l'abbé Boilat que l'on confia l'école secondaire. Né en 1814 au Sénégal d'un père français et d'une mère *signare*<sup>4</sup> catholique de Saint-Louis, il était parti à treize

1. Spécialiste de droit musulman.

2. Projet de Léon Roches patronné par Bugeaud, CAOM F80/1732 ; Lettre adressée le 10/01/1844 par Léon Roches au maréchal Bugeaud, CAOM Algérie 23S1 ; Lettre du Gouverneur Bugeaud du 25/01/1844, CAOM F80/1732.

3. CAOM SENX2.

4. Le terme désigne des femmes africaines vivant en concubinage avec des Européens influents.



ans dans le séminaire de la mère Javouey et fut ordonné prêtre en 1840. Chargé pendant quelques années de l'inspection générale de l'Instruction publique au Sénégal, auteur de nombreux écrits sur la Sénégambie<sup>1</sup>, il fut élu, en 1853, membre de la Société de géographie. L'abbé donna des objectifs ambitieux au collège, des objectifs qui dépassèrent ceux de l'administration. Dans son sermon prononcé à l'occasion de l'ouverture du collège, le 26 février 1843, après avoir rappelé l'époque glorieuse où des Africains avaient été pères de l'Église, il déclara que jusqu'alors l'enseignement primaire avait confiné les Sénégalais à des fonctions de traitants ou d'employés de la Marine, des fonctions qui leur permettaient de «gagner peu de choses pour se donner beaucoup de peine», mais à partir de ce jour, ils allaient pouvoir bénéficier, grâce au collège, de «toute l'éducation qu'on donnait en France» et accéder à toutes les places qui leur seraient ouvertes dans la colonie, médecin, pharmacien, magistrat ou encore intégrer les grandes écoles comme Saint-Cyr<sup>2</sup>. L'abbé sut trouver une trentaine de bons élèves mais son projet ne bénéficia guère du soutien des autorités : le collège eut très peu de moyens, les parents d'élèves durent louer à leurs frais un local plus vaste et Arsène Fridoil, l'autre abbé sénégalais formé par les sœurs, dut prendre sur ses deniers personnels pour aider les élèves les plus pauvres. Les autorités politiques ne cessèrent de répéter que cet enseignement devait être réservé à une petite élite et qu'il ne devait pas prendre une trop grande extension. Le ministre rappela que plutôt que d'orienter les élèves vers l'étude des langues mortes, il devait dispenser un enseignement relatif aux «choses du commerce<sup>3</sup>». Les classes n'allèrent pas au-delà de la quatrième, les bourses furent limitées à six et le nombre de jeunes Sénégalais admis à continuer leurs études en France fut restreint. Le collège fut également l'objet de fortes oppositions de la part du frère Eutyme chargé de la direction de l'école primaire de Saint-Louis, qui refusait de voir partir ses élèves<sup>4</sup>. Il donnait néanmoins grande satisfaction aux notables saintlouisiens qui étaient très attachés à ce collège mais le conseil d'administration décida sa fermeture. On pallia sa disparition par la création d'une classe latine au sein de l'école des frères afin de préparer les enfants à entrer dans un collège de métropole ainsi que par la mise en place de bourses destinées à ces derniers<sup>5</sup>.

1. Boilat David (abbé), *Esquisses sénégalaises*, Paris, Karthala, [1853], 1984, Gouverneur au ministre 14/11/1845, 22/01/1846, CAOM SENX5.

2. CAOM, Sénégal X 3bis.

3. Gouverneur à Ministre, 14/11/1845, CAOM SENX6a.

4. Il fut qualifié de «religieux fanatique» par le gouverneur. Lettres du Gouverneur 12/10/1842, 22/04/1845, CAOM SENX5. Voir également Hardy G., *op. cit.*, p. 62-76.

