

Université d'Aix-Marseille-Université de Provence
U.F.R Civilisations et Humanités
Formation doctorale Espaces, Culture et Société

THÈSE

Pour l'obtention du grade de docteur
Discipline : Anthropologie

Présentée et soutenue publiquement le 19 décembre 2011
Par :

FRANÇOIS CORBIER

LES ÉCOLES « FRANÇAISES » DE TIZI OUZOU
EMIGRATION, POLITIQUE ET FRANCITÉ EN ALGÉRIE

Directeur de Thèse

Mme Hélène Claudot-Hawad

Directrice de recherche au CNRS, IREMAM,
Maison Méditerranéenne des Sciences de
l'Homme

Co directeur

M. Kamel Chachoua

Chargé de recherche au CNRS, IDEMEC, Maison
Méditerranéenne des Sciences de l'Homme

Membres du Jury

Mme Yolande Benarrosh

Professeur des Universités, Université de
Provence, LAMES

Mme Nadia Chellig

Professeur des Universités, Université de Haute
Bretagne

Mme Anna Maria Di Tolla

Maître de conférences, Université de Naples (Italie)

Mme Malika Gourir,

Maître de conférences, Université de Paris 5

Je suis heureux de pouvoir remercier celles et ceux qui m'ont aidé, soutenu et ont participé à cette recherche. Ils sont, sans aucun doute, autant les acteurs que les auteurs de cette thèse.

Je pense tout d'abord aux écoles privées qui ont accepté ma présence et mon travail ; à monsieur H et à son école, épicerie de mon enquête.

Merci aux amis de Tamda, à leur hospitalité ; A Azzedine Kinzi et Mohand Akli Hadibi qui resteront les immuables points de repère de mon expérience algérienne.

Merci à Kamel Chachoua, le véritable artisan de ce travail, l'homme qui m'a ouvert toutes les portes d'une étude de l'homme en Algérie. Sans lui, cette thèse n'existerait pas, car il m'a tracé la route intellectuelle de cette recherche.

Je remercie Hélène Claudot Hawad qui a dirigé ce travail, et tenté de corriger les innombrables lacunes dont je suis traversé. Sa patience fut d'or.

Enfin, merci à ma famille, pour m'avoir soutenu inconditionnellement lors de mes études, en me laissant le temps de cheminer. Ces années marqueront indéniablement mes souvenirs à la manière d'une grande fête. Elles ont déjà pour moi le goût du bonheur où l'amitié, le voyage et le goût de lire et d'écrire s'unissent dans une même rumeur. Il y a des dons qui n'attendent pas de retour, et des cadeaux qui ne peuvent se rendre.

Les écoles « françaises » de Tizi Ouzou

Emigration, politique et francité en Algérie

Introduction 5

Première partie : *De l'école publique coloniale à l'école privée francophone* 23

1. LA CONQUÊTE KABYLE 26

2. LE SIÈCLE DE LA MODERNITÉ 28

3. LE MYTHE KABYLE 30

4. LA POLITIQUE SCOLAIRE EN KABYLIE 34

4.1 L'école des zaouias 36

4.2 L'école française: La naissance 38

4.2.1 *Les écoles missionnaires*

4.2.2 *Emile Masqueray, « Un apôtre de l'école »* 39

4.2.2.1 Le rapport de 1881 41

4.2.2.2 La demande de l'école : une mise en scène mythologique 43

4.2.2.3 Dialogue entre les Français et les Kabyles 44

4.2.2.4 Les écoles sous l'aspect technique 45

4.2.2.5 Une œuvre difficile et incertaine 46

4.3 La promotion de l'école indigène 47

4.3.1 *Une école élémentaire de civilisation* 48

4.3.2 *Les réticences coloniales : fin du mythe kabyle* 49

4.3.3 *Le spectacle de la civilisation : civiliser sans déclasser* 50

4.3.4 *Le miracle kabyle* 51

4.3.5 *Le mirage kabyle* 53

5. L'ÉCOLE PRIVÉE: UNE HÉRITIÈRE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE COLONIALE? 54

6. LA GÉNÉRATION DES FONDATEURS 62

6.1 Vers 1990 : récapitulatif historique

6.2 Sociologie d'une génération 66

Deuxième partie : La maison école ou l'évolution d'une école privée algérienne d'enseignement public français 69

1. AU DÉPART : DES PARENTS, UNE MAISON, LE CNED	70
1.1 Un statut d'association culturelle pour une école illégale	
1.2 Laïque, francophone et apolitique	73
2 FONCTIONNEMENT : UN ÉQUILIBRE INSTABLE	74
2.1 Un ordre « bricolé »	
2.2 Un quotidien conflictuel	77
3. DE L'ASSOCIATIF AU PRIVÉ : UNE OPPOSITION À L'AVANTAGE DU SECOND	79
3.1 L'école privée « associative »: Une expérience éprouvante	80
3.1.1 Une école privée associative par Mme S, directrice d'école associative.	
3.1.2 L'école privée associative par M. H, fondateur d'une école privée non associative	81
3.2 L'école privée: entre intérêt personnels et projet éducatif	
4. LES FONDEMENTS D'UNE MAISON ÉCOLE	83
4.1 Des écoles privées, pour qui ?	86
4.1.1 Une stigmatisation relative	87
4.1.2 Ni riche ni pauvre : une classe moyenne algérienne ?	89
4.2 Diatribe contre l'école publique : De la justification à la désolidarisation	94
4.3. Illégalité et négociation	98
4.3.1 La confrontation inévitable : la fin de l'illégalité	
4.3.2 Des nouvelles écoles clandestines : Vivre mieux, vivre cacher	102
5. L'ÉCOLE PRIVÉE : D'UNE PRATIQUE VIRTUELLE DE LA FRANCE AUX ILLUSIONS DE L'ÉMIGRATION	105
5.1 De l'affinité relationnelle à l'affinité élective : une invention de soi	
5.1.1 Une école de familles, d'amis et de voisin	
5.1.2 Une société instruite	106
5.1.3 L'école, un outil de distinction	111
5.2 Vers l'émigration	116
5.2.1 Les valeurs de l'école privée	
5.2.2 Le choix de la meilleure école	121

5.2.3 Une catégorie lexicale : le sacrifice et le citoyen du monde 122

5.2.4 Le départ : un accord de tous les partis 123

Troisième partie : École et émigration 127

1. LE CITOYEN DU MONDE ET L'ILLUSION DE LA NON ÉMIGRATION 128

1.1 Une émigration réussie: citoyen du monde, carrière internationale et intégration 134

1.2 Une reproduction 137

2. DES TERMINALES DE TIZI OUZOU AUX ÉTUDES EN FRANCE 139

2.1 Six mois avant le baccalauréat : discours et conditions de vie

2.2 Bachelier en France: une inversion des valeurs et des regards 149

3. L'ÉMIGRATION DES CLASSES MOYENNES PAR L'ÉCOLE FRANÇAISE : UNE NOUVELLE ÈRE DE L'ÉMIGRATION 160

3.1 L'émigration et l'immigration algérienne dans l'histoire : Un très bref rappel 161

3.1.1 *L'émigration dans l'histoire*

3.1.2 *L'immigration dans l'histoire* 164

3.2 L'école : Entre formation et émigration-immigration 167

3.2.1 *En Algérie, naissance et mort d'un engouement autour du savoir diplômé* 168

3.2.2 *L'université et la politique* 169

3.2.3 *Des étudiants algériens à l'étranger.* 172

3.3 Conclusion: Étudier pour émigrer, un phénomène datant de l'indépendance. 176

4. DES ÉMIGRANTS D'UN NOUVEAU TYPE 182

Quatrième Partie: L'école politique 186

1 L'ÉCOLE DE PRÈS : ETHNOGRAPHIE D'UNE JOURNÉE EXTRA-ORDINAIRE 194

1.1 Une école en train de se faire 195

1.2 La langue et l'école française : de l'amour à l'intérêt 204

1.2.1 *La difficulté de l'observation*

1.2.2 *L'émigration en train de se faire* 206

1.2.3 *Dans le couloir* 208

1.2.4 *Une cérémonie : la remise des diplômes* 212

1.2.5 *Des écoles pour la France* 214

2. L'AMBASSADE : CHRONIQUE ETHNOGRAPHIQUE D'UNE RÉUNION AU SERVICE CULTUREL DE L'AMBASSADE DE FRANCE	215
2.1 Vers l'ambassade : De Tizi Ouzou à l'ambassade de France	216
2.2 Dans l'ambassade	218
2.3 Réflexion sur la francophonie	221
2.3.1 <i>La francophonie et le mythe kabyle : l'amour qui cache l'intérêt</i>	
2.3.2 <i>De l'altruisme français à l'expansionnisme culturel</i>	222
3. LA POLITIQUE DES ÉCOLES PRIVÉES DE L'AMBASSADE DE FRANCE	224
4. L'ÉCOLE DE LA RÉUSSITE ET DE LA PRÉTENTION	230
4.1 Alger et « Tizi » : la concurrence	
4.2 « Les voies du Hoggar », par une bachelière d'une école privée de Tizi Ouzou	232
4.2.1 <i>Le prix du succès: un non dit sur les origines de Lynda</i>	235
4.2.2 <i>Les voix du Hoggar: entre imagerie coloniale et berbérisme ambiguë</i>	236
4.2.3 <i>La publication: des intérêts partagés</i>	239
5. LE CNED: LA FRANCE EN ALGÉRIE INDÉPENDANTE	242
6. LA FRANCE ET LES ÉCOLES PRIVÉES : ENTRE INGÉRENCE ET AUTORITÉ CHARISMATIQUE	245
Conclusion Générale	249
Bibliographie	248
Liste des illustrations	261
Annexes	262

Introduction

« De fait, les fractions les plus riches en capital culturel inclinent à investir plutôt dans l'éducation de leurs enfants en même temps que dans les pratiques culturelles propres à maintenir ou accroître leur rareté spécifique. »

P. Bourdieu, *La distinction*

Pourquoi étudier les écoles privées francophones en Algérie ? En arrivant à l'université d'Aix en Provence, si l'on m'avait présenté le sujet sans détour en début de master d'anthropologie, je ne l'aurais peut être pas aimé. Pour nous, étudiants, choisir un terrain et un sujet de mémoire, nécessitait de réunir en même temps qu'une « affinité élective », suffisamment de dépaysement et d'exotisme, constituants essentiels de nos passions et de nos « bonnes » ou « mauvaises » raisons d'être en anthropologie ou en ethnologie. Cette étude sur les écoles de Tizi Ouzou m'aurait paru manquer cruellement de magie et d'originalité. Une école privée dans une ville, qu'aurais-je vu de palpitant, moi qui comme les autres rêvais de lointain et « d'altérité » ?

Issus des classes moyennes citadines pour la plupart, il nous était déjà plus habituel d'élire des sujets plus « campagnards », mais aussi plus pauvres, et au sens politique du terme, « de gauche ». Nous rêvions de gens et de pays différents dans lesquels nous aurions songé à nourrir nos images tout en élaborant une recherche de sciences sociales. Nous étions habités du sentiment que des études sur des « riches » d'un pays du sud ou du nord étaient des sciences humaines inutiles, et réagissions plus positivement à des choses mariant la différence et nos sentiments politiques. De plus j'étais possédé par le préjugé selon lequel les écoles privées jouaient principalement le rôle de production de classes dominantes; l'école privée n'était véritablement pas un thème, si on me permet l'expression, « à la mode ».

Du Mali à l'Algérie

Hormis quelques uns dont le sujet était déjà décidé (et que la majorité d'indécis enviait), nous avons toutes les difficultés à nous fixer, peut-être pour ces raisons évoquées, constituées

par nos motivations et nos préjugés. Mon stage de licence m'avait néanmoins convaincu de la nécessité de l'Afrique comme aire culturelle. En 2002, j'étais entré en sociologie à Angers dans le but de rejoindre un cursus d'ethnologie en master. Peu d'universités préparaient dès la première année à l'anthropologie, et la plupart commençaient leur cursus à partir de la maîtrise (ancien master 1). Deux ans plus tard, l'université catholique de l'ouest prévoyait un stage de licence d'un mois dans une institution de notre choix. J'avais alors réalisé avec une autre étudiante, une étude sur une école de la brousse malienne en pays dogon, dans la région de Bankass, et plus précisément dans un village nommé « Djinadio ». Nous étions les deux seuls de la promotion à évoquer le souhait de faire de l'ethnologie et avons eu la chance de suivre un stage en partenariat avec l'association humanitaire angevine « vivre à Djinadio ». Nous nous approchâmes du Mali avec la joie que procure l'illusion d'un grand voyage et le combat pour une noble cause. Le stage nous donna toutes les images de cartes postales souhaitées; un rapport fut rendu à la fois à l'école et à l'association. Sans connaissance «savante» de la culture, sans aucun savoir local approprié (nous ne parlions pas le dogon), ajouté au fait que nous avions trop peu de réflexivité (d'auto sociologie), nous tentions malgré cela de comprendre les rôles et les enjeux sociaux d'une école de brousse. Notre étude était très fonctionnelle, découlant de notre vision quelque peu « Durkheimienne ». Qu'avait-elle apporté en métamorphoses et quelle en était la liste exhaustive? Nous étions dans une logique de trouver les points positifs et négatifs de cette institution en même temps qu'il nous fallait répondre à la question: L'école servait-elle à quelque chose, en somme était-elle productive et rentable? Pris dans l'esprit de l'association proprement utilitaire et limité à notre manque d'expérience, nous n'avions que peu de recul à la fois sur notre pratique d'ethnologue, ainsi que sur la mission pour laquelle nous étions « mandatés ».

Nos camarades avaient tous choisi des stages « locaux », seul deux autres filles tentées par l'humanitaire et « le voyage » avaient rejoint une mission béninoise sur les enfants des rues de Cotonou. Bien que nous obtînmes une note satisfaisante à notre « mémoire »¹, réaliser une sociologie de l'école au Mali fut une entreprise sans lendemain, en tout cas sans l'élaboration d'une analyse approfondie dont nous ressentions la nécessité. Lors de ma première année en master, je pensais néanmoins pouvoir capitaliser ma première expérience en étudiant le devenir des élèves de « Djinadio ». Les semaines passant, je doutais de mon sujet. Ne trouvant pas cette intimité profonde qui devait me conduire à un long travail universitaire, je regardais dans mon histoire familiale la possibilité d'un « berceau »

1 Corbier François, Manuella Desseauve, 2004 *L'école de Djinadio, sociologie d'une école de brousse malienne*, mémoire de licence, université catholique de l'ouest d'Angers, IPSA; 73P.

ethnologique. J'envoyais d'abord un mail à Hélène Claudot-Hawad dont la liste des chercheurs indiquait qu'elle travaillait sur « la mémoire » et « la colonisation », pour lui faire savoir mon nouveau souhait d'étudier « les pieds noirs restés en Algérie ». Constatant le départ total de cette population - suite à une brève recherche bibliographique, j'apprenais que beaucoup de ceux restés après 62 étaient partis dans les années 70 puis 80 - je lui soumettais l'idée d'une recherche sur « les Kabyles », peuple que je connaissais de nom, dont l'agencement des lettres m'évoquait un ensemble culturel abordable et homogène. Elle me fit rencontrer sur le champ Kamel Chachoua qui, m'écoutant raconter mon cursus - la sociologie d'une école malienne, mes origines pieds noirs et mon souhait de travailler sur l'école - décida d'un autre rendez vous. Quelques semaines plus tard, après plusieurs tête à tête, constatant la faisabilité d'engager une recherche dans un pays qui m'était proche, voire intime, (celui de mon père et de ma grand mère), nous décidâmes d'un thème: « les écoles privées francophones de Tizi Ouzou ». Un sociologue algérien me donnait les moyens de « retourner » dans le pays « familial », et m'ouvrait à cette occasion à un voyage immédiat, puisque dès février 2006, sans attendre le master 2 prévu pour le terrain, je partis trois semaines en Algérie.

Une sociologie du lointain ou une anthropologie du proche

L'école en Kabylie a un passé mais aussi une histoire scientifique. Parler d'école en Kabylie, c'est traiter des zaouïas mais également de l'école coloniale, c'est aussi ne pas faire l'économie de ceux qui l'ont décrite et dont les textes constituent à la fois de bonnes analyses sociologiques mais aussi de véritables documents d'archives. Fanny Colonna et Mustapha Haddab sont deux sociologues fondateurs de la sociologie algérienne de l'indépendance. Ces élèves de Pierre Bourdieu ont étudié l'école sous différents angles, dans la lignée ethnologique et sociologique bourdieusienne en Kabylie, mais aussi depuis la sociologie française dans son ensemble.

S'agissant de Pierre Bourdieu, on sait l'importance de l'école dans son analyse de la reproduction, on connaît aussi la place de l'Algérie dans l'élaboration de sa pensée et le rôle qu'elle a tenu dans l'ensemble de sa carrière. « Des héritiers » à « la reproduction », la sociologie de Bourdieu s'est en partie construite sur l'école et par l'école. Durkheim, marqué par les lumières de la troisième république, se focalisa sur l'institution et mit un point d'honneur à penser l'histoire de la pédagogie et de l'éducation en France. « Éducation et sociologie » (Durkheim 1997), « Histoire de la pédagogie » (Durkheim, 1996), sont deux

ouvrages majeurs fondateurs d'une tradition scientifique française. François Dubet pour ne citer que lui, est l'un des successeurs importants de cette tradition², à laquelle se réfèrent de multiples revues, quantités d'articles et de numéros ; la revue « Actes de la recherche en sciences sociales », titrait en Juin 2010 : « Les classes populaires dans l'enseignement supérieur: politiques, stratégies, inégalités. » Il y a en sociologie un regard permanent sur l'institution, proportionnel aux investissements politiques et symboliques que les républiques successives ont engendrés.

L'école est donc un objet ontologiquement lié à la sociologie (française) et apparaît rarement comme un objet anthropologique. L'idée que c'est un appareil d'Etat, fruit d'une construction « moderne » à « l'occidentale » en fait un objet peu ou pas ethnologique. Il nous reste à constater que les anthropologues ne se ruent pas dans les écoles des autres, et que les sociologues français ne s'exportent pas ou peu. Il aura fallu attendre un Pierre Bourdieu et ses disciples algériens pour faire de l'école une clé de voûte de la sociologie algérienne et de l'ethnologie française en Algérie. Mais c'est aussi l'histoire exemplaire de l'Algérie où ethnologie et sociologie ont pu se croiser (et même si l'ethnologie fut interdite dans les années 70 car considérée comme « coloniale »), où France et Algérie se sont mélangées par l'histoire totale qui est celle de la colonisation et à travers elle notamment, l'émigration-immigration. Ce fut une histoire de proximité dissipant et confondant les catégories du « proche » et du « lointain », « ici » et « là-bas », gageant d'une possibilité de réaliser une autre science, un autre regard anthropologique dont les écoles privées permettent l'ouverture. Ici est réalisé le déficit d'une sociologie du lointain et d'une anthropologie du proche, avec l'idée que ces catégories sont vagues et peu réceptives aux paradoxes (mondialisés) constitutifs des mondes sociaux.

Un travail, plusieurs « terrains »

Je propose, dans cette recherche anthropologique, une analyse multidisciplinaire d'écoles francophones de programme français en Kabylie, qui a transformé l'offre scolaire à Tizi Ouzou mais aussi à Alger. Nées en 1991 et d'origines clandestines, ces écoles privées devenues légales « sous conditions » depuis 2006, préparent les élèves pour le baccalauréat de l'hexagone. Depuis peu, elles se sont pliées dans une certaine mesure aux ordres étatiques, le

2 Le dernier ouvrage date de 2010 et s'intitule *Les sociétés et leurs écoles* (François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Verrétout 2010)

programme algérien de langue arabe est venu s'ajouter à celui déjà existant.

Plusieurs terrains ont été nécessaires pour mener à bien cette recherche. Des écoles de Tizi Ouzou à l'ambassade d'Alger, des entretiens à Paris avec les anciens élèves, au CNED (Centre national d'enseignement à distance) de Toulouse, l'étude empirique a toujours guidé mes choix. Ne comptant pas vérifier des théories mais me baser sur l'observation et la pratique de l'entretien enregistré, je gageais du terrain pour, peut-être, dégager des tendances fines sortant des généralités. Sans nier les travaux des théoriciens, je me suis servi de leurs analyses pour nourrir mon étude et élargir mon champ intellectuel. C'est pourquoi je me suis engagé à passer un maximum de temps dans les écoles, réalisant trois terrains de plusieurs mois chacun en Algérie, et concentrant mon regard sur une école en particulier : l'école de M. H. J'ai décidé avec les interrogés de ne divulguer ni leur nom, ni leur prénom, même si comme le dit M. H, « on peut deviner facilement de qui on parle ». L'anonymat choisi est alors tout relatif, une brève recherche conduirait en effet à savoir de quelle école en particulier il s'agit et qui sont ses dirigeants. Il a servi, à des moments où le sort des gens était incertain, à les rassurer, car la politique se mêlait brusquement de leur existence. Les dangers sont aujourd'hui relégués dans le passé, l'étude présentée ne constitue pas un péril ni pour eux ni pour les parents, encore moins pour les élèves. Les difficultés et les graves tensions avec l'Etat se sont dissipées, et l'abandon progressif du CNED dans l'ensemble des écoles apporte un climat de sérénité dans la situation complexe des écoles privées.

L'école H fut choisie pour son ancienneté d'une part, mais aussi pour la personnalité de M. H, responsable du réseau des écoles privées francophones de Tizi Ouzou. C'est un acteur central, un homme pleinement engagé dans ces institutions, un des premiers à avoir abandonné l'école associative des débuts pour une école privée à but lucratif, le modèle en vigueur aujourd'hui. J'interrogeais professeurs, responsables de l'école, élèves et parents. Mon choix du début se porta sur l'utilisation d'un dictaphone, mais je constatais les hésitations et les blocages que cette machine entraînait. Elle diminuait la confiance que les gens pouvaient avoir en moi. Certaines personnes considéraient l'enregistreur comme le risque de perdre leur anonymat, une preuve matérielle de leur discours (surtout pendant la crise politiques de 2006), d'autres se sentaient simplement mal à l'aise devant ce matériel inhabituel. Constatant que les langues se déliaient quand j'arrêtais l'enregistrement, j'ai choisi de faire passer les entretiens simplement avec un calepin et un stylo. Je gardais finalement ce matériel à la main en permanence, notant les conversations, mes observations et mes réflexions « sur le tas ». J'engageais des entretiens qui prenaient la forme de simples dialogues à durées indéterminées; mes notes émergeaient comme une succession de discussions abandonnées puis reprises le

lendemain. J'obtenais des informations plus facilement, j'apprenais à devenir un personnage banal de l'école, à me rendre presque invisible, donc à observer sans être perçu comme un voyeur. Je restais assis dans le bureau du directeur, lieu clef de l'école, et regardais l'école dans son quotidien. Mon matériel se résumait à un appareil photo, des stylos, un carnet, un enregistreur numérique (pour faire de simples prises de sons dans les couloirs par exemple ou à la sortie de l'école, et parfois pour certains entretiens), le tout contenu dans un sac à dos. Je restais à la sortie de la classe à écouter, à parler parfois, j'attendais devant et épiais l'arrivée des parents. J'ai rencontré néanmoins quelques difficultés, notamment avec M. H qui ne cessa pas d'être partagé entre me laisser évoluer et contrôler ma recherche. Le contexte politique des écoles expliquait cette méfiance, certains parents en 2006 refusaient même d'être interrogés. M. H voulait savoir ce que je pouvais dire, ce qui était juste et ce qui lui semblait faux. Au début, il me dit: « *On ne peut faire une étude que sur avant 2006, maintenant c'est trop délicat, l'Etat nous pose trop de problèmes* ». A long terme, j'ai appris à négocier, à dire sans trop avouer ce que je faisais, étudiais, pensais, tout en partageant des visions et des opinions avec cet homme qui au final m'a permis d'accéder aux profondeurs de l'école, à ses menus secrets. Il a accepté de continuer notre partenariat si je peux dire, après avoir lu mon étude de Master 2. « *Il y a des choses que je n'ai pas aimées, il va falloir que je sois là pour ta soutenance, il y a des éléments inexacts* ». Il a cru que ma recherche « française » pouvait servir son projet, tout en ayant surtout peur du contraire. Je crois ne pas contribuer à nuire à l'existence des écoles et pense aujourd'hui qu'une chose bien dite peut, si ce n'est aider, au moins ne pas détruire l'objet « dit ». Il a refusé le lien trop direct que je faisais entre l'école et l'émigration, éléments dont je traite avec plus de compréhension, de profondeur et de « douceur » dans cette thèse, en comparaison avec l'étude de master 2 manquant notoirement de nuances et de « bienveillance ». Cet échange entre cet homme et moi a réellement servi l'étude, une forme de partage est née.

Enfin, le choix de la photographie fut d'abord motivé par sa vertu descriptive, c'est à dire faire voir ce que je décrivais déjà par les textes. Il s'agissait aussi, à côté de donner le ton du terrain, non pas rendre visible le décor de ces écoles, mais montrer un phénomène en interaction avec l'extérieur. La route, le quartier, les constructions, les voitures, la poussière, le bruit que l'on peut deviner, sont l'enjeu même des écoles derrière lesquelles on se calfeutre et se protège. La photographie n'est alors pas seulement descriptive, elle montre une réalité quotidienne, elle explique pour peu qu'on sache la présenter. Des quartiers bétonnés et chaotiques de Tizi Ouzou, au CNED de Toulouse en pleine université du Mirail, avec ces rues asphaltées offrant aux voitures des emplacements marqués, des arbres taillés et des pelouses

entretenues aux passants, la photo peut porter un regard sur les paradoxes des écoles francophones.

Les enjeux de la réflexivité

Découvrir la Kabylie pour un non initié est une tâche semée d'embûches. Arriver dans cette région, c'est mettre à la fois un pied dans le mouvement berbère et dans le mythe kabyle, l'un et l'autre s'alimentant puisqu'on ne perçoit plus les causes des effets. Le mouvement berbère est par ailleurs tombé (parfois volontairement) dans les catégories mythiques attribuées aux Kabyles « Les Kabyles se révoltent », « ce sont des Berbères », « ils n'aiment ni la langue arabe ni les arabes ». Ceci serait l'argumentaire typique destiné à un étranger arrivé à Tizi Ouzou, qui plus est, par son université. La vérité est pourtant toute autre, la langue arabe est souvent largement maîtrisée en Kabylie souvent bien mieux que le français.

La première fois que je suis arrivé à Tizi Ouzou, c'était quelques heures après avoir débarqué au port d'Alger. Le bus m'a déposé à la gare routière, j'ai marché jusqu'à « Hasnawa », (université de lettres de « Tizi ») où m'attendaient mes logeurs qui sont devenus plus tard mes amis. Hasnawa est un endroit symbolique qui fut et reste le lieu des révoltes étudiantes. Je ne suis presque pas sorti du milieu universitaire qui implique un lien direct avec ces écoles contenant une forte part d'enfants d'universitaires. En étudiant les écoles françaises de Kabylie, je découvrais un phénomène faisant corps avec la description que les Kabyles produisaient d'eux-mêmes. L'école française devenait un particularisme kabyle, répondant à deux évidences mythiques efficaces, « les Kabyles n'aiment pas la langue arabe », « l'école française coloniale les a plus marqués que le reste de l'Algérie ». L'école privée apparaissait donc comme le fruit de deux éléments contingents.

En 2006, je commençais mes entretiens et ma première véritable ethnographie. Les thèmes de l'école publique sinistrée (l'école des terroristes), de l'Algérie comme pays sans lendemain, de la volonté de créer un citoyen du monde et les sacrifices des parents, s'alliaient à une filiation systématique entre l'école française coloniale, la présence française et les écoles privées. J'avais toutes les difficultés à prendre du recul sur les discours des gens et je n'avais à mes débuts aucune distance critique. Ne pas me laisser emporter par les discours politiques fut une des grandes difficultés car tout dans ces institutions invite à la politique, et les paroles sont sans cesse marquées par cet aspect. Cela a nui et nuit encore à une certaine objectivité et conduit au difficile constat qu'il reste dans cette recherche quelques jugements de valeurs et pas assez de défiance face aux catégories lexicales employées. Il nous faut néanmoins

remarquer qu'il existe des objets qui protègent plus que d'autres des affres du discours politique, alors que les écoles privées au contraire nous jettent dans ce gouffre sans filet.

Ne connaissant ni l'histoire de l'Algérie, ni le passé et le vécu des générations, je nageais dans la parole de mes interrogés. Comme le souligne Hughes, membre de l'école de Chicago: « la fécondité de l'usage de l'observation dépend [...] de son aptitude à comprendre en finesse l'univers symbolique des catégories de personnes étudiées » (Becker Howard. S, 1985, p 19). A un niveau encore avancé de l'étude, je peinais à comprendre un élément essentiel : la manière dont les gens pouvaient me regarder.

Qu'est ce qu'un étudiant français en Algérie? Ni étranger, ni national, le Français est une personne familière pour la raison que chacun entretient un rapport à la France notamment par l'émigration, mais aussi par « la parabole ». Quel Algérien n'a pas au moins un membre de sa famille en France? Les gens me connaissaient mieux que je ne les connaissais, alors même que j'étais censé comprendre un phénomène mal connu d'eux-mêmes. De plus, un français dans ces écoles est un objet de curiosité mais aussi une occasion de promotion collective et personnelle. J'étais un miroir dans lequel mes interrogés aimaient se mirer: « Comme je suis français! ». Je confondais discours pour soi et discours sur les choses. « *Je pense que les français n'aurait pas du partir... Vous savez, sous les Français...* ». Mais cela pouvait aller dans d'autres registres qui finissaient par se rejoindre « *Regardez comme ces enfants sont polis et éduqués! A l'école privée on trouve ça, à l'école publique ils crachent par terre!* » Pour les personnes interrogées, être français, c'est être respectueux, éduqué, bien élevé, c'est avoir un savoir être et faire valorisant. C'est aussi parler avec une langue de prestige à plus forte valeur ajoutée que l'arabe ou le kabyle. En d'autre terme, la francité et tout ce qui s'y rapporte dans le champ des écoles privées, est un outil de distinction. Les agents sociaux convoquent des moyens de se justifier, de se mettre en valeur, et agissent dans des jeux de prestige, et ce en interaction avec les personnes présentes. La relative illégalité dans laquelle ils ont vécu les incite à se justifier dans une revendication normative; il y a dans les entretiens avec les parents ou certains responsables, une surenchère des catégories du beau, du bien, du poli, en comparaison avec l'école publique représentante du mauvais, du sale et du laid. Un système d'auto-justification est collectivement élaboré consistant à dire qu'il n'y a non seulement aucun mal à suivre ou construire des écoles de programme illégal, mais au contraire que c'est un bien et même un mieux. Entre la justification développée sur le registre de la dispute (Boltanski, Thévenot, 1997) et la constante référence à la France parce que j'étais français, j'ai pu envisager que ces personnes pouvaient réellement se croire ou se vouloir français. Le fait d'échanger continuellement en langue française et d'évoluer dans un univers largement

francophone, m'a fait quelque fois oublier que j'avais à faire avec des non français et m'a donné l'illusion d'une France d'expatriés. Car la langue de mon terrain a imposé que la recherche soit en français et non l'inverse. Les gens des écoles privées usent du français comme une langue de la quotidienneté d'école, le kabyle est largement minoritaire. C'est alors le français qui est utilisé et non pas seulement dans les classes, mais dans l'ensemble du temps social: dans le couloir, entre parents, entre les enfants dans la cour, lors des discussions avec parents et responsables des écoles ou professeurs, elle est la langue naturelle de l'école privée et par extension, la langue maternelle de cette recherche. Le pas était franchissable à les considérer comme des colonisés se colonisant eux mêmes (comme m'avait lancé un journaliste francophone reconnu, spécialiste en éducation). Pourtant, les derniers dépositaires de la colonisation vieillissent et n'agissent presque plus sur le social, quelques politiques jouissent encore de leur carrière de moudjahidine et profitent d'une certaine expérience de la colonisation. Ces gens sont des générations de l'indépendance, les créateurs des écoles ont connu l'école des années 60 et ont joué le jeu de l'Algérie libre et indépendante. A titre d'indication, en 1962 la population de l'Algérie était de 9 millions d'habitants, aujourd'hui c'est un pays de plus 36 millions d'habitants dont la classe d'âge la plus représentée est la catégorie des 15-25 ans. En revanche, il était facile pour moi de tomber dans un jeu d'illusion, d'autant que français travaillant en partie sur la colonisation (par l'école coloniale), il m'était naturel de voir partout de la France et de la colonisation. J'étais loin de saisir la réalité sociale locale (kabyle et algérienne), qui m'était totalement étrangère et intellectuellement inaccessible. Ce travail de « connaissance locale » a pu sourdre en moi suite à ma pratique du terrain, aux lectures, et surtout grâce aux longues discussions avec Kamel Chachoua et mes amis algériens. La science et la connaissance sont des travaux d'équipe, cette recherche est avant tout le fruit de plusieurs collaborations.

