

L'enseignement colonial primaire en Kabylie : la perspective d'Alfred Rambaud Colonial primary education in Kabylia: Alfred Rambaud's perspective

Mezhoura Hocine l'hadj Salhi
Université Tizi Ouzou (Algérie)
Mezhoura.salhi@ummto.dz

Résumé :

Rambaud établit un état des lieux de la politique d'enseignement primaire colonial notamment en Kabylie, mettant en lumière les stratégies d'assimilation et d'évangélisation, ainsi que la division ethnique pour faciliter le contrôle. Les missionnaires, acteurs centraux visant à évangéliser et à franciser les Kabyles. Après 1870, l'enseignement républicain, instauré par la loi de 1883 rendant l'école primaire obligatoire, mais il cherche aussi à éroder les fondements culturels et religieux kabyles. Rambaud, proche de Jules Ferry, défend cette politique scolaire tout en critiquant ses limites, soulignant l'intelligence des élèves kabyles mais déplorant le manque de ressources et l'engagement insuffisant des autorités coloniales. La scolarisation des kabyles reste faible, reflétant les tensions entre assimilation et traditions locales, ainsi que les priorités inégales de la colonisation.

informations sur l'article

Reçu:

17/03/2025

Acceptation:

11/05/2025

Mots clés:

- ✓ Kabylie
- ✓ Rambaud
- ✓ Enseignement
- ✓ Colonisation

Abstract :

Rambaud provides an overview of colonial primary education policy in Kabylia, highlighting assimilation and evangelization strategies, as well as ethnic division to facilitate control. Missionaries were central to the evangelization and francization of the Kabyles. After 1870, republican education, introduced by the 1883 law making elementary school compulsory, also sought to erode the cultural and religious foundations of the Kabyles. Rambaud, who was close to Jules Ferry, defended this schooling policy while criticizing its limitations, emphasizing the intelligence of Kabyle pupils but lamenting the lack of resources and insufficient commitment of the colonial authorities. Kabyle school enrolment remained low, reflecting the tensions between assimilation and local traditions, as well as the uneven priorities of colonization.

Article info

Received:

17/03/2025

Accepted:

11/05/2025

Key words:

- ✓ Kabylie
- ✓ Rambaud
- ✓ Education
- ✓ Colonization

Introduction

Dans cet article, nous mettons en exergue la politique coloniale en matière d'enseignement primaire en Kabylie, mise en œuvre par l'administration coloniale française, ainsi que les principaux acteurs de ce processus, notamment Alfred Rambaud, proche de Jules Ferry. La stratégie coloniale repose sur deux axes principaux : la scolarisation comme outil d'assimilation et d'évangélisation, et la division ethnique.

Rambaud souligne les tensions entre la volonté d'assimilation et le respect des traditions locales, les Kabyles réclamaient un enseignement laïc et pratique. Dans son rapport : il insiste sur l'importance capitale de l'enseignement primaire en Kabylie, perçue comme une région stratégique pour l'ascension de l'assimilation. Malgré des défis comme la pauvreté et une fréquentation irrégulière, ces écoles ont produit des résultats prometteurs, avec des élèves kabyles souvent brillants.

La loi de 1883, qui rend l'enseignement primaire obligatoire, marque un tournant dans l'histoire de l'instruction français en Algérie. Elle reflète à la fois les ambitions de la colonisation française en matière d'assimilation et les limites inhérentes à ce processus. Afin que ce sujet puisse être appréhendé dans toute sa complexité, nous formerons les interrogations suivantes :

Dans quel contexte l'enseignement français était-il dispensé en Algérie, et plus spécifiquement en Kabylie ? Quelles étaient les motivations de Rambaud à s'intéresser à l'enseignement primaire français dans cette région ?

1. L'enseignement missionnaire en Kabylie « enjeux et réalités »

La France a axé ses efforts sur la Kabylie depuis 1857 en raison de ses singularités par rapport aux autres régions d'Algérie. Ce processus a débuté avec l'arrivée des missionnaires avant la conquête en 1857. Les missionnaires¹, qui ont été les premiers acteurs de cette présence française en Kabylie, ont établi un système scolaire spécial et déployé des stratégies pour attirer les enfants, tout en cherchant à influencer leurs parents. L'objectif de cette politique évangéliste était double : d'une part, réussir à convertir les populations locales au christianisme, et d'autre part, démontrer l'existence d'un christianisme ancien.

Dans le cadre de la mission d'évangélisation en Kabylie, la scolarisation est considérée comme un instrument majeur dans la stratégie des missionnaires. Au cours de la première phase, qui s'est étendue jusqu'en 1868, aucune institution scolaire n'a vu le jour en Kabylie, les autorités françaises entravant les initiatives des missionnaires, notamment dans le domaine de l'enseignement. La deuxième phase d'évangélisation, qui s'étend de 1868 à 1881, se caractérise par la nomination du cardinal Lavigerie en tant qu'évêque d'Alger. Cette période marque le véritable début de l'enseignement missionnaire dans la

1- L'arrivée de ces missionnaires en Kabylie remonte à 1807, tandis que les premières écoles ont été fondées en 1873.

région, grâce aux équipes religieuses qu'il a constituées pour mener à bien cette mission. (Ould-Aoudia, 1933, p. 5).