5. Conseil d'administration, 26/10/1849, CAOM Sénégal VII 26bis9.

Comme en Algérie, on tenta de scolariser en France des enfants issus de l'élite sociale, les fils de chefs, les fameux «otages». Dès 1821, le gouverneur Roger émit le projet d'envoyer quelques fils de chefs en métropole afin qu'à leur retour ils puissent développer les activités commerciales et découvrir les «mystères de l'Afrique intérieure<sup>1</sup>». En parallèle, il envoya quatre élèves à l'école d'arts et métiers de Toulouse pour les former «au charronnage, au tour, à la forge et à l'ajustage». En août 1844, six jeunes Africains, fils ou neveux de chefs avec lesquels la France avait conclu des traités notamment sur la côte, furent envoyés en France dans deux écoles privées, les Institutions Régnier et Bellaguet. Des bulletins trimestriels, élogieux, louant «l'intelligence» des enfants, leur «bonne conduite» et leurs «progrès remarquables» furent envoyés aux autorités politiques mais, en 1848, trois d'entre eux furent victimes de pneumonie et les autres demandèrent à rentrer. La volonté des autorités coloniales rencontra l'intérêt d'«habitants indigènes» qui demandèrent notamment au gouvernement de favoriser l'entrée dans la carrière militaire de leurs enfants. L'inspecteur général accueillit favorablement la demande en répondant que la carrière était ouverte «à tous les créoles quelle que soit leur couleur» et un autre envoi de jeunes Sénégalais eut lieu en 1847 pour le collège de Lorient afin de préparer leur entrée à l'école militaire de Saint-Cyr<sup>2</sup>. L'un d'entre eux, Claude Durantou, le fils d'un explorateur et d'une princesse du Kasso, y fut admis. Les autorités coloniales, qui saluaient ses capacités et sa conduite irréprochable, fondaient de grands espoirs sur sa capacité à augmenter l'influence de la France une fois qu'on lui aurait confié le commandement de la province dont il était issu<sup>3</sup>. La correspondance des autorités montre que l'idée de former des officiers indigènes circulait, on soulignait l'intérêt d'avoir des officiers plus résistants au climat et l'avantage de ne pas démunir la France de ses propres officiers<sup>4</sup>.

D'autres expériences furent tentées, trois jeunes «mulâtres» furent envoyés à l'école d'arts et métiers de Châlons-sur-Marne afin d'être employés à l'exploitation des mines de Bambouk. Une maladie de poitrine eut raison de l'un d'entre eux mais les deux autres furent embauchés au Sénégal, au génie et dans les ponts et chaussées. La difficulté des Européens à supporter le climat Sénégalais avait, dès 1837 et jusqu'à la fin des années 1840, incité les autorités coloniales à envoyer à l'école d'apprentissage d'Indret de jeunes sénégalais

1. Cité par Hardy G., *L'Enseignement...*, *op. cit.*, p. 21.
2. CAOM SEN8c.
3. Gouverneur Baudin au ministre, 15/12/1847. CAOM SEN7b.
4. CAOM SEN8d.

pour apprendre le métier de mécanicien<sup>1</sup>. Enfin, des enfants furent confiés à Lamennais pour devenir ecclésiastiques; deux d'entre eux renoncèrent à la prêtrise, l'un devint employé dans le commerce et l'autre, titulaire du baccalauréat ès lettres, intégra l'administration de la marine<sup>2</sup>.

#### LA SCOLARISATION DES FILLES

Une autre variable influença les objectifs assignés à l'école, celle du genre. Lorsque le gouverneur, le baron Roger, décida, en 1826, de créer une école spécifiquement conçue pour les «jeunes négresses», il assigna à celles-ci la mission de «faciliter par tous les moyens les développements de l'intelligence et les progrès de la civilisation parmi les nègres». L'éducation des filles lui apparaissait de la plus grande importance. En effet, les femmes exerçaient «sur les mœurs et sur l'éducation la plus grande influence». Il fallait former de «bonnes mères de famille» pour préparer une «génération améliorée» et «jeter les fondements d'une population plus industrielles, plus active et plus morale». L'école, établie aux frais du gouvernement, était destinée aux «petites négresses» mais on pouvait y admettre de «jeunes mulâtresses orphelines». Le programme l'apparentait directement à un ouvroir puisqu'il s'agissait d'enseigner les tâches ménagères ainsi qu'un peu de lecture, d'écriture et de calcul<sup>3</sup>. L'école périclita mais le principe de séparation des petites filles selon leurs origines ne fut pas remis en cause dans les années qui suivirent puisque, en 1851, quand les petites «négresses» furent admises à l'école de Gorée, ce fut dans une classe séparée<sup>4</sup>.