Tizi Ouzou

Le mouvement berbère des années 80 a dessiné une région au destin différent. Les raisons sociales d'un tel bouleversement sont connues, les effets moins et ils sont importants. Les écoles privées ne se réclament ni françaises, ni berbères, elles se revendiquent comme des écoles de qualité. L'école comme catégorie normative n'en est pas moins une construction, preuve en est de la relative sédition que représentent ces écoles dans le champ scolaire algérien. Elles communiquent avec d'autres phénomènes comme l'émigration, l'arabisation,

L'ouverture démocratique et la guerre. Qui aurait pu croire en 1991, alors que ces écoles existaient à l'état d'embryon, que dix ans de guerre civile pouvaient créer une autre école en Algérie. Pour comprendre comment vont naître ces écoles, il faut saisir en premier lieu un contexte politique qui brida les élans nouvellement provoqués. L'ouverture démocratique plongea le pays dans une intense mais courte explosion politique, plus de 80 partis et une multitude d'associations culturelles furent créés fin 1988. L'enthousiasme et l'espoir se sont éteints pour les progressistes en 1990, quand le FIS gagna les élections municipales. Par la suite, les écoles privées se sont développées à la manière d'un bidonville, en toute illégalité et à pas de velours, c'est à dire d'une école à une autre, sans inauguration, sans que personne ni même les fondateurs ne se saisissent intellectuellement et politiquement du phénomène, mais avec le silence et la participation d'acteurs locaux et nationaux importants.

En 2010, on compte 9 écoles à Tizi Ouzou qui inscrivent en permanence 2000 élèves, environ 6000 élèves à Alger pour une trentaine d'écoles, quelques unes à Oran (deux ou trois) et deux à Bejaia. Faute de chiffres et d'estimation sérieuse, nous ne pouvons donner plus de précisions. Nous nous basons néanmoins sur les statistiques du CNED en 2007 (voir le diagramme en annexe). Nous avons choisi Tizi Ouzou comme terrain de recherche pour plusieurs raisons. En premier lieu parce que l'on peut déjà cerner le phénomène dans une certaine globalité, cependant qu'elle diverge « exemplairement » d'un point de vue social. Ensuite, une certaine homogénéité est observable à Tizi Ouzou ; l'étude est réalisable de par la taille de la ville et les possibilités de naviguer d'un réseau à un autre, mais pas seulement. Tizi Ouzou est un « beau » terrain d'observation de classes moyennes n'ayant pas accès aux arcanes du pouvoir, aux pôles économiques et politiques. Ce ne sont ni les écoles de tout le monde, ni des écoles de riches, elles détiennent alors une originalité certaine et se placent dans un rapport tout à fait singulier à l'émigration. Enfin en proportion au nombre d'habitants, Tizi Ouzou (environ 140 000 alors qu'Alger enregistre environ 2 240 000 habitants) est la ville où l'on trouve la plus grande présence d'écoles privées par habitant, elle réunit entre un tiers et un quart des effectifs nationaux. A Tizi Ouzou, l'école privée francophone est un phénomène local d'envergure.

L'émigration-immigration

Ces institutions sont à la fois de « bonnes écoles » pour des parents ayant construit et trouvé (ou retrouvé) une idée de la « vraie école » ou du « vrai savoir », et des lieux de projections

dans un tissu social étranger (pour ne pas dire français). Les paradoxes de l'émigration sont alors en fabrication, même si ce ne sont pas les parents qui émigrent mais les enfants. On ne dit d'ailleurs pas « émigrer », mais « partir faire ses études ». Le départ est envisagé d'une manière temporaire tout comme l'émigration ouvrière des premiers temps (Sayad, 1999). On ne prépare pas pour la France, mais on éduque un « citoyen du monde » à aller partout. Des catégories sont ainsi créées pour faire face à plusieurs éléments. Tout d'abord, le refus de la catégorie « émigré » serait en parti une manière d'échapper à la stigmatisation. Outre le fait qu'un émigré est nécessairement une personne migrant du sud vers le nord, il renvoie à toutes les caractéristiques de la pauvreté et de la délinquance dont les médias français, largement regardés dans ces écoles, sont friands. Ils se désolidarisent alors d'un phénomène auquel ils n'ont jamais pris part, eux qui se sont construits et intégrés en Algérie.

L'école est donc un excellent moyen pour partir. Le baccalauréat français est d'ailleurs un outil systématique pour obtenir un visa d'étude. Les études universitaires sont de façon objective la meilleure voie pour émigrer et s'installer dans l'ensemble social français. « C'est une solution technique à un problème technique » nous dit Hasan, père de deux enfants. L'investissement que représente ce genre d'étude est colossale en temps et en argent, l'orientation ne se fait pas à la légère mais répond dans certains cas à de véritables projections « stratégiques ». Enfin, même si le projet d'émigration n'est pas clair, il dépasse largement le choix individuel des parents car la décision est affaire collective, affaire d'école.

L'école a aussi francisé les parents qui ne pensaient pas s'engager dans une telle voie. Émigration et francisation sont les résultats d'une pratique scolaire et ne relèvent pas toujours d'un goût en amont pour la France et sa langue, ni d'une stratégie migratoire clairement établie. C'est au contact de l'école que certains parents gagnent en « francité³ », c'est aussi par la fréquentation de l'école que la décision d'un départ en France finit par aboutir. On peut ainsi faire le lien avec les immigrés de France qui, inscrivant leurs enfants à l'école publique, voient le français se diffuser au sein de la famille. Les écoles privées atteignent la famille dans ses pratiques et ses identités, elles s'apparentent à une manière d'émigrer sur place.

Ces changements opérés au cœur des familles et chez l'enfant, renvoient aux propriétés quasi intrinsèques de l'école, entraînant des migrations morales, culturelles et cognitives à travers « une socialisation méthodique » (Durkheim, 1997). Durkheim considérait l'éducation comme « une action exercée sur un individu dans le but d'orienter son esprit » et d'y

³La francité est le terme que nous emploierons pour désigner ce qui est français ou ce qui « fait » français . C'est un néologisme inventé par Senghor que le dictionnaire « Petit Robert » (1998), désigne comme ce qui est propre à la culture Française, à la communauté de langue française.

« inculquer les idées et les sentiments communs » d'une société. L'école a un pouvoir sur les hommes, peut-être pas tous les pouvoirs, mais détient celui qui est encore considéré comme le plus élevé, celui d'éduquer et « d'élever les âmes »; néanmoins toutes les écoles ne se valent pas, et si le terme générique « d'école » donne un avant goût d'une institution idéale (généreuse et vertueuse), la hiérarchisation et la concurrence dont l'instruction fut et sera encore longtemps à la fois objet et sujet, renvoient à une réalité cette fois beaucoup moins idéale.

Une fiction réalisée?

Comment ne pas voir le lien entre ces écoles privées et l'école coloniale républicaine. Les écoles privées nous interpellent par l'évidence même du rapport entre elles et l'école coloniale. Une petite école de langue française, préparant les élèves aux examens français, de plus réservée à une minorité qui cultiverait en son sein un profond amour de l'institution, serait-elle l'héritière incontestée de l'œuvre républicaine ? Les prophéties des initiateurs du mythe kabyle comme Émile Masqueray ne se sont pas réalisées, et les Kabyles ne sont jamais devenus des Français. Pourtant l'école privée s'inscrit dans une continuité dans l'histoire de l'école en Kabylie. Continuité dirons nous, ou réalisation?

Afin d'illustrer notre démarche, nous emprunterons une autre phrase de Levi Strauss qui influencé par Boas, dit ceci: « Pour comprendre l'histoire, il ne suffit pas de savoir comment sont les choses, mais comment elles sont venues à être ce qu'elles sont » (Levi Strauss, 1985, p18). Toute la difficulté de l'école tient dans l'histoire du mythe qui fait office d'explication à valeur historique. Le mythe déforme, transforme, invalide l'histoire que nous nous chargeons d'étudier. Mais ce serait une erreur de croire que l'on peut s'en déprendre si facilement tant la connaissance sociale et historique est chose ardue.

La grande Kabylie fut la première région scolarisée. Plus fort taux de scolarisation rurale, on a longtemps cru que la région du Djurjura avait créé le prototype même de l'instituteur de la troisième république (Colonna, 1974). L'école est intimement liée au mythe kabyle. Apparue au 19ème siècle où les catégories raciales en pleines élaborations connurent un fort succès, ce mythe reflète une part essentielle de vérité dans la lutte opposant arabophiles et colons (Ageron, 1960 et 1979). Les caractéristiques données à ce peuple montagnard ont charpenté un ensemble de justifications pour la légitimation de la colonisation dans un premier temps et dans un deuxième, pour l'établissement de ces écoles. Ferry lui même scandait qu'aucune

autre région d'Algérie ne réserverait si chaleureux accueil à nos instituteurs, et corolaire essentiel, à l'esprit de la civilisation. Un mythe au contour complexe naquit, consistant à élever les Kabyles au rang des peuples dignes d'être civilisés. En considérant les Kabyles moins fanatiques, moins musulmans, plus égalitaires que les Arabes, s'est construit l'idée d'une proximité des Berbères avec les Européens. Le paysan kabyle ressemblait au paysan d'Auvergne, puisque lui même vivant aux rythmes des saisons au cœur de la montagne habitait une maison en dur et travaillait la terre. La croix tatouée sur le visage des femmes, considérée comme une survivance pré-islamique, justifiait l'idée d'une ancienne christianisation des Berbères. Ces exemples servirent notamment à trouver une raison d'être à la colonisation. Ceci entraîna la construction d'écoles coloniales dont le relatif succès ne fit que confirmer les présupposés du début.

Les écoles francophones choquent une partie de l'imaginaire algérien, elles violent les symboles de l'indépendance. En Février 2006, alors que les écoles n'avaient pas encore d'existence légale et de statut juridique clair, l'Etat décida de fermer l'ensemble des écoles privées de Tizi Ouzou. Pendant une semaine, on a pu suivre un véritable bras de fer entre les parents et le ministère de l'éducation nationale par journaux interposés. Déclarant leur fermeture définitive, le ministre sommait les élèves de rejoindre le public, auquel les parents répondaient qu'il leur était impossible de suivre le programme en arabe. La semaine suivante, la réouverture des écoles fut organisée officiellement, sous plusieurs conditions. D'abord, qu'elles obtiennent le statut d'école privée à but lucratif, ensuite qu'elles renoncent au CNED, enfin que soit organisé sous trois ans le passage au programme public algérien. Nous verrons comment les écoles privées négocient leur existence dans le sous chapitre « Illégalité et négociation » (partie 2, chapitre 4 « les fondements d'une maison école »). La violence avec laquelle l'Etat a mené sa campagne de régulation des écoles, illustre à quel point elles peuvent être détestée et suspectées d'hérésies. Elles sont politiquement intolérables car elles enfrennent les normes d'Etat en matière d'identité nationale, le ministre de l'éducation en 2006 les accusant « d'antinationalisme » et de « déviation linguistique » (*El Watan*, Juillet 2008). Ni arabes, ni musulmanes, mais laïques et de langues et de programmes français, les écoles privées de Kabylie diffèrent pourtant radicalement de l'institution républicaine défendue par Jules Ferry au 19e siècle sous la colonisation.

Elles ne sont ni rurales ni montagnardes, mais citadines et se situent dans les plaines. Il n'y a ainsi aucune de ces écoles dans les lieux même de l'école coloniale. Ni Fort National, ni Benni Yenni, communes originelles de l'école française en Algérie, n'ont ressuscité leurs anciennes classes. Bien au contraire, apparues à Tizi Ouzou les écoles privées ne perpétuent

aucune tradition locale. « Tizi » est une ville coloniale qui ne connut qu'une seule école indigène avant 1920. Une ville sans racine, sans ancêtre, administrative et commerciale, est née pour les besoins de l'entreprise coloniale. Elle est aujourd'hui bétonnée et en perpétuelle construction. C'est un lieu qui ne rappelle aucun passé. Tizi Ouzou a vu s'éveiller un mouvement politique et culturel nouveau dès 1981 quand l'islamisme s'enracinait ailleurs; un hymne qui comme l'écrit Kamel Chachoua, « ne demandait rien aux Kabyles et regardait plus vers Alger que vers la Kabylie profonde » (Chachoua 2002, p13). Le MCB (mouvement culturel berbère) fut un mouvement scolaire (partant de l'université) qui a accéléré le travail de déculturation entamé par l'école nous dit Kamel Chachoua. « Tizi » fut et continue à être ce haut lieu du déracinement; les écoles privées, tout comme le mouvement berbère, cultivent des paradoxes tel que « l'affirmation de soi dans le reniement ». Réussir à tout prix, le droit à l'école qui libère et émancipe, les prétentions comme l'écriture (que nous découvrirons avec Lynda Handala dans la quatrième partie) et les projections dans des carrières internationales, tout cela a un coût. On n'assiste, dans certains cas, à une véritable et profonde négation de soi. Choix du prénom aux consonances méditerranéennes, enfermement dans un réseau de maisons (celle des parents et celle de l'école), décision de l'utilisation du français comme seule et vraie langue, absence de la langue kabyle, refus de l'arabe, histoire française sans l'histoire algérienne, pendant des années des logiques comme l'empressement, l'insécurité, et la volonté d'émigré ont entraîné cette obsession de la France et corolairement de la « réussite », à tous prix.

Tizi Ouzou est une cité de gens venant majoritairement de la campagne, c'est un « douar » qui de 2001 à 2009 ne connaissait plus la gendarmerie ni la police locale, un endroit où l'on pouvait cacher un élément aussi particulier que des écoles interdites. Ces écoles sont d'origine clandestine, elles jouent la carte de la continuité familiale dans des maisons à usage scolaire; les élèves prolongeant jusqu'au bac leur scolarité dans leur école primaire. Si l'école coloniale entraînait déracinement et déclassement (Colonna, 1974), un changement dans l'attitude, dans le rapport au monde, qui conduisait à sortir de la famille et du village, les écoles privées ont tendance à cantonner l'élève au milieu des siens. Il n'y a pas d'intermédiaire entre la maison (ou l'école primaire) et la France. Arriver à 17 ans dans les universités françaises alors qu'on ne connaît personne, est un traumatisme tant pour l'élève que pour les parents. Apercevoir son identité en même temps que son émigration, éprouver l'éloignement des proches, découvrir l'anonymat d'une capitale, tel fut le chemin de Lydia et Mehdi dont nous proposons les entretiens en deuxième partie (chapitre « des bacheliers en France »). Le processus est parfois long même si ces étudiants finissent la plupart du temps par accepter leur future vie en France.

Ils réussissent dans les universités françaises en médecine, pharmacie, informatique, sciences physiques... Peu d'entre eux choisissent d'autres voies que les sciences « exactes » prolongeant ainsi leur bac « S », unique baccalauréat proposé jusqu'à il y a peu, véritable bac sélectif, titre « propre à imposer la reconnaissance anticipée d'un destin scolaire et social. (Bourdieu, 2007, p 173)»

Ces écoles citadines et familiales fabriquent des Algériens en émigration qui semblent nourrir un nationalisme latent (voir en deuxième partie, le chapitre sur les bacheliers en France), tout comme l'école coloniale a enfanté les grands noms de la révolution algérienne comme Boudiaf, Hocine Aït Hamed, ou encore Abbane Ramdane. C'est peut-être en ce sens qu'elles conservent un air de famille avec l'école française. On peut aussi voir un parallèle entre les boursiers des années 70 partant en France ou dans d'autres pays, tous issus des sciences exactes, dont les formations étaient en français et même parfois en anglais. Ceux ci sont parfois devenus de vigoureux islamistes (comme Abassi Madani formé en Angleterre) et comme beaucoup de Kabyles, de fervents berbéristes. L'ouvrage collectif sous la direction de Vincent Geiser 2000), « Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs », pourtant éclairant sur bien des points, n'abordera pas ce phénomène central dans la fabrication des idéologies contemporaines qui vont dessiner l'Algérie des années 80 et 90.

L'école et l'émigration sont ainsi deux phénomènes qui transforment mais dont on ne saisit pas toujours la logique des effets. Néanmoins il est encore un peu tôt pour percevoir l'avenir de ces bacheliers de l'école privée qui viennent à peine de sortir des études; on peut déjà supputer quelques grandes tendances liées au déracinement intime dont ils sont et ont été les objets.

Une école, deux Etats

Il aura fallu néanmoins la participation d'institutions publiques françaises pour que ce phénomène d'écoles privées fonctionne. Un « partenariat privilégié » et de proximité fut développé avec le CNED, le centre national (français) de l'enseignement à distance. Conventions spéciales furent signées, avantages financiers conclus, facilitations administratives prenant en charge non des individus (ce pour quoi le CNED est fait) mais des classes et des écoles entières, réalisées. L'ambassade de France et le service éducatif ont permis cette singulière et étroite coopération qui s'est terminée en 2006 sous les coups de butoirs du gouvernement. Néanmoins l'ambassade continue à aider comme elle le peut ces

écoles qui étaient pendant les années 90 l'essence même du travail de l'ambassade. Les écoles privées sont nées du processus de dé-francisation de la société algérienne : Lycée Descartes fermé depuis 1987, disparition du français dans l'enseignement national algérien. Pendant que la politique algérienne de cette époque était influencée par les partisans baathistes et islamistes, les écoles privées furent les seules à « produire de la France » et du français en Algérie. Formations, échanges, traitements des résultats, aides boursières pour les bi-nationaux, aides aux inscriptions aux universités françaises, organisations des examens qui au départ se sont déroulés en Tunisie, il aura fallu attendre la réouverture du lycée Descartes rebaptisé lycée international Alexandre Dumas (LIAD) depuis 2002, pour offrir un centre d'examens en Algérie, juste à temps pour recevoir les premiers bacheliers en 2004-2005. Que dire alors d'une telle coopération qui engendra des tensions diplomatiques. Force est de constater que ces écoles étaient pendant plus de quinze années plus liées à l'Etat français qu'à l'Etat algérien, ceci provoquant une véritable ambiguïté politique nationale.

Nées d'une montée de l'islamisme proprement anti occidental, d'une ouverture démocratique débouchant sur une guerre civile, elles ne furent inquiétées qu'une fois la paix revenue. La guerre ayant renversé les affaires sociales et étatiques, ces institutions ont marché sur la tête pour nourrir un phénomène qui ne manque pas non plus de paradoxe : l'émigration.

On assiste aujourd'hui à une régularisation de la situation tant au niveau de l'Etat algérien, qu'à celui de l'ambassade de France et du CNED. Le programme algérien a fait son entrée dans les écoles privées en même temps que les inspecteurs de l'éducation nationale; le CNED est abandonné au moins collectivement (restent, en 2010, 216 individus inscrits), tandis qu'est défendu et conservé l'enseignement en français. Négociations, stratégies, elles flirtent encore avec les limites de la légalité. L'école privée francophone est devenue, malgré tout, une réalité ineffaçable du paysage scolaire algérien, transformant ainsi sensiblement les pratiques dans certaines régions.

Tizi Ouzou et Alger sont presque les deux seuls lieux de concentration de ces écoles privées dans toute l'Algérie. Au regard de la politique des trente dernières années, ces deux villes ont concentré l'actualité politique de l'ensemble de l'Algérie et Tizi Ouzou n'en reste pas moins la ville la plus crainte du pouvoir d'Alger (qui se souvient encore des manifestation de plus d'un million de Kabyles à Alger suite aux printemps noir en 2001). Ce qui se trame à Tizi Ouzou ou à Alger a des répercussions à l'échelle nationale.

Au vu des dernières lois sur l'introduction du français en deuxième année de primaire dans l'école publique, et non sans conclure à une influence directe des écoles privées, on peut établir le premier constat que lorsque l'école publique réclamera d'avantage de l'islam et de

l'arabe, l'école privée « francophone » et une certaine frange de la population revendiqueront français et laïcité. Cette dichotomie, ordonnancée par le vécu scolaire de l'Algérie, est constitutive d'un inconscient scolaire algérien, pour reprendre le concept de Pierre Bourdieu.

Pour conclure, entre l'école coloniale du 19ème siècle et l'ingérence française, à travers l'ambassade et le CNED pour aider et ériger les écoles privées contemporaines, il n'y a peut être qu'un fil conducteur trop fin pour faire office de réelle continuité. Entre la première partie de ce travail consacrée à la question de la filiation ou non de l'école coloniale et de l'école privée, et la quatrième se concentrant sur la dimension politique et la participation essentielle d' institutions satellites comme le CNED, la deuxième et la troisième partie apportent une rupture et révèlent la micro histoire de l'école privée et de sa fabrication depuis le début des années 90. L'analyse de cette institution minoritaire, presque invisible, met en relief les enjeux propres aux Algériens, qui en dehors de tous les aspects politiques et idéologiques dont les discours regorgent, recèlent des intérêts concrets, des besoins discernables plus largement tus au profit plus polémique mais aussi plus superficiel d'une interprétation post-coloniale. Nous tacherons de comprendre la place de la Francité dans la mentalité algérienne (et kabyle), et de décrire, par la pratique des écoles privées, comment elle permet à certains Algériens de se différencier dans une recherche de distinction. La France en Algérie est présente, et c'est de cette présence, non plus coloniale mais actuelle, non plus imposée mais choisie, que l'étude sur les écoles privées tend inéluctablement à parler.

Première partie

De l'école publique coloniale à l'école privée francophone

L'école est un objet autant historique que contemporain en Algérie. Elle déchaîne aussi bien les passions présentes que passées, de sorte que l'étude anthropologique ou ethnographique ne peut pas faire l'économie d'une recherche historique. On se rend vite compte que le sujet est bavard car beaucoup d'encre a déjà été versé. Tout d'abord, il y a consensus chez les auteurs algériens et français autour du caractère colonial de l'école. L'école est au centre de la colonisation et la colonisation est au centre de l'école française. Cette centralité est source d'illusions partagées à propos de son importance ou de sa gravité, autant chez les auteurs passés que chez les analystes actuels. Que penser d'un Sayad qui, témoignant de son expérience dans un village de petite Kabylie, nous dit que l'école a été une affaire de hasard, que son impact sur la population « indigène » dans le contexte colonial, est à relativiser ? Dans le débat sur l'école républicaine, cette analyse côtoie aussi son contraire, l'école française ne pourrait-elle être anodine, on perçoit alors comme une évidence, qu'elle exerce et exerce une influence déterminante sur l'individu comme sur le collectif.

Un des premiers éléments à saisir est que l'école ne fut pas seulement coloniale. Elle n'a pas été simplement et uniquement l'œuvre de la France. Elle est encore vue aujourd'hui comme le bijou français, comme l'œuvre unique et première d'une nation qui en a fait son blason. Néanmoins ce point de vue ethnocentrique ne peut cacher l'existence de l'école ou d'une école (car « l'école » est encore considérée comme celle du tableau noir, des chaises, des tables et de l'instituteur) antérieure ou parallèle à celle-ci. Dans les années 1850, Tocqueville lui-même (civilisateur convaincu), affirme que la conquête a détruit l'enseignement traditionnel et que le niveau d'instruction est plus faible après la France qu'avant son arrivée. Nombreux officiers ou voyageurs missionnaires ont confié que cet enseignement a été au moins égal à celui connu

dans les campagnes françaises; à Tocqueville de lancer : « *Autour de nous toutes les lumières se sont éteintes* » (Ageron, 1979, tome 2).

Assurément, l'histoire de la colonisation se mêle à l'histoire de l'école, d'autant qu'elle tend à s'écrire en français par des universitaires formés dans l'école républicaine, et qu'il est tentant de voir ce que l'on connaît déjà. Les témoignages ne manquent pas, riches et souvent prolixes. La conquête eut ses apprentis scientifiques et ses littérateurs. Daumas, Fabard, Aucapitaine, Letourneau, Hanoteau, Lappasset, Richard, Carrette ont un lien avec les bureaux arabes; tous sont militaires, certains ont appris l'arabe et leurs écrits ne peuvent se comprendre qu'aux lumières de leurs tâches militaires, administratives, leurs ambitions « civilisatrices » et non moins conquérantes. Leurs écrits nous plongent dans l'esprit de l'époque, dans un contexte de lutte et de guerres gagnées d'un côté et perdues de l'autre, mais aussi au cœur de ce 19^{ème} siècle qui a vu naître une nouvelle modernité, avec la science et les moyens de communication reconfigurant le monde.

L'Algérie s'est rendue, elle a résisté et tout ne s'est pas éteint. Ce n'est que 132 ans plus tard que les bateaux français sont repartis. La colonisation a tout changé, mais l'Algérie tout comme la Kabylie ne sont jamais devenues françaises. Ce n'est pas faute de l'avoir dit ni de l'avoir cru. Dans le discours souvent conformiste des militaires et administrateurs, il ne faut pas seulement lire au premier degré les convictions avouées et les discours rassurants et positifs, mais comprendre qu'ils étaient dans le souci de gérer, comme le dit Djeghloul, « la précarité du présent dans un processus laissé à beaucoup d'incertitudes et de difficultés. » (Djeghloul, 1998). La conquête fut toujours accompagnée de résistances et d'incertitudes, elle ne fut pas linéaire, sa marche n'a pas été régulière et sereine autant d'un point de vue militaire que politique. La colonisation a été quelque part aussi une affaire de hasard, lorsque la France était en proie à de multiples renversements et de permanentes tensions. 1830 n'est pas seulement l'année de l'expédition envoyée par Polignac quand la flotte prend pied à Alger, Bone ou Oran, mais c'est aussi le renversement du régime de Charles X et la révolution parisienne de juillet. Les années qui vont suivre seront marquées par les risques politiques internes (une autre révolution en 1848), mais aussi par les conflits extérieurs, notamment avec l'Angleterre sur la question de l'Égypte et du Moyen-Orient. Pas étonnant dans ce cas que le silence du gouvernement soit interprété par Clauzel et Bugeaud comme autant d'encouragements à conquérir l'ensemble du pays (Vatin, 1974 : 113).

Ce qui suivra n'est pas une simple question de domination exercée par des dominants sur des dominés. C'est aussi l'histoire de rencontres, de volonté à changer le monde. « Civiliser » ne fut pas un vain mot pour des personnages formés aux idées saint simoniennes. L'école fut aussi une utopie, portée dans certains cas par le souhait de créer une race nouvelle, fruit de la rencontre entre l'Orient et l'Occident. Le régime militaire disparu, s'achèvent paradoxalement les grands rêves humanistes. Le gouvernement civil et colonial ne fut pas autant généreux -ce qu'on appelle générosité chez les militaires ou les républicains était de toute évidence moins dû à un idéal bienfaiteur qu'aux intérêts et stratégies nécessaires à la conquête - et c'est au prix d'une passe d'armes permanente avec les républicains de Paris que l'école put exister. « Civiliser sans déclasser », voici selon les mots de Fanny Colonna le grand paradoxe de l'institution. Mais il n'a pas été construit d'école partout, et de la même manière, l'œuvre fut loin d'être homogène. Le fameux mythe kabyle, résultat de plusieurs logiques, et l'adage « diviser pour mieux régner » n'étaient pas les seuls mobiles. La construction de ce mythe dont on doit aujourd'hui sonder l'efficience (Chaker 2006) est particulièrement intéressante, non seulement pour comprendre les écoles privées « kabyles », mais aussi parce que l'histoire du mythe est intimement mêlée à l'histoire de l'école. Tout d'abord, la construction des écoles fut justifiée par le particularisme kabyle dont la raison mythifiée voulait en faire un être civilisable par essence (contrairement à l'arabe), ensuite, comme le rappelle Sayad à propos de l'émigration (phénomène lié aussi intimement au mythe), parce que « l'effet redevient cause » (Sayad 1994).

L'école privée kabyle est-elle l'héritière logique de cette histoire ? Cette question pourra être clarifiée ou reformulée après avoir apporté quelques précisions indispensables sur la conquête en pays « zouaoua », la naissance du mythe et le phénomène de l'école en Kabylie. L'analyse de ces éléments clefs a pour effet de mettre à jour l'histoire de l'Algérie contemporaine et de ses écoles publiques et privées.

1. LA CONQUÊTE DE LA KABYLIE

De nombreux points historiques nous sont nécessaires pour comprendre le phénomène social que fut et demeure l'école aujourd'hui.

Nous connaissons pour la plupart l'histoire du coup d'éventail contre le gouverneur français, prétexte pour lancer une flotte en Algérie contre le régime turc. En 1830, la régence est affaiblie, le commerce en chute libre et les soldats en faible nombre. Commence alors l'histoire d'une conquête qui durera plusieurs décennies mais qui pendant longtemps ne se prédestine pas à devenir colonisation. Ce n'est qu'en 1840, sous Louis Philippe, que Bugeaud déclare pour la première fois: « La colonisation étant décidée, je serai colonisateur ardent! ». Pour E.F Gautier, la conquête française n'a pas été voulue, pré-décidée, « c'est peut être ainsi que se font les grandes choses, par inadvertance, sous la pression inaperçue des événements » (Morizot, 1985).

Abdelkader prend la tête de la résistance « algérienne ». Après dix sept années de guerre, il signe la reddition non sans avoir essuyé, par deux fois, le refus des Kabyles pour une « sainte » alliance. Après 1847, alors qu'une majeure partie du nord de l'Algérie est occupée et conquise, la Kabylie reste une terre insoumise. Il y eut d'abord deux expéditions militaires de faible ampleur en 1844 et 1847, mais la région ne tombe aux mains des généraux français qu'en 1857, neuf années après que la deuxième république ait assimilé l'Algérie à la France. On a expliqué la lenteur de l'armée par la résistance kabyle et le courage de ces hommes «naturellement» épris de liberté. Sans remettre en cause la vaillance et la témérité des Kabyles prêts à défendre leurs terres et leurs vies, il est plus raisonnable d'attribuer l'apathie des événements aux bouleversements politiques de ces périodes, et notamment à l'arrivée au pouvoir de Napoléon III (Morizot, 1985). La dernière expédition ne durera que trois semaines, on a décrit cette bataille comme éclair et totalement inégale.

A partir de cette période, commencent les recherches de terrains en Kabylie qui témoignent du réel intérêt que les officiers, les administrateurs, les voyageurs ou scientifiques de tous bords portent à la région. La Kabylie suscite l'admiration. On dira et écrira beaucoup sur ce peuple et l'on découvrira notamment ses richesses suite aux impôts de guerre astronomiques qu'ils furent capables de payer. Le 19ème siècle en Kabylie est celui des républiques commerçantes tandis que les montagnes deviennent des zones de refuges pour ceux des

plaines fuyant les Français, la pauvreté et les maladies. La région vit une période de prospérité avant que la reddition finale du 10 juillet 1857 ne soit signée. Le général Random promet aux Kabyles le respect de leurs institutions, notamment le pouvoir judiciaire relevant non de l'islam mais de l'organisation villageoise (Morizot, 1985 : 121). La relative aisance de la Kabylie continue jusque dans les années 60 quand les autres régions essuient déjà les conséquences des lois foncières et du senatus consul de 1863. En effet, le début de la colonisation est lancé, les colons demandent l'égalité avec les métropolitains, l'indigène peut acquérir la nationalité française en abandonnant son statut, ce qui revient à une demande d'apostasie volontaire, étrange conception de l'assimilation.

La Kabylie fait très tôt couler beaucoup d'encre. C'est aussi le début du journalisme et de la presse papier qui vante assez vite les mérites et les particularités bénéfiques de ce peuple. Sédentaire donc structuré par une économie discernable (Lorcin, 2000), rompu au travail de la terre, muni d'un fameux sens de l'économie et de l'honneur, courageux, démocrate, organisé, le Kabyle est définissable en un mot : civilisable ! Il reste cependant un semi sauvage que le contact avec l'islam et la race arabe a fait stagner.

Toutes ces caractéristiques mythiques, souvent arbitrairement élaborées, ne peuvent être comprises sans leur contraire, l'arabe. Kamel Chachoua parle d'un bâtisseur anticlérical (Chachoua, 2000) qui n'a rien d'un jeu mais bien d'une fabrication dichotomique de la réalité autour de deux populations. Très vite on souhaite voir le Berbère (le Kabyle étant le Berbère par excellence) moins fanatique que l'Arabe, superficiellement islamisé, restant un individu libre et profondément laïc (argument républicain). D'autres fois le même argument est avancé pour sous-entendre l'origine romaine voire chrétienne des Kabyles, avec pour preuve cette croix que les femmes portent au visage, ou encore la couleur claire de leurs yeux, lointaines figures de leurs ancêtres germaniques. Les Kabyles font ainsi les frais de plusieurs courants, différents clans, qui au plus fort des luttes symboliques civiles et militaires, cherchent à légitimer leurs positions et séduire les hommes politiques (Mahé 2001 : 138, citant Ageron). Warnier, colonisateur ardent lui aussi, porté par son dégoût et sa lutte contre le royaume arabe de Napoléon III, s'éprend non pas d'indigénophilie mais de kabylophilie contre ce qu'il appelle l'arabomanie qui a selon lui conduit le régime à une situation dégradante. Mahé écrit en citant Ageron, « Les polémistes n'ont eu d'autres recours pour supporter les convictions, que celui d'une surenchère sur les vertus mythiques des Kabyles et les façons de les associer à l'œuvre

entreprise par la France. » (Mahé, 2001 : 149).

L'Algérie est pendant le 19^{ème} siècle une terre à définir, un eldorado qui se transforme selon différents domaines en véritable laboratoire dont l'entreprise coloniale est la matrice. Républicains, coloniaux, saint simoniens, évangélistes catholiques et scientifiques vont tenter d'y faire naître leur projet et triompher leur vision.

2. LE SIÈCLE DE LA MODERNITÉ

« Le 19^{ème} siècle n'est pas le siècle de la colonisation » écrit Emile Temime (Temime 2002), à part l'Algérie qui reste en 1870 « un terrain d'expériences multiples et successives, de rencontres spontanées entre divers peuples de la méditerranée occidentale. Un cas exemplaire et original dans le monde méditerranéen. » (Temime, 2002 : 9) Que veut signifier Emile Temime par une telle phrase? Loin de nier la colonisation, il nous dit que le siècle de la colonisation reste le 20^{ème}, ou du moins la fin du 19^{ème}. Le 19^{ème} est le temps du grand bouleversement, c'est par exemple le siècle du train qui devient très vite le véritable symbole de la technique occidentale. La machine à vapeur vient de naître et révolutionne l'espace temps en offrant de nouveaux moyens de communication. La Méditerranée est non pas une mer infranchissable et un obstacle à la communication, mais un lac où le pays le plus éloigné n'est qu'à quelques jours en bateau. « La Méditerranée devient un énorme entrepôt à Charbon et en marchandises diverses » (Temime, 2002 : 16), les migrations s'accélèrent et se diversifient, les échanges se font plus rapides, plus intenses.

C'est aussi le siècle de la politique. La révolution de 1789 en France a engendré de nombreux mouvements révolutionnaires dans toute l'Europe. Si la défaite de Napoléon gèle les espoirs de liberté en laissant les monarchies européennes reprendre la main, ce n'est que pour quelque temps. L'expansion du capitalisme transforme les sociétés. De nouvelles formes d'élites apparaissent et avec elles de nouveaux courants politiques et intellectuels. Le communisme, le socialisme de Saint Simon, mais aussi les libéraux comme Alexis de Tocqueville éveillent les villes.

Au même moment, alors que l'Europe s'est refermée sur elle-même lors des temps révolutionnaires, un nouvel engouement pour l'Orient se généralise. Déjà l'expédition napoléonienne de 1802 a engendré une véritable passion scientifique (sous la direction de Gaspard Monge). Le romantisme de ces années, se nourrissant des images surgissant des échelles du Levant, conserve de l'Orient une grande source d'inspiration. En 1833 écrit Francis Démier, « une pluie de procès suscités par la liberté affichée de leurs mœurs, poussent le groupe Saint-Simoniens vers l'Égypte, avec l'idée de trouver dans le régime de Méhémet Ali, despote progressiste, un soutien pour percer l'isthme de Suez, et relier l'Orient à l'Occident. » (Démier, 2000, p. 145) Ferdinand de Lesseps mènera à bien les travaux jusqu'en 1860, non sans s'être séparé du groupe d'origine. Tous ces hommes furent des disciples de Saint-Simon, héritiers des Lumières, dont la réflexion appartient à l'ère industrielle. Prônant la paix entre les Hommes, la réconciliation entre l'Orient et l'Occident, Saint-Simon a la certitude que l'ère nouvelle va apporter la prospérité pour tous.

Les Saint-Simoniens sont des ingénieurs de ponts et chaussées, certains passent par Polytechnique comme Paulin Talabot ou Prosper Enfantin (dit « le père Enfantin »). Ce sont des scientifiques, des journalistes, des officiers de l'armée, parfois portés par une véritable religion, un élan mystique autour de l'alliance Orient-Occident. Tous souhaitent le mélange des races, la création d'un homme nouveau fruit d'une véritable rencontre. Ils sont aussi porteurs des paradoxes du siècle. Beaucoup croient en la supériorité de l'Occident et en sa vocation civilisatrice. Ils furent les pionniers d'une colonisation encore peu définie et participeront à la fois à la compréhension du monde « indigène » mais aussi à son administration. Ils auront une grande influence dans la politique de Napoléon III et son projet de royaume arabe. Parmi les plus charismatiques, on trouve Ismaël Urbain, qui se convertira à l'islam en Égypte puis se mariera avec une arabe de Constantine qui lui donnera une fille (Levallois Michel, 2005).

En Algérie, un groupe de Saint-simoniens, dont Charles Duveyrier, François de Neveu ou encore Antoine Carette, arrive au lendemain de la prise d'Alger. Tous participent à l'exploration scientifique de l'Algérie. Ils collaborent à la mise en place de sociétés savantes, organisent des publications et investissent dans la mise en place de diverses structures scolaires (Siari-Tengour, 2010). Ils officieront dans une pluralité de rôles aussi bien savants que politiques, et dessineront le visage intellectuel et politique de l'Algérie jusque dans les

années 1870, lorsque la logique coloniale triomphante mit un terme aux rêves d'union. Ils seront rédacteurs ou directeurs de journaux comme « Les Débats », « Le Moniteur algérien », « La République », « Le Spectateur républicain »... Ils font ainsi un grand usage de l'écrit pensant gagner les esprits progressivement. Leur philosophie se veut indigénophile, ils passent du temps sous la tente comme il est d'usage de dire, et rencontrent ainsi les tribus. Ce sont les premiers ethnologues, les apprentis scientifiques. « La forme de ces engagement nous dit Oussana Siari-Tengour, leur permet de disqualifier le principe d'assimilation et ainsi de rester conforme à un autre principe, s'initier aux autres, sans aucune forme de domination. »(Siari-Tengour, 2010). Urbain parlera de fonder la famille franco arabe. Lorsque celui ci meurt, Émile Masqueray dira de lui qu'il fut le premier à avoir compris « cette question indigène » (Levallois Michel, 1990).

Ce bref regard porté aux Saint-simoniens est doublement intéressant. Ce furent eux qui engagèrent les premières recherches sur les populations (organisation tribale, ordre confrérique, modèle d'enseignement) et qui sont responsables des discours émis sur les Berbères et les Arabes. Il faut noter que si les véritables Saint-simoniens étaient arrivés en Algérie en faible nombre, beaucoup d'officiers furent rompus à ces idées. Ils constituent donc une ligne intellectuelle et politique majeure dans le paysage de la conquête. En second lieu, l'un des grands projets défendu par ces indigénophiles convaincus fut l'école. Masqueray, « apôtre » des écoles en Kabylie dont nous parlerons par la suite, fut un de leurs héritiers.

3. LE MYTHE KABYLE

« L'indigénophilie ou le racisme des autres furent portés à flatter le particularisme kabyle et à en tirer argument contre l'ensemble des Algériens » (Sayad, 1994)

La découverte de la Kabylie commence à partir des années 1850. On pense à Letourneau et Hanoteau dont le livre majeur *La Kabylie et les coutumes kabyles* eut « une postérité considérable et des effets sociaux non moins importants » comme le souligne Alain Mahé en introduction de l'édition de 2001. Cet ouvrage, publié la première fois en 1872, est centré sur le caractère laïc de l'organisation kabyle, la coutume fonctionnant indépendamment du droit

musulman. Les deux auteurs font des Kabyles, les Berbères par excellence. Selon eux, ce sont les Kabyles qui ont conservé leurs attributs d'origines et leurs spécificités. Servant Durkheim pour l'établissement de sa théorie des solidarités organiques et mécaniques, le livre joua aussi beaucoup sur l'administration « différentielle » de la grande Kabylie qui ainsi jouit jusque dans les années 1880 d'un traitement favorable. D'autres officiers de l'armée viennent visiter la région, certains y séjournent des mois tandis que de nombreux littérateurs se permettent de reprendre des textes et d'écrire approximativement sur le « monde indigène ». De nombreux officiers écrivent et publient leurs études. Parmi eux, Daumas et Fabar avec « La grande Kabylie et « Moeurs et coutumes de l'Algérie », mais encore Rin, Richard Lappasset, Carette ou Sabatier constituent des sources coloniales inégales en valeurs. Ageron décrira le travail de Sabatier (administrateur de grande kabyle de 1880 à 1885) comme « consternant de nullité scientifique » (Ageron, 1979, Tome 1), tandis que d'autres jouissent encore aujourd'hui d'une certaine considération. Tous ces individus sont traversés au premier degré par les idées coloniales, ce sont les pionniers de la colonisation en plus d'être des instruments de la conquête. Ils deviennent à la fois les oppresseurs et les connaisseurs du peuple, officiant ainsi dans le bien dire et le mal faire. Leurs travaux sont marqués par des déterminations extra scientifiques ne les empêchant pas de penser l'Algérie comme une totalité vivante et plurielle. Ce sont eux qui vont diffuser les idées sur les Kabyles, eux qui laïcs et sensibles aux questions indigènes, s'éprennent d'un bon sentiment pour ce peuple qui a refusé d'aider Abdelkader. Les grandes expéditions militaires vont entraîner de nombreuses études auxquelles nous venons de faire allusion. Pour Ageron, le baron Aucapitaine tient une place de choix dans la construction de ce mythe. Il écrit : « Ce vulgarisateur pourrait être tenu comme l'initiateur du mouvement d'opinion favorable aux Kabyles. Sa politique visant à assimiler les Kabyles par des unions mixtes avec les français, quitte à régénérer ensuite le peuple arabe par la main loyale des Kabyles. Il indiquait tous les avantages d'une colonisation par les Kabyles et prophétisait: « portés vers nous par leur caractère et leurs mœurs, nous pouvons dire hardiment : dans cent ans les Kabyles seront français » (Ageron, 1960). Carette exprime une opinion que beaucoup d'autres députés et républicains français partagent, à savoir que l'industrie (et le commerce) sans la guerre peut suffire à conquérir la Kabylie. La fabrication d'arme, l'orfèvrerie ou encore la fabrication de fausses monnaies donnent une dimension industrielle à cette région. Déjà ces officiers ne tarissent pas d'éloges sur les tribus comme les Beni Yenni.

Ces dernières prendront très vite l'attribut de « tribus lumières » participant ainsi à la construction du miracle kabyle, où comme le dit Charles Robert Ageron, « le mirage kabyle » (Ageron, 1960).

La découverte tardive de la Kabylie joue assurément un rôle majeur dans ce nouvel engouement à mesure que les expériences avec les autres populations ne se présentent pas sous leurs meilleurs jours. Les écoles arabes françaises subissent le double contrecoup de l'opposition des colons de plus en plus influents, et la résistance de la population peut encliner à ouvrir ses portes à l'envahisseur. Si l'ensemble de l'Algérie présente certaines désillusions, en Kabylie on peut dire que les officiers et autres voyageurs se sont remis à rêver devant ce peuple sédentaire qu'ils considèrent si proche des Auvergnats. L'atmosphère polémique des années 1860/70, marquées par les prises de positions arabophiles de Napoléon III et les réactions de plus en plus violentes des colons, est un déclencheur important du mythe. Warnier dénonce le régime et déclare, « *le véritable indigène est le Berbère!* ». S'organise alors une lutte entre l'Algérie des militaires et des Saint-simoniens, contre celle des colons soutenue par Warnier. Les colons demandent des expropriations, ils souhaitent le démantèlement des structures sociales des tribus (Ageron, 1960) et par dessus tout, la terre. La Kabylie cantonnée dans la montagne ne se présente pas comme un territoire cultivable, autrement dit une terre coloniale. Favoriser les Kabyles, en faire les indigènes civilisables par essence, cela signifie ne pas se risquer à se priver de terre, car comme le souligne Ageron, « *refuser la terre aux colons c'est refuser le progrès aux indigènes.* (Ageron 1960)» Le Berbère, soit le Kabyle, montagnard sédentaire, est montré comme l'être le plus proche de l'idéal occidental, l'arabe devient un rustre violent bouffi de fanatisme.

Ainsi, suivant un argumentaire qui se réclame scientifique, à une époque où l'opinion est sensible à toute science nouvelle et triomphante, des thèses que l'on peut qualifier d'apocryphes, vont être élaborées. Une mythologie scientifique, pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu, installe durablement dans les esprits une vision essentialiste des Kabyles. La mythologie scientifique, dit Bourdieu, « s'applique en conjuguant la multiplication des signes extérieurs de la scientificité, ce qui en établit une cohérence proclamée et une cohérence cachée, mythique dans son principe » (Bourdieu, 1997). Il suffit alors de maîtriser une manière d'écrire, d'utiliser certains termes, de se réclamer de telles disciplines, pour donner à ce que l'on dit une apparence scientifique qui ne se hausse qu'à la hauteur de préjugés en

place. Hélène Claudot Hawad écrit, « dans le paradigme évolutionniste de l'époque, le Berbère occupe une place intermédiaire » (Claudot-Hawad, 2006). On le situe ainsi au dessus de l'Arabe sans qu'il ne puisse véritablement prétendre au stade suprême : l'Européen. Pour Letourneau, auteur des coutumes kabyles, le nègre est le type le plus inférieur. Gilles Boëtsch (Boëtsch, 2006) parle de « l'incontournable lecture raciologique du 19^{ème} siècle »; en effet la théorie des races connaît un fort succès mais peine à trouver des caractéristiques stables et évidentes pour distinguer anthropologiquement Kabyles et Arabes. Boëtsch souligne que « l'altérité au Maghreb est moins importante que les contrées plus lointaines. Les orientaux ne sont pas des cannibales ou des êtres étranges se nourrissant d'aliments dégoûtants, mais relèvent d'une même humanité barbare dont l'occident serait l'esprit. » (Boëtsch, 2002). Le 19^{ème} siècle est non seulement celui de la domination de l'occident et de son triomphe dans les conquêtes coloniales, mais aussi celui où l'africain, l'indien, l'océanien, sont montrés systématiquement comme des sauvages. L'anthropologie physique joua ainsi un rôle clé en s'appropriant la démarche « scientifique » des lumières et de la pensée classique dans les pratiques du classement et de la collection, hiérarchisant les civilisations et les connaissances, et prenant appui sur les particularités physiques des groupes humains. L'Europe construit son altérité dans le contexte de la colonisation, comme le dit Boëtsch, « il s'agira, au cours du temps, d'amener l'autre dans une altérité forte et irréductible (Boëtsch, 2006, p 25) ». L'Algérie, en étant le premier pays conquis, est le terrain privilégié des expériences de toutes sortes (mesure du crâne, classements, typification). « Toute une école procède avec les Algériens comme les Jivaros avec la tête de leurs ennemis vaincus. On les montre en costume, parlant une langue étrange (le berbère), soit dans leur extériorité » nous dit Jean Claude Vatin (Vatin, 1974 : 25). Les Kabyles comme les Arabes sont des êtres inférieurs, c'est à l'Européen, homme désigné comme supérieur, de le civiliser. L'évolutionnisme de l'époque légitime ainsi la démarche politique de la colonisation, science et pouvoir marchent main dans la main. En montrant et en considérant l'indigène comme incapable d'être acteur de sa propre histoire, et en étant de surcroît sans histoire, on légitime l'idée que seul l'Européen peut être maître, bénéficiaire et citoyen.

L'argumentaire mythologique autour des Kabyles ira puiser dans un imaginaire révolutionnaire. Libre et farouche défenseur de sa liberté, laïc ou presque, nanti d'une organisation digne de la république grecque, égalitaire avec ses femmes, le « zouaoua »

nourrit de véritables fantasmes. Parmi les animateurs du mythe kabyle, Sabatier est un des personnages le plus influent. Administrateur de Fort national de 80 à 85 puis sénateur, il écrira à la fois sur les nomades et sur les Kabyles. Anticlérical convaincu, il se dira même libérateur de la race kabyle, opprimée depuis des siècles par les confréries et les marabouts. Le Kabyle incarne le sédentaire par essence: travailleur infatigable, homme de confiance, individu faiblement islamisé. Pour Rachid Bellil, toute cette vision ne tient pas du mythe mais se nourrit du simple cliché de sédentaire le renvoyant à sa propre sédentarité. Il écrit, « Sabatier, comme tout semblable du reste, procède à une sélection du lointain au plus proche, de l'inconnu au connu, du trop différent au relativement identique » (Bellil, 2006). Traité d'illuminé par les colons suite à ses discours sur la création d'une autre race résultant de mélange entre les français et les Kabyles, ce « hâbleur intarissable » (Ageron, 1979 :142) n'en est pas moins le premier, pour ne pas dire le seul, à exposer clairement l'idée de diviser pour mieux régner afin de prévenir une alliance arabo-berbère.

Charles Ageron pose ainsi la question en 1967, la France a-t-elle une politique kabyle ? Le mythe a-t-il eut des effets politiques concrets, comme il fut tenté au Maroc ? Une des premières formes de réponse est d'affirmer qu'il y eut, en effet, des initiatives aux résultats par ailleurs polémiques, parmi lesquelles l'école est un axe majeur.

4. LA POLITIQUE SCOLAIRE EN KABYLIE

Les officiers et administrateurs dont nous avons exposé succinctement les travaux grâce à différents auteurs contemporains, sont pour la plupart issus des bureaux arabes, institutions établies par l'administration militaire dans le but de se rendre saisissable les populations. Ce fut le cadre de nombreuses initiatives, autant sur le plan scientifique que sur le plan social. La politique des bureaux arabes aboutit à la création d'écoles arabo-françaises dès 1833. Influencées par les idées Saint-simoniennes et assimilationnistes, elles répondent en même temps à la logique de la conquête et du projet de civilisation. Les premières écoles en Algérie sont donc créées dans les villes, on y enseigne l'arabe et le français. Elles sont marquées par

les réticences des Arabes à y envoyer leurs enfants, et les difficultés à trouver un personnel pédagogique bien formé et en nombre suffisant. Yvonne Turin y relatara l'échec dans son livre, « Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale » (Turin, 1971). Avant 1847, il y a peu d'études indigènes, il faut attendre Carrette, Daumas et quelques autres pour sortir de préjugés retentissants. L'aventure des écoles arabo-françaises est stoppée dans les années 1870, alors même qu'elles atteignent le nombre de trente six. Assimilée à la politique de Napoléon III et au régime militaire responsable de la déroute en France (mais aussi face à l'insurrection kabyle), l'école française est préférée. Suite à la guerre contre la Prusse et à la défaite de Sedan qui mobilisera la plupart des troupes françaises, la révolte kabyle de 1871 éclate. Imputée aux militaires et aux marabouts, non aux Kabyles, cette révolte de Mokrani marque la fin d'une époque et le début d'une véritable désintégration de la société kabyle. Pour l'amiral Gueydon, « la révolte nous dégage virtuellement de tout engagement ultérieur à leur égard et nous permet de ne plus tenir compte des immunités qui leur avaient été concédées au moment de la soumission, la djemma devant même cesser d'exister. » (Morizot, 1985 : 125).

Les zaouïas issues pour la plupart de la confrérie « Rahmaniya » qui ont impulsé la révolte sont démantelées. S'ouvre alors le procès de la révolte avec comme résultat cinglant, le déclassement vertigineux des clercs religieux au nom de la responsabilité et la fragmentation du paysage religieux. Les zaouïas privées de biens habous (biens légués), mais aussi de tout impôt, dépérissent et perdent de leur influence. Les impôts de guerre finissent de répandre au plus bas une économie déjà en péril. La structure sociale ainsi touchée dans sa moelle épinière sonne l'effondrement de l'honneur, les Kabyles sont vaincus et soumis. Alain Mahé étaye cette réalité dans son livre « Histoire de la grande Kabylie » (Mahé, 2001) et déclare : « Au delà de la paupérisation massive et de la perte d'influence des clercs, l'effet le plus important de la répression de 1871 nous semble avoir été une sorte de régression historique des organisations religieuses en Kabylie » (Mahé, 2001 : 202).

Dans toute l'Algérie, le régime civil est proclamé (l'administration kabyle reviendra totalement au gouvernement civil en 1880), entre 1871 et 1877, 198 villages sont créés dans les terres cultivables, les alsaciens et les lorrains envahis par les allemands arrivent en masse. 1871 marque ainsi la fin du régime du sabre et le début du régime civil colonial. Une nouvelle ère est en marche avec des tendances politiques affirmées qui souhaitent rompre avec la mentalité assimilationniste de la Seconde République et de l'Empire. Après la chute du

Second Empire, l'influence de la république des colons au parlement français comparée à la faiblesse des gouvernements successifs, va grandir et s'établir en véritable force politique, apte à décider du sort de l'Algérie.

4.1 L'école des zaouïas

L'école française va curieusement faire ses débuts grâce aux jésuites. Ce n'est que quelques années plus tard et sous le gouvernement Ferry que les écoles de la république vont s'implanter dans le paysage indigène et principalement en Kabylie. Pourtant réduire l'impact de l'école dans cette région à la seule action de la France serait une omission historique d'envergure, et pourrait conduire à méconnaître l'école algérienne (ou les écoles algériennes) contemporaine et indépendante. En effet, l'école est le résultat d'une expérience qui va déterminer un réflexe scolaire, une disposition à agir déterminant la manière de « fabriquer » de l'école. Pierre Bourdieu parle de « transcendantal historique », comment le vécu scolaire s'exprime et se met en jeu quand il s'agit d'agir scolairement. L'expérience des zaouïas a un rôle majeur dans cette dimension transcendantale tout comme l'école française, sinon comment expliquer l'ajout de la religion, la réduction ou l'augmentation du français à l'école et cela de façon synchronique et répétitive depuis des dizaines d'années.

Kamel Chachoua écrit : « Le mythe kabyle fonctionne en partie en donnant à voir la Kabylie comme une communauté unifiée, isolée et extérieure à la civilisation scripturaire islamique. L'islam est pourtant la principale passerelle entre la Kabylie et son environnement. » (Kamel Chachoua, 2002 : 11). La densité des lieux saints et le nombre de ces institutions religieuses nommées zaouïa, attestent de cette vérité et contestent du même coup le mythe. (L'indépendance fut pour la Kabylie extrêmement généreuse en écoles et en mosquées, selon la politique : un village une mosquée, ou un village une école)

La désuétude progressive des zaouïas au profit de l'école et des administrations ne va pas empêcher cette institution de marquer durablement les esprits. Elles vont même rentrer dans le débat des réformistes du premier islah avec Ibnou Zakri (Chachoua 2002), et du second avec l'association des Ulémas qui va chercher dans l'Algérie religieuse et arabe une réponse et une échappatoire à la colonisation française.

Tout comme le christianisme en Judée et dans toute l'Europe, l'islam a eu ses saints. Ils ont voyagé, recueilli des enseignements dans différents pays comme l'Égypte et les ont diffusés dans de nombreuses régions du Maghreb. La Kabylie est une des terres privilégiées et la tradition de vénération de saints s'est colportée sur l'ensemble de son territoire, même si une tendance politique conteste, encore aujourd'hui, cet islam vécu. Sidi Abderrahmane a été à l'instar de nombreux autres, une figure religieuse emblématique. Détenteur de ce qu'on pourrait appeler l'ascétisme rationnel, il diffuse son message et implante du même coup l'ordre religieux égyptien de la Khalwatiya dans les montagnes de Kabylie au 18ème siècle. Grâce à lui est assuré le passage du culte maraboutique à l'affiliation confrérique, où selon l'expression de Max Weber, il organisa la passerelle entre « le prophète et le clergé ». (Chachoua, 2002)

Il établit un diplôme écrit et une esquisse des critères d'autorités, fondés sur la compétence, s'instaura progressivement. Les zaouïas sont les institutions qui ont mis en pratique cet enseignement. Elles se développent après la mort de Sidi Abderrahmane grâce à un homme fondateur de l'ordre de la Rahmaniya nommé Sidi Ali Ben Aïsa. Cet ordre a l'ambition de prendre de l'ampleur et centralise sa démarche sur la scripturalité et l'apprentissage de l'islam. Avec l'enseignement du droit musulman (fiqh) mais surtout avec la promotion de la grammaire qui est au cœur de l'institution, un horizon tout proche se dégage : la transmission écrite du savoir. Le but est alors d'exceller dans les choix des Ulémas enseignants, qui formeront les Tolbas (les étudiants).

Comme le dit Kamel Chachoua, « Les zaouïas en un siècle se sont développées au point de devenir des énormes foyers de fois, d'hommes, et d'argent (récolte facile d'impôts) » (Chachoua, 2000). La vie de ces établissements est tributaire des villages et inversement. Chaque village ne possède pas sa zawayas mais plusieurs se regroupent autour d'une seule. Au 19ème siècle est créé le Mihrab, une salle qui jouxte la mosquée pour scolariser les enfants marabouts et laïcs. C'est l'école de la zaouïa.

Les zawayas ont ainsi été accusées d'avoir organisé les révoltes de 1870. Nombreuses seront fermées et interdites par les autorités coloniales. Beaucoup ne rouvriront pas.

Pendant la colonisation, celles qui continueront de fonctionner observeront une réelle chute de leurs effectifs. La nécessité de l'école même coloniale qui se fait pressentir jouera en défaveur de ces institutions, perçues d'un mauvais œil par Alger. Elles seront néanmoins le bastion des résistances car si on peut considérer l'école publique coloniale comme une

promotion de la France, les zaouïas ou confréries resteront des institutions factieuses d'opposition au pouvoir en place.

Jouant un rôle de trait d'union entre les tribus et le divin, elles sont les cibles des Ulémas du premier réformisme. Début 20ème siècle, on passe à une autorité des caïds et des clercs. Les familles de hauts rangs sont contraintes d'investir l'administration et le milieu officiel pour maintenir leur prestige. Les Ulémas considèrent les zaouïas comme obsolètes, gageant d'une ignorance barbare et d'un fanatisme moyenâgeux. Seul Ibnou Zakri imagine une réforme qui consiste à rationaliser et « scientifier » la zaouïa. Ces promoteurs du premier Islah (réformisme) souhaitaient une domestication de la modernité. Les zaouais sont pour eux des institutions désuètes, comme les derniers témoignages de l'ignorance et de la barbarie pré coloniale en Algérie, les derniers écrans à la modernité « indigène » qu'ils souhaitent pour la majorité d'entre eux, voir disparaître (Chachoua 2002).

Les acteurs du second islah ainsi que les indépendantistes observent des attitudes positives face aux zaouïas, parce qu'elles ne s'opposent pas mais au contraire s'inscrivent dans l'idéal arabo islamique de la nouvelle voie algérienne. Elles tomberont néanmoins dans une désuétude relative pour être dans les années 1970 remplacées dans les mentalités par l'école publique.

Aujourd'hui, elles existent toujours mais n'ont certainement jamais retrouvé leur vivacité et leur centralité d'avant la colonisation. Elles ont aussi évolué, l'horloge et l'électricité et autres emblèmes de la modernité, se sont faufilés au cours du temps dans ces institutions.

4.1 L'école française : la naissance

4.2.1 Les écoles missionnaires

Colonisation et action missionnaire sont deux choses indissociables. Monseigneur Lavigerie dont la réputation d'homme de fer n'est plus à faire, est à l'origine du projet de conversion de l'Afrique et le fondateur de la société des missionnaires d'Afrique, plus communément appelée « Société des pères blancs ».

Si l'école, comme nous allons le voir avec Masqueray, républicain traversé du mythe kabyle,

a dirigé l'école vers la Kabylie, il en a été de même avec Lavigerie et son projet de christianisation des âmes. On peut dire que la christianisation est à l'école missionnaire ce qu'est l'action civilisatrice à l'école républicaine. Tout comme l'immigration et la scolarisation, le christianisme missionnaire est à la fois le produit et le combustible du mythe kabyle. Muni de théories considérant les Kabyles comme d'anciens chrétiens, Lavigerie crée cinq écoles en 1873; il suit avec un peu de retard les jésuites qui sont déjà sur le terrain avec une école. Le 31 août 1878 (Direche-Slimani, 2004), l'association enseignante de Notre Dame d'Afrique est déclarée d'utilité publique, non sans faire hurler les républicains qui enjoignent leur gouvernement de construire des écoles républicaines.

Les premières écoles sont difficiles à remplir et les stratégies semblent dans un premier temps, selon Karima Direche Slimani, prêtes à opérer à partir du haut du groupe social. Dans un second temps, des petits internats sont créés répondant à une logique de recrutement par le bas. On cherche des déshérités et des orphelins dans un contexte de paupérisation importante sous l'effet des sanctions contre la révolte de 1871. Des scandales éclatent, on parle à l'époque de conversions forcées (cas éparses et limités) et le pouvoir met en garde sérieusement la société Notre Dame d'Afrique contre ces phénomènes capables de nuire gravement à l'ordre public (Direche-Slimani, 2004). Les écoles ne fermeront pas et sans trop se développer resteront dans le paysage de grande Kabylie des années après l'indépendance. La concurrence de l'école républicaine sera sans appel pour ces dernières qui ont moins de moyens, sont moins organisées, mais qui cependant contractent des avantages comme l'ancienneté et la connaissance de la société et sa langue. Les cas de conversions seront minimes, quelques noms cependant incarnent les chrétiens kabyles comme l'écrivain Jean Amrouche (*L'éternel Jugurta*).

4.2.2 Emile Masqueray, « un apôtre de l'école »

« Il n'y a pas de contrée ni de colonie, où nos instituteurs seront le plus impatiemment attendus, où les populations se montrent empressées à nous faciliter les moyens d'y ouvrir des écoles, que la Kabylie » Emile Masqueray

S'intéresser à Émile Masqueray, c'est non seulement connaître celui qui a implanté les

premières écoles républicaines en Algérie avec Jules Ferry comme ministre, mais c'est aussi découvrir un esprit français du 19^{ème} siècle. Dans son œuvre, mais surtout grâce aux lettres adressées à Ferry et à Rambaud (son ami), on peut suivre avec passion la construction des écoles en Kabylie; on est alors surpris de sa vision, de ce qu'il dit et de ce qu'il fait dire aux Kabyles, et l'on ne peut que constater un mythe fonctionnant à plein régime et légitimant des actions politiques aussi significatives que l'école.

Dans la présentation de « La formation des cités berbères chez les populations sédentaires de l'Algérie », Fanny Colonna décrit Emile Masqueray en ces mots: « Archéologue prédateur, linguiste approximatif, évolutionniste naïf » (Colonna 1983). Masqueray est un universitaire, il prendra la direction de l'université des lettres d'Alger et engagera des recherches « scientifiques » suivant la trace de ses pairs comme Fustel de Coulanges (auteur de « *La cité antique* »). Dès l'enfance, c'est un normand qui rêve de voyage et se nourrit d'une quantité de livres. Il est ainsi habité par un romantisme intense autour de l'Orient. Il ira en Égypte rejoindre son père, Saint-simonien, alors ingénieur sur le canal de Suez. De par ses origines, son engagement intellectuel et son long séjour en Algérie, Fanny Colonna considère à raison que « son engagement est plus sérieux et plus vital que la plupart des voyageurs du 19^{ème} ». Écrivain de qualité qui n'inventa cependant rien d'original (son livre « Souvenir et vision d'Afrique » raconte son voyage dans le pays), scientifique « approximatif », son nom reste aujourd'hui lié au sort des écoles républicaines en Kabylie, dont il s'est dit lui même l'apôtre.

Masqueray appartient au courant des républicains de la Troisième République « comme acteur politique garant d'une nouvelle définition du savoir et de ses dimensions sociales, l'instruction publique », nous dit Fanny Colonna (Colonna in Masqueray, 1983). Il est désigné pour réaliser un rapport autour des possibilités de construire des écoles françaises en Kabylie. Comme il l'écrit lui-même, le but est de « leur faire partager la science à laquelle nous devons notre supériorité » (rapport d'août 1874, présenté par Ouami Ould Braham dans le numéro 14 des études berbères en 1996), c'est un « projet pur sur l'élévation des âmes ». Pour Masqueray, les Kabyles voient les Français comme des libérateurs permettant de minimiser l'impact de l'islam notamment à travers les « kanoun » et la coutume (Ouami Ould Braham, 1996). On devine aisément qu'il est sous l'influence de Letourneau et Hanoteau dont le livre a marqué la plupart des intellectuels indigénophiles. Il perçoit les Kabyles faiblement islamisés et fondamentalement réfractaires à la religion.

Masqueray arrive pour la première fois en 1874 dans la région de Fort National. Il fait le constat d'une société dont la ruine et l'indigence relèvent de la responsabilité française. La guerre de 1871 a détruit la Kabylie, et plus que la guerre, la défaite et les conséquences des sanctions infligées au peuple kabyle. L'école des Arts et Métiers de Fort National n'existe plus, il n'y a que les écoles des jésuites et des pères blancs dont il déplore la présence en républicain convaincu. Il regrette ce qu'il appellera « l'exemplarité jésuite » en matière d'éducation et demande que la France se ravive devant l'empressement à éduquer un peuple qui ne demande que cela. Le projet d'instruction est selon lui un moindre rendu, la France honorant devant ses vaincus sa véritable grandeur: la générosité, en leur donnant à leur tour l'objet de sa puissance, sa science et son savoir.

L'ultime rapport de l'école et le plus important date de 1881. Il indique les modalités d'installation et organise l'arrivée de l'école en Kabylie.

4.2.2.1 Le rapport de 1881 ⁴

A l'époque où Masqueray écrit ce rapport, Sabatier est l'administrateur de la commune mixte de Fort National tandis que Warnier administre la pleine du haut Sébaou. Cette période est marquée par la continuité de la politique kabyle par les défenseurs du mythe, dont ces deux personnages (dont nous avons parlé dans le chapitre « le mythe kabyle ») sont des éléments centraux.

Lors de ce séjour, Masqueray établit les devis, discute avec la population (les Oulémas) des terrains à acheter, et des écoles à bâtir.

Il adresse directement son rapport à Jules Ferry, alors ministre de l'instruction publique.

« Je ne répèterai pas ce que l'on sait de la Kabylie. Il me suffira d'affirmer qu'aucune région n'est mieux cultivée que la Kabylie centrale. Ce ne sont que des vergers, champs retournés sans cesse par la pioche et la charrue. Les villages sont bâtis en pierre et couverts de tuiles. La difficulté du terrain découpé en ravin profond n'a point découragé cette population sobre,

4 Document en annexe

tenace, éminemment sédentaire. L'aspect du pays éveille le souvenir de la France méridionale, surtout de ce qu'était à la fin du siècle dernier quand le paysan ignorait encore l'aisance »

La comparaison entre la France méridionale et la Kabylie est, à cette période, un outil garant du bon sentiment envers ce peuple. La vie paysanne, le mode de vie sédentaire ne sont-ils pas la preuve que ce peuple aspire à la civilisation ? Le Kabyle n'est juste qu'un auvergnat en retard, attendant la France pour rattraper les délais de l'évolution. Pour Masqueray, l'unité de la Kabylie est le village, il reprend encore une fois Hanauteau et Letourneau qui soulignent l'organisation séculière de la Djema, preuve d'un évident goût pour les choses de la démocratie. Le lien entre le mythe et l'école est très vite consommé, il n'y a véritablement que le mythe qui justifie l'école et la motive, celui d'un Kabyle républicain et laïc : « Justice et sécurité universelle, tel était l'idéal vers lequel aspirait chaque village. ». Il annonce enfin : « le peuple kabyle vient à nous ».

Le rapport dont la forme est déterminée, favorise l'emploi de tournure chère à la république et à son temps. Le paternalisme, l'universalité de la France, sa vocation civilisatrice sont convoqués pompeusement de manières répétitives et ampoulées. Le style est prophétique en même temps qu'il couve la banalité de discours officiels.

« Dans un avenir plus ou moins éloigné, la Kebila ne sera plus qu'un souvenir, les cefouf disparaîtront à leur tour, les marabouts n'auront plus de raison d'être [...] cette idée maîtresse a dirigé toute ma conduite [...] L'intelligence, la probité, l'amour de l'ordre inhérents en quelque sorte à ces demis barbares républicains »

« Ils acceptent étonnamment la justice, ce peuple a confiance dans notre équité et dans notre force » d'autant que « la colonisation ne pénétrera probablement jamais dans cet univers de montagne hostile »

La référence à la chute des instances religieuses témoigne d'un naïf et non moins violent anticléricalisme républicain. Les Kabyles sont présentés comme de bons soumis, non seulement réduits à l'évidence de la supériorité française, mais aussi reconnaissants et admiratifs envers leur conquérant. Masqueray ne présente plus la situation comme un peuple dominé qui ne peut que se taire et courber l'échine, comme dans le rapport de 1874 où il appelait la France à honorer sa responsabilité, mais raconte telle une providence en réalisation, comment un peuple par une destinée implacable rencontre la vocation d'un autre

peuple à le civiliser. « Ils ne sont plus des révoltés et l'aire des répressions est définitivement close. »

Le ton est à l'idylle, les Kabyles vivant dans « un univers hostile » n'en sont pas moins de bons sauvages, crasseux mais intelligents : « Les tannens (représentant de chaque tribus), petites gens de tout âge au burnous salis par la terre, mais de mines intelligentes et passionnées ».

Masqueray expose le déroulement de sa mission consistant à demander aux populations elles-mêmes, si elles désirent ou non l'école française:

« La grande nation qui les a soumis veut qu'ils participent à la prospérité, à condition qu'ils s'en rendent dignes, et c'est pourquoi Monsieur le Ministre et le Conseil Général du département d'Alger, ont résolu de consacrer la somme de 22600 francs à l'établissement d'écoles françaises au milieu d'eux. Cet argent est celui des contribuables français. Ce sont les français qui payent pour que les Kabyles sachent un jour travailler et commercer avec eux [...] Leur demander sans détour et sans aucune pression s'ils veulent l'école française et quels sont ceux d'entre eux qui peuvent affirmer au nom de leur village ou de leur quartier, si ces écoles seront fréquentées. »

4.2.2.2 La demande de l'école : une mise en scène mythologique

Il présente ainsi une situation au terme de laquelle les Kabyles acceptent l'école française. Il décrit comment il réunit les notables de chaque village dans une assemblée. Un interprète doit logiquement être présent, bien qu'au final dans le rendu, le dialogue semble se faire en direct, comme s'il s'agissait d'interroger une seule personne. La description est écrite sous la forme d'une scène presque chevaleresque sinon d'un romantisme manifeste. Il énonce cette situation tel qu'elle prend la forme d'un mythe fondateur, un moment exalté où Masqueray tout seul ou presque (comme un héros ou un apôtre républicain) fait triompher une vérité qui n'attendait que son prophète pour vaincre d'elle même. Le dialogue est d'une simplicité exemplaire. Clair et explicite, il prend la configuration d'une histoire contée aux enfants. On y découvre sans

ambiguïté et sans aucune nuance, l'allégeance des Kabyles dans la joie, l'évidence de l'école en ces lieux. On assiste alors à une mise en scène où est joué le symbole même de l'école : la civilisation égalitaire et généreuse pénétrant l'esprit des bons sauvages. Cette scène présentée comme véridique dans un rapport d'une haute instance de l'Etat, a toutes les apparences d'un conte mythologique.

4.2.2.3 Dialogue entre les Français et les Kabyles

Les Kabyles : Nous avons confiance en vous, nous voulons apprendre votre langue et vos lois pour nous défendre de l'injustice.

(Dialogue entre nous et la foule)

Les Français : Enverrez-vous vos enfants ?

Les Kabyles : Nous les enverrons.

Les Français : Nos écoles sont ouvertes à tous, aux pauvres comme aux riches

Les Kabyles : Bravo !

Les Français : on n'y prononcera pas un mot de religion chrétienne ni de religion musulmane

Les Kabyles : C'est bien

Les Français : Nous y enseignerons outre la langue française, le calcul, l'histoire et la géographie, les métiers manuels pour que vos enfants trouvent à vivre dans le monde.

Un vieillard kabyle : Merci !

Les Kabyles : Nous voulons que nos enfants aillent à l'école afin d'être gouvernés directement par vous.

Un jeune homme kabyle : Nous ne voulons pas être mangés par nos amins.

L'école est miraculeuse: D'une part, elle apporte la science et le savoir. Elle permet de gagner sa vie en apprenant un métier sans distinction de classe. Elle est juste, égalitaire et laïque. D'autre part, elle vainc la religion, la barbarie et la nudité de la vie sauvage face à la civilisation. Les Kabyles accueillent les Français, leur pouvoir et leur école en les remerciant, tout en renonçant à leur ancienne condition. La passion kabyle pour la liberté, leur absence de fanatisme, leur goût naturel pour la justice constituent un miroir précieux dans lequel peut se mirer la France.

Masqueray écrit devant cette réussite: « Ce n'est pas sans joie de constater la justesse d'une idée dont on s'est fait l'apôtre. »

Le mythe kabyle devançant l'école, semble s'intensifier et être convoqué lors de cette

mission pour l'école, dont Masqueray écrit le rapport. Glorifiant à la fois la France, l'école et les Kabyles, trois hémisphères d'une histoire en marche :

« Ces Benni Yenni sont assurément la population la plus industrielle de toute la Kabylie. C'est chez eux que j'ai trouvé les imaginations les plus vives, les raisonnements les plus droits, le tour d'esprit le plus moderne, la question des écoles y était résolue d'avance. »

Masqueray est cassant envers l'école des jésuites et des missionnaires, ce qu'il fait apparaître dans la question d'une Kabyle : « On ne nous volera pas nos enfants ? »

4.2.2.4 Les écoles sous l'aspect technique

Outre cette étrange scène relatée, Masqueray réfléchit à la construction de l'école de manière très pragmatique. Tout semble étudié consciencieusement : l'acheminement de matériaux, leur prix, la main d'œuvre. Il établit des plans et prévoit avec précision la taille des locaux, la composition spatiale de l'école, la taille et la nature des différentes pièces (salle de classe, dépendance pour l'instituteur, cour, établi), il évalue aussi la liste exhaustive du matériel nécessaire.

En comparaison aux structures et classifications reconnues et prévues en France selon le nombre d'habitants, la commune de Fort National réclame trente cinq écoles de « type 9 », quatre classes contenant chacune quarante élèves, soit cent soixante élèves par école. Le modèle est celui d'une école par hectare avec cour, jardin et atelier. D'autres considérations techniques retiennent son attention comme l'éclairage nécessairement bilatéral ou encore l'espace pour chaque élève (5m³ par élève). On trouve aussi des précisions concernant le logement de l'instituteur composé d'un cabinet de travail, d'une chambre, d'une salle à manger et d'une cave buanderie.

Il souligne l'importance de l'atelier :

« Les écoles seront d'autant plus fréquentées qu'elles offriront plus d'avantages immédiats aux populations kabyles. Il est aussi de notre intérêt que nous formions en Kabylie de bons ouvriers capables de s'associer à nos colons sinon de les imiter. [...] C'est par l'atelier que la Kabylie sera civilisée. »

Cette attention portée sur l'atelier est significative de la conception de l'école indigène, une institution faite avant tout pour nourrir l'entreprise coloniale d'une main d'œuvre alphabétisée.

Cette partie sur les aspects techniques de l'école contraste avec la précédente tant elle est dénuée de frivolités et se concentre sur l'aspect concret et utilitaire de la construction. Rien d'autre que la rigueur et la recherche de l'exactitude semblent guider l'auteur du rapport, qui met toute son énergie à préparer sérieusement la construction de ces écoles. L'aspect mythique et exagéré a laissé place au réalisme du projet.

Dans sa conception de l'instituteur, on note toute la haute idée qu'il se fait de la fonction :
« C'est un homme instruit, d'âge moyen, marié, éprouvé déjà par un autre poste universitaire, prenant de haut la mission qui lui est investie [...] C'est à lui qu'appartient de résoudre ce grave problème : faire pousser pacifiquement l'esprit moderne chez un peuple islamisé. On ne saurait le comparer à nos instituteurs ordinaires. ».

4.2.2.5 Une œuvre difficile et incertaine

Ce que l'on sait de Masqueray, prenant toute son évidence à la lecture de son rapport, est à coup sûr son honnêteté face à l'entreprise qui lui est confiée. Il se sent investi totalement et se réclame l'apôtre d'une cause qu'il considère « comme une des œuvres politiques les plus importantes qu'on ait jamais tentée dans ce pays ». Il y a du religieux chez cet homme ou peut être seulement du Saint-simonisme, dont les membres, selon Michel Levallois, restent dans l'imaginaire collectif « des excentriques et des utopistes » (Levallois, 1995). La scène de l'acceptation de l'école est digne d'un événement biblique. On peut aisément mettre en parallèle l'annonciation d'un monde meilleur avec l'école républicaine, et Moïse révélant le paradis aux païens. Républicain forgé aux idées Saint-simoniennes, il croit au commerce et à l'industrie comme source d'échange et de paix dans le monde, il souhaite le mélange des peuples en même temps qu'il cultive l'ambiguïté évolutionniste de l'action civilisatrice.

Au fur et à mesure que le temps avance, l'école prend du retard et les quinze écoles prévues aux débuts seront réduites à huit puis à quatre en 1882. Masqueray parle du demi-projet, il expose les possibilités de créer des écoles plus petites, mais accuse le coup devant les difficultés rencontrées. Dans un article du journal les débats du 8 Mars 1885, il propose l'obligation scolaire pour les indigènes, populations soumises aux mêmes problématiques que le paysan français, abandonnant à l'école les bras qui lui serviraient pour les champs. Il lance :
« L'instruction des indigènes est une œuvre délicate à laquelle il n'est pas bon que tout le

monde prétende concourir pèle mèle ».

Le voilà déjà soumis à de graves désillusions constatant amèrement que l'école que lui et d'autres avaient annoncée comme l'œuvre incontestable est en proie aux hésitations et aux résistances des kabyles, ainsi qu'aux railleries des colons. Déjà en France la Droite est en fureur contre les lois Ferry de 1881, le combat qu'il s'est proposé de gagner en Algérie semble avancer sur du verre.

Adressant une lettre à Alfred Rambaud (en annexe) alors chef de cabinet de Jules Ferry et grand ami de l'intéressé, il confiera à « bâton rompu » :

« Je te demande s'il est censé de livrer les intérêts de l'Etat à une œuvre aussi belle que celle de la civilisation de la Kabylie dans des circonstances actuelles, à des fonctionnaires d'ordre inférieur qui ne sont même pas sûrs de rester sur place [...] Alors ma tâche sera terminée et je prierais qu'on ne me parle plus de cette magnifique entreprise. J'aurais peut-être le chagrin de la voir avorter. Je sais bien que forcément elle tombera dans les mains de gens incapables, ignorants ou tièdes, mais je n'y puis rien. »

Malgré les désillusions des débuts, la graine de l'école en Kabylie est lancée et ne cessera de marquer les esprits. La commune de Fort National choisie dès le départ par les républicains, les jésuites ou les pères blancs comme lieu d'élection pour l'école, restera jusqu'à l'indépendance la région rurale la plus scolarisée d'Algérie. A travers cette amertume dont témoigne Masqueray, il faut aussi reconnaître le passage d'un temps à un autre, c'est l'abandon d'une logique politique assimilationniste pour une autre niant l'idée d'assimilation ou d'intégration, celle du colonat et de la république des colons réfractaires à l'instruction indigène. Masqueray ne verra pas le 20ème siècle et mourra habité d'idées proches de celles d'Ismaël Urbain.

4.3 La promotion de l'école indigène

« A partir de 1870, l'école revêt les nouvelles couleurs de l'espoir en tant qu'instrument privilégié de l'intégration politique et sociale. » (Fanny Colonna, 1975, p 2)

4.3.1 Une école élémentaire de civilisation

Dans son livre « Instituteurs indigènes », Fanny Colonna considère que l'école est « le bouleversement le plus important apporté par la colonisation » (Colonna, 1975). Il y eut 56 soit 93 sujets normaliens algériens formés à Bouzaréah, de la création de l'école normale en 1883 à la veille de la guerre en 1939. La « Voix des humbles » sera la revue corporatiste des instituteurs algériens d'origine indigène.

La création du cours normal pour instituteurs indigènes tient dans la volonté de créer une élite capable de former ses pairs. C'est une institution excessive, paroxystique (Colonna, 1975 : 11), où les esprits en sortent conquis par les idées républicaines.

A partir de 1870, on assiste à une véritable transformation du paysage social. 1881 n'est pas seulement marquée par les lois Ferry, mais voit l'instauration du régime de l'indigénat, l'instauration d'une juridiction exceptionnelle avec les délits indigènes, l'état civil musulman et la francisation du nom de lieu. Les séquestres sont intensifiés, les élites traditionnelles sont déclassées. (Colonna, 1975)

En 1880, il y a dans toute l'Algérie 1150 élèves indigènes inscrits. En 1889, on compte 10 000 élèves indigènes sur un total de 53 666 inscrits soit 1,93% des enfants indigènes en âge d'être scolarisés, et 11 400 en 1892. (Ageron, 1979, tome 1).

En 1888, on dénombre en Algérie 75 écoles publiques dont la moitié en Kabylie (Mahé, 2002 : 336). En 1889, la première promotion d'instituteurs indigènes est envoyée à Paris pendant l'exposition universelle. Pourtant, ce n'est qu'à partir de 1920 que les Algériens cessent de s'opposer à l'école, excepté en Kabylie du Djurjura où l'on trouve entre 48 et 56 élèves par classe (Mahé, 2002 : 337), 10 ans avant le second Islah d'Ibn Badis. En parallèle, les écoles réformistes sont créées réunissant jusqu'à 30 000 élèves, localisées essentiellement dans les villes. On y promulgue l'arabo-islamisme, exportant ainsi un souffle salafiste jusque dans les campagnes.

En 1890, le certificat d'étude indigène est créé. En 1898, sous la pression des colons, apparaît le programme simplifié qui sera abandonné 20 ans plus tard.

Les revendications indigènes concernant l'école française à partir des années 20 s'expliquent par trois faits majeurs. D'une part, l'influence de la guerre et de l'émigration dont l'expérience de l'une et de l'autre convainc de la nécessité de l'instruction. D'autre part, l'école a réussi à imposer une problématique obligée sur le savoir, comme une nécessité sociale et économique. Enfin, elle est perçue comme neutre, dissociée du contexte colonial. C'est peut-être ce dernier élément qui joue en sa faveur, alors même « *qu'elle émane de la partie la plus coloniale de la colonisation.* » (Colonna, 1975)

Alfred Rambaud écrit dans le bulletin de l'enseignement indigène de 1897: « La première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter aux indigènes notre administration et notre justice. La troisième se fera par l'école. »

Pour Burdeau, Ferry et Combes, l'école devra être une école élémentaire de civilisation car, comme l'écrit Fanny Colonna, elle « grandit, transforme l'élève, autant qu'elle détourne, déracine, dépayse » (Colonna, 1975 : 47)

La politique de scolarisation s'orientera de plus en plus vers une équité du système pour aller en 1949 vers une école unifiée.

4.3.2 Les réticences coloniales : Fin du mythe kabyle

Si la Kabylie comme nous l'avons vu, est un terrain privilégié de l'école, il est plus étonnant qu'elle le reste au fil du 20ème siècle. Très vite, la tribu des Benni Yenni, déjà favorisée, a six écoles pour 9500 habitants (Mahé, 2002 : 338). Les Beni Oughlis comptant 17000 habitants obtiennent neuf écoles. La fin du mythe kabyle se situe autour de la fin du 19ème et correspond aux changements des mentalités abandonnant toutes théories indigénophiles. Les Kabyles, sous l'effet de l'opinion des colons « deviennent des indigènes inquiétants et des voisins redoutés » (Ageron, 1979 : 145). Ils redescendent au niveau de l'Arabe « *dont la cervelle est impénétrable à toute idée moderne* », (Ageron 1979, Tome 2). Avec la fin du mythe kabyle, toute politique en faveur de cette population est abandonnée.

En 1902, l'école indigène voit ses crédits réduire de 15% (Colonna, 1975). La résistance des colons s'exprime à base de justifications racistes et de jalousies. Ils refusent de donner de

l'argent à « ces pouilleux de la montagne », ou « pour de ridicules écoles kabyles. ». Comme le dit Ageron, « le mirage kabyle se dissipe » (Ageron, 1960).

Le 31 mars 1908 se déroule le congrès des colons où est demandée la suppression de l'école indigène au profit d'une formation agricole pratique et utile. Derrière ces mesures se cache une véritable peur de l'instruction indigène (Ageron, 1979, Tome 2)).

Les républicains de Paris, bien que divisés sur la question, donnent à l'Etat le 1er mai 1915 la charge du dossier des écoles, le but étant d'éloigner politiquement les colons de l'enseignement indigène.

4.3.3 Le spectacle de la civilisation : civiliser sans déclasser

Le résultat de la confrontation coloniaux / républicains aboutit à un compromis. Il s'agit de donner le goût de la culture française et de la civilisation sans que l'école soit un moyen d'ascension sociale. Cette ambiguïté pourtant efficiente, illustre comment la contradiction apparente colons/ républicains se traduit dans un « double jeu objectif » (Colonna, 1975) trouvant sa raison d'être dans le rapport de domination.

La plupart des indigènes, le diplôme de l'école primaire en poche, retournent à la terre et aux métiers manuels. En réalité très peu « échappent à la tradition paternelle » (Colonna 1975).

L'école aura agi sur eux en prêchant la vertu et en établissant le pouvoir de la raison. Il faut disposer dans l'esprit des indigènes la démocratie, le capitalisme, le progrès, et leur apporter les nouvelles conceptions du monde. La cloche renouvelle le temps, les cours sont divisés, les classes segmentées donnent à l'élève une manière d'organiser le monde, apportent une culture nouvelle accompagnée de ses vérités et représentations. Il s'agit de modifier en profondeur les individus, leurs idées et leurs mœurs afin que le capitalisme et le monde civilisé les intègrent jusqu'à orienter leurs esprits définitivement (Colonna, 1975).

L'école présente une France idéale qui vogue sur les valeurs de 1789. A travers la révolution française, sont abordés les multiples lumières (poètes, écrivains, philosophes) prophétisant la liberté, l'égalité et la fraternité. En même temps « l'ivresse de la raison » doit projeter les indigènes hors de leur sauvagerie passée. Cette France universelle doit, nous dit Durkheim, les traverser comme l'action « *d'un mouvement profond par lequel l'âme tout*

entière, se tournant dans une direction toute nouvelle, change de position, d'assiette et modifie par suite son point de vue sur le monde. » (Émile Durkheim, 1990 : 65)

La France idéale n'en cache pas moins une autre qui ordonne et gouverne. Ce sont les fermes des colons et leur domination souvent ostentatoire. C'est aussi la réalité qui rattrape les rêves suggérés par l'école, les hissant aux panthéons des idéaux factices. Il n'est pas question de bénéficier de l'ascenseur social, mais il faut dans une juste mesure, les civiliser sans les déclasser. Pour Fanny Colonna, être assimilé en restant dominé, telle fut une des tâches que l'instituteur, garant de l'ordre, doit faire accepter. Devant cette constante préoccupation coloniale, les journaux indigènes répondent que le déclassement est demandé par les intéressés eux mêmes. (Ageron, 1979, Tome 2).

"Les indigènes veulent l'école primaire française et il faut bien reconnaître qu'on ne leur donne qu'au compte-gouttes" écrit Maurice Violette en 1936 dans "L'Algérie vivra-t-elle?" Sans rentrer dans l'héroïsme, nombreux élèves (déclassés du système), tel que Mouloud Feraoun, militeront, une fois la guerre en marche, pour l'indépendance et verront dans l'instruction un véritable moyen d'émancipation. Ageron écrit : « Pour superficielle qu'elle ait été, la scolarisation primaire eut aussi pour effet d'émanciper les humbles, devenus sensibles au ferment révolutionnaire, plus éveillés qu'instruits, affaiblissant l'autorité patriarcale, désacralisant le travail de la terre, rêvant du monde entrevu dans les livres, de la ville avec ses emplois bien rémunérés. » (Ageron, 1979, Tome 2 : 163)

L'indépendance revendiquée ne fut pas gagnée dans l'unique argumentaire hérité de l'arabo-islamisme, mais aussi en vertu des valeurs de 1789. Comme le dit un paysan du Moyen Atlas Marocains dans les années 1920: « La poudre aujourd'hui, c'est l'instruction. ». (Benhal, 2005)

4.3.4 Le miracle kabyle.

« Si l'on s'est entendu si longtemps sur l'exemple de la Kabylie, c'est qu'il semble aller de soi, parce que l'accueil de l'école en Kabylie tient du mythe, parce que les instituteurs kabyles sont considérés encore aujourd'hui comme les plus typiques des instituteurs de la 3^{ème} république, il fallait montrer que cette réussite est due à la conjonction de circonstances précises. » (Colonna, 1975)

89 % des élèves d'origines rurales sont des Kabyles dont la grande majorité provient du Djurjura (Benni Yenni, Tizi Rached, Benni Raten, Tourit Mimoun). Le succès en Kabylie est d'autant moins évident que c'est dans la société paysanne qu'on trouve le moins de mobilité sociale, alors que l'école est source de mobilité : travail salarié, émigration, désir de vie citadine...

Finalement les endroits où l'école réussit sont les lieux les plus précocement et les plus intensément scolarisés. La Kabylie semble continuer et donner raison au mythe. Les Benni Yenni, tribus d'orfèvres reconnues et élues par Masqueray « tribus lumière », regroupent le plus fort taux de scolarisation et le plus grand nombre d'écoles par habitant. Ce succès est explicable par plusieurs facteurs. D'une part, la Kabylie n'a pas subi de colonisation agraire (1,8% de présence européenne dans la Kabylie du Djurjura, (Mahé, 2001)), elle fut donc touchée partiellement par les lois foncières et ses séquestres. De plus, elle ne connut pas d'opposition politique quant à la scolarisation des indigènes. En effet, ne pouvant être une région cultivable, elle n'est pas colonisée par les propriétaires terriens qui réclament des ouvriers indigènes pour le travail agricole. En ces termes, la ferme est le premier ennemi de l'école, mais c'est aussi la première opposante à l'émigration, croyant que cette dernière pervertit les esprits au contact des ouvriers français (trop syndiqués à leur goût) et les habitue à un confort trop important (Massard Guilbaud Geneviève, 2007). Au contraire, la Kabylie est une région d'émigration (pour les mêmes raisons historiques que l'école : le mythe) mais offre aussi une quantité de villages nécessitant une administration. Émigration et administration sont deux facteurs impliquant une fréquentation scolaire. L'une et l'autre demande une maîtrise du français et un savoir élémentaire.

La Kabylie fut appauvrie par le système colonial mais en partie épargnée par les lois foncières, le seuil de calculabilité était donc idéal pour l'investissement dans l'école. C'est à la « *paupérisation relative* » que l'on doit la réussite de l'école en Kabylie selon l'expression de Fanny Colonna. De plus, cette dernière, dans une société de forte interconnaissance basée sur une logique de l'honneur, n'importe qu'elle innovation dans la logique du prestige fait l'objet de joutes et de surenchères.

4.3.5 Le mirage kabyle

« L'école a réglé le mécanisme des stratégies des sujets à leur insu, bien que les paysans ignorent tout de l'univers scolaire et en particulier des problèmes de débouchés. » (Colonna, 1974)

On note l'ambiguïté de cette dernière remarque. Peuple de paysans, les Kabyles seraient capables de stratégies scolaires et ce bien qu'ils soient exclus du système et en ignorent les tenants et les aboutissants. Abdelmalek Sayad est originaire de petite Kabylie, racontant dans un entretien que l'école a été pour lui et ses pairs une affaire de hasard, conteste du même coup l'impact de l'école. En effet, rare et éloignée culturellement du paysan, elle ne toucha que peu le milieu indigène. L'illusion que nous offre Fanny Colonna tient à son terrain d'investigation la grande Kabylie et principalement la Kabylie du Djurjura. Il semble que des tribus comme les Benni Yenni concentrent son attention. On ne peut ignorer que l'école est absente jusqu'en 1908 de la Kabylie orientale (Chachoua, 2002 : 29). Favorisés dès le départ par les politiques scolaires, région socialement et économiquement élevée où le travail de la terre se fait rare, les Benni Yenni marquent l'imaginaire autour du mythe Kabyle par les grands noms que ces tribus ont vu naître, par les plus beaux attributs que les plus grands lui ont donnés. Déjà Ibn Khaldun parlait d'eux comme des tribus d'exceptions. Mouloud Mammeri, lui même est originaire de cette région et formé à l'école française, dirige le CRAPE jusqu'en 1977 et sera un des principaux informateurs de Fanny Colonna qui travaille dans ce même centre lorsque Mammeri officie. L'idée que les maîtres jouaient le rôle de médiateur entre le peuple et la France est une idée qui ne nous semble pas viable. Le véritable notable reconnu est encore sous la colonisation celui dont le capital symbolique est issu de la religion et du milieu traditionnel. L'islam en Kabylie est la principale passerelle entre les Kabyles et leur environnement comme le rappelle Kamel Chachoua, c'est donc plus à des personnages comme Ibnou Zakri, clerc religieux d'influence, que reviennent la tâche de médiateurs (Chachoua, 2002).

L'importance de l'école française dans le livre de Fanny Colonna est une caractéristique de sa recherche. Il se pourrait qu'elle ait été beaucoup moins importante pour les indigènes que

ses défenseurs ont l'habitude de le montrer. Néanmoins les quelques grands noms que l'école française a créés comme Feraoun, Mammeri et Boulifa, ont été des guides et des témoins de la société dominée. Réduire l'impact de l'école française, c'est reconnaître qu'elle n'a pas été à la hauteur de sa propre mission; c'est peut-être relativiser son rôle qui fut moindre que son symbole, mais ce n'est pas la nier. Elle fut une voie de l'émancipation indigène dans le grand enjeu de l'existence citoyenne. Comme le dit Hamed Ghouati, « *n'ayant pas bénéficié à tous les enfants ou à tous les milieux indigènes, l'école est devenue de fait un objet de désir [...] de par sa centralité et sa rareté, même, surtout avant 1954, sa force symbolique a nourri un imaginaire extrêmement riche.* » (Ghouati, 2009 : 10). La véritable réussite de l'école tient dans ce qu'elle trame et recèle en symboles et en imaginaire. Généreuse, magique et vertueuse, l'école a marqué les esprits d'un puissant désir. Son rôle dans l'Algérie de l'indépendance, la passion perpétuelle dont elle reste l'objet en fait une véritable héritière de la France.

Le mirage kabyle se prolonge alors, même pour ceux qui tentent de dénouer les fibres du mythe à mesure que le mythe de l'école est effectif. Si l'école a réussi dans une certaine région et si elle a marqué la Kabylie comme le lieu même de l'école, alors l'effet redevient cause. Pourtant le succès de l'école en Kabylie est contestable, et c'est par cela qu'il faille entendre l'idée d'une déconstruction du mythe kabyle.

5. L'ÉCOLE PRIVÉE, HÉRITIÈRE DE L'ÉCOLE COLONIALE FRANÇAISE ?

Basée sur un enseignement scientifique de langue française et une conception laïque de l'enseignement, l'école privée concentre toutes les apparences de pérennisation de l'école coloniale. Les accusations d'antinationalisme de l'Etat viennent confirmer formellement l'idée d'un transfuge, d'autant qu'elles se présentent d'elles mêmes sans trop hésiter, comme les dignes descendantes de l'école française.

Quand elles se sont érigées, elles n'ont pu être autre chose qu'une scolarité uniquement française avec le CNED comme seul programme appliqué. La plupart des parents

d'aujourd'hui et de 1991 (date de la première école) n'ont pas connu le système français et ont vécu une école « en voie d'arabisation emprunt d'idéologie nationaliste » (Catherine Simon, 2009). Cependant, certains des fondateurs et des responsables des écoles, plus âgés, semblent avoir été plus marqués par le programme d'après guerre qui est encore en français et assuré par des coopérants de l'ancienne métropole. Rappelons que l'arabisation totale et systématique du secondaire s'est terminée en 1980.

Aujourd'hui les professeurs francophones d'une soixantaine d'années ont enseigné en français dans les années soixante-dix-quatre-vingts. On en rencontre encore aujourd'hui, qui ont repris du service dans ces écoles privées après avoir connu, pour nombre d'entre eux, un arrêt de l'enseignement suite à l'arabisation de l'école publique. Pour certains ils ont su se recycler dans l'administration.

M : Pourquoi avoir choisi après à la retraite de reprendre dans le privé et non dans le public ?

P : D'abord parce que c'est l'arabe. Je l'ai fui une fois, ce n'est pas pour le retrouver une deuxième fois.

M : Pourquoi pas l'arabe ?

P : C'est vrai que dans l'administration, il faut rédiger les rapports en arabe. Mais quand on fait de l'enseignement, il faut parler, réfléchir, faire apprendre, tout ça en même temps et moi je n'ai pas cette facilité là.

M : C'est votre formation ?

P : Formation, domaine familial, moi, mes parents parlent français, ma mère parle français donc nous avons tendance à parler français, et même le kabyle à la maison, on le parle très rarement.

M : Vos parents sont de quelles origines ?

P : J'ai eu la chance d'avoir une maman instruite. Elle a fait infirmière. Enfin voilà, ça a été la langue de communication qui pour nous a été la plus facile. Et c'est pour ça que je me suis retrouvé à l'administration. Pour moi c'est la langue française qui est la plus simple à enseigner.

M : Au bout de combien de temps avez vous quitté l'enseignement public ?

P : Au bout de dix sept ans.

M : En arabe ?

P : Non j'ai fait deux ans en arabe. A partir de 87- 89. Et je n'étais pas du tout fier de ce que je faisais. Donc j'ai fait l'enseignement public, de 73 à 89. Donc j'ai vécu l'arabisation. Au début je me suis dit « pourquoi pas? », notre pays est un pays de langue arabe, le connaître ça peut être utile pour nos enfants, mais je n'étais pas du tout satisfaite de ce que je donnais aux élèves. C'est ça qui m'a fait quitté mon travail parce que j'ai quand même fait le pas de m'arabiser. A chaque fois que je me retrouvais devant un exercice, je ne comprenais pas, faute de vocabulaire. Ça me mettait extrêmement mal à l'aise. On nous a arabisé, mais on nous a arabisé de manière très technique, c'est à dire uniquement la terminologie. Il y a tout un capital, vocabulaire, connaissance qu'on doit avoir avant d'enseigner.

M : C'est un problème de langue.

P : Absolument, moi je crois que la langue prime sur la technique. La langue d'abord et ensuite je peux enseigner les mathématiques, les sciences, tout le reste.

M : C'est quoi votre formation ?

P : Mathématique. En collège. J'ai enseigné toujours les mathématiques, en français, toujours à Tizi Ouzou. Après j'ai travaillé en montagne, mais toujours dans la wilaya. C'était notre promotion qui est arrivée sur le terrain après qu'on ne renouvelait plus les contrats pour les coopérants techniques. Parce que dans les collèges il n'y avait pas suffisamment de personnel algérien pour assurer l'enseignement en collège, il y avait énormément de coopérants français. Ensuite il y eut les algériens et au fur et à mesure, les coopérants étaient remplacés par des Algériens de formations. C'était quand même une barre assez haute parce que les coopérants techniques c'était quand même des gens compétents. Dans ce sens là, il fallait travailler, il fallait faire attention aux préparations, tout le côté cognitif d'abord, et le côté transmission. Donc ça, c'est des bons souvenirs, on était une équipe de jeunes, on sortait de l'école donc on avait beaucoup d'ambition. (Un professeur de mathématique dans une école privée)

Avant d'éclairer sur les effets de l'arabisation, ce témoignage est intéressant parce qu'il ne parle pas de la langue arabe comme une langue à éviter, ou un élément envahisseur comme nous le verrons dans la deuxième partie. Il replace dans le contexte des années 70 et 80 ce que représentait cette langue pour une Kabyle instruite en français, son caractère beaucoup plus consensuel, unificatrice d'un Etat indépendant.

Entre 1962 et 1970, la proportion de moniteurs français (ou coopérants techniques) dans l'ensemble du système passe de 50% à 37,52% (Haddab Mustapha, 1979). On prévoit l'extinction des moniteurs pour l'année 1973, c'est dans ce contexte, explique le professeur de mathématiques, qu'elle est arrivée dans l'enseignement. Une autre évolution témoignant de la politique scolaire mais aussi nationale, est celle du nombre de moniteurs arabisants et francisants. En 1962, les moniteurs arabisants sont largement minoritaires puisque de l'ordre de 15%, cette tendance va complètement s'inverser durant l'année 1969-70 pour atteindre 70,4% dès le début de l'année 1970. Cette constatation tient aussi au fait que les critères d'admission sont plus sélectifs en ce qui concerne les moniteurs francophones. Le recours au moniteur va alors servir deux grandes causes :

- l'augmentation du taux de scolarisation.
- l'arabisation de l'enseignement.

On remarque le plus faible taux d'enseignants arabisant dans les écoles rurales de la wilaya de Tizi-Ouzou d'où est issue cette dame.

Certaines écoles privées de Tizi ont recruté des directeurs ou des surveillants âgés de plus de soixante ans. M^r A, directeur de l'école H raconte ici son expérience, il a 67 ans.

M : Et ça consiste en quoi être directeur de l'école ?

D : Il faut d'abord encadrer les enseignants de l'établissement, veiller à ce que les instructions officielles soient absolument respectées, que le programme soit fait dans les normes, bien sûr veiller au suivi pédagogique aussi bien des enseignants que des élèves et la discipline en générale.

M : Et oui, la discipline...

D : La discipline en commençant par soi même. Parce que la meilleure façon de transmettre le message, d'avoir la discipline dans un établissement, mais ça c'est valable pour toutes les entreprises, c'est de donner l'exemple soi même. C'est la meilleure façon de se faire respecter et d'avoir la discipline. Quand on est exigeant avec soi même on peut se permettre d'être exigeant avec les autres. Aussi bien les enseignants, les collaborateurs que les élèves.

M : Donc vous êtes exigeant avec tout le monde.

D : Voilà. A commencer par soi même. Enfin exigeant, c'est peut-être pas...J'aimerais que les gens fassent exactement comme moi. C'est la politique du « fais ce que je fais ». Je ne te demande pas de faire ce que moi même je n'exige pas de ma personne.

M : Et ça vous vient d'où ça ?

D : Et c'est une éducation, je vous assure que je l'ai eu déjà de la cellule familiale. J'avais un grand père très instruit, déjà avant l'école. Et il y a eu cette continuité à l'école, j'ai eu la chance d'avoir des enseignants de la vieille école.

M : C'est quoi la vieille école ?

D : C'est l'école d'avant l'indépendance. Nous avons eu des enseignants, vous savez pour avoir accès à l'école normale, fallait avoir le Bac avec mention très bien pour avoir droit au concours.

M : Et l'école normale c'était... ?

D : C'était d'abord, il y a avait deux formes. Il y avait l'école normale à partir de la seconde, avec un concours qui se faisait en classe de troisième. Comme première condition, il fallait être admis au BEPC, ou au BE, il y avait le BEPC et le BE. Il y avait le primaire, le secondaire puis il y avait le brevet élémentaire. Il fallait être le meilleur en troisième pour réussir le concours d'entrée en seconde et entrer à l'école normale. Il y avait cette formule là, et il y avait cette deuxième formule, c'était quatre ans d'école normale : seconde, première, terminale et une dernière année réservée spécialement à la pédagogie. Il y avait la deuxième formule qui consistait à recruter des bacheliers admis avec mention qui faisaient uniquement une quatrième année de pédagogie. Et c'étaient des enseignants qui y allaient par vocation. Ce n'était pas comme malheureusement après l'indépendance, surtout après les années soixante dix, on a mis des gens venus par convenance, avant c'était vraiment par vocation et par mérite. Ce qui fait que nous avons eu de la chance d'avoir des enseignants qui ont été formés à la bonne école. Pour ne pas dire la vieille école, disons tout simplement la bonne école. Et ils nous l'ont transmis, nous étions dans une école très éloignées, une école de campagne où je vous assure que les paysans réglaient leur montre à la cloche de l'école.

M : C'était où ?

D : C'était dans un petit village, à Bou Sahada en grande Kabylie, en haute Kabylie. C'est une école où pendant

toute ma scolarité du primaire, on a vu l'inspecteur qu'une seule fois. Cela n'a pas empêché nos enseignants de l'école d'être réguliers, ponctuels et cela ils nous l'ont transmis.

M : Il y a beaucoup de gens, on va dire, de votre gabarit dans cette école ?

D : Dans cette école, nous avons quand même des retraités qui ont fait je peux dire la bonne école. Parce que jusqu'en soixante quatorze, l'école était vraiment ce qu'elle devait être. Cela a commencé à se dégrader après les années soixante quatorze. Sinon, les premiers éléments qu'on a eu, ils sont sortis de l'école algérienne et c'était eux, les instituts technologiques de l'éducation... Ils ont eu pour formateurs ces anciens normaliens qui nous ont formé. Même à ce niveau, on a eu la chance d'avoir ces enseignants là qui ont formés les premiers enseignants qu'on recrute ici. Quand les français étaient partis, ils ont laissé un grand vide. Et ce vide là a été comblé par ces aînés qui ont été leurs élèves, qui ont été formés par les écoles normales et qui nous ont formé nous mêmes. Donc vous voyez j'ai eu cette chance d'avoir été élèves déjà durant ma scolarité, primaire, collège, lycée, avec les compétences demandées à cette époque. Et à l'école normale également, on a eu la chance d'avoir eu des gens formés à la bonne école.

M : Et vous avez fait votre cursus jusqu'à peu près quelle classe ?

D : Jusqu'en terminale.

M : Et après qu'avez vous choisi ?

D : Et après j'ai choisi de venir dans l'enseignement.

M : Vous avez fait l'école normale...

D : L'école normale en 1962. J'ai fait Bouzaréa pendant une année, et après pendant une année pour la formation administrative. (Entretien avec le directeur, M. O) »

Le directeur n'a pas ou peu connu l'école française. Il a cependant été formé par des Algériens issus de l'école normale coloniale et par des coopérants français. Les valeurs attachées à « *la vieille école* », à « *la bonne école* », où les instituteurs enseignaient par « vocation » non par « convenance » a marché selon lui jusqu'en soixante quatorze. « *La bonne école* » est celle qui fonctionnait en français dans une Algérie au dix millions d'Algériens. Il semble véritablement être l'héritier de cette dernière, attribuée aussi à une période, quand l'indépendance charriait les espoirs. Le mythe de l'école fonctionne donc à plein. L'agriculteur réglant sa montre (temps moderne et français) au son de la cloche de l'école, convoque tout un imaginaire dont nous avons parlé auparavant. La vraie école est l'école française. Marquant l'imagination de par sa puissante force symbolique et l'investissement (symbolique et historique) dont elle fut l'objet. L'école française fait encore référence pour un homme éduqué dans son prolongement. L'école indépendante, même si elle a fonctionné et qu'elle fonctionne encore selon le modèle français du « tableau noir et de la craie », n'a pas su se hisser symboliquement au niveau de cette dernière. Cet échec ne se

réduit pas aux représentations, mais aussi au niveau des résultats objectifs, en termes de débouchés sociaux et économiques. L'école publique et son université ne nourrissent plus les Algériens, ce constat partagé a littéralement conduit au désenchantement de l'école algérienne qui a perdu radicalement en capital symbolique (en prestige) depuis la fin des années 80.

L'école française désigne la discipline et la réussite en comparaison à l'école publique algérienne, plutôt du côté de l'échec et du laxisme. Ses « héritiers » représentent une valeur sûre alors même qu'ils sont à la retraite et qu'ils n'ont jamais exercé le métier de directeur dans l'école publique comme c'est le cas de M. O, ancien surveillant général. Créer une école de l'excellence, c'est, dans le cas de ces écoles, passer par le recrutement des élèves de « la bonne école » quitte à engager des gens trop âgés dont les formations initiales ne correspondent pas aux postes proposés. Au fil des années, ceux qui s'étaient vus reprendre du service dans ces écoles privées, ceux qui avaient retrouvé un second souffle dans une école de langue française ont vieilli et se font rares. Ils partent malgré eux à la retraite, exténués par un travail qu'ils ne peuvent physiquement assumer. Le fossé entre les générations s'est creusé et ces derniers ne ressemblent plus qu'à des reliques d'un passé bien éloigné pour être touché du doigt. Ces membres périlant des écoles privées semblent être la preuve matérielle de ce lien à l'histoire. Placés à des postes clés comme directeur ou surveillant général, souvent respectés par les autres pour leur expérience, ils sont aussi présents pour avoir été les professeurs ou les surveillants de certains parents. Ils n'ont cependant jamais été en contact avec l'école républicaine, celle-là même qui avait scolarisé seulement 12 % de la jeunesse indigène en 1962 mais dont la Kabylie s'est rêvée comme exemplaire. Ils sont les tenants de deux mythes qui n'en sont plus qu'un seul, celui de l'école et celui des Kabyles.

Il n'est alors pas juste de dire que personne dans ces écoles n'a vécu le système français. Les plus anciens des écoles (parmi le directeur de l'école H, qui ne sont qu'une poignée) ont ainsi été scolarisés en français par les coopérants pieds rouges⁵ souvent anti colonialistes, presque toujours de « gauche » ou par des Algériens formés à l'école française. Pour les autres, soit la majorité des parents, c'est moins en lien à l'expérience de l'école française ni en rapport à la colonisation, dont ils ne connaissent rien ou presque, qu'ils ont fait le choix de l'école privée.

⁵ Voir le livre de Catherine Simon, 2009, Algérie. Les années pieds-rouges. Des rêves de l'indépendance au désenchantement (1962-1969), éditions la découverte, 286p

Nés pour la plupart entre 55 et 60, les premiers fondateurs sont des générations de l'indépendance. C'est ainsi par la valeur symbolique ancrée dans les représentations collectives de tout ce qui est français, notamment en matière d'enseignement, qu'ils se dirigent vers les écoles privées. « M. H » me montre le Lagarde et Michard, référence en matière de manuel scolaire, en me confiant : « C'est cela que l'on veut sauver ». Dans l'ouvrage, on trouve toutes les références aux Lumières, aux philosophes, aux « grands » écrivains. L'héritage français s'apprécie plus en terme de valeur mesurée après coup, comme un héritage électif, une appropriation de la chose historique plus qu'un vécu objectif. Ainsi si certains fondateurs parlaient l'arabe à Tizi Ouzou dans les années quatre vingt, dix ans plus tard ils choisiront le français avec tout le discours de légitimation qui va avec, et qui ressemble à celui argué pour expliquer l'expérience des écoles privées. Là réside tout le rapport complexe à « ce qui fait France » dans un contexte qui est passé en quelques années, du tout national au tout étranger (Chachoua 2006).

L'école algérienne est le résultat de l'expérience française et des écoles confrériques, c'est un fait indéniable. L'histoire contemporaine avec le choix d'introduction de l'islam à l'école, l'arabisation, le retour du français en deuxième année de primaire, enfin la forme concrète (en terme de construction) qu'ont pris les écoles publiques dès l'indépendance, matérialisent l'idée interactive, vivante, de l'inconscient, fruit de l'histoire, structurant les agissements actuels. L'école privée n'a vécu que timidement jusqu'à la fin des années 1990 ce jeu de structures, lui même produit d'expériences fondatrices. Elle fut un choix arbitraire de recours à la France avec un but qui était, en partie, extérieur à tout véritable sens scolaire (avoir le baccalauréat et partir). Elle essaya bien de recruter les derniers détenteurs tardifs de ce passé, mais de l'école française, elle ne trouva que des symboles et des reliques sorties du contexte.

Née en septembre 1991, l'école privée francophone de Tizi Ouzou répondait à d'autres exigences, d'autres saluts, que de créer une école à par entière. Aujourd'hui, si la question de l'introduction de l'islam se pose, que l'arabe est entré dans les murs, qu'une forme de bilinguisme se trame, c'est par la menace de l'Etat qui force l'école privée à exister en tant que véritable école algérienne tant dans les statuts que dans les programmes. C'est par ce biais que les écoles privées rencontrent l'histoire de l'école en Algérie, par ce chemin qu'elles se confrontent à la réalité d'un pays ayant son expérience propre de l'école. Les écoles privées depuis leur création ont néanmoins connu des tentatives souvent minimalistes d'intégration de

l'arabe, et ont malgré tout intégré l'histoire algérienne dès le début des années 2000 ; elles n'ont pu, de toute évidence, être uniquement d'enseignement français, et essentiellement « françaises ».

Cette école ne peut se priver du vécu national tout en empruntant de manière arbitraire l'école « d'un autre ». Elle est ainsi française sans être française, algérienne sans être algérienne et fut une école sans être une école. A partir du moment où la volonté de créer une institution scolaire pérenne s'est élevée plus haut que le simple désir d'émigrer, l'idée d'une école nationale (de l'Etat algérien) s'est imposée. Ce qui constitue encore son caractère excessif, c'est la négation ou le refus de l'Algérie dont la guerre des années 90 (mais pas seulement) porte la responsabilité. Beaucoup de parents ne veulent pas d'arabe, « ça ne sert à rien », d'autres souhaitent uniquement le CNED pour ne rien avoir à faire avec l'école publique. Quand on demande pourquoi ce refus, très souvent on nous répond que c'est dans la nature des Kabyles de ne pas aimer l'arabe et de revendiquer une identité différente. Pourtant les gens n'accordent que peu d'importance à l'apprentissage du kabyle, ils ne lorgnent ni vers Alger comme le mouvement berbère ni vers les villages des ancêtres, mais bien vers l'Europe.

L'école privée serait à la fois la chose la plus ancienne avec cette reproduction (aussi imparfaite soit-elle) de l'école coloniale, mais est aussi un élément des plus contemporains. Issue des années 90, se revendiquant comme un acte de modernité en opposition au féodalisme de l'islamisme, elle engage des classes suffisamment aisées pour envisager un investissement qui, en soi, n'a rien d'original. L'école en Algérie est une entité partagée et reconnue de tous, et l'émigration pour laquelle les membres des écoles privées se préparent l'est tout autant (qui n'a pas un membre de sa famille à l'étranger et plus généralement en France). L'école privée cumule les propriétés à la fois cachées, parce que clandestines pendant des années, et des plus visibles et brutales suite aux fermetures musclées de 2006. Elle est d'une part considérée comme une réalité indéfendable politiquement, et d'autre part engage trop d'Algériens pour pouvoir d'un revers de manche être balayée. Elle a ainsi suscité autant d'agressions (par les forces de l'ordre, par une partie des hommes politiques, et par l'opinion) que de sentiments nationalistes à un moment où le nationalisme s'est effondré. Elle a fait apparaître des drapeaux algériens dans les cours d'écoles, et fait naître des confrontations avec d'un côté, les inquisiteurs (le gouvernement), et de l'autre les accusés (les écoles) qui ont

répondu par d'autant plus de nationalisme qu'on leur reprochait leur antinationalisme. Cela semble se rapprocher du sentiment de certains colonisés lors du mouvement national de 1945 à 1962, engagés dans les mêmes contradictions, les mêmes pôles antinomiques. On pense à Mouloud Feraoun, à ceux issus de l'école française, défendant le drapeau algérien depuis des prêches différents. Étrange école qui ressuscite et touche à la sensibilité d'un pacte nationaliste loin d'être au goût du jour, qui met en lumière l'ancien et le nouveau, le visible et le caché, pour rendre ses oppositions à l'état de confusion. Le dissimulé évolue en ce qu'il y a de plus visible, le plus ancien devient à son tour l'élément le plus contemporain. On est en présence d'un phénomène sociologique et historique intense, dans le sens où il convoque l'histoire et l'univers social avec violences et tensions. On sent par avance que ces écoles n'ont rien de coloniale, les fondateurs des écoles privées correspondant aux premières générations de l'indépendance.

6. LA GÉNÉRATION DES FONDATEURS

L'analyse générationnelle des fondateurs permet de saisir dans leur dimension sociologique les acteurs sociaux des écoles privées. Quelles ont été leur trajectoire, dans quels milieux ont-ils évolués, par quels événements ou mouvements sociaux ont-ils été traversés ? Telles sont les questions qui nous permettront de comprendre la naissance des écoles privées, car il ne s'agit pas seulement de savoir quelles écoles les fondateurs ont connues pour justifier celles qu'ils ont créées, mais bien de cerner comment ils se sont positionnés, quels styles de vie ont-ils visés, quelles langues ont-ils parlées, et peut-être, à quelle (s) classe (s) sociale (s) ont-ils appartenu (es)?

6.1 Vers 1990 : récapitulatif historique

Si l'école, à l'indépendance, est exclusivement en français, cette tendance s'achève à partir de 1980 quand l'arabisation de l'enseignement jusqu'au secondaire est achevée. Après l'indépendance, l'Etat algérien bien que structurellement français car jacobin et centralisateur, va tenter de se trouver une personnalité propre, décolonisée et indépendante. La charte du 27 juin 1976 est votée dans un contexte où l'on fait coïncider arabité et islamité de l'Etat, en

même temps que la France mais aussi toute l'Europe décide de fermer progressivement leurs frontières (Stora, 2001: 77). Ainsi la crise des Etats nation maghrébins débute à cette période. Relativement calme sous Boumedienne (qui meurt en 1978), l'Algérie est la scène de manifestations de plus en plus violentes dans les années 80 (Kapil, 1990: 507). Comme l'écrit Brahim Salhi, « le consensus politique autour de l'indépendance s'effrite peu à peu. L'attitude principale et la manière dont les Algériens identifient dès lors le pouvoir va pointer une disjonction avec la société, qui prend ses distances avec la chose politique » (Salhi, 2010 : 55). La gestion « autocratique » des « grands frères » au pouvoir (institués véritablement en classe de privilégiés), garants d'une légitimité historique grâce à la guerre de libération est contestée jusque dans l'identité même de la nation. Deux mouvements vont rompre le relatif consensus national. D'un côté, on trouve le mouvement culturel berbère, qui démarre lorsque l'écrivain Mouloud Mammeri est bloqué à l'entrée de Tizi Ouzou par les forces de l'ordre en 1981. Ce sera le « printemps berbère », mouvement réclamant la reconnaissance de la berbérité en Algérie et de ses langues comme langues nationales. Il fait suite à une longue négation de l'idéologie au pouvoir considérant l'Algérie dans son unicité et son exclusivité arabe et musulmane. En 1973, le ministre de l'éducation s'exprime à ce sujet: « Avancer que la population algérienne se compose d'arabes et de berbères est historiquement faux [...], on se rend compte qu'un véritable travail de sape a été entrepris pour diviser le peuple algérien » (Stora, 2004: 299). Le mouvement va progressivement s'instituer et trouver un relais dans l'activité politique en 1989 avec deux partis politiques, le RCD mais aussi le FFS (Kapil, 1990: 511). Le deuxième mouvement qui va gagner toute l'Algérie en une décennie sera l'islamisme dont l'immanence politique se concentrera dans le parti politique du FIS. Dans les années 70, le mouvement islamiste naissant, « *cantonné dans la clandestinité et l'exclusion, fonctionne de manière souterraine en développant un langage du refus du monopole de l'Etat* » écrit Benjamin Stora (Stora, 2001: 69). Mais c'est surtout la crise économique croissante avec les multiples carences en logements et en biens de première nécessité qui organisent les premières adhésions à l'islamisme. En plus des difficultés du quotidien, le système politique du parti unique envenime le malaise des Algériens: Avec un FLN séparé des bases de la population et constituant le seul pôle politique de décision et de représentation, « *la société algérienne, écrit Aroun Kapil, se trouve coupée du système politique et dépourvue de moyen institutionnel pour énoncer ses intérêts et ses mécontentements.* » (Kapil, 1990:

508) Les premiers affrontements entre étudiants islamistes et berbéristes éclatent au début des années 80. L'université, toujours très politisée, qui constitue dans certains cas la seule opposition (sous Boumediene notamment), voit naître des luttes matérialisant les clivages qui se dessinent dans l'Algérie d'après Boumediene. Le 5 octobre 1988, des émeutes éclatent à Bab el Oued. Les manifestations qui s'étendent dans tout le pays, sont déclenchées par une jeunesse comprise entre 12 et 23 ans (Kapil, 1990: 513). Le 5 octobre marque pourtant la chute de l'ancien système, une ouverture démocratique est alors déclenchée un an avant la chute du mur de Berlin. Cette date met en évidence la faillite d'une structure politique et idéologique qui sous-tendait le pays depuis les années 60 (Kapil, 1990 : 499). Les associations sont autorisées, les différents partis naissent, le socialisme algérien disparaît avec l'ouverture du marché suivant ainsi le cours mondial de l'Histoire. L'Algérie connaît alors avant les autres pays du monde socialiste, la chute du mur :

« Nous pensions que l'économie dicterait la suite de l'évolution du pays, on était à deux heures de l'Europe (père d'un élève)».

Pendant quelques temps les espoirs démocratiques, mais aussi sociétaux animent une partie de l'Algérie qui voit dans ces événements une possibilité de rentrer une fois pour toute dans la « modernité ».

« En même temps que l'on nourrissait tellement d'espoir avec cette ouverture démocratique, on sentait se consolider dangereusement le conservatisme religieux qui à l'époque trouvait sa voix politique dans le FIS. On ne savait pas ce qui allait se passer, mais on voyait dans les rues, à l'école publique, cette mauvaise graine pousser à grande vitesse (père d'un élève).

Au même moment se matérialise l'échec de tout un système : échec économique avec la crise du pétrole, mais aussi social avec la crise du logement et du travail. La pauvreté a explosé dans les villes, le chômage bat des records. Politiquement, des voies différentes sont aussi en marche avec les partis kabyles comme le FFS (front des forces socialistes, en exil en France jusqu'en 1988) qui critiquent et s'opposent depuis des années aux choix idéologiques notamment en matière de nationalisme et d'orientation linguistique. Le RCD (rassemblement pour la culture et la démocratie) est créé en 1989. Né de la vague Amazigh, il choisit

clairement de rentrer dans le système mondial du libéralisme, et se posera comme un parti berbériste, pro-occidental et laïc. En 1990, le FIS (Front islamiste du salut) gagne les élections municipales ; pour les démocrates, l'espoir n'a pas duré longtemps, c'est la désillusion politique. Le rôle joué par les islamistes dans les quartiers populaires, le populisme dont a su faire preuve ses dirigeants tout en instrumentalisant la croyance religieuse, l'argent gagnée et amassée par le commerce officieux, vont permettre au FIS de monter en influence durant l'ensemble de la décennie 80, et ainsi de gagner le jeu démocratique de 1990.

Des 1987, les écoles françaises sont interdites dans tous le pays, le lycée Descartes est fermé, ce sera au tour des centres culturels français d'arrêter la scolarisation des binationaux et des Algériens. En même temps qu'une certaine démocratisation est en jeu, que la gestion unique et totalitaire du FLN est remise en cause, ce qui est « français » ou plutôt ce qui fait « France » disparaît un peu partout sur le sol algérien. Ceci en particulier sous la pression des islamistes mais aussi des opposants au régime de Chadli, alors président au pouvoir. C'est l'attaque contre le « Izb frança », le parti français, par les ultras d'une arabisation plus dure. Aroun Kapil nous rappelle que *« les attaques se focalisèrent sur les controverses concernant la prise de contrôle par l'Etat des écoles dirigées par la mission culturelle française (OUCFA), écoles représentées par les élites technocratiques du pays et des personnalités éminentes du régime »* (Kapil, 1990: 512)

Malgré la poussée d'une mentalité pro-occidentale favorable à la démocratie et souvent autant arabophone que francophone, l'islamisation de la société va engendrer avec les écoles privées, ce que l'on pourrait appeler, une action francophone sans précédent venant de la société civile.

Malgré le contexte tendu de ces années avec la recrudescence de la violence et de la peur, on ne peut regarder la création de ces écoles à travers l'émoi que pourrait susciter l'apparence d'une folle aventure. La clandestinité des débuts n'était au contraire que relative. Lors de la crise de mars 2006 et la fermeture des écoles de Tizi Ouzou par le gouvernement, ce fut une des questions qui revint le plus souvent : « pourquoi nous a-t-on laissé tranquille pendant quinze ans, pour trouver qu'on est un problème aujourd'hui ? ». Durant les années 1990, ce qui dérange les autorités ne réside ni dans le laïc ni dans le français, mais plutôt dans le religieux et l'islamisme. Il n'y avait alors pas de fronde en 1991 dans l'esprit des fondateurs

des écoles, mais un engagement total et sérieux dans une entreprise réalisable. Ironiquement, la guerre qui ravagea un pays pendant dix années, offrit la plus grande opportunité de paix à ces écoles qui ont pu prospérer sans entrave.

6.2 Sociologie d'une génération

Nous avons tissé brièvement l'histoire de l'indépendance et les enjeux qui y sont nés. Il est intéressant de se focaliser sur l'expérience propre de cette génération. Toutefois, l'absence de témoignage dans cette partie peut surprendre. Ayant interrogé les fondateurs en 2006 dans un contexte politique tendu, il ne m'a pas été possible d'effectuer des entretiens plus approfondis sur la trajectoire de chacun. Sur la défensive, ils ne m'accordèrent qu'un entretien collectif ; méfiants, ils ne se confièrent pas à un étudiant français encore maladroit dans ses questions. C'est en retraçant leur vie à travers le discours de personnes de la même génération, mais aussi en connaissance de l'histoire dont ils ont été les agents sociaux (faits objectifs comme l'année de leur baccalauréat, mais aussi les politiques étatiques du moment), qu'un panorama générationnel a pu être reconstruit. Tous les fondateurs sont nés entre 1950 et 1955. Ils sont entrés à l'école vers 1960, ont eu leur baccalauréat entre 1970 et 1975. C'est la génération de la libération. Ils n'ont que peu connu la guerre du fait de leur jeune âge et connaissent une Algérie en plein essor, fort d'un avenir où l'on se doit de s'en tenir au pays du parti unique. Ils ont reçu pour la plupart d'entre eux un enseignement francophone, n'ont été marqués par l'arabisation que progressivement. L'école qu'ils ont connue est l'héritière directe de l'école française. La plupart des coopérants à cette époque sont français, la langue de l'école tout comme la méthode ou le fonctionnement sont français. Ce n'est que plus tardivement que beaucoup de professeurs venus d'Orient, comme les Egyptiens ou les Syriens vont apporter l'arabe classique et parfois l'islamisme. A l'indépendance, l'arabisation n'est pas encore considérée comme un enjeu majeur. L'école fondamentale de 1980 ne les touchera pas. Au contraire en 1970, ils passent le baccalauréat, un baccalauréat que l'on obtient facilement, contrairement aux années qui vont suivre où le taux de réussite sera réduit. Ils partent à l'université, obtiennent des diplômes d'ingénieurs, deviennent dentistes, médecins, avocats, universitaires... Cette génération a bénéficié d'un Etat socialiste généreux qui offrait formations et logements à ses futures ou actuelles élites. Elle est à ce titre une enfant gâtée des

années d'indépendance qui vont se durcir au fil des ans, suite notamment aux difficultés économiques.

Durant les années 80, deux mouvements politiques et sociaux les marquent : l'arabisation de l'école d'une part, et d'autre part le mouvement berbère anti arabo-musulman, revendication culturelle et linguistique contre la stigmatisation kabyle (Chachoua, 2002 : 13).

Si les gens qui suivirent la première création d'école sont des campagnards devenus citoyens, les fondateurs de la première école sont issus de Tizi Ouzou. Nés dans des familles occidentalisées, ils connaissent plus tôt que les autres la télévision, l'électricité et l'ensemble du progrès matériel qu'on trouve dans les villes. Ils vivent l'école francophone en ville, la présence française des pères blancs, la pratique du sport, le « chic » citadin et l'usage de l'arabe dialectal. Ils choisissent des voies comme le droit et la médecine, qui sont des choix de prestige. Certains sont fils de pharmaciens, d'autres de libraires, d'employés de l'administration ou encore de restaurateurs servant entre autre des plats français. Ils constituent la petite bourgeoisie de Tizi Ouzou. Ils ont une mentalité de citoyens cherchant une réussite individuelle, les confortant dans leur légitimité face à la masse arrivant des campagnes. Ils sont peu marqués par la politique et par les idéaux berbéristes de 1980 et sont intégrés nationalement et localement. On peut même penser que si le mouvement berbère, qui va structurer politiquement Tizi Ouzou, n'avait pas existé, ces gens auraient été probablement de véritables arabisants, ou du moins des élites nationalistes de la ville. Ils parlent français à la maison, arabe et kabyle dans la rue, c'est par l'école qu'ils obtiennent la consécration des métiers valorisés économiquement et symboliquement. Ils doivent leur réussite à la reproduction sociale mais aussi à la conjoncture économique du pays. L'Algérie a besoin de cadres, de gens qualifiés, on sort de l'université à cette époque sans le souci du chômage.

A cette période, l'Europe est plus une province voisine qu'un continent étranger. Kamel Chachoua écrit : « *la langue française passe du monde scientifique au social, en devenant synonyme d'élégance et de distinction* » (Chachoua, 2002: 18).

Ces personnes ont des enfants vers 1980, au moment où le paysage social et économique de l'Algérie s'assombrit. En cette période du mouvement berbère, leur préoccupation est d'ordre individuel, comme leur réussite professionnelle et familiale qu'ils sont sur le point de réaliser. C'est aussi l'arabisation totale qui vient d'être entérinée avec l'école fondamentale qui cherche à arabiser avec l'arabe classique l'ensemble de la population. L'école joue alors un

rôle politique plus que pédagogique. Mme Malika Greffou, militante de l'école algérienne, dans son livre « *L'école d'Ibn Badis à Pavlov* », comparera l'école publique au système scolaire de rattrapage française pour ouvriers et immigrés.

Les années 80 vont déboucher sur l'ouverture démocratique. Après 1988, certains entreront en politique avec l'apparition du RCD (rassemblement pour la démocratie), plus par sympathie ou opportunisme que par idéologie et véritable volonté de faire carrière en politique. Cette période va permettre une critique haute et forte du pouvoir et du nationalisme. Les choix idéologiques du pays sont contestés, en même temps que le temps des désillusions est proche. En 1990, l'année de la victoire du FIS, les fondateurs sont consternés par le tournant islamiste et conservateur. Ils se rêvent à deux heures de Paris par l'avion et désirent une réalité à l'occidentale, bourgeoise et consumériste. Ayant des possibilités économiques, ils investissent le jeu de l'école privée qui garantirait la réussite de leurs enfants et un probable départ en France.

Il n'y aura pas de projet de société à la base de l'élaboration de ces écoles. Si la politique n'intéresse pas une partie des fondateurs, pour les sympathisants du RCD l'enjeu est trop important pour risquer l'avenir de leurs enfants dans la politique. Leur action n'est pas vécue politiquement, elle est un acte engagé dans un but individuel où chacun agit pour son enfant, c'est pour cette raison principale qu'elle se dit apolitique.

La religion sera bannie dans l'école qui forme des « scientifiques » et des esprits cartésiens, esprits garantissant la réussite dans un idéal de modernité « au principe rationnel » (parole d'un parent d'élève), distinct de la mentalité d'une masse « éprise de religion et d'archaïsme ». De plus la religion est une chose bien inutile pour l'enseignement qu'ils envisagent, l'école est laïque.

Enfin il n'y aura pas d'arabe, cette langue, qu'ils jugeront avec le recul des années noires, idéologisée et islamisée, mais qui leur semble, tout comme la religion, inutile et futile: L'école privée sera francophone.

Deuxième partie :

La maison école ou l'évolution d'une école privée algérienne d'enseignement public français

Nées de l'initiative de quelques personnes en 1991 mais pensées dès 1990, les écoles privées de Tizi Ouzou sont apparues dans le contexte historique que nous avons précédemment décrit, mais vont connaître et connaissent encore aujourd'hui d'importantes évolutions. Elles sont en effet passées de quelques classes « minuscules » et clandestines, à plusieurs dizaines d'écoles scolarisant dans l'ensemble deux milles élèves. Leur forme, leur fonctionnement, mais aussi leur identité ont largement été bouleversées de sorte qu'effectuer l'étude ethnologique de ces écoles relève aussi d'une étude historique. Les difficultés pour réaliser cette tâche émanent de l'objet lui même, de sa nature à la fois clandestine et contemporaine. Il existe peu d'écrits à leur propos, quelques articles de journaux ont témoigné sporadiquement de leur existence. Il a fallu attendre l'année 2006 et la crise que ces institutions ont traversée pour les sortir du rang d'anecdotes journalistiques et les faire figurer à la première page des quotidiens algériens. Soutenues en partie par la presse francophone, présentées en victimes de décisions arbitraires et démesurées (« fermer d'inoffensives écoles du peuple à l'heure du terrorisme », un parent d'élève), la menace qui a pesé sur elles pendant une semaine s'est estompée, mais la volonté de l'Etat de les contrôler les oblige aujourd'hui à plus de négociations et de stratégies. La survie des écoles est donc liée en partie à leur résistance face à l'Etat mais aussi à leur adaptation aux différentes crises successives. Bricolées, construites dans l'ombre avec peu de moyen, elles sont nées d'alliances, d'ententes et de mésententes. Comprendre l'école des premiers temps, c'est présenter les ruptures et les associations dans tous les sens du terme, du statut juridique qui les régissait aux partenariats qui les ont érigées.

Ce n'est pas dans les textes qu'il a été possible de rendre compte de cela, hormis peut-être les quelques documents administratifs recueillis, mais dans les paroles des acteurs eux-mêmes. L'entretien constituait une méthode d'investigation efficace. Il fut nécessaire de croiser les récits, de les multiplier afin de recouper une histoire invisible et muette, encore un peu clandestine, pour saisir les enjeux du présent, le sens de l'action des parents comme celui des responsables d'école. Pourquoi faire suivre à son enfant une scolarité dans ce genre d'école? Pourquoi créer une école? Que partagent ces personnes ? C'est ce qu'essaiera de déterminer cette seconde partie qui ouvrira sur une réalité incontournable de ces écoles, l'émigration.

1. AU DÉPART : DES PARENTS, UNE MAISON, LE CNED

Il faut s'imaginer des parents qui viennent d'entrevoir la possibilité de suivre l'école française par le CNED. Ils travaillent, occupent des emplois bien rémunérés et ne veulent (par souci pédagogique mais aussi parce qu'ils n'en ont pas les moyens) garder leurs enfants à la maison avec un professeur particulier. Alors entre amis, l'idée germe de commencer une classe à plusieurs enfants, dans une maison, à l'endroit d'une chambre ou d'un salon. Le bouche à oreille fonctionnant, d'autres parents semblent intéressés dans cette période chaotique de 1991 où les élections législatives viennent d'être annulées. Ils louent à présent une maison vide à un homme vivant en France. Ils achètent des tables, des chaises, un étudiant fait l'instituteur...

1.1 Un statut d'association culturelle pour une école illégale

C'est en septembre 1991 qu'apparaît la première école privée de Tizi Ouzou. Au départ, un groupe de parents s'accordent pour composer le conseil d'administration (car pour l'Etat, c'est une association culturelle de cours de soutien) qui s'occupe de trouver des professeurs, de les payer, d'assurer le bon déroulement de la journée d'école. La maternelle et une classe de cours préparatoire sont créées. Les enfants ont entre cinq et sept ans.

Une maison est investie dans un nouveau quartier de Tizi Ouzou, louée par un ami

d'un parent d'élève, un dentiste selon les dires de certains. Les débuts sont compliqués, l'organisation est complexe. C'est au bon vouloir des volontaires d'organiser la cantine, de trouver le matériel. Des roulements sont établis, un jour un tel fera ceci, demain un autre fera cela... L'ensemble du financement de l'institution est assuré par les parents, certains donnent plus d'argent ou plus de leur temps que d'autres. Le CNED (l'organisme public français de cours par correspondance : Centre National d'Enseignement à Distance), dont certains parents n'ont jamais entendu parlé, est envisagé dès le départ. Il offre un gage de sérieux, une inscription officielle et « une école clef en main » pour leurs enfants.

Le CNED a pour but de scolariser des français qui ne peuvent suivre une scolarité dans des écoles, soit parce qu'ils sont malades, soit qu'ils sont à l'étranger. L'institution assure l'enseignement mais permet aussi de reconnaître officiellement le niveau de l'élève, avec le passage dans la classe supérieure en fin d'année, apporté par le cachet officiel de l'institut public français.

« On scolarise des enfants qui ne peuvent pas être scolarisés en établissement en France; des enfants malades, des enfants itinérants, des rythmes qui ne permettent pas de suivre l'école. Des parents qui se déplacent souvent. On a aussi des enfants qui se trouvent à l'étranger, ce sont souvent des enfants d'expatriés qui suivent l'école du pays d'accueil. Ils continuent au moins le français par le CNED. On a effectivement, enfin on avait, des conventions passées avec des écoles privées qui accueillaient des enfants dont les parents voulaient que l'enseignement se fasse en français. » (Un responsable du CNED de Toulouse)

A l'origine, l'idée serait venue de certains binationaux, déjà au fait du système français, notamment deux françaises mariées avec des Algériens. Ainsi 24 élèves se partagent deux classes à partir de septembre 1991, 18 en maternelle et grande sections, 6 en cours préparatoires (CP).

Les premiers contacts avaient pourtant commencé environ un an plus tôt. Une réunion de 80 personnes s'était déroulée à Tizi en 1990 afin de créer une école « de langue française, « moderne », et ouverte au monde ». Une demande fut envoyée à l'Etat afin de commencer l'entreprise, mais le ministère de l'éducation retourna une réponse négative. Quelques semaines plus tard, la loi n°91-05 du 16 janvier 1991, portant sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe, est promulguée. Elle endigue ainsi la tentative de concrétisation du projet dans la légalité. Cette loi vise à exclure l'usage et la pratique du français dans l'administration publique, les hôpitaux, les secteurs socio-économiques et le monde de l'éducation (incluant les universités). Elle vise plus

indirectement à évincer l'élite francisée des cercles du pouvoir et des pôles de décision.

La majorité des personnes présentes lors de cette réunion s'était alors retirée du projet. C'est le cas de Monsieur G, inspecteur d'académie, intéressé par la création d'une école de langue française, il comptait y inscrire ses enfants.

« Quand la réponse du ministère est tombée, la majorité a baissé les bras. La perspective d'entrer dans quelque chose d'illégal n'était guère encourageante. Pourtant j'ai continué à m'intéresser à ces écoles. Je connais beaucoup de monde. Malika que tu connais, c'est une très bonne amie, je l'ai eu comme élève du temps où j'étais professeur au lycée. Elle est entrée dans ces écoles comme professeur, elle était jeune étudiante, elle avait besoin d'argent... »

Sans existence officielle, l'école privée va se parer du statut d'association culturelle autorisée depuis l'ouverture démocratique d'octobre 1988, au même titre que les partis politiques. L'Etat est affaibli, sans réelle légitimité, ainsi s'organise dans tout le pays une vie politique nouvelle. Les prochains évènements comme les élections municipales puis le premier tour des élections législatives gagné par le FIS (front islamiste du salut) puis annulé par l'armée, plongent le pays dans un processus mortifère, pourtant ils nourriront nos écoles dans un terreau de crise où la possibilité d'exercer illégalement leur sera offerte.

Pour les impôts, l'école est une association d'aide aux devoirs:

« J'ai été président de l'association pendant huit ans, j'ai été convoqué par les flics, par les impôts, par la wilaya, j'ai passé une période à me dire: "mais qu'est ce que je fais là?" Le mec des impôts venait, il nous disait : Combien vous payez Monsieur...Et bien on ne paie pas... (il rit !). C'est juste des cours de soutien. »

Grâce au bouche à oreille, les effectifs tendent à augmenter. L'année suivante, le CP et la maternelle sont maintenus, une classe de cours élémentaire première année est créée.

Est-ce par conviction politique que ces écoles naissent ? Adhérent-elles dans ce cas là au RCD de Saïd Sahadi, un parti berbériste démocrate ayant la vocation de rassembler les petites élites instruites (Kinzi, 2007), partisans de la langue française, apparu en même temps que ces écoles ? Sont-elles à l'image de ce parti, un mouvement social pour le changement de la société algérienne par la scolarisation ? Serait-ce à l'inverse un acte individualiste, une manière de sauver ces enfants du système public et, car l'Algérie va bientôt sombrer, du pays lui-même ?

1.2. Laïque, francophone et apolitique

« Tout a commencé quand Chadli a fermé le lycée Descartes » introduit un fondateur. « Dans son discours le président Chadli a dit qu'il interdisait l'école française aux Algériens. »

Aucun des fondateurs n'est en lien avec le lycée Descartes, trop loin socialement et géographiquement de cette petite élite urbaine de Tizi Ouzou, elle-même absente du cercle fermé et privilégié des classes supérieures algéroises. En réalité, quelques uns connaissent la mission française de Tizi Ouzou qui assurait la classe jusqu'en 1990 et dont certains élèves suivaient la maternelle. Il s'agit, dans le récit, de rendre prestigieuse la genèse de ses écoles.

Il est mal aisé de savoir en détail comment tout a commencé, mais il est captivant de regarder le consensus autour de la création de ces écoles. Que souhaitent alors ces fondateurs ? Quelle en était l'idée originelle ? Les binationaux étaient minoritaires dans le groupe de départ. Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que ce n'est pas la nécessité ni l'urgence qui pousse la majorité des parents à s'investir dans une telle entreprise, d'autant que le CNED existe dans le cadre individuel. La relecture dont souffre la création de ces écoles est significative. Une autre motivation invoquée est la dégradation de l'école publique avec l'arabisation qui est rendue presque systématiquement responsable de la tragédie nationale. Le discours semble s'être sur-politisé après coup, et si la volonté de faire suivre une école de qualité à leurs enfants est indéniable, il conviendrait de regarder l'école en termes d'investissement. Le constat politique n'est qu'une justification supplémentaire de leur action, d'autant que l'histoire semble donner raison à ces écoles aux yeux des choix actuels du gouvernement (intégration du français dès la deuxième année).

L'adage de l'époque était école « laïque, apolitique et francophone ». Ainsi résonne l'idée d'une école sans arabe, sans religion et sans politique. Les premiers parents cherchent un autre modèle que l'école publique algérienne, qui ne peut se trouver sans le CNED, choisi avant tout pour la garantie de réussite qu'il apporte, mais surtout par son caractère d'école préfabriquée, de telle sorte qu'elle n'a pas besoin d'être pensée pour pouvoir fonctionner. De longs débats ainsi que des tentatives d'introduction de l'histoire algérienne et d'un peu de langues arabes avortent. Il faudra attendre les années 2000 pour que les programmes de l'école privée s'algérianisent, coïncidant avec le renouveau

de l'Etat algérien sur l'ensemble de l'espace public.

On notera que le langage violent autour de l'école publique est systématique chez les premiers fondateurs. « catastrophe innommable », ou image de l'enfant transformé en monstre, l'école algérienne est présentée comme l'antithèse de l'école française (pacifique), agissant à l'inverse de l'institution laïque, c'est à dire métamorphosant l'enfant en « religieux fanatique » (parent d'élève). Encore une fois on constate une « sur-estimation » du rôle de l'école, dont le propre serait d'avoir des effets sociaux magiques. Investie d'une charge de symboles, elle semble pouvoir faire naître aussi bien des anges (élèves de l'école privée ou de l'école française) que des diables (élèves de l'école algérienne des années 80).

2 FONCTIONNEMENT : UN ÉQUILIBRE INSTABLE

Le « bricolage » caractérise le fonctionnement des débuts. Si le CNED apporte le contenu des programmes, en terme d'organisation il reste tout à faire. Où trouver des enseignants ? Comment faire pour la cantine ? Qui s'occupe de la gestion ? L'école associative des débuts s'en remet aux parents, aux relations de chacun et à leurs connaissances respectives. Un fondateur se rappelle : *« Pour la cantine, on faisait chacun notre tour... et puis ça dépendait de la disponibilité de chacun, des moyens aussi. Tout le monde ne s'est pas investi de la même façon. »*

2.1 Un ordre « bricolé »

La première école privée créée, de nombreux parents affluent pour y inscrire en toute clandestinité leurs enfants. Les membres des écoles accueillent les nouveaux arrivants qui vont permettre ainsi d'alléger les charges, notamment en matière de salaires de professeurs. Déjà les premières frictions apparaissent entre les partisans de l'ouverture et les autres qui souhaitent l'école limitée à un effectif maximum. Entre les membres fondateurs et les nouveaux arrivants, une lutte de pouvoir tourne à l'avantage des premiers (plus légitimes par ancienneté mais aussi par leur investissements en argent, en temps, en capital de toute sorte) qui décident de restreindre les entrées.

« Il fallait veiller à la marginalisation, et puis ça coûtait cher. Personnellement, j'étais partisan de la sortie du ghetto. Avec le temps, ils ont accepté des tarifs réduits, des mécanismes de solidarité. »

L'école se remplit, le CNED fait office d'enseignement, et les professeurs sont glanés dans la grande manne des étudiants au chômage ou en fin de cycle, ou encore chez les professeurs à la retraite. Ils sont payés au noir, ne sont pas assurés, ne cotisent pas pour la retraite. La plupart ne sont pas formés en tant que professeur. Le CNED ne nécessite pas un professeur ou un instituteur, il requiert un répétiteur. L'ensemble de la démarche est dictée par des fiches que l'élève suit, la présence de l'adulte n'est indispensable que pour faire répéter à l'enfant ses leçons. Les élèves s'engagent dans une besogne lourde car la surcharge de travail est une exigence du système de cours par correspondance où l'élève est censé travailler seul. Certains parents demandent en vain des programmes algériens notamment dans les matières d'éveils (histoire-géographie), toujours sans résultat.

« Pourquoi ne suivez-vous pas des cours d'histoire algérienne et seulement de l'histoire de France? Le problème était qu'on avait à faire à des manuels d'histoire qui étaient de l'histoire officielle, dictée par le pouvoir. Notre problème c'était ça. Là, ce n'était pas possible. »

Ceci est la réponse d'une fondatrice qui justifie l'absence d'Histoire nationale algérienne. Il semble que les débuts soient marqués par une forte tendance à refuser tout ce qui relève de l'école publique, voir de l'Algérie même. Le reniement de ces années là se justifie ici par une fronde contre un pouvoir qui n'est plus qu'un absent ou un malade du pays. Il serait plus juste de penser que beaucoup considèrent l'Histoire de l'Algérie comme inutile et secondaire dans un projet qui consiste à obtenir des examens français.

Les difficultés dues à l'organisation sont importantes, au fil des ans, il faut « faire de l'école française », respecter les volumes horaires. Les programmes qui s'alourdissent, ne permettent pas beaucoup d'écarts. L'école associative des débuts vit au rythme d'une école française. Les mêmes programmes, les mêmes examens qui se déroulent en Tunisie pour la première session du BEPC, puisque ce pays, contrairement à l'Algérie, conserve des centres d'examens français.

Aucun des parents fondateurs n'a de connaissance en matière de pédagogie. Les fondateurs avec leur conseil d'administration sont pourtant les garants moraux du projet initial. Sans en détenir l'école, ils en maîtrisent le destin malgré l'intervention d'autres parents nouvellement arrivés dans la gestion de celle-ci.

Ce qui caractérise ces écoles privées des premiers jours, c'est l'incertitude, les zones de non savoir et de non maîtrise professionnelle du projet tout comme la détermination à instruire leurs enfants en langue française et dans le programme français. Même les professeurs ne connaissent pas la méthode CNED et n'ont parfois aucune expérience d'enseignement.

A propos de la réussite des élèves, les théories sans fondement semblent être le fondement d'une certaine représentation de la réussite scolaire:

«Ma formule de l'éducation, je l'ai mise en équation. Tu as un tiers, c'est la valeur de l'enfant, sa valeur intrinsèque. Le deuxième tiers, c'est la valeur de l'école, le troisième c'est l'environnement familial, extra-scolaire etc.. J'ai des théories un peu vaseuses mais elles tiennent la route. Sur un échantillon d'une centaine d'enfants, il y en a peut-être cinq qui sont bons voire très bons, un pour cent qui est exceptionnel. L'école ne s'adresse pas à cette couche. Sur les 95 autres, il y en a cinq, tu auras beau faire ce que tu veux, tu n'en tireras strictement rien. » (Parent d'élève et membres fondateurs de la première école de Tizi Ouzou)

La personne présente une vision très élitiste de l'école afin de justifier une moindre ouverture, une plus grande sélection. L'école des débuts a ses différents courants de pensée, des libéraux plus permissifs et partisans d'une certaine ouverture, et d'autres souhaitant une forte sélection, un entre-soi qui garantirait la préservation de la qualité.

Les actions évasives, les décisions floues semblent déterminer son déroulement puisque l'école est sans hiérarchie proprement dite (malgré un président d'association membre du conseil d'administration), sans stratification rigoureuse des tâches et des décisions par les membres, et sans connaissance pédagogique réelle. Les premiers membres des écoles n'étaient pas des professionnels de l'éducation mais des avocats, des médecins... « Les enseignants travaillaient sans contrat, au début des écoles les membres du CA (conseil d'administration) ont commis beaucoup de maladresses » (Directrice d'une école en 2010). Mais c'est aussi la dimension individualiste et égoïste de la part des membres et principalement de ceux qui détiennent un pouvoir quelconque ou qui croient le détenir (membre de l'administration) qui règne dans la première école. Ainsi des droits de veto apparaissent lors des réunions, les membres fondateurs défendent leur légitimité souveraine sur les décisions, et leurs privilèges qu'ils s'attribuent. Toutes ces dimensions en font une école non pérenne, maladroite et inscrite dans un temps limité.

2.2. Un quotidien conflictuel

« Nous ne voulions pas, en tant que membres fondateurs, d'une école où il y aurait beaucoup d'enfants. Nous avons refusé des enfants pour ça [...] : Comme on avait dit qu'on ne voulait pas beaucoup d'enfants par classe et qu'on n'avait pas de grandes structures donc on a limité le nombre d'enfants. D'où la création d'autres écoles qui étaient avec des parents qui eux pensaient créer des écoles avec un apport massif d'enfants, qui ont fait leur école « arc en ciel », qui eux mêmes se sont séparés en « arc en ciel 1 », « arc en ciel 2 », et c'est pour ça qu'on s'est retrouvé d'une école à « Tizi » à quatre ou cinq écoles avec chacune plus de deux cents enfants. » (Entretien avec un membre fondateurs)

En 1994 éclate le premier conflit. Les membres du conseil d'administration composé des fondateurs de l'école ferment l'institution par le bas. Ils décident que l'école doit fonctionner avec ce qu'elle contient comme effectif, il n'est plus nécessaire d'accueillir de nouveaux élèves. En réalité les garants de cette décision viennent d'inscrire la totalité de leurs propres enfants, ils n'ont alors plus besoin de nouvelles classes en amont.

« Déjà, nous étions en désaccord en ce qui concerne le nombre d'élèves par classe. A l'époque nous étions entre six ou huit par classe. Je pensais avec d'autres parents que pour la bonne ambiance et d'un point de vue pédagogique, qu'il était nécessaire d'augmenter les effectifs mais ils s'y opposaient catégoriquement. Un jour, une nouvelle élève devait arriver en cours d'année. Nous avons réussi à la faire admettre par le conseil d'administration. Quand est arrivé le moment de la mettre dans une classe, un membre du conseil s'est levé et a interdit cette élève sous prétexte qu'elle arrivait dans la classe de sa fille. Il a regardé les autres membres du conseil, il était très en colère, alors l'élève a été refusée. Tout cela avait créé une ambiance tendue dans l'école, qui déjà commençait à se scinder en deux groupes. Quand ils ont annoncé la décision de fermer l'école par le bas, alors nous avons réuni les gens et nous avons décidé de créer une autre école. »

Les années des premières écoles privées ne sont pas de tout repos. En effet, trois ans après la création de « l'école mère », une première scission apparaît, avec pour cause première les volontés divergentes selon les intérêts de chacun. Les uns inscrivent l'ensemble de leurs enfants dans ces écoles, ils souhaitent bloquer les effectifs (les membres fondateurs), les autres ont encore des enfants qu'ils espèrent prochainement scolariser dans cette même institution. Sous la houlette de Monsieur H et de Madame G, se crée une autre structure associative, de forme et de fond similaire, à la différence qu'ils décident de ne pas geler les recrutements et d'y ouvrir chaque année d'autres classes. Au rythme d'un niveau par an, le premier collège s'ouvre en 1997, tandis que la maternelle et le primaire continuent leur fonctionnement. En 1994, c'est aussi l'année blanche qui voit éclater une grève « kabyle » de l'école publique sans que l'école privée

en soit affectée. Au contraire cet épisode rallie à la cause des écoles privées d'autres parents qui se ruent nécessairement à leur porte, pendant que d'autres quittent l'Algérie avec leurs enfants, pour la France. Comme presque toujours, le malheur de l'école publique fait alors le bonheur de l'école privée.

La première école ne tardera pas à fermer faute d'effectif et suite à une autre scission environ deux années plus tard. Les membres fondateurs rejoindront d'autres écoles privées cette fois-ci en simples parents d'élèves.

« Nos enfants... enfin, notre école a fermé. L'école mère a fermé, la deuxième école également, et nous avons mis nos enfants dans d'autres écoles or les autres écoles étaient issues du même style que la nôtre, les mêmes programmes. Ils ont leur gérant, leur conseil d'administration nous a proposé de nous intégrer. On a refusé. Vous savez quand vous avez passé dix ans, tous les matins et tous les soirs, vous n'avez plus la force... (membres fondateurs de la première école)»

« J'ai accueilli dans mon école, l'enfant d'un membre fondateur avec qui des mots violents avaient eu court. C'était celui qui avait refusé de faire entrer l'élève dans sa classe. Et bien trois ans plus tard, il est venu me supplier d'accepter sa fille, et j'ai accepté. Elle n'a même pas passé le bac ici, elle est partie dès la première en France. (M. H. »

Dans la nouvelle école de 1994 beaucoup de problèmes persistent. Les rôles mal définis, les prises de positions des parents dans l'ensemble de la gestion de l'école sont sources de discordes. Des conflits éclatent régulièrement, des groupes de parents se liguent contre le directeur en place, certains s'opposent à des professeurs de manière purement individuelle pour des raisons personnelles.

« Certains parents pensent que parce qu'ils payent plus, ou encore parce qu'ils payent tout court, alors leur enfant doit faire ce qu'il veut, qu'il a plus de droits que le professeur. » (Professeur en école associative)

En 1998, M. H et d'autres parents décident de se séparer de Mme G pour créer une autre forme d'école. Ils veulent ouvrir une véritable école privée, (même s'il est encore impossible d'en obtenir le statut), où les parents n'auraient plus le droit d'ingérence comme dans le modèle associatif. Ce modèle d'école est avant-gardiste pour l'époque puisqu'il sera imposé moins de dix ans plus tard à l'ensemble des écoles associatives, et ce par le gouvernement en place.

Le conflit qui est inhérent au fonctionnement d'une telle institution a engendré autant d'écoles qui sont nées ou ont disparu suite à des scissions entre parents d'élèves et membres des conseils d'administration, ou après des désaccords à l'intérieur du conseil d'administration. L'hostilité et les litiges mais aussi le succès que connaissent les écoles

privées expliquent la multiplication des effectifs et l'augmentation sensible du nombre d'écoles en quinze ans d'existence, date à laquelle elles seront sommées de changer de statut et de programme et sortiront de la clandestinité. En 2006, on comptabilise 9 écoles de ce type, deux seulement ont abandonné leur forme d'association. Après cette date, l'école associative disparaîtra.

3. DE L'ASSOCIATIF AU PRIVÉ : UNE OPPOSITION À L'AVANTAGE DU SECOND

Associative ou privée, l'institution s'est pourtant nommée « école privée » depuis le début, bien qu'elle ne soit ni privée quand elle est associative, et qu'elle conserve le statut d'association quand elle décide d'être privée à but lucratif. Les termes « associatif » ou « privée » renvoient tous les deux à des fonctionnements différents. Les statuts restent néanmoins les mêmes jusqu'en 2006 où toute institution est associative pour l'Etat, car l'enseignement reste sous la logique de la loi de 1991 relative à l'interdiction de l'enseignement en français (ou d'une toute autre langue). Les écoles faisaient déjà la distinction dans les faits, puisque certaines écoles associatives, comme celle de M. H, avaient abandonné dès 1999 le système de conseil d'administration et séparé les parents du fonctionnement et des décisions inhérentes à l'école ; d'autres restaient associatives même après 2006, en restant attachées au pouvoir décisionnel des parents. Finalement pour l'Etat, le problème n'était pas tant dans l'organisation que dans le programme français, la volonté de les voir se privatiser tenait dans l'idée de les contrôler en les officialisant comme de véritables écoles. Ce qui nous intéresse est le passage en terme d'organisation, marquant selon nous, une volonté de professionnalisation de l'école.

Une question reste en suspens : l'abandon de l'associatif qui est effectif en 2006 mais qui a commencé bien avant pour la majorité d'entre elles (en 2006, trois sur neuf sont encore au fonctionnement associatif), marque-t-il un changement dans la mentalité, un tournant dans l'histoire de ces écoles qui semblent vouloir, malgré les crises successives, se pérenniser ?

3.1. L'école privée « associative » : une expérience éprouvante

« L'école privée associative est un monstre multicéphale possédant autant de têtes pensantes que de membres » (une directrice d'école associative). Pour synthétiser ce qu'est l'école de modèle associatif et mettre en lumière la principale source de problèmes, une directrice d'école donne sa définition de l'institution. Elle raconte, dans un entretien son souhait d'arrêter lorsque ses enfants seront partis, car elle est épuisée de gérer une institution où les parents « font souvent la loi » selon leurs intérêts. Elle ne trouve plus la motivation de continuer sans ses enfants. En tant que responsable d'école et présidente du CA, se désinvestir quand les enfants sont partis est un phénomène systématique dans les premières écoles.

3.1.1 Une école privée associative par Mme S, directrice d'école associative.

« A la fin de l'année, le conseil d'administration donnait le bilan financier, moi je donnais le bilan pédagogique. A cette occasion, des parents accusaient le conseil de mauvaise gestion, de détournements de fonds... vous savez dans ces cas là... Mais en général ce qui comptait surtout c'était le pédagogique. En 2001, notre école s'est scindée en deux. Les gens qui sont partis, ont essayé de récupérer les élèves et le personnel de l'école. Finalement beaucoup, enfin la plupart, sont restés par fidélité. A ce moment là j'aurais pu créer ma propre école, me faire du fric, mais je ne l'ai pas fait. Je suis attachée à tous ces gens et ils me le rendent bien. Quand en 2006, on est passé au système privé alors les parents ont refusé que ce soit un membre du conseil qui reprenne l'école. Ils ont voulu que ce soit moi. On m'a donné l'école, tout est à mon nom, les locaux je les loue, le registre du commerce est à mon nom. Voilà, le financier, c'est ce monsieur que tu as vu, mais il n'y a aucun papier qui dit que c'est le financier. Les parents me demandent de faire attention mais aujourd'hui, ils ne peuvent plus s'ingérer. Enfin cette année j'ai agrandi l'école, on a loué les appartements d'à côté. Aujourd'hui ce qu'il nous faut à Tizi Ouzou c'est un lycée mais personne ne veut le faire. » (entretien avec une directrice d'école)

Mme S. raconte son engagement dans l'école associative. Ancienne professeur de mathématiques à la retraite, mise en marge de son métier dans les années 80 par l'arabisation, elle s'est fait employer dans l'école privée associative depuis 1994. D'abord en retrouvant son habit de professeur, puis en tant que directrice depuis 1996. Elle est née en France, est revenue à l'âge de treize ans, en 1962, puis a prolongé son parcours scolaire en Algérie, en français. Elle avait arrêté progressivement de travailler suite à l'arabisation totale de l'enseignement qui l'a véritablement rendue inapte à pratiquer son métier. L'école privée lui a « redonné un second souffle ». Elle évoque ici

la difficulté pour une école associative, d'une part d'éviter les conflits notamment sur les questions financières, et d'autre part à réaliser la transition de l'associatif au privé.

3.1.2 L'école privée associative par M. H, fondateur d'une école privée non associative

« Dans le modèle associatif, les parents d'une classe ont toute la liberté de faire ce qu'ils veulent dans la classe de leurs enfants. Même le recrutement, c'était les parents de la classe qui recrutaient. Quand ça n'allait pas, c'est aux parents de la classe de renvoyer l'enseignant. Ça donne une idée de quelque chose de précaire, de peu solide, de pas fiable. Moi en tant qu'enseignant, je me suis dit, l'école doit avoir quelque chose d'unitaire, toutes les classes doivent être dirigées de la même façon. Tu sais quand ce sont les parents qui s'occupent de telle classe et les autres parents d'une autre classe, automatiquement il y a des différences, des disparités, des conflits. L'une des anomalies, quand on a voulu constater des choses, le CA, conseil d'administration qui était composé de quelques membres fondateurs de l'école ne voulait rien entendre. Il faisait des réunions pour demander quelle somme payer. Sinon une fois les cotisations payées, chacun vaquait à ses occupations. Eux, ils géraient, payaient les enseignants, ils recrutaient aussi. Toutes les décisions, c'est eux qui les prenaient. » (M. H)

3.2 L'école privée : entre intérêts personnels et projet éducatif

Le modèle associatif est une expérience éprouvante comme le disent les anciens membres des écoles, d'autant que les investissements de temps et d'argent diffèrent selon les parents. « Le bénévolat ça marche un temps », ces écoles ne sont pas des entreprises bénévoles et désintéressées, chacun y trouvant un intérêt concret, qui est en général concentré sur l'enfant ou les enfants scolarisés.

Le conflit engendre une séparation puis un regroupement de parents autour d'un projet de nouvelle école, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'un jour, l'école change de structure. Elle écarte les parents du conseil d'administration et de toute possibilité d'agir. Sans surcharger de sens l'histoire des écoles privées, c'est néanmoins la principale tendance observée, car l'école privée devient en même temps un nouveau « business ». C'est l'école de M. H, professeur de physique à l'université, une école où les rôles sont séparés, une « vraie école », fruit de la double expérience du privé grâce à M. H, et du public avec M. et Mme Mo, les trois fondateurs de l'école H.

M. H, M. O et Mme O sont tous les trois issus de l'enseignement, ce qui n'était pas le cas de la première école. La direction de la première, nous l'avons vu, était

formée de médecins, d'avocats, d'ingénieurs mais pas de professeurs d'université ou encore d'anciens administratifs du public. Cette évolution est le résultat du nouvel intérêt des universitaires et des fonctionnaires de l'école publique porté à ces écoles, qui correspond à des profils sociologiques différents. C'est le signe d'une démocratisation de ces écoles ou du moins d'un élargissement à des petites élites intellectuelles venues en majorité de la montagne. Ils en prennent au fur et à mesure la direction, ce qui va entraîner une volonté de professionnalisation de l'école privée. On note l'itinéraire de M. H, professeur à l'université, fondateur de l'école H. Il inscrit ses enfants dans la première école. Il s'intéresse au fonctionnement mais se rend compte qu'il est exclu, avec d'autres, du fonctionnement de l'école. Le mécontentement grandit, il décide avec certains parents de créer une école. Il démissionnera de cette même école quelques années plus tard, à cause selon lui de l'ingérence obstruant toute possibilité de professionnaliser l'école et qui engendre un état d'hostilité chronique. Il rencontre M. et Mme Mo, tous les deux issus du système public, et ils décident de fonder une école en capitalisant les erreurs du passé intégrées par M. H, ceci dans le but de créer un projet éducatif.

« M : Qu'est ce qui s'est passé à la rentrée 99 ?

H : Un mois après la rentrée, on s'est retrouvé avec soixante seize élèves. Alors au départ financièrement, on a emprunté, parce qu'il fallait six mois d'avance de loyer.

M : Vous empruntiez à qui ?

H : Dans notre entourage. On n'a pas sollicité les parents d'élèves. Les parents ont payé normalement la première tranche de l'année. On a démarré et avec 76 élèves on a fait face juste à tous les frais. Le loyer, les enseignants, la restauration, on a mis le paquet, on s'est lancé un défi, il faut qu'à la fin de l'année, il y ait un vrai enseignement, que ça marche bien et que des gens viennent chercher après nous. Et l'année d'après on avait fait le plein, mise à part la classe de sixième. A l'époque on avait fixé quinze effectifs maximum par classe.

M : C'était quoi le nouveau principe de cette nouvelle école ?

H : Dans le domaine de la direction, ou dans le domaine de l'enseignement M O le directeur, M et Mme Mo et moi-même avons une longue expérience. Il y avait l'expérience du public de M. Mo, directeur de collège, Mme Mo professeur au collège et mon expérience du privé. Je connaissais très bien le système, j'ai essayé d'éviter de refaire les mêmes erreurs, de capitaliser les six années d'expérience et d'aller de l'avant. Une école performante où d'abord l'enseignant serait mis en confiance, on a créé une très bonne ambiance de travail au sein de l'école, on est vraiment ensemble. Les parents d'élèves sont libres de discuter avec n'importe quel enseignant concernant le domaine de leur propre enfant, mais c'est limité à ça. On n'a pas le droit de dire comment il faut gérer l'école. Ils restent dans leur domaine de parents d'élèves.

M : Comme dans une vraie école ?

H : On les écoute, il y en a qui on dit, il faut des horaires pour les recevoir dans la semaine, j'ai dit non, le parent est le bienvenu. Il vient après les heures de travail, pendant la récréation, il y a aucun problème, il est reçu par l'enseignant et la direction, et on discute de tout ce qu'il veut. Mais le système de l'école doit revenir aux professionnels. » (M. H)

L'école de M H ne devient pas une association à but non lucratif mais une entreprise

réalisant des bénéfices qui doit charmer les parents et les entraîner à y inscrire leurs enfants. Cette conception marque un point de rupture avec le modèle associatif auquel certains parents restent néanmoins attachés. Il est à noter que l'ensemble des membres fondateurs de la nouvelle école ont des enfants ou des petits enfants dans les écoles, et nourrissent un intérêt direct à la réalisation de l'aventure. Ceci marque une continuité avec la création de la première école associative, mais s'inscrit dans un esprit qui allie intérêt individuel, lié à leurs propres enfants, et l'esprit d'entreprise où la notion d'argent tend à être dissimulée. On s'associe pour créer l'école, contracte des fonds et des emprunts, puis on développe l'entreprise jusqu'à ce qu'elle engrange des bénéfices qui seront réinjectés en partie dans l'investissement. École et argent ne feraient pas partie du même registre symbolique. L'école se reconnaît dans des mots comme « expérience », « confiance », « ouverture », « excellence », « liberté », « apprentissage », « enseignement ». Elle se situe sur le régime de la gratuité, de la vertu et du collectif alors même que l'argent comporte l'idée d'intérêt personnel et d'affairisme. L'école privée s'hybride pourtant de ces deux idées, bouffie d'idéalisme « républicain » et répondant aux nécessités et aux calculs individuels. Dans le cas de M. H, responsable et créateur d'une école privée, il s'est engagé dans l'institution pour ses enfants et travaille pour tout le monde, récolte des fonds pour les réinvestir dans l'école mais paye aussi la scolarité de son fils et les études en France de sa fille. Il tend à ne jamais parler de l'aspect financier de l'entreprise, faisant passer l'école associative comme l'école où l'intérêt individuel est préféré au collectif.

C'est un tournant dans l'histoire de l'école qui maintenant tente de se professionnaliser et de se penser dans la durée, tout en restant indépendante de l'État, donc en se proposant, telle une alternative au public.

4. LES FONDEMENTS D'UNE MAISON ÉCOLE

Nous avons traité jusqu'à présent l'histoire ou les histoires, petites et grandes de ces écoles, ou plutôt leur préhistoire, tant il est difficile de voir dans l'école privée des premières années, une école à part entière puisqu'elle n'avait pas la prétention de le devenir. Encore aujourd'hui, même avec l'avènement de l'école privée à but lucratif, les institutions résident dans des villas transformées tant bien que mal en école. Certaines écoles n'ont toujours que peu de moyens, ne recevant aucune subvention de l'Etat et

devant se contenter de la cotisation trimestrielle des parents (payés en argent liquide, de « la main à la main »). Aucune banque jusqu'en 2006 à cause de leur clandestinité ne peut leur accorder de prêt. Une villa d'habitation est louée et les classes sont aménagées dans des pièces initialement prévues pour les chambres, la cuisine, les salons... L'école de M. H a organisé sa maternelle dans une autre maison en face de l'école. Il ne reste plus que le primaire, le collège et le lycée dans l'enceinte du bâtiment. L'ensemble du cursus scolaire est réalisé dans une seule maison, un flot d'élèves de tout âge se côtoie dans une ambiance d'hyper proximité. Au rez-de-chaussée résident les classes de primaire, au premier et deuxième le collège, et au troisième le lycée. La cour est en général exiguë, le sport ne peut ainsi se pratiquer dans les murs de l'école. Il faut louer le terrain de foot ou la piste d'athlétisme, quand ces structures se trouvent à proximité. Dans l'école H, la salle de chimie n'existe pas, celle d'informatique ne peut contenir que deux ou trois ordinateurs se partageant les faveurs de 200 élèves. La salle des professeurs souffre elle aussi de l'étroitesse, puisqu'elle n'est au mieux qu'une petite pièce de moins de 10 m² où deux bancs et une petite table de cuisine sont installés pour quinze professeurs.

Les écoles privées ont toujours connu l'exiguïté, ont constamment lutté contre la précarité, l'embarras de trouver des professeurs, le matériel, les logements appropriés à leur statut d'école. En vingt ans, malgré toutes ces difficultés, les écoles se sont multipliées sur l'ensemble du territoire de Tizi Ouzou. Aucune n'a été inaugurée, pas une n'a fait l'objet d'une ouverture officielle. Finalement, à part les pionniers, personne n'est capable de vous dire quand a débuté la première école qui s'est évanouie quatre ans après sa création (en 1996) et a laissé intact un quartier d'habitation sans que personne ne porte le souvenir de son existence. Un croisement des récits nous a cependant permis de comprendre l'évolution de ces écoles. Elles sont nées dans le laxisme des années noires, dans l'absence de règles propres aux villes comme Tizi Ouzou qui ressemblent à des villes chantiers, des cités bétons toujours prêtes à construire sans finir, à éternellement s'étendre puisque ne disposant pas de centre discernable forgé par l'Histoire. Les écoles sont apparues dans les nouveaux quartiers d'habitation, dans des endroits où les routes ne sont pas recouvertes d'asphalte, où la poussière monte sous l'assaut des voitures et des travaux. Certaines bâtisses de ces quartiers sont inhabitées, leurs propriétaires vivent en France et n'investiront probablement jamais les murs. On dirait que jamais ces maisons ne vivront leur rôle de

bâtisses résidentielles tant elles sont faites pour être construites et non pour être habitées. Elles sont un beau témoignage de l'absence engendrée par l'émigration, des maisons à jamais vides et rappelant par leur démesure ceux qui sont partis et qui pourtant continuent à se penser ici. A côté d'une école se trouve une remorque de camion abandonnée, une épicerie modeste où l'on ne vend pas de produits frais. Enfin un immense champ de maisons trouées, bétonnées, sans étage, avec de la ferraille s'échappant des murs, s'étalent ostensiblement de chaque côté de la rue. En 2008, la route de l'école H fût recouverte d'asphalte, en 2010 celle de Mme S est toujours en terre. A quelques centaines de mètres des écoles, un quartier plus ancien possède sa « vraie » route, ses magasins et une école publique.

Aucune école ne fût bâtie, toutes ont été logées dans des villas locatives, c'est à l'école de s'adapter aux murs. Rien ne vient séparer en apparence les maisons de l'école tant certaines bâtisses résidentielles sont immenses. A la manière des bidonvilles qui se construisent dans une sorte de consentement général et dans un laisser faire aveugle, les écoles privées clandestines se sont additionnées à la ville, les unes après les autres, de manière désolidarisées, jusqu'à abriter en 2006, 2000 élèves illégalement. Il reste de nombreux éléments à évoquer sur cette illégalité. Nous avons vu qu'elle ne reposait pas sur la méconnaissance des autorités qui parfois, comme à Alger, inscrivaient individuellement leurs propres enfants. Les responsables locaux et nationaux étaient au courant du phénomène quand ils n'en bénéficiaient pas eux mêmes, en louant les locaux. C'est au moment où l'Etat se réappropriait le domaine public, mais surtout lorsque les écoles privées sont devenues trop visibles, que le gouvernement a agi. Les écoles privées sont devenues gênantes, notamment à cause de leur succès et de leur prolifération, s'ajoutant ainsi à la constellation scolaire publique.

En 2010, M. H cherchait à faire construire une véritable école. Il avait repéré le terrain et entamé les tractations pour l'achat. Il comptait sur un prêt des banques. A Alger, certaines écoles privées ont fait construire et ont même obtenu des prêts de banques étrangères, mais beaucoup sont des écoles privées de programmes algériens qui sont nées en même temps que les écoles associatives de programmes français. Seule une poignée d'écoles francophones a tenté l'aventure d'une véritable école.

« On fait avec les moyens du bord ». Ce qui a longtemps compté était la possibilité d'un enseignement francophone, le confort passait en second dans un contexte de dissimulation de leur existence.

Le fait que ces écoles soient aussi le fruit d'une proximité sociale importante, que les professeurs et les dirigeants de l'école, souvent âgés, aient connu les parents lors de leurs études, ou qu'ils aient eux mêmes leurs enfants ou leur petits enfants dans leur école, tout ceci fait régner une ambiance de maison familiale qui n'a pas dépassé le stade de l'école primaire, au lieu d'une véritable institution scolaire de forme bureaucratique et rationnelle. Ce qui a permis l'acceptation de ces écoles, c'est aussi son caractère familial qui rendait tolérable l'idée d'une école clandestine, tout comme les habitants de bidonville qui, partageant leur condition avec les leurs, ressentaient le bidonville comme un moindre mal (Sayad Abdelmalek, 1995).

Le directeur de l'école H me lance : « Je suis le Papa de tout le monde ici... » ou encore une directrice d'école raconte : « On les a éduqués depuis l'âge de trois ans. Alors quand ils reviennent de France pour les vacances, ils passent nous voir à tous les coups. » La maison-école colle à la peau des écoles privées francophones. On y est à l'étroit, on fréquente tout le monde, on y embrasse les professeurs et les dirigeants. Une petite communauté de gens vit unie autour d'un programme scolaire français et d'une conscience élitiste de l'école. La volonté d'excellence fait partie des valeurs revendiquées, le rythme soutenu rappelle l'utilisation intensive du temps dont se targuent les grandes écoles productrices d'élites (écoles préparatoires françaises de type khâgne), il y règne comme un culte du résultat d'autant plus valable qu'il reste protégé, confiné et réservé dans des murs anonymes et étroits, les murs d'une maison à usage scolaire.

4.1. Des écoles privées, pour qui ?

Ayant vécu dans la clandestinité des années 90, subissant peut-être ce syndrome algérien des années noires, l'isolement dans lequel ont évolué les écoles privées n'a pas facilité leur acceptation. Au moment où cette recherche débuta, c'était en 2006, de nombreux sobriquets servant à les qualifier traduisaient un sentiment de railleries depuis les groupes extérieurs: français, riches, bourgeois, chrétiens parfois. On les accusait aussi de snobismes, « de ne pas faire comme tout le monde », de se distinguer par une pratique scolaire « supérieure ». Pourtant, les parents d'élèves vivent au milieu de tous,

ce sont les voisins de tout le monde, souvent des habitants d'immeubles. Qui sont-ils? Représentent-ils une classe sociale particulière ? Avant de comprendre le sens de leur action, nous nous demanderons quelles positions ils occupent dans l'espace social.

4.1.1 Une stigmatisation relative

F : Oui, on a été un petit peu taxé, indexé. « C'est une classe à part! » « c'est la bourgeoisie! » alors qu'on est des fonctionnaires. On habite dans un immeuble des HLM, il y a ce problème là. Et je ne vous cache pas qu'après la fermeture de l'année passée, il y en a beaucoup qui ont été dire, « voilà, on vous a fermé vos écoles, c'est bien fait ». On me l'a dit... Je ne sais pas si c'est de la jalousie...

M : Ou de la bêtise ?

F : Oui, de la bêtise, oui. C'est sûr. C'est l'ignorance aussi.

M : C'est peut être dû au fait que vous étiez un peu des clandestins?

F : On était clandestin, mais je ne pense pas que c'était à cause de la clandestinité. Les gens ont mal compris au début, ils pensaient que mettre des enfants dans des écoles privées françaises, c'était une façon de les évangéliser. Il y a ce côté là, c'est pour ça que les islamo baatsites étaient contre l'ouverture ou la réouverture de ces écoles. Il y avait ce phénomène, la presse en a parlé surtout en Kabylie, à l'échelle nationale voilà, comme quoi il y avait cette évangélisation, ce prosélytisme religieux. (M.H)

Quand survient en 2006 la décision de l'Etat de fermer les écoles privées, le tollé est général. Les journaux rapportent pendant plusieurs jours (avant que le gouvernement ne revienne sur sa décision et accepte sous condition les écoles), à coup de premières pages ce qui se révèle être un coup de pilon porté à des Algériens « révoltés », « dégoûtés », et parce qu'il en va de leurs enfants, profondément effrayés. Nombre de fois j'ai entendu dire sous la panique, « nous allons partir en France ! », ou encore « il va falloir aller en Tunisie (car on y trouve des écoles privées francophones et même américaines) », tout ceci sous l'inconfortable bannière de la question « qu'allons nous faire ? ». Le pouvoir invoquera pour justifier son action (la fermeture musclée par la police de plusieurs écoles) l'antinationalisme dont faisait preuve ces écoles et la déviation linguistique qu'elles cultivaient. Elles étaient donc à contre courant de la nation algérienne, à l'envers du processus de formation d'une nation, et ressemblaient, si l'on s'en tient aux paroles du ministre de l'éducation en ce mois de mars, à des traîtres, des vendus de l'Etat algérien. Dans la rue, les discours n'étaient pas tout à fait similaires. Les mots étaient moins compliqués, ils relayaient bien l'attaque de l'Etat quand on taxait ces écoles d'école « de la France ». Pourtant le sentiment anti-français en Algérie est véritablement relatif, voir souvent inexistant et l'idée de la nation algérienne autour de l'arabe et de l'islam ne déplace plus foule. Qui aujourd'hui défend l'idée d'une nation ? Quelle voix politique entend-on en Algérie se lever contre ces écoles ? Certains parmi

les moins informés et les moins scolarisés ont cru voir dans ces écoles des institutions d'évangélisation, des écoles pour les chrétiens, beaucoup ont su qu'il n'en était pas ainsi. La critique la plus répétée tenait dans l'idée de l'école de riche, de « pain choco » pour faire référence à l'enfant gâté. Une critique qui n'a pas tenu plus de deux semaines et qui s'est éteinte quand les journaux se sont tus. Certains ont entendu leurs voisins de paliers dire, « pourquoi n'avez vous pas fait comme tout le monde ? », en résumé « c'est bien fait pour vous ». Ces écoles n'ont vécu que sporadiquement sous le voile des préjugés, et la critique faite par l'Etat n'a pas été celle de la population. L'enfermement et le secret dans lequel se sont inscrites ces écoles ont accentué le sentiment des gens autour d'un mythe. Il n'y a pas eu de discours constructifs contre ces écoles, peu de gens ont débattu de leurs programmes ou de leur pédagogie, mais quelques petits mots ont été entendus. La fermeture en 2006 a donné une occasion aux gens de parler ou plutôt d'exprimer un sentiment, mais en 2009 on ne parlait plus de ces écoles. Tout au plus un article par an dans des journaux liberté ou El Watan. Censées être retournées dans le droit chemin, elles semblaient être retombées dans l'oubli pour la majorité des Algériens. Qui se souciait réellement de ces écoles ? Convient-il peut-être de reconnaître qu'elles ne passionnent plus guère les gens. Force même est de constater que la majorité s'en moque et qu'à l'image de l'intérêt porté aux élections présidentielles de 2009, les gens n'en ont plus rien à faire.

Au sein même de l'Etat, les positions contre ces institutions sont variables et témoignent d'un jeu ambigu. Le dialogue entre les écoles privées et l'Etat a commencé dès 2003, ce qui a entraîné la création d'un réseau à Tizi Ouzou. Au dire des différents acteurs, l'Etat s'est montré tolérant et des espoirs sont nés quant à leur officialisation. Mais la pression des islamistes à qui l'on a interdit la création d'écoles privées (faute de cahier des charges clair et d'agrégation comme une école saoudienne d'Alger) et les contradictions idéologiques internes au gouvernement ont semble-t-il favorisé une politique draconienne en actes et en discours. Les destinations scolaires suivies par les enfants du pouvoir n'ont jamais été secrètes : France, Angleterre, Etats-Unis. Même en Algérie, un ancien élève de l'école privée de Malika Greffou témoigne : « Nous avons des fils de ministres, de généraux... ». Une directrice d'école et d'autres gens m'ont affirmé, avant que le CNED le confirme quelques mois plus tard : « Le neveu du président Bouteflika suit un cursus français en Algérie. »

Une autre élément est important à préciser: l'apprentissage du français est passé depuis

2008 de la 4^{ème} à la 2^{ème} année de l'école primaire ; Est-ce un effet indirect des écoles privées francophones soulignant une nécessité non avouée ? Le pouvoir semble donner une plus grande importance à la langue française, qui, il faut le rappeler, est la langue utilisée dans les universités scientifiques, mais aussi celle des affaires, de l'administration et d'une certaine élite.

Il est délicat de commenter une stigmatisation qui s'est essoufflée aussi vite qu'elle est venue. Que dire d'un phénomène qui semble, par le biais des miroirs qu'il engendre, refléter bien des aspects inavoués d'une société qui n'ose ni dire, ni regarder ? Une chose est évidente, ces institutions sont encore publiquement difficilement défendables, tant elles attisent le feu des politiques.

Elles évoluent à la limite d'une « déviance » scolaire. Elles décalent les normes en même temps que ces normes changent, comme le montre l'introduction du Français au primaire. Becker avait montré à quel point les normes créées par le politiques sont variables et évolutives mais il avait surtout compris le point crucial des comportements déviants : « La déviance, nous dit Howard Becker, est une propriété non du comportement lui même, mais de l'interaction entre la personne (ou le groupe) qui commet l'acte et celles (ou ceux) qui réagissent à cet acte » (Becker, 1985 : 38). Les écoles francophones subissent une stigmatisation toute relative. Elles ont néanmoins constitué un décalage de la norme qui tend depuis 2006 à ne plus être sanctionné. La norme serait-elle en train d'évoluer ?

D'un autre point de vue, si le quidam accepte le mode de vie différent des élites algériennes, il semble avoir un tout autre sentiment contre ces classes intermédiaires, parties intégrantes tant au niveau géographique que physique, de l'ensemble de la population.

4.1.2 Ni riche ni pauvre : une classe moyenne algérienne ?

« On est des fonctionnaires. On habite dans un immeuble de type HLM »

Depuis 1991, la population de ces écoles a sensiblement changé. A Tizi Ouzou, la bourgeoisie urbaine aisée a laissé en partie sa place à une population généralement originaire des montagnes et citadine depuis peu. La grande ouverture concerne surtout

deux catégories inexistantes au début : les commerçants et surtout les fonctionnaires composés essentiellement de professeurs de lycée et d'université. Les professions libérales restent largement représentées. Ainsi les écoles privées semblent être composées de gens de l'entre deux, allant des petites élites économiques comme les riches commerçants ou les professions libérales, aux petites élites culturelles telles les professeurs d'université et plus rarement, de lycée.

Il est néanmoins difficile de parler de classe sociale en Algérie ou du moins d'en délimiter les contours. Il nous semble pertinent de nous interroger sur l'existence d'une tendance au sein d'un espace social, qui entrainerait les individus de par leur condition de vie, leurs propriétés et leurs dispositions, à se sentir plus proche, du moins à se rapprocher. Les études sur ce thème sont inexistantes et l'invisibilité des capitaux économiques réels ou encore du capital social rend opaque toute tentative de stratifier clairement la société algérienne. L'espace social n'est pas identifiable au point d'en délimiter les contours et de construire des classes. L'argent de l'immigration est un élément important et peut être même sous-estimé. Malgré une tendance à la réduction, la rente de « la France » mais aussi les différentes formes de la rente algérienne (dons de logement par l'Etat) peuvent brouiller ce qui apparaît du véritable niveau social des gens. D'autres variables peuvent illustrer les difficultés qui s'offrent à nous comme le fait de cumuler plusieurs professions, par exemple d'être à la fois chercheur et expert dans un cabinet conseil, ou dans une entreprise d'expertise.

Nous avons néanmoins à faire à des gens de l'entre deux, qui connaissent une certaine aisance financière. Des couples d'universitaires travaillant tous les deux, des universitaires cumulant deux métiers donc deux salaires, des avocats, des commerçants œuvrant dans la pharmacie, des couples de professions libérales... Il est difficile pour un ménage où un seul des deux conjoints travaille, de pouvoir bénéficier de ces écoles, d'autant que les enfants uniques sont rares, et qu'en général si les parents décident d'y inscrire un enfant, alors ceux qui suivront bénéficieront du même cursus scolaire. Les sommes contractées pour deux enfants en écoles privées sont relativement élevées. La différence de prix entre Alger et Tizi est frappante, la capitale est deux fois plus chère que la wilaya kabyle. Le paysage social des écoles d'Alger tend alors à s'embourgeoiser.

Prenons pour exemple le cas d'Hasan. Sa situation s'étend à de nombreux parents. Hasan et sa femme sont professeurs à l'université. Ils vivent dans un immeuble d'un

village aux alentours de « Tizi ». C'est un modeste immeuble loué aux professeurs de l'université. En bas de celui-ci, une décharge publique improvisée a disparu depuis peu, tout autour d'autres immeubles trônent au milieu de la poussière du jour produite par les travaux. Une université, annexe de Tizi Ouzou est aussi en construction, elle a été commandée clef en main à une entreprise chinoise qui a aussi apporté ses ouvriers de Chine. Il y a aussi les reclassés des catastrophes et du tremblement de terre juste en bas, au pied de la grande butte. Le lieu s'appelle Tamda, à 15 kilomètres de Tizi Ouzou, et le logement qu'occupe Hasan, est loué par l'Etat aux fonctionnaires de l'université pour la modique somme de 2000 dinars. Ils habitent le lieu depuis sept ans maintenant, le gaz vient juste d'être installé. Hasan a deux enfants, Melissa, neuf ans qui suit les cours de CE1 à l'école H, et le petit qui vient d'avoir deux ans. Il espère que son fils ira aussi l'année prochaine dans cette école privée. Hasan a acheté une voiture. Une « Renault Kangoo », qu'il a payé difficilement comme il le dit, au prix du marché européen, aux alentours de 10 000 euros. « Seul l'essence en Algérie n'est pas chère ». Pour Hasan, envoyer sa fille à l'école privée pendant toute sa scolarité, c'est un sacrifice. C'est se priver d'autre chose. Quand dans quelques années le petit gagnera les rangs de l'école faisant doubler la facture, la somme contractée sera encore plus importante, cela signifiera qu'un quart du revenu du couple paiera la scolarisation des enfants.

Il y a d'autres exemples, d'autres situations. Un expert foncier interrogé se révèle en réalité un professeur de faculté qui cumule deux métiers. Lui aussi habite avec sa femme dans un immeuble et a deux enfants en école privée. Chaque année il nous dit que ce sont trois mois de salaires qui servent à payer l'école privée. Cependant, il m'est impossible de restituer son revenu global. Hasan aussi a tenté de monter une boîte du même genre qui n'a pas marché, mais il possède un autre projet qu'il garde confidentiel. En Algérie « on se débrouille » me raconte l'expert foncier, le cumul des métiers est courant, on mobilise ses compétences pour multiplier les sources de revenus.

Les écoles de Tizi contrairement à celles d'Alger, restent abordables pour les classes intermédiaires, même si l'on trouve dans la capitale de nombreux enfants d'universitaires. Pour donner un ordre de grandeur, le salaire moyen d'un universitaire est de 50 000 dinars depuis 2008 (100 000 depuis 2011). L'école coûte au minimum 60 000 dinars par an à partir du primaire puis augmente graduellement au collège (80 000), puis au lycée (110 000). Si l'on a deux enfants, la somme est logiquement doublée. Un seul salaire ne peut envisager d'assurer de telles charges, d'où découlent des conditions

financières particulières pour des gens se présentant de la classe moyenne algérienne. Par ailleurs, il faut aussi se méfier du discours, « on est des fonctionnaires. On habite dans un immeuble des HLM. » Dans le premier cas, le logement en immeuble est une mauvaise variable pour juger du niveau financier d'un ménage ; en effet le logement dont bénéficient certains fonctionnaires est quasi gratuit, et même si ils ont les moyens de se loger ailleurs, beaucoup choisissent de profiter de cet avantage quitte à cumuler les logements et profiter alors d'une rente supplémentaire comme une location.

D'autre part, l'attribution du terme riche pour désigner ces gens est une méprise, les riches vivent-ils vraiment comme eux au milieu des pauvres ? On trouve tout un panel de professions libérales, de médecins, de psychiatres, d'avocats à Tizi Ouzou, cependant ces métiers dépendent largement de la clientèle détenue. Il est probable que certains d'entre eux ne gagnent pas ce que le prestige de leur métier semble suggérer. Le capital est parfois plus symbolique qu'économique. Il faut limiter cette affirmation en rappelant néanmoins que les professions libérales rassemblent probablement les parents les plus aisés. Enfin restent les grands commerçants, nous ne parlons évidemment pas des épiciers de quartiers mais d'importateurs, de gérants d'entreprises etc. Ils sont minoritaires, semblent bien vivre économiquement, mais essayer de cerner leur profil social est une tentative bien périlleuse car du cas par cas doit être réalisé. L'ensemble de ces catégories rassemble un panel de situations professionnelles variées. Pour les plus aisés d'entre eux, il n'est pourtant pas question de parler de « riches ». Comme ils aiment le dire, les riches envoient leurs enfants au lycée international à Alger ou dans des écoles à l'étranger, principalement en France.

Finalement ces écoles sont encore méconnues et le discours produit par les membres de ces écoles relève très souvent de la défensive, d'autant que ceux du public produisent des discours suspicieux envers les gens du privé.

Est-il intéressant et pertinent en Algérie de regarder la société en terme de classes sociales ? Il est vrai que le pays est jeune, que la classe moyenne a du mal à trouver une justification historique et sociale, mais comment ce pays résisterait-il à la stratification sociale en termes de classe ? Halbwachs introduit un chapitre sur les classes moyennes : « Quand nous considérons l'histoire des classes, ce qui nous frappe c'est qu'à toutes les époques et dans toutes les civilisations, il y a eu non seulement une classe supérieure et une classe inférieure, mais une ou plusieurs classes intermédiaires » (Halbwachs, 2008: 163). Nous parlerons alors de classes intermédiaires au pluriel, de petites élites qui

n'appartiennent ni aux classes dirigeantes ni aux groupes d'influences, et ainsi n'entrent pas dans la catégorisation d'élites au sens de Jacques Coenen Huthler (2004).

Ces personnes investissent dans la scolarité de leurs enfants pour qu'ils réussissent individuellement. Contrairement aux premiers membres des écoles, beaucoup de parents sont issus de milieux campagnards modestes. Ils ont véritablement réussi grâce aux études qu'ils ont suivies, et c'est à l'école publique en partie qu'ils doivent leur ascension sociale. Ainsi en 1962, l'Algérie est faiblement stratifiée, les élites viennent de partir, la majorité des gens est analphabète et campagnarde, la stratification sociale se fait alors progressivement. Premièrement, il y a ceux qui ont participé à la guerre, nommés moudjahidine. Ils vont ainsi occuper les postes clefs et jouer le jeu d'une quête de pouvoir que légitime leur position de révolutionnaires. Ensuite, il y a les religieux, qui progressivement prennent le pouvoir dans les années 80, puis la troisième classification, les universitaires. C'est dans cette troisième classification que l'on peut ranger les membres des écoles privées. Formés en français et en arabe pour la plupart, ils vont être les premiers agrégats de la classe moyenne algérienne. Aujourd'hui précaire, cette classe est remise en cause par la crise de l'université algérienne et l'échec d'un système économique qui n'a pas trouvé la voie d'un véritable développement autour d'une diversification. L'Etat algérien est un Etat rentier et les élites au pouvoir se partagent le gâteau du gaz et du pétrole dont sont exclus de plus en plus d'Algériens. Les universitaires de Tizi Ouzou comme Hasan ou l'expert foncier, bricolent littéralement une réussite pour s'en sortir. L'initiative individuelle, au sens de l'entrepreneuriat est difficile, perçue comme risquée, le milieu des affaires étant rongé par le clientélisme et la corruption. La classe moyenne Tizi Ouzienne se retrouve doublement dans ces écoles. Premièrement, elle s'investit dans l'institution qu'elle connaît le mieux, l'école. Elle ouvre la brèche de l'initiative individuelle dans une économie du peu (petite épicerie familiale) ou du gigantesque (entreprise de construction, pharmaceutique, et bien entendu pétrolière). Ensuite, elle investit l'école afin de se former là où elle pense pouvoir atteindre le maximum de prestige et de réussite. On pense aux secteurs scientifiques ou aux grandes écoles, comme Polytechnique, marqués linguistiquement par le français, mais surtout les universités françaises.

4.2 Diatribe contre l'école publique : de la justification à la désolidarisation

« Oui, c'était un risque à prendre. Ou bien tu la mets dans une école publique et à ce moment là, elle n'apprendra que l'arabe, et avec un enseignement de moindre qualité. Quand on sait que les jeunes enseignants ne sont pas partis là bas par vocation. Ce sont des gens qui ont raté leur bac, si on devait consulter leur relevé de notes, ils auraient normalement autre chose à faire que d'aller à l'école normale. On voit bien les résultats de l'école publique, on a des universitaires qui ne maîtrisent rien. Si tu prends un universitaire, pas en France, pas dans les pays d'Europe, tu prends un universitaire en Tunisie ou au Maroc, tu le mets avec son homologue Algérien, la même année, la même matière, tu verras qu'il ne fait pas le poids. Si tu as fait douze années d'école publique, et arrivé en terminale tu rates ton bac, tu ne peux plus continuer et tu n'arrives pas à rédiger correctement, à discuter correctement, à assimiler correctement, c'est quoi ? C'est un échec. L'analphabétisme pour celui qui n'a pas été à l'école, mais pour celui qui a été à l'école passé un certains nombres d'années, au bout du compte, il n'est pas plus avancé que... C'est un problème, c'est un problème quand au bout du tuyau, il ne soit pas plus avancé que celui qui n'a pas été à l'école. Dix sept ans de scolarité, il ne sait pas rédiger, il ne sait pas s'exprimer. »

Le constat amer de l'école publique est aujourd'hui unanime à la fois en Algérie et au Maroc. Les universités ont en partie un enseignement en français, le résultat qui en suit est une impasse linguistique majeure pour ceux qui ne maîtrisent pas cette langue. Ainsi, depuis l'arabisation de l'école, maîtriser véritablement le français relève de l'apprentissage familial, du choix des parents ; mais dire que l'universitaire algérien contracte un niveau inférieur à son homologue marocain ou tunisien relève du fantasme ou d'une dramatisation qui n'a ici aucun fondement, si ce n'est d'alimenter en critique le discours catastrophiste sur l'école publique algérienne.

L'expert foncier, professeur d'université, nous expose son point de vue historique sur l'école publique :

« D'abord par rapport à l'école algérienne qui pour moi est sinistrée, il n'y a pas de volonté politique de corriger certaines choses. Il y a la qualité qui a baissé, deuxièmement il y a le problème de langue. J'ai fait l'école algérienne à l'époque où il y avait encore le programme français, c'était bilingue à l'époque. Il y avait les coopérants qui nous enseignaient le français et le programme c'était le programme français. Ils ont commencé par arabiser, ils ont commencé à ramener des enseignants de l'orient et plus particulièrement d'Égypte et les enseignants qu'ils ont ramenés d'Égypte à l'époque, ils étaient tous pratiquement au chômage. C'est à partir de là que le sinistre a commencé. Je les ai eus ces enseignants ramenés d'Égypte, j'ai commencé à les avoir à partir de 73. Ça a continué, il y a eu des Syriens, des Irakiens donc comme la langue arabe, elle a stagné depuis très longtemps, je parle d'évolution scientifique. Tout ce qui est poésie, tout ce qui est langue, histoire géographie il n'y a pas de problème, mais question science et technologie, déjà pour moi le français actuellement est dépassé dans beaucoup de domaines. Quand ils font les conférences à l'échelle internationale, ils utilisent l'anglais. C'est une langue qui est utilisée techniquement. La technologie de pointe, elle est développée beaucoup plus aux Etats-Unis qu'en Angleterre. A partir de là, qu'est ce qu'ils pouvaient nous amener comme technologie ces enseignants venus de l'Orient ? Rien. Il y a le côté comment dirai-je, pédagogique, il y a eu le deuxième problème si vous voulez, c'est le problème politique. Nous, traditionnellement en Algérie on avait notre islam, on l'avait, c'était la tolérance, à partir du moment où les enseignants sont venus de l'orient, ils ont

ramené leur mode de vie, leur politique. Il y avait un courant islamo baatiste et là ce qui était dangereux, c'est qu'au niveau de l'éducation religieuse, il y avait du changement. Le niveau a commencé à baisser, les coopérants sont partis, la population a grandi, on était douze millions après l'indépendance, actuellement on est à trente millions. Le besoin d'enseignants est devenu très important, on commençait à recruter n'importe qui. Aucun niveau, le chômage commençait à toucher les jeunes, on a commencé à recruter n'importe qui pour l'éducation. C'était dans les années 80. On manquait d'universitaire, on recrutait des jeunes qui étaient au chômage mais qui n'avaient pas le niveau, ni en éducation ni en pédagogie, on n'exigeait pas un niveau pédagogique. Le niveau a dégringolé, les enseignants qui ont été formés par ces moyens orientaux ont commencé à enseigner eux mêmes aux jeunes algériens. Et là le courant islamique est rentré en jeu, ils ont mis l'accent beaucoup plus sur l'apprentissage de la religion, ils ont laissé de côté, le côté du pardon etc....Ils ont commencé à leur apprendre des versets, ils ont commencé à débarquer complètement les choses, je ne sais pas si vous avez des connaissances en coran où on leur apprend à comment laver le corps, l'enterrer. C'est l'obscurantisme, c'est la peur, et c'est ça qui a donné les monstres qu'on a connu ces dernières années. »

Ce discours violent (pas seulement parce qu'il parle de violence) engage une conception (politique) de l'Histoire algérienne et de son école publique, et répond à un principe de justification. Il engage la capacité des acteurs (membres des écoles privées) à critiquer. Cette critique prend un caractère public puisque politique, se référant à un modèle de cité dans laquelle s'exercent des ordres de grandeurs. L'action justifiable mis en lumière par Boltanski et Thévenot (Thévenot et Lafay, 1993 mais surtout Boltanski et Thévenot 1997) est une manière d'agir sur (ou dans) la collectivité (Corcuff, 1995). Elle trouve son sens dans le rapport conflictuel ou dans la dispute qui, nous rappelle ces deux auteurs, constitue une manière d'être avec les autres. C'est un régime particulier du lien social. La justification fait suite ou accompagne une action et un engagement qui entraîne un conflit ou une dispute dans un espace public (discours politique). Dans le cas du choix des écoles comme dans toute action justifiable, le registre du discours renvoient systématiquement à la norme : ce qui est bien et mal, ce qui est sensé ou absurde. L'école publique comme l'Algérie des années 90, sont décrites comme des aberrations, à l'inverse de l'école privée garante d'une certaine vérité. La dispute comme lien social aboutit à la justification d'une désolidarisation, l'aboutissement de l'action ou de l'engagement dans les écoles privées entraînerait le changement de société, le départ en France, pays où les valeurs s'inversent.

Dans toutes les bouches ou presque les mêmes thèmes et opinions sont émis. L'Histoire de l'école algérienne devient l'Histoire de l'islamisme : la langue arabe est dépassée, elle ne peut rien rapporter. L'idéal est encore l'anglais, la langue des technologies. L'islamisme est le fruit de l'école publique qui a muté en une fabrique de monstres.

Le choix du français et du laïc est alors évident, tant l'arabe est une langue insuffisante

et la religion aboutit à l'intégrisme. Ce discours commun aux parents s'inscrit dans la continuité de celui des fondateurs de l'école privée. Il se révèle très vite être un formidable discours type des écoles privées sur l'école publique. Il est ainsi d'usage, de présenter sa conception de l'Histoire Algérienne : on débute dans un premier temps par le récit de l'archaïsme avec le choix d'une langue incompatible avec la technologie, tout juste bonne pour la poésie et la littérature ou l'Histoire (l'Histoire est une science sociale, une science bas de gamme), puis on continue vers le chaos des années noires dont la religion en est la quintessence. Le mal est venu de l'étranger dans un contexte de bouleversement démographique, on a fait « n'importe quoi » avec « n'importe qui ». Des Syriens, des Égyptiens « débarquent » dans l'école publique, le mal de l'islamisme. On emploie souvent le terme « infecté », « pourri » dans le registre de la maladie ou de la mort. « Cela a créé « les monstres » de ces dernières années ».

L'école privée représente l'antithèse de ce scénario, puisqu'elle est locale (composée de gens qui se connaissent, parfois issus du même village, des voisins, des collègues, des amis), elle est moderne, occidentale et ouverte aux sciences (les vraies, celle étudiées dans le cursus S, seul bac suivi jusqu'en 2008 dans l'école privée) et aux langues. Elle est présentée comme une sécurité face à une Algérie effrayante, où les spectres de l'islamisme dorment encore dans les murs de son école. Pour décrire l'Algérie et son système d'enseignement, seul le registre mortifère et celui de la peur sont convoqués. Aujourd'hui, Hasan ou l'expert foncier ne se sentent plus menacés, mais ils se sentent différents et se disent en désaccord avec les choix idéologiques du pays. Ils s'affirment aussi en décalage avec l'algérien d'aujourd'hui, celui de la rue. Ils choisissent selon eux une école qui les rapproche le plus de l'éducation qu'ils désirent pour leurs enfants, une école qu'ils élisent pour « sauver leurs enfants » de l'Algérie. Selon les professeurs comme pour les fondateurs, l'école publique a échoué à partir de l'arabisation. Dans cette école, on évoque les contre-valeurs traversées par l'école publique, où ce qu'on détermine comme tel. L'arabe laisse place au français, le laïc au religieux, donc le savoir à l'ignorance, la liberté à l'emprisonnement, le futur à l'archaïque, la réussite à l'échec, la technologie au suranné et à l'inutile. Nous avons dit que la situation présente et passée de l'Algérie est essentiellement attribuée à l'échec de l'école. Ici, on se tournera vers ce qui fait France, pour se désolidariser, se libérer des échecs du public et des choix politiques de l'Algérie. Mettre en exergue ce qui est dit sur l'Algérie, tant à propos de l'école, de son Histoire, de sa politique, de sa religion, permet de décrire ce qui émane

spontanément de ces écoles quand elles sont questionnées. On assiste au déploiement d'un argumentaire type surchargé politiquement, alors même qu'aucun ne fait de la politique ou n'agit politiquement (dans le cadre d'un parti par exemple). Faire de l'école privée à Tizi Ouzou est pourtant une véritable action politique, un des rares engagements possibles.

Le constat est à la négation de l'Algérie et de son système scolaire. Peu d'affirmations sont utilisées. Finalement, ils se placent en victime de l'Histoire, l'école privée est un choix par défaut en même temps qu'elle semble le dernier bastion de résistance d'algériens progressistes, animés par des désirs et une volonté de « modernité » que le pays continue à refuser. Cette apparente sédition idéologique apportée par les interrogés se retrouvent dans ces écoles qui cultivent un « entre nous », comme pour signifier l'élection qu'ils supportent, en marge de ce (et ceux) qu'ils fuient. Les critiques emphatiques, solennelles, exagérées sont dans tous les cas exprimées sur le mode de l'affirmation. L'exemple du corps du mort lavé raconté dans l'entretien est un argument type. Cet exemple est choisi consciemment ou non et de manière univoque, dans le but d'insister sur une pratique malsaine, dans un système dont l'Histoire a largement témoigné de sa tendance « diabolique ».

Cette négation, ce travail de dé-légitimation de l'école publique, cette tension permanente qui s'exerce dans la critique, relève d'une véritable désolidarisation dans la justification. Il semble qu'il faille que l'Algérie aille toute entière à l'abîme. Les gens des écoles privées se désunissent de l'Algérie, de sa politique, de son Histoire et de son système scolaire afin de se lier à un autre destin.

« M : Vous m'avez dit tout à l'heure que vous vouliez pour votre fille, votre propre école, celle que vous aviez connue. C'est quoi cette école ?

H : C'est une école qui m'a transmis certaines valeurs, et puis ça m'a permis comme je vous disais tout à l'heure, d'évoluer. J'ai toujours pensé qu'étudier en langue française, d'accéder à cette culture à travers cette langue, permet un certain nombre de valeurs comme la liberté. Aujourd'hui l'école publique, je préfère utiliser le mot d'école baatiste, intégriste. On aurait pu avoir et c'est mon souhait, une école publique performante. Cela aurait été la meilleure solution. En tant qu'enfant issu d'un milieu défavorisé, qu'est ce que je fais dans les écoles privées ? (Mr H)

Ce refus catégorique de l'école publique, passant par un classement, une catégorisation radicale est ainsi exprimé sous régime dialectique (à travers l'insulte ou la dénonciation) de la lutte : « école de baatiste, d'intégrisme »

A contrario, la liberté, l'ouverture d'esprit, la sympathie, l'ambiance familiale, le bon niveau scolaire, la bonne éducation, la politesse, tout un panel autour du normal, du

bien, du vertueux désigne le privé et la langue française, qui n'est produit qu'en opposition à l'école publique et à l'arabe.

On peut ainsi établir un parallèle avec le tableau lexical établi par Sayad à propos d'aspirants à l'émigration où la lumière sert la France et l'obscurité l'Algérie, mais aussi selon la même logique, la vérité contre le mensonge, la richesse contre la pauvreté, le bonheur contre le malheur. (Voir le tableau comparatif sur les étudiants candidats à l'émigration en troisième partie)

4.3. L'illégalité et la négociation

Nous avons commencé à aborder le discours des gens des écoles privées à propos de l'école publique algérienne. Ceci ne vaut qu'en considérant les conditions d'existence des écoles privées qui sont nées en marge. Dans l'illégalité, la négociation avec l'Etat devient permanente et nécessaire parce qu'elle relève de la survie.

4.3.1 La confrontation inévitable : 2006, la fin de l'illégalité

Depuis le mois de mars 2006, inscrire son enfant dans de telles écoles serait un risque encouru pour la clandestinité de l'enseignement malgré l'officialisation de ces écoles, mais aussi une alternative manquée, donc inutile, puisque le programme algérien serait en passe de remplacer le français. Finalement, ces deux analyses ne sont que des fictions, des illusions qui ne résistent pas à deux évidences. Premièrement, on peut affirmer que les écoles privées sont moins en danger qu'elles l'ont été en Février 2006, lorsque l'Etat avait fermé les écoles de Tizi Ouzou. En accordant trois ans à ces écoles pour changer leur programme, il semble moins avoir lancé un ultimatum aux écoles que s'être donné du temps pour rester dans le statu quo. Les écoles privées de programme français continuent à exister comme avant, à quelques détails près (comme la visite d'inspecteur d'académie), et conservent toutes leurs raisons d'être. La deuxième raison est incluse dans cette première, elles continuent à préparer les élèves pour le baccalauréat français qui est leur essence, et si la plupart des écoles ont abandonné le CNED ou sont en train de le faire, une partie des élèves continue à s'y inscrire individuellement ou à suivre les cours CNED grâce à « la photocopieuse ». Une partie des parents s'est

offusquée de cet abandon et se borne littéralement à l'illégalité sous prétexte de garder un cadre officiel et conserver le certificat de scolarité français, car pour cette minorité, le seul cadre des écoles privées ne suffit pas. On assiste au contraire à une autonomisation de ces écoles qui, préparant toujours au baccalauréat, se séparent de la tutelle du CNED. En effet CNED ou non, la présentation à l'examen se fait en candidat libre au centre d'examen d'Alger, le lycée international Alexandre Dumas.

Ces écoles ont introduit l'arabe et l'Histoire algérienne au cours d'une lente confrontation avec l'Etat depuis les années 2000 ; le paroxysme de cette confrontation est atteint en Février 2006, marquant l'apparition de ces écoles sur la scène publique. La fin de la guerre civile est le temps pour le gouvernement de reprendre le terrain qu'il a abandonné, celui de la société civile. C'est le moment de s'attarder sur d'autres phénomènes que le « terrorisme islamiste » et ainsi de se re-concentrer sur la production de la société algérienne en parallèle de cette guerre. Ces écoles se sont étonnamment établies en toute impunité en moins de dix ans, dans un contexte qui a permis quelques expressions sociales originales, marginales et parfois illicites. On peut réfléchir aux différents éléments qui se sont établis durant les années 90 contemporanément à la bataille des djihadistes contre l'armée algérienne, le seul élément d'Histoire de ces années. Une forme de pensée officielle ou commune nous porte à croire que les Algériens ont arrêté de vivre pendant une décennie, ou du moins qu'ils n'ont vécu qu'au rythme des histoires de guerres et des sentiments de craintes. Des phénomènes sociaux sont pourtant apparus pendant ces années, d'autres se sont accrus. On y compte la corruption, le commerce illégal, on y ajoutera les écoles privées, phénomène tout aussi illicite. Les médias aussi ont découvert tardivement les écoles privées, les laissant dans la plus grande invisibilité et le plus vaste silence. En 2003, sur les conseils de l'ambassade de France, est créé le réseau des écoles privées de Tizi Ouzou, afin d'une part de se faire reconnaître des écoles d'Alger, et d'autre part, de s'organiser pour discuter avec les instances officielles. En même temps est établie une charte guidant les comportements des écoles de Tizi Ouzou dans laquelle il a été entendu et décidé que le vol d'élèves et les concurrences mesquines entre membres signataires sont interdits. Les écoles tentent ainsi de s'établir en une unité visible, pérenne et homogène. Jusqu'en 2006, elles vont espérer de l'Etat, non une vraie reconnaissance à laquelle personne n'est préparé, mais de la mansuétude. Plusieurs réunions seront organisées avec le ministre, ils discuteront notamment de l'utilisation du français dans les matières scientifiques,

élément délibéré à cette époque au niveau national (monde de l'éducation, mai 2005). Les négociations et l'officialisation de ces institutions semblent en bonne voie.

« Jamais nous n'aurions pensé à ce qu'a fait l'Etat en février 2006, jamais. Nous étions plutôt rassurés quant au discours du ministre. » (Un parent d'élève)

En Février 2006, pendant une semaine, les écoles de Tizi Ouzou vont fermer. A Alger le doute subsiste à propos d'une interdiction officielle, mais les policiers n'entrent pas dans les écoles comme en Kabylie. Au bout d'une semaine la crise arrive à sa fin quand l'Etat distribue les agréments, et officialise les écoles tout en leur imposant les conditions de l'armistice. L'histoire officielle des écoles privées vient de commencer dans la douleur. En 2010, les trois ans qui doivent leur permettre d'abandonner le programme français et de suivre le programme algérien en arabe ont expiré. Les choses ont évolué, l'arabe est entré dans la majorité des classes sauf pour les lycées qui restent en grande partie francophone (observation faite en 2009). La religion s'apprend aussi, mais de manière, comme ils le répètent, « surveillée ». L'esprit laïque de ces écoles et son caractère francophone n'a pas disparu. Les élèves suivent en primaire comme au collège un double cursus, ce qui provoque une surcharge de travail énorme. Les écoles privées semblent jouer leur rôle. Le CNED s'abandonne dans toutes les écoles et les inscriptions collectives (de classe entière) n'ont plus lieu. L'Etat a-t-il gagné pour autant ? Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure le programme français est suivi, mais il est clair que les écoles conservent leur raison d'être à travers l'apprentissage francophone des matières scientifiques et la préparation au bac de français. La langue de l'école reste le français, si l'on accorde à l'arabe une place plus grande, celle qu'elle occupe reste encore faible. Dans deux écoles de Tizi Ouzou que nous avons observées en 2009, l'arabe au lycée est traité en langue étrangère, seul le programme français prévaut. Dans une des écoles, on a institué une terminale de programme algérien ; officiellement il s'agit de classe de redoublants, d'élèves en difficulté que l'école tente de faire renouer avec la réussite scolaire. Cette classe a pourtant une autre raison d'être. En présentant des élèves au bac algérien, l'école montre à l'Etat qu'elle est entrée dans le droit chemin. Cette stratégie a fait ses preuves à Alger où les privés français et algérien se mélangent souvent. Écoutons M. H. fondateur d'une école privée. L'entretien date d'octobre 2006, lors de la première rentrée après la réforme.

« Mais alors le gouvernement vous impose un changement, comment allez vous gérer ce changement ?

H : Le gouvernement algérien veut que toutes les écoles algériennes suivent le programme algérien. Quelque part c'est normal. Il n'y a aucun pays qui accepterait qu'il y ait plusieurs écoles. Mais je pense que c'est normal qu'il y ait une certaine souplesse. Il y a comme je vous l'ai dit tout à l'heure, des matières qui structurent, qui forment la personnalité de l'enfant, là je suis convaincu qu'un Algérien, on ne peut en faire qu'un Algérien. Si on aime son enfant, il faut qu'on lui donne une éducation, une formation, tout ce qui traduit cette culture. Si on essaie de lui donner autre chose, on en fera un déraciné.

M : Mais alors comment faire rentrer la religion dans la laïcité ?

H : Là, maintenant, si on nous oblige, il faut le faire intelligemment. C'est à dire qu'on évitera de violer les consciences des enfants, voilà, faire les choses intelligemment.

M : Est ce que vous n'allez pas entrer à un moment donné, en contradiction par rapport à votre raison d'être ?

H : Oui mais être ou ne pas être, il faut mieux être.

M : Oui mais c'est un autre problème c'est à dire que...

H : Oui mais cette raison d'être, il faut être pour qu'elle existe. Pour la tenue de ses objectifs, il faut être. Pour exister, je pense que...A mon avis les choses dans la vie ne sont pas contradictoires. Il y a toujours moyen de moyenner ! (M. H) »

Les écoles privées ont toujours connu une forme de contrainte, due au fait qu'elles nageaient à contre courant du discours officiel et dominant. Elles se sont toujours senties illégales, évoluant au rythme de la politique du pays. Nous avons dit dès le début qu'elles n'ont jamais été politiques dans le sens de participer au jeu politique algérien, c'est-à-dire défendues dans le cadre d'un discours public. Néanmoins, elles sont fondamentalement politiques en proposant une forme de système scolaire différent, fonctionnant dans la langue et le programme d'un autre Etat, de plus, ancien Etat colonial. Ainsi placées au cœur des enjeux culturels et sociaux du pays, dans les interstices sensibles de la construction identitaire de l'Etat-nation, ces écoles ne peuvent que se confronter tôt ou tard à la politique et aux décisions des politiques. Le thème du déracinement rappelle une thématique qui n'a pas cessé de secouer l'école coloniale indigène : instruire sans déraciner, enseigner sans déclasser. Faut-il imaginer que l'école privée puisse acculturer à la manière de l'école française. Envisagée et créée par des familles, elle ne prend pas les mêmes dimensions ni ne répond à la même logique que l'école coloniale, citadine, privée, payante, elle en diffère radicalement. De plus, elle est constamment présentée comme l'école que les parents auraient connue. C'est avant tout une école algérienne de l'indépendance. Elle se présente comme une alternative plausible, elle l'est d'autant plus qu'elle fonctionne au milieu d'un ensemble qui ne lui est pas à proprement dit austère, sujet dont nous avons parlé dans le chapitre « une diabolisation relative ». Elle nage au cœur de contradictions qui ne peuvent pas toujours déboucher sur une existence véritablement officielle, nécessitant une cohérence tant

dans les programmes, dans les discours, ainsi que dans les objectifs affichés des gens. On remarque une certaine incohérence dans l'entretien de M.H qui avoue courir le risque du déracinement tout en professant le contraire dans d'autres situations (s'affirmant dans l'algérianité notamment), et présentant la langue et la laïcité comme les deux enjeux premiers.

Dès 2003, la négociation est devenue inhérente à son fonctionnement. L'Etat ne pouvait ignorer plus longtemps une autre école que celle dont il s'est doté pour former son peuple. Les gens des écoles privées sont même une grande partie à accepter, parfois non sans regret, l'entrée de l'arabe de manière importante dans l'enseignement. Pour l'islam, la question est plus sensible, il s'agira d'un enseignement dit « surveillé », auquel la majorité des membres des écoles privées est austère. La réduction du privé francophone au public est (pour l'instant) irréalisable. Le privé n'accepte que par défaut les éléments du public, cependant que l'Etat et sa conception de l'école algérienne viennent le modifier irrémédiablement. Néanmoins, si demain les écoles privées ne permettent plus de former les élèves au bac de français, si les matières scientifiques ne sont plus enseignées en français, alors l'école privée risque fort de ne plus être. Enlever un totem à un groupe qui se retrouve en tant que groupe autour du totem revient à faire disparaître le groupe. Il reste ce que M.H exprime en disant : « Il y a toujours moyen de moyenner ». C'est-à-dire, il est toujours possible de négocier, de discuter, mais plus encore de dissimuler, d'illusionner, de gagner du temps. Venant du registre de la débrouillardise (tout comme le bricolage), l'expression rend à l'école ce qu'elle a toujours été : une institution qui se construit avec ses propres moyens, en marge des matériaux et des réponses complètement légales. L'existence des écoles privées se joue dans le cadre de cette négociation /dissimulation permanente, en même temps qu'elles ne peuvent exister sous l'influence de l'Etat. L'école publique des années 80 a en partie créé l'école privée des années 90. Si la première était arabe et religieuse, l'autre se réclamait française et laïque. Tout comme le mythe kabyle, ces écoles se comprennent dans un va-et-vient entre centre et périphérie, entre local et national. On observe un jeu d'attirance et de répulsion permanent avec l'arabe et l'islam.

4.3.2 De nouvelles écoles clandestines : vivre mieux, vivre caché

Le comportement de certaines personnes est symptomatique de ce renouvellement de cadre. Des parents ont choisi la clandestinité totale en créant de véritables classes clandestines, dans des immeubles ou dans de simples maisons. Comme avant ou presque, puisque c'est par acquis de conscience, en prenant soin de tirer des leçons du passé que de telles classes se créent aujourd'hui. Elles sont encore plus illégales et elles doivent à juste titre, parce que le contexte a changé, encore plus se dissimuler. Ces comportements aussi réactionnaires sont des cas isolés et constituent un groupe social qui refuse l'école privée d'aujourd'hui pour différentes raisons comme l'explique un parent d'élève (restaurateur de « luxe ») :

« Tu sais, je vais te donner un exemple, l'autre jour un ami commerçant m'a raconté, il avait de la marchandise devant son magasin, il s'était un peu étalé sur le trottoir, un policier est passé, il lui a demandé l'autorisation écrite délivrée par la mairie pour pouvoir se placer ainsi. Tu te rends compte, il était estomaqué, Tizi Ouzou est infesté de « trabendistes », de mecs qui vendent sans autorisation sur le trottoir. T'as qu'à voir la rue de l'hôpital, il n'y a que ça, mais là, ils n'ont aucune existence, alors on ne les embête pas. En Algérie c'est ça, si tu fais les choses bien, tu existes, on te casse. Il vaut mieux ne pas exister officiellement, on ne te fera rien. »

En Algérie, si l'on veut réussir, mieux vaut vivre caché ! Cet argumentaire semble quelque peu évincer toute la problématique de l'école privée francophone, et permet ainsi d'échapper aux questions auxquelles l'institution s'est confrontée. Introduire l'arabe et l'Histoire algérienne, comme suivre des cours d'islam, sont des enjeux que la plupart des écoles privées reconnaissent comme nécessaires, mais qui sont sciemment évités par ces nouvelles écoles clandestines. Les personnes comme ce restaurateur ne veulent ni de l'arabe, ni de l'islam, ils ne souhaitent que le français et son programme, et conçoivent la France en terme de véritable et unique enjeu. Toute autre attitude met en danger leur choix d'existence, qui consiste à choisir leur école, leur langue, et à travers cela, leur propre destin d'élection. A ce niveau d'auto construction qui s'exprime chez une certaine bourgeoisie urbaine assez proche de nos fondateurs de 1991, l'école clandestine apparaît comme un calcul radical, d'un projet de vie total, planifié, ne laissant la place à aucun autre élément. On lit dans le discours l'inconséquence structurelle de l'Etat qui encouragerait le vice et combattrait la légalité. Il n'y a qu'un pas à traiter l'Etat de fraudeur lui-même. Ce discours serait celui de n'importe quel individu qui enfreindrait la loi, car ces personnes, accusant l'Etat de voleur, n'en sont pas

moins eux mêmes des voyous d'écoles qui trouvent dans les incohérences de l'Etat (qui ne sont souvent que des manques, ou des insuffisances, l'Etat n'ayant pas toujours les moyens de combattre la fraude) un moyen de justifier leur action. L'engagement nous l'avons vu, nécessite une justification qui procède à une neutralisation de l'influence de la norme générale. Comme dans les cas précédents, mais de manière nettement plus marquée, la personne interrogée se lance « dans une condamnation de ceux qui condamnent⁶ » (Becker, 1985, p 51).

Ces écoles sont profondément liées aussi à l'officieux, au « trabendisme » comme il est d'usage de qualifier le commerce frauduleux (ou de trottoir) en Algérie. L'illégalité permet la possibilité d'agir et de se réaliser dans l'ombre, en somme de « faire ses petites affaires ». Le commerce illégal qui touche la partie pauvre de la population ne concerne pas cette frange de l'Algérie qui voit dans cette activité scolaire « trabendiste » sans Etat, les moyens de s'en sortir. Ces personnes ont les moyens de payer les professeurs, le CNED, louer une petite structure, ils sont en général plus aisés que ceux des autres écoles privées. Ils se suffisent, planifient à long terme, savent ce qu'ils désirent au point de n'envisager que cela : le départ de leurs enfants en France. Langue arabe, islam, Etat algérien, tout ceci ne semblent pas les concerner, d'autant qu'ils savent pouvoir faire sans. Ils sont pour la plupart d'origine citadine, sont d'aisés restaurateurs, des professions libérales, comme nous l'avons dit, ils réunissent toutes les caractéristiques de nos premiers fondateurs. Size et Matzan sociologues de l'école de Chicago soulignent: « Les contrôles sociaux internes et externes peuvent être neutralisés en sacrifiant les exigences de la société dans son ensemble aux exigences des groupes sociaux plus restreints auxquels appartiennent les délinquants » (Becker, 1985, p 52)

Les membres des écoles privées sont dans l'ensemble des personnes qui ne sentent aucunement déviants, encore moins délinquants. Il ne s'agit pas de fumeurs de marijuana puisque nous citons Becker, mais il est clair que tous se construisent des règles de légitimité et produisent de la justification, se situant comme victimes de la déviance de l'Etat, boucs émissaires d'une politique qui s'est égarée au point qu'une guerre civile éclate, ou que l'économie illégale soit devenue une norme.

6 Becker cite Syze et Matza à propos des « justifications » de la déviance chez les délinquants

5 L'ÉCOLE PRIVÉE : D'UNE PRATIQUE VIRTUELLE DE LA FRANCE AUX ILLUSIONS DE L'ÉMIGRATION

La Francité est avec la France elle-même, le ciment de l'école. Les écoles privées ont tendance à abriter des catégories intermédiaires de gens qui ont une pratique linguistique particulière, mais aussi partagent une certaine idée d'un style de vie. Dans le « raffiné », « l'éduqué » et « l'instruit », l'élève de l'école privée se distingue. Ses consommations (vacances, vêtements, programmes télévisuels) et ses manières le caractérisent. Mais aussi et surtout, il a cette possibilité à l'état pratique de partir en France faire ses études, et peut-être, mais les écoles ne veulent pas vraiment l'avouer, émigrer. Mais avant toute chose, considérons l'école privée comme un entre soi.

5.1 De l'affinité relationnelle à l'affinité élective : vers une invention de soi

5.1.1 Une école de familles, d'amis et de voisins

En dehors des interprétations d'ordre général, les écoles privées sont de micro univers où les relations sont tissées par des éléments autres que ceux purement délimités par une institution scolaire banale. En effet, le tissu social est dessiné par de nombreux réseaux amicaux et familiaux. Ainsi, les interactions sont régies par les connaissances et inter-connaissances extérieures à l'école.

Un élève de terminale se plaint : « Le directeur est de la famille. A chaque fois que j'ai des mauvaises notes, il me convoque. »

L'école s'est elle-même construite par ses réseaux d'inter-connaissances. Les professeurs sont amis avec certains parents d'élèves, les parents d'élèves sont parents avec les professeurs ou avec les responsables de l'école. Les élèves entre eux sont frères et sœurs, cousins, cousines.

Cette cristallisation des réseaux de parenté et d'amitié s'ajoute au sentiment d'avoir vécu l'aventure de l'école privée ensemble et d'avoir traversé certaines difficultés. Cette ambiance « familiale » qui se traduit chaque jour dans les relations, conforte nombreux

parents dans la décision d'y inscrire leurs enfants.

« On connaissait M. H, il est de la famille de ma femme, alors ça nous a rassuré, et puis finalement on s'est décidé... » (Parent d'élève de l'école H)

Cette situation détermine sensiblement le choix de l'école privée pour les parents, soit sur les conseils de connaissances ou simplement parce qu'ils connaissent un tel ou un tel. Outre l'école, l'univers des écoles privées est vu comme familial, restreint, confinant les enfants dans un monde garantissant protection et sécurité. Le directeur d'une école me dira : « Je suis le papa de tout le monde ici », lui-même surveille de près son petit fils scolarisé en primaire dans son école.

Cet aspect familial est néanmoins à relativiser d'autant que le phénomène des écoles privées tend à s'étendre, conduisant inéluctablement vers un agrandissement des locaux et un élargissement des effectifs, mais évolue aussi vers une moindre proximité relationnelle même si le bouche à oreille restait jusqu'à il y a peu, la seule manière de se faire connaître ou d'être au courant de l'existence de ces institutions. C'est encore depuis les réseaux familiaux, amicaux ou professionnels que l'institution se pérennise.

5.1.2: Une société instruite

« Pour moi, l'école privée, ce n'est pas que l'enseignement c'est aussi l'attitude, la politesse. C'est la garantie qu'on ne trouvera pas n'importe quoi... On se retrouve entre gens de bonne éducation. » (Mère d'une élève)

On ne se mélange pas, « on partage le sentiment de faire partie de la même famille ». Se développe ainsi une discours de classe, caractérisé par le « nous » et « les autres ». L'école privée serait alors l'école d'une société respectable, cultivée, ouverte à certaines valeurs, opposée à une autre plus grossière... Deux mondes se dessinent, deux univers distincts qui soudent des discours, l'un inférieur, l'autre supérieur, l'un public et l'autre privé. Ici naissent la distinction, l'identification du proche, l'éloignement d'un autre au contact même de l'école.

Dans une société qui tend selon certaines variables à se désunir ainsi qu'à se reconstruire dans un pacte social difficile, l'école privée forme une unité de valeurs pour des gens ayant relativement réussi socialement. Que ce soit en termes d'instruction ou de scolarisation, les membres des écoles privées se sentent différents des autres venus

du public, censés représenter la masse.

« Ces gens ne sont pas fréquentables, je trouve au contraire très bien qu'ici nous soyons confinés... »

Les écoles privées charrient ainsi un « nous », les parents semblent s'inclure dans ces écoles, s'y référer, à la manière de membres participatifs, inclus alors même que l'institution se dit affranchie de l'association, de l'ingérence et de l'influence constante et active des parents. L'école privée apparaît comme une garantie de vivre ensemble, préservée des dangers, des défauts, des agressions d'une société stigmatisée, malade et hostile, mais surtout privée d'une bonne image d'elle-même.

« Dehors ce sont les voyous, alors mes enfants ne sortent pas, ils regardent la