Le missionnaire est considéré comme le fondement essentiel de la réussite de cet enseignement. En effet, les dignitaires religieux chrétiens désignés par les autorités coloniales françaises en Algérie pour mettre en place des instituts spécialisés afin de former ces écoles. Cela a été particulièrement marqué durant la période du cardinal Lavigerie, à partir de 1866, car la formation du clergé constituait sa priorité, en raison de l'importance de la mission qu'ils allaient mener dans la région de Kabylie. Les missionnaires avaient infiltré les douars, établissant des dispensaires et des écoles. Dès leurs débuts, ils ont su gagner la confiance de la population kabyle, qu'ils ont ensuite influencée selon les normes françaises (Ould-Aoudia, 1933, p. 5).

La colonisation et l'action missionnaire sont étroitement liées. Lavigerie est à l'origine du projet de conversion de l'Afrique et a fondé la Société des missionnaires d'Afrique, connue sous le nom de « Société des pères blancs ». Masqueray, républicain influencé par le mythe kabyle, a orienté l'école vers la Kabylie, tout comme Lavigerie avec son projet de christianisation. Le christianisme missionnaire est à la fois le produit et le moteur du mythe kabyle. En 1873, armé de théories affirmant que les Kabyles étaient d'anciens chrétiens, Lavigerie établit cinq écoles.

Les Pères blancs et les Sœurs blanches, fondés par le cardinal Lavigerie, ont choisi d'adopter un habit blanc, presque identique à celui des Kabyles, afin de se rapprocher davantage de la population. Dans ces nouvelles écoles, l'enseignement se concentre sur les grands principes de la morale pratique, ainsi que sur le français, l'arithmétique, un peu d'histoire et surtout l'importance de la propreté. Les Sœurs blanches, en particulier, instruisent leurs élèves sur des compétences pratiques telles que la couture, le lavage, la cuisine et la réparation des vêtements. (Charvéariat, 1889, p. 17)

L'implantation des Pères Blanc à Bounouh et Tizi-Ouzou en 1874, à Ighil-Ali en 1879, à Djemaa-Saharidj et Ait Yenni (Ait Larbaa) en 1883, témoigne de la stratégie de division ethnique mise en œuvre par l'administration coloniale. Cette politique comme le souligne Charvéariat, visait à maintenir l'Algérie en ethnies distinctes. Son objectif était de créer une segmentation raciale par le moyen d'un enseignement structuré. Chavériat, dans son ouvrage fait le témoignage suivant : « À notre arrivée en Algérie, nous avons constaté l'existence de deux races distinctes, chacune ayant sa propre langue, ses coutumes et même sa religion : la race kabyle et la race arabe. Il était essentiel de maintenir cette division. Cependant, les actions entreprises ont eu pour effet de l'effacer. En effet Les Kabyles ne suivaient pas toutes les prescriptions du Coran ; ils ne disposaient pas toujours de mosquées et préféraient célébrer les rites de l'Islam dans leurs foyers.» (Charvéariat, 1889, p. 20).

2. L'enseignement républicain en Kabylie

Après le passage du régime militaire au régime civil en Algérie suite à la chute du second empire en 1870, l'intérêt des autorités coloniales pour l'instruction en Kabylie a considérablement augmenté. En effet, le premier projet républicain dans le cadre de la politique scolaire a été spécifiquement orienté vers la Kabylie.

Cette orientation s'inscrivait dans le cadre de la politique d'assimilation mise en œuvre par l'administration coloniale, un ensemble d'écoles publiques a été créé, prétendu d'instruire la population. Que ce soit à travers des établissements missionnaires ou gouvernementaux, l'école française a tenté la destruction des fondements culturels et religieux de la société Kabyle en s'attaquant à l'islam et à la langue arabe, tout en altérant les mœurs et en favorisant le christianisme et la culture française. (Foncin, 1883, p. 820)

Dès 1866, le général Hanoteau a établi à Fort-Napoléon (aujourd'hui Fort-National) une école d'arts et métiers destinée aux jeunes kabyles. Malheureusement, cette école a été détruite par un incendie en 1871. Avant 1870, une école arabo-française a également été créée à Tizi-Ouzou, mais elle n'a pas duré. Elle a été remplacée par une école communale dans le centre européen. (Foncin, 1883, p. 820).

Dans son analyse, Fanny Colonna souligne que les réformateurs républicains pensaient pouvoir intégrer les Kabyles de façon plus rapide et efficace. La sélection des sites stratégiques pour cette intégration a été attribuée à Masqueray directeur de l'école des lettres d'Alger, dont la connaissance approfondie de la Kabylie a joué un rôle crucial. C'est en effet grâce à son influence qu'une école a été établie à Ait Yenni en 1881, marquant le début d'une initiative proactive en faveur de l'enseignement et de l'inclusion sociale des populations kabyles. (Collona, 1975, pp. 107-108).

Dans son argumentaire, Masqueray soutient que la Kabylie est favorable à la propagation de l'enseignement républicain. Il affirme en être convaincu : « Il n'existe pas de territoire ni de colonie où nos instituteurs soient attendus avec autant d'engouement, où les populations soient aussi désireuses de nous aider à établir des écoles, que dans cette région. » C'est lui qui a introduit les premières écoles républiques en Algérie sous le ministère de Jules Ferry. À travers son œuvre, et surtout grâce aux lettres qu'il a adressées à Ferry et à son ami Rambaud, on peut suivre le déploiement des écoles en Kabylie. Il est essentiel de ne pas constater l'existence d'un mythe prépondérant qui a servi de fondement à des actions politiques d'une importance capitale, telles que l'instruction. (Corbier, 2011, p. 41) Les missionnaires, acteurs clés de cette politique, ont joué un rôle déterminant dans la création d'écoles et la diffusion des valeurs françaises.

3. Alfred Nicolas Rambaud (1842-1905)

Alfred Rambaud est un historien, journaliste et universitaire français. En 1879, Jules Ferry le désigne comme chef de son cabinet au ministère de l'Instruction publique. En 1883, il est élu conseiller général du Doubs, puis devient sénateur de ce même

département en 1895. À partir du 29 avril 1896, il est nommé ministre de l'Instruction publique, fonction qu'il a occupée jusqu'au 29 juin 1898. (Corbier, 2011, pp. 39-40).

Rambaud obtint la confiance totale de Jules Ferry. Il occupait le rôle de collaborateur de premier plan et d'interprète fidèle des aspirations du ministre. Son nom est indissociable des réalisations majeures de cette période, notamment la création des grands conseils universitaires, la libération de l'enseignement supérieur, l'organisation de l'instruction primaire et l'annexion de la Tunisie. Il est à noter qu'il a été nommé chargé de cours d'histoire contemporaine à la Faculté de Paris. (Roujon, 1905, p. 543).

Dans son étude intitulé « L'enseignement primaire chez les indigènes musulmans d'Algérie et notamment dans la Grande Kabylie », extrait de la revue pédagogique entre novembre 1891 et février 1892 et publiée en 1892 par la Librairie Ch. Delagrave à Paris, l'auteur dresse un état des lieux de la situation en Algérie, en mettant l'accent sur la région de Kabylie. Cette étude de 78 pages est à l'origine d'une série d'études consacrées à l'enseignement primaire destiné aux populations indigènes musulmanes.

4. La situation de l'enseignement colonial en Algérie selon Rambaud

Alfred Rambaud affirme qu'en 1880, il était particulièrement difficile d'évaluer le nombre d'élèves d'origine indigène fréquentant l'école. En effet, comme il l'a lui-même déclaré : « Il est évident qu'il est difficile de dresser avec précision, à cette époque de 1880, la liste des écoles indigènes (qu'elles soient nouvelles ou anciennement arabes-françaises) ainsi que celle des établissements français accueillant un nombre significatif d'élèves musulmans. Un seul chiffre mérite notre attention : celui des écoliers. Ce chiffre était très faible. Ainsi, en 1882, le nombre d'écoliers ne représentait que 3,172. Ainsi, avec 3,172 écoliers pour une population musulmane d'environ 3.300.000 personnes, cela représente moins d'un écolier pour mille indigènes ! » (Rambaud, 1892 , p. 6).

En 1880, l'Algérie ne comptait qu'une dizaine d'écoles spécialement établies pour les indigènes musulmans Voici la liste de ces établissements, accompagnée de leur date de création ou de réorganisation :

Lieu	Année
Alger (rue Porte-Neuve)	1830
Constantine	1830
Oran (village nègre)	1850
Mostaganem (rue Moïse)	1850
Constantine (garçons)	1850
Biskra	1851
Tlemcen ; Nedroma (Kalâa)	1865
Mazouna	1866
L'hillil (à Kalâa)	1871

Les premières écoles indigènes musulmanes (Rambaud, 1892 , p. 6)

La plupart de ces établissements scolaires étaient issus des écoles dites «arabes-françaises», créées par le maréchal Randon conformément au décret du 14 juillet 1850, et

L'enseignement colonial primaire en Kabylie : la perspective d'Alfred Rambaud

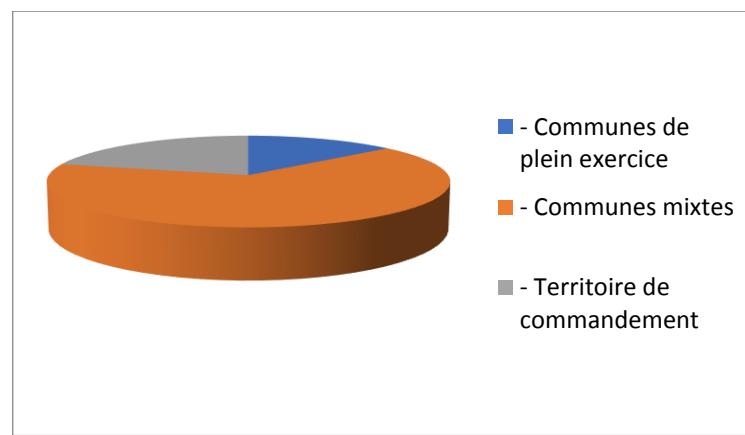
ont été placés l'autorité de l'armée, qui était alors le seul régime en place. L'arrêté du gouverneur général du 2 mai 1865 a transféré la responsabilité de l'entretien des écoles aux communes. Par la suite, le décret du 15 août 1875 et l'arrêté ministériel du 26 février 1876 ont définitivement retiré les quelques écoles restantes de l'autorité militaire, en confiant leur direction au recteur d'Alger (Oulbrahim, 1998, p. 9).

Les écoles nomades, telles que celles des Ouled-Laouar et des Mâamera, suivent les tribus dans leurs déplacements, offrant un enseignement malgré des conditions difficiles. La division de Constantine compte six écoles, dont cinq sont situées à Biskra et une à Tébessa, dans la localité de Negrine, près de la frontière tunisienne, et qui est ravitaillée mensuellement par le bureau arabe de Tébessa.

En revanche, la division d'Oran fait l'objet de critiques pour son inaction totale : malgré une population musulmane de 108.000 personnes, elle n'a créé aucune école dans ses communes mixtes et indigènes. Rambaud souligne les disparités et les insuffisances du système scolaire colonial en Algérie, qui varient d'une région à l'autre. Il met également en lumière l'engagement inégal des municipalités et de l'administration coloniale, ainsi qu'une négligence délibérée envers les populations musulmanes, malgré leurs contributions fiscales (Rambaud, 1892 , pp. 67-68).

Rambaud met en exergue les limites de la politique scolaire coloniale en Algérie, caractérisée par une marginalisation des populations musulmanes et une progression insuffisante de l'accès à l'enseignement. Il insiste sur les obstacles structurels et les priorités politiques qui entravent la scolarisation des populations musulmanes, tout en pointant les répercussions sociales et sécuritaires de cette situation. Les défis majeurs auxquels étaient confrontés ces populations en matière de l'instruction, et ce, dès la fin du XIXe siècle. À cette époque, l'Algérie coloniale se caractérisait par des disparités marquées entre les populations musulmanes et européennes. On dénombre alors 114 écoles indigènes, réparties de manière inégale entre les provinces d'Alger (53), Constantine (49) et Oran (12), auxquelles s'ajoutent une trentaine d'écoles françaises accueillant des élèves indigènes, portant le total à environ 150 écoles.

Ces secteurs illustres la répartition des écoles indigènes dans les trois départements :



Rambaud dresse un bilan amer : « J'ai sous les yeux le rapport sur la situation de l'Algérie présenté par Tirman au conseil de gouvernement pour l'année 1889. Ce document indique qu'il y'a un total de 10.415 écoliers dont 983 filles, pour une population musulmane d'environ 3.300.000 habitants. Cela représente un écolier pour 300 habitants, soit une proportion inférieure à 0,33 %. Cette donnée peut être comparée à des pourcentages observés en France, s'élevant à 1-4 % et à 18 % pour la population européenne d'Algérie et atteint 18 % pour la population européenne d'Algérie... » (Rambaud, 1892 , p. 69).

L'évolution du nombre d'élèves indigènes musulmans telle qu'illustrée dans le tableau ci-après, durant la période s'étendant de 1882 à 1887.

Année	Nombre d'écoliers musulmans	Évolution (en %)
1882	3 172	-
1883	4 094	+29,1 %
1884	4 824	+17,8 %
1885	5 695	+18,1 %
1886	7 341	+28,9 %
1887	9 064	+23,5

Évolution du nombre d'écoliers musulmans (Rambaud, 1892 , p. 69).

Rambaud émet une critique à l'égard de la politique scolaire coloniale, malgré une augmentation du nombre d'écoliers musulmans, passant de 3 172 en 1882 à 9 064 en 1887, cette croissance demeure insuffisante et lente. Pour atteindre une proportion significative de la population musulmane, estimée à 500 000 enfants, il faudrait un siècle. Pour lui, l'objectif, fixé en 1886, de compter 50 000 écoliers musulmans dans les écoles françaises d'ici dix ans, semble irréalisable. Il rappelle à l'administration coloniale que la loi de 1889 et le décret de 1883 imposent aux communes la responsabilité de gérer les écoles primaires publiques accessibles à tous.

Cependant, la mise en œuvre de cette mesure s'avère déficitaire. Cette situation, perçue comme humiliante et préoccupante, est le reflet des priorités de l'époque coloniale et des tensions sociales, mettant en lumière la nécessité pressante de réconcilier les populations musulmanes plutôt que de poursuivre dans la voie de l'assimilation, afin d'assurer la pérennité de la colonie (Rambaud, 1892 , p. 68).

Il juge que l'autorité du gouverneur général est suffisante pour garantir l'application des lois, notamment dans les communes mixtes et indigènes où les administrateurs sont nommés par lui. Par ailleurs, les ressources financières des communes ne semblent pas constituer un obstacle majeur, car de nombreuses communes, notamment mixtes, affichent des excédents budgétaires importants. À titre d'illustration, plusieurs communes de Grande-Kabylie et du département d'Alger disposent de réserves financières conséquentes, bien que certaines n'allouent aucune somme à l'enseignement public. Les municipalités invoquent comme argument leur attente d'une participation financière de l'État, alors même que celui-ci a réduit ses engagements budgétaires depuis 1881.

L'enseignement colonial primaire en Kabylie : la perspective d'Alfred Rambaud

Il observe, bien qu'une législation complète régissant l'instruction soit en place et que des ressources financières soient accessibles, le manque d'engagement financier de l'État et des priorités locales mal définies posent d'importants obstacles à la création d'écoles autochtones (Rambaud, 1892 , pp. 70-71).

Il se concentre sur la situation des écoles indigènes, du XXe siècle. En révélant les disparités et les lacunes en matière d'instruction pour les populations musulmanes, tout en évoquant quelques initiatives locales. Dans les communes de plein exercice, telles qu'Alger, Constantine, Oran, Mostaganem et Tlemcen, la présence d'écoles indigènes est attestée, mais le nombre d'élèves musulmans reste modeste en comparaison avec la population musulmane totale. Les municipalités sont alors critiquées pour leur manque de responsabilisation envers les indigènes musulmans, malgré l'existence de quelques cours annexes dans des écoles françaises. Par ailleurs, dans les 73 communes mixtes, 35 d'entre elles sont dépourvues d'écoles indigènes, et seules 4 ou 5 communes, telles que Fort-National, Djurdjura, Guergour, Soummam et Draa-el-Mizan, ont obtenu des résultats jugés satisfaisants. Dans les territoires de commandement, la division d'Alger se distingue par la création de 20 écoles, principalement grâce aux ressources des communes indigènes, mixtes et militaires, bien que ces dernières doivent supporter les coûts du personnel enseignant dans 11 écoles, une charge normalement dévolue à l'État. (Rambaud, 1892).

L'intérêt d'Alfred Rambaud pour répandre l'enseignement primaire en Kabylie :

Ce n'est qu'à partir de la page 40, que l'auteur aborde l'état de l'enseignement en Algérie, en lien avec la nomination d'Albert Grévy au poste de gouverneur général de l'Algérie le 14 mai 1879. À cette occasion, le ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry, lui adresse une lettre pour lui demander de se renseigner sur l'état de l'instruction publique indigène en Algérie.

Dans le cadre de la politique coloniale de l'époque, le ministre avait dépêché sur le terrain deux inspecteurs généraux, Stanislas et Henri Lebourgeois. Ces derniers ont remis un rapport complémentaire à celui de Masqueray sur l'enseignement primaire en Kabylie. Le 11 octobre 1880, le ministre adressa une nouvelle lettre au gouverneur général, précisant les efforts à concentrer, notamment en Grande-Kabylie : « Parmi toutes les régions d'Algérie, celle-ci est la mieux préparée à l'assimilation en raison du caractère, des mœurs et des coutumes de ses habitants... Il est à noter que Rambaud souligne que Jules Ferry cherche à assimiler la Kabylie par l'école. Il fait valoir l'importance pour la France de prêter une attention particulière à l'enseignement primaire, en particulier dans la région de Kabylie. Selon les autorités françaises, cette région, en raison de son histoire, serait la plus réceptive à l'enseignement français. (Rambaud, 1892 , p. 40).

Rambaud relate que le journal l'Akbar a salué l'action de Jules Ferry, ajoutant que cette initiative prouverait aux Kabyles, désireux d'envoyer leurs enfants à l'école tant que leur foi religieuse était respectée, que la France était désormais résolue à exercer son autorité dans un but autre que la simple perception d'impôts. Dans un article intitulé «

Indépendance de Constantine », on pouvait lire : « Nous avons autant à gagner que les indigènes dans le développement rapide de l'instruction publique parmi eux ».

En janvier 1881, Sabatier avait rassemblé les délégués de nombreuses tribus, tandis que Masqueray engageait un dialogue avec les notables kabyles. Il affirme en effet que « Les Kabyles vivent dans la précarité et dépendent de leurs enfants pour la gestion de leurs troupeaux et la satisfaction des besoins de leurs familles. Un grand nombre de jeunes sont envoyés comme colporteurs dans les pays arabes et reviennent annuellement avec des ressources financières limitées. Comment, dans ces conditions, pourraient-ils envisager la fréquentation de l'école ? » (Rambaud, 1892 , pp. 41-42)

Dans ce contexte, il met en avant l'engagement des établissements scolaires à être au service de l'intérêt commun des populations kabyles et françaises. En outre, il exprime une confiance en une guidance divine pour la résolution des éventuelles imperfections, soulignant ainsi une approche holistique et inclusive de l'éducation. Par ailleurs, il est à noter que l'accès à l'éducation est garanti sans discrimination financière, s'inscrivant dans une démarche d'équité et d'inclusion pour tous les enfants, qu'ils soient issus de milieux socio-économiques divers. (Rambaud, 1892 , p. 44)

Il mentionne par ailleurs qu'un arrêté en date du 23 août 1881 a nommé Scheer responsable de l'organisation de l'enseignement en Kabylie et de la supervision des travaux de construction. À cette époque, Scheer, alors instituteur à Fort-National, maîtrisait parfaitement l'arabe et le kabyle, connaissait le pays en profondeur, village par village, ainsi que ses habitants, ce qui faisait de lui un collaborateur de grande valeur. Le décret du 9 novembre 1881 a permis la création de huit écoles spécifiques et a confié au recteur d'Alger la responsabilité d'acquérir les terrains conformément aux accords de vente négociés par Masqueray. La création d'un domaine universitaire dans cette région isolée représentait une initiative inédite, tant du point de vue de l'établissement d'un tel complexe que de la mise en œuvre par le ministère de l'Instruction publique. Cette initiative s'inscrivait dans une démarche proactive, compte tenu des délais et de l'incertitude inhérente à une phase de démarrage (Rambaud, 1892 , p. 45).

Selon Rambaud cette démarche s'est notamment concrétisée par l'instauration de trois écoles ministrielles, situées à Taourirt-Mimoun, Tizi-Rached, et Djemâa-Sahridj. Ces établissements ont été accueillis favorablement par la population locale, ce qui témoigne de l'importance de ces institutions dans le développement social et culturel de la région. Cependant, l'école de Tizi-Rached présente la plus faible fréquentation, avec seulement 92 élèves sur 138 inscrits en novembre 1890. Le décret du 18 mai 1887 a permis la réouverture des écoles ministrielles à Fort-National et au Djurdjura, tandis que la troisième école, située à Azeffoun, a été rattachée à l'école ministérielle de Mira. Par ailleurs, il apparaît que la commune mixte de Haut-Sebaou ne dispose que de deux établissements scolaires de taille réduite pour subvenir aux besoins éducatifs de sa population autochtone, qui s'élève à 38 460 habitants (Rambaud, 1892 , p. 48).

L'enseignement colonial primaire en Kabylie : la perspective d'Alfred Rambaud

Il soutient que les enfants kabyles font preuve d'une intelligence remarquable et d'une capacité d'apprentissage rapide, malgré le fait qu'ils grandissent dans un contexte de précarité, comme l'illustre l'école de Fort-National : « En matière de style, d'orthographe et de calcul, les jeunes Kabyles n'ont rien à envier à leurs camarades français. Il est fréquent de constater que des noms musulmans tels que Mohamed et Belcassem figurent parmi les lauréats lors des cérémonies de remise des prix, ce qui a suscité l'indignation des élèves musulmans. Initialement, les récompenses consistaient en des livres dorés pour les Européens et des vêtements pour les élèves indigènes, ce qui a conduit à des réactions négatives de leur part. Ces derniers, en effet, exprimaient leur préférence pour la littérature, symbolisée par le livre, plutôt que pour les biens matériels tels que les chaussures. » (Rambaud, 1892 , p. 50). Cette réaction s'inscrivait dans le contexte des écoles ministérielles, qui, par leur influence sur l'enseignement dans la région, ont contribué à la transformation progressive des traditions locales.

Rambaud souligne l'influence notable des écoles ministérielles dans l'évolution de l'enseignement dans la région. Il les décrit comme des « palais scolaires », soulignant leur rôle dans la transformation progressive des traditions locales en tant qu'espaces de prédication. (Rambaud, 1892 , p. 53). En outre, il insiste sur l'importance des écoles ordinaires dans le développement du système scolaire. À titre d'illustration, il mentionne l'école de Tizi-Ouzou, qui a succédé à une institution arabo-française, et l'école de Tamazirt, la première de Kabylie, qui a formé de nombreux enseignants et employés locaux compétents. Il a également mentionné l'école d'Aïl-Saada, située dans la commune de Djurdjura, ainsi que celles d'Ighil-Imoula et d'Aïn-Sultan, dans la commune de Draa-el-Mizan. L'école ordinaire se distingue par sa structure multi-classes, dirigée par un instituteur français, assisté de collègues français ou locaux pour les niveaux inférieurs. Afin d'illustrer la popularité de ces établissements auprès des enfants kabyles, il a affirmé : « À Tizi-Ouzou, j'ai constaté la présence de 86 élèves, dont 28 d'origine européenne ; à Tamazirt 146 élèves étaient présents sur 190 inscrits ; à Ighil-Imoula, 67 étaient présents sur 84 inscrits ; et à Aïn-Sultan, 85 étaient présents sur 110 inscrits. »

Il a également déclaré : «On pourrait comparer certaines écoles françaises à ces écoles indigènes ordinaires, notamment celles où le nombre d'élèves musulmans est significatif, voire majoritaire. Ce tableau illustre la répartition des élèves au sein de différentes écoles coloniales, en mettant l'accent sur la présence d'élèves kabyles en 1881. (Rambaud, 1892 , p. 55).

École	Total d'élèves	Nombre d'élèves Kabyles	Pourcentage (%)
Fort National	56	35	62,5
Michelet	60	55	91,7
Tizi Ouzou	106	13	12,3
Dellys	92	32	34,8
Rebval	22	7	31,82
Azazga	34	4	11,76

École	Total d'élèves	Nombre d'élèves Kabyles	Pourcentage (%)
Draa El Mizan 57	25	11,8	
Bordj Ménaïel 62	16	34,8	

Répartition des élèves dans les écoles coloniales françaises

L'analyse des données montrent la disparité significative dans la répartition des élèves entre les écoles primaires de Fort National et Michelet, qui relèvent de communes mixtes, et les communes de plein exercice telles que Tizi Ouzou et Azazga.

Pour Rambaud, l'année 1883 a constitué un moment de référence dans l'histoire de l'enseignement en France, notamment en Algérie, avec l'annonce d'un décret portant sur l'obligation de l'enseignement pour les Algériens musulmans. Ce décret, daté du 13 février 1883, a établi plusieurs mesures, dont l'obligation et la gratuité de l'école. L'article 38 stipule que dans les communes de plein exercice et les communes mixtes, les enfants indigènes sont admis dans les écoles publiques aux mêmes conditions que les Européens, et doivent respecter les mêmes règles d'hygiène, de propreté et d'assiduité. Aucun enfant ne peut être admis dans une école publique s'il n'est pas vacciné ou s'il n'a pas été vacciné contre la variole. (Yvone, 1971, p. 265) .

Masqueray rapporte un dialogue engagé avec les parents Kabyles, dans lequel il les interroge sur leur volonté d'envoyer leurs enfants à l'école: « Enverrez-vous vos enfants? Nous les enverrons. — Nos écoles seront ouvertes à tous, aux pauvres comme aux riches. Bravo ! — On n'y prononcera plus un mot de religion, ni de religion chrétienne, ni de religion musulmane. — C'est bien, cela ! ». En outre, l'enseignement dispensé portera sur des matières bien que perçues comme rudimentaires par certains. Masqueray décrit également l'apparence des Kabyles, marquée par une extrême pauvreté matérielle: «Leur burnous, décoloré et rapiécé, ainsi que leurs chemises de laine usées jusqu'à la transparence, témoignent de leur dénuement. Cependant, malgré ces conditions précaires, ils conservent une dignité et une noblesse remarquables, comparables à celle des hidalgos ». Il souligne que les plus démunis d'entre eux font preuve d'une intelligence indéniable, et affirme que l'éducation dispensée constituera, pour eux, une richesse inestimable et un héritage durable. Par ailleurs, Sabatier avait rassemblé les délégués de nombreuses tribus, réunissant près de 800 personnes, afin de les persuader de scolariser leurs enfants dans les établissements scolaires français. (Rambaud, 1892 , p. 42)

Rambaud fait état de ses observations sur l'instruction des enfants kabyles à l'école de Fort National. Il note que, qu'ils rivalisent avec leurs camarades français en style, orthographe et calcul, se classant régulièrement parmi les premiers de la classe, notamment en ce qui concerne les compétences en style, orthographe et calcul : « D'autre part, j'ai collectionné des compositions : à l'école de Fort-National, ni en style, ni en orthographe, ni en calcul, les petits Kabyles ne le cèdent à leurs camarades français. Parfois on voit quatre ou cinq noms musulmans s'aligner en tête de liste. Le jour de la distribution des prix, on est surpris de voir combien de Mohamed et de Belcassem sont

L'enseignement colonial primaire en Kabylie : la perspective d'Alfred Rambaud

proclamés parmi les lauréats..., malgré leur dénuement, préféraient recevoir un livre de Jules Verne plutôt qu'une paire de chaussures.» (Rambaud, 1892 , p. 60).

Il se réfère à la situation de l'enseignement en Grande-Kabylie et dans les régions avoisinantes. Mentionnant la présence de plusieurs écoles françaises et indigènes, accueillant un total d'environ 1 800 élèves. Les établissements scolaires français enregistrent une forte affluence d'élèves indigènes, Alors qu'il existe 29 écoles spécialement consacrées à l'enseignement des populations indigènes. Il a relevé que les écoles des Pères Blancs et des Sœurs de Notre-Dame d'Afrique, sous la direction du cardinal Lavigerie, contribuent également à l'instruction avec un effectif supplémentaire d'environ 150 à 200 élèves. Néanmoins, il est à noter que les élèves kabyles expriment souvent une préférence pour les établissements gouvernementaux (Rambaud, 1892 , p. 61).

Il a évoqué les écoles d'ars et métiers destinées à la population kabyle, conformément à la promesse faite par Masqueray. Cependant, l'école supérieure des arts et métiers de Fort-National, détruite en 1871, n'a jamais été reconstruite. L'école de Dellys accueille quelques écoliers, mais n'est pas spécifiquement destinée à eux. Il existe trois écoles secondaires de métiers récemment créées, ces écoles, situées à Ait-Yenni, Tamazirt et Michelet forment une vingtaine d'apprentis chacune. Ces institutions se spécialisent dans la transformation du fer, du bois ou de ces deux matériaux, et présentent une organisation commune. Il a également rappelé le travail des apprentis et les initiatives éducatives et agricoles. Les apprentis en fer se consacrent à la fabrication d'outils et d'objets à la fois utilitaires et décoratifs, tandis que d'autres se spécialisent dans la conception de meubles et de structures diversifiées. (Rambaud, 1892 , p. 65)

Rambaud critique les insuffisances de la politique budgétaire envers les écoles indigènes Il révèle que, durant la période s'étendant de 1881 à 1887, le budget alloué aux écoles indigènes était de 45 000 francs par an. En 1887, ce budget a connu une augmentation, passant à 219 000 francs. Cependant, malgré cette hausse, le crédit est resté figé à ce niveau pendant de nombreuses années, alors même que le nombre de projets d'écoles augmentait.

Cette stagnation budgétaire a eu des conséquences directes sur la mise en œuvre ces projets : de nombreuses écoles, bien qu'approuvées par les communes et les conseils départementaux, n'ont pas pu être construites ou ouvertes en raison du manque de ressources financières suffisantes (Rambaud, 1892 , p. 71). Ce tableau illustre un aperçu de l'excédent budgétaire enregistré au cours de l'année 1888 dans plusieurs villes et communes :

Commune	Type de commune	Excédent budgétaire (1888)
Villes		
Alger	Ville	431.729 francs
Blida	Ville	116.050 francs
Cherchell	Ville	127.621 francs

Mezhoura Hocine l'hadj Salhi

Commune	Type de commune	Excédent budgétaire (1888)
Communes mixtes		
Azeffoun	Mixte	205.649 francs
Djurdjura	Mixte	202.990 francs
Draa el Miza	Mixte	10.792 francs
Fort National	Mixte	195.588 francs
Communes de plein exercice		
Dellys	Plein exercice	16.230 francs
Dellys	Plein exercice	35.313 francs
Fort National	Plein exercice	18.084 francs
Mekla	Plein exercice	14.015 francs
Mirabeau	Plein exercice	11.090 francs
Tizi-Ouzou	Plein exercice	140.294 francs
Totaux		
- Communes de plein exercice		1.992.940 francs
- Communes mixtes		1.799.748 francs

Ces données chiffrées mettent en lumière les disparités financières entre les différents types de communes en 1888. Malgré des excédents budgétaires substantiels enregistrés dans les communes de la Kabylie et dans certaines villes algériennes, la population musulmane n'a pas profité de ces ressources, celles-ci ayant été allouées à des fins coloniales, notamment à l'intention des colons.

Il aborde l'intervention de Stanislas Lebougeois, alors ministre de l'Instruction publique, et de Burdeau, qui a mené une analyse approfondie de la situation en Algérie et a présenté le budget de l'intérieur pour 1892. Cette année-là, le crédit a été augmenté de 400 000 francs, ce qui a permis de presque doubler le nombre d'écoles établies. Cependant, il est communément admis que cet effort demeure insuffisant et qu'il est impératif de poursuivre les efforts pour accroître le nombre d'élèves de confession musulmane, qui ne représentent alors que 0,33 % de la population indigène scolarisée, avec un objectif fixé à 2 %. Afin d'atteindre cet objectif, l'auteur suggère la mise en place de groupes scolaires composés d'une école principale au chef-lieu, sous la direction d'un directeur français assisté de collaborateurs français et indigènes, ainsi que de plusieurs écoles préparatoires dans les villages avoisinants. En outre, il est proposé la création d'une école manuelle d'apprentissage pour l'enseignement des métiers utiles à la communauté locale (Rambaud, 1892 , p. 71).

Rambaud accueille favorablement la proposition de Lebougeois, mais émet des réserves quant à sa mise en œuvre. En effet, le rapport de Pauliat sur le budget algérien pour 1891 suggère de recruter des professeurs indigènes issus des zaouia et des tolba pour enseigner le français aux jeunes autochtones. Cependant, cette proposition est critiquée en raison de la maîtrise limitée de la langue française de ces enseignants et de leur manque de formation pédagogique. Il s'avère ainsi impératif qu'ils soient encadrés et formés par du personnel européen. En réponse à ces préoccupations, le Ministère de l'Instruction

L'enseignement colonial primaire en Kabylie : la perspective d'Alfred Rambaud

publique a pris l'initiative d'étendre la durée de formation des futurs enseignants indigènes. Cette mesure, qui s'inscrit dans une logique d'amélioration continue de la qualité de l'enseignement, vise à consolider la maîtrise de la langue française par les enseignants et à leur inculquer les méthodes pédagogiques et les valeurs françaises qui sont les fondements de notre système éducatif. Cette initiative s'avère fondamentale pour garantir que ces enseignants soient non seulement des transmetteurs efficaces de la langue et de la culture française, mais aussi des vecteurs de l'imprégnation des idées et des valeurs françaises au sein de leurs communautés respectives. (Rambaud, 1892 , p. 72).

Dans la synthèse de son étude, Rambaud indique également que le Ministère a pris la décision d'accroître la durée de la formation des futurs enseignants indigènes au sein des écoles normales, l'augmentant de deux à trois années. Cette mesure pédagogique a pour objectif de leur permettre d'acquérir non seulement des compétences linguistiques en langue française, mais également des compétences didactiques. En outre, cette initiative vise à imprégner les enseignants des valeurs et des idées françaises, leur permettant ainsi d'assurer efficacement leur mission éducative et de contribuer à la diffusion de la culture française dans leur entourage.

Il décrit les étapes qu'il considère comme nécessaires à la réalisation du projet colonial en Algérie. La première phase de la conquête de l'Algérie s'est faite par la force militaire et s'est achevée en 1871 avec le désarmement de la Kabylie. La deuxième phase a reposé sur l'adhésion des populations locales à l'administration civile et au système judiciaire. Enfin, la troisième phase, selon Rambaud, passera par l'école, avec pour objectif d'imposer la suprématie de la langue française sur les divers idiomes locaux. » (Rambaud, 1892 , p. 73).

Conclusion

En conclusion, la politique scolaire primaire coloniale en Algérie, axée sur l'assimilation et l'évangélisation, a été un instrument visant à transformer en profondeur la société kabyle. Portée par des figures comme Alfred Rambaud et influencée par les réformes de Jules Ferry, cette politique s'est appuyée sur l'école comme outil de domination culturelle. Les missionnaires, notamment les Pères Blancs, ont adapté leurs méthodes aux particularités locales. Bien que la loi de 1883 rende l'école obligatoire, le système scolaire colonial a été entaché par des inégalités, un financement insuffisant et une marginalisation des enfants musulmans algériens.

Malgré la présence d'élèves kabyles brillants, le taux de scolarisation est resté faible, et les tensions entre les objectifs d'assimilation et les traditions locales n'ont jamais été résolues. Rambaud lui-même a critiqué les limites de cette politique, soulignant l'échec relatif de l'assimilation par l'école.

Il a établi un état des lieux des contradictions et des défis inhérents à la politique scolaire coloniale. Il démontre comment l'école s'est transformée en un espace de conflit

entre les ambitions de l'administration coloniale, les réalités locales et les aspirations des populations indigènes.

Bibliographie

1. Charvériat, E. (1889). *A travers la Kabylie (résumé de "Huit jours en Kabylie" de François Charvériat)*, (Vol. 1). Paris: Librairie Plan.
2. Collona, F. (1975). *Instituteurs algériens 1883-1939*. Alger: OPU.
3. Corbier, F. (2011, décembre 19). Les écoles "françaises" de Tizi Ouzou : Émigration, politique et francité en Algérie. Marseille, Aix-Marseille, France: Aix-Marseille 1. Retrieved from <https://theses.fr/2011AIX10193>.
4. Foncin, P. (1883, Juillet-Décembre). *L'instruction des indigenes en Algérie . Revue internationale de l'enseignement*, 6, pp. 817-847.
5. Oulbrahim, M. (1998). *La grande mission d'enquête scolaire d'e'mile Masqueray en Kabylie (1881)*. *Etudes et documents berbères*, 15-16, pp. 7-71.
6. Ould-Aoudia, J.-P. (1933, 11 24). *Les résultats de l'école française en Kabylie*. *Effort Algérien, journal hebdomadaire paraissant le samedi*.
7. Rambaud, A. (1892). *L'enseignement primaire chez les indigènes Musulmans d'Algérie et notamment dans la Grande Kabylie*. Paris: Librairie CH. Delagrave.
8. Roujon, H. (1905). *Alfred Rambaud*. *Revue pédagogique*, 2(47), pp. 442-445.
9. Yvone, T. (1971). *l'affrontement culturel dans l'Algérie coloniale, écoles, médecine, religion... 1830-1880*. Paris: Maspero.