En Algérie, les autorités coloniales exclurent les fillettes musulmanes de leur champ d'action. Ces dernières ne purent bénéficier que de l'initiative d'Eugénie Allix Luce qui fonda, en 1845, une école qui rassemblait, cinq ans plus tard, une centaine d'élèves<sup>5</sup>. Les objectifs assignés à l'école par sa directrice étaient alors assez ambitieux. Le programme, proche de celui des écoles françaises, comprenait également des cours d'arabe mais était dépourvu d'instruction religieuse. Le matin était consacré à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique, et de la grammaire pour les plus avancées, l'après-midi aux mathématiques, à l'histoire, à la

1. Lettre du ministre de la Marine, 22/08/1837, CAOM SEN8a.

2. CAOM SENX7a,7b. Rapport du 15/12/1847, SEN7b.

3. Arrêté du Baron Roger du 15/07/1826, *Bulletin administratif des actes du gouvernement*, p.137-138 publié dans Gaucher p. 143-144.

4. Lettre de la Sœur Xavier Aulard au préfet apostolique, 15/05/1851, CAOM SENX5a.

5. Rogers Rebecca, *A Frenchwoman's Imperial Story: Madame Luce in Nineteenth-Century Algeria*, Stanford, Stanford University Press, 2013.

géographie ou aux travaux d'aiguille pour les plus grandes. Mme Luce souhaitait ainsi former des assistantes pour les écoles. L'école retint l'attention des pouvoirs publics qui la reconnut comme une école arabe-française et lui alloua une subvention en 1847<sup>1</sup>. Pourtant, elle fut vite l'objet de critiques : elle n'attirait que des fillettes pauvres car les notables refusaient d'y envoyer leurs filles, les élèves instruites ne pouvaient trouver leur place dans les familles musulmanes et venaient grossir les rangs des prostituées et des concubines pour les Européens. L'expérience fut de courte durée puisqu'à la fin des années 1850, l'administration décida de la transformer en une école ouvrier<sup>2</sup>.

Seul l'enseignement destiné aux filles d'origine européenne fut équivalent à celui de la métropole. Au Sénégal, le gouvernement de la Restauration confia la création d'écoles de filles de colons à la mère Javouhey, la fondatrice de la congrégation des sœurs de Saint-Joseph de Cluny<sup>3</sup>. En Algérie, le recours aux religieuses fut également très prisé. Selon Lepescheux, ces établissements étaient « un bien précieux pour les filles du peuple d'origine française, espagnole, allemande, italienne et maltaise ». C'était dans ces établissements que la « fusion » pouvait s'opérer, dès le berceau pour les salles d'asile. Grâce à l'action de « quelques bonnes, simples et modestes sœurs » s'accomplissait, « par la culture intellectuelle, la naturalisation des esprits, préludes de la naturalisation politique ». C'était aussi entre leurs mains que résidait tout l'avenir moral des familles de l'Algérie<sup>4</sup>. Lepescheux réussit également à convaincre le conseil municipal d'Alger d'accorder une subvention dès 1836 pour une école de filles juives dirigée par une institutrice juive métropolitaine et l'école connut un grand succès.

La politique scolaire s'est ainsi construite selon des objectifs globaux mais aussi différenciés en fonction du rôle que les autorités entendaient faire jouer aux différentes « catégories » de population.

#### CIRCULATIONS

L'idée d'apporter les lumières de la civilisation européenne aux Arabes, inspirée par les analyses de Condorcet et de Volney, émergea

1. CAOM 22S1. Le rapport du 03/07/1848 louait les « résultats étonnants » (CAOM 1S1).

2. Cf. *infra*.

3. Lecuir-Nemo Geneviève, *Anne-Marie Javouhey. Fondatrice de la congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny (1779-1851)*, Paris, Karthala, 2003.

4. CAOM F80/1565, 11/07/1848, l'inspecteur chef du service de l'instruction publique « Sur l'état et les besoins de l'instruction publique dans la province de Constantine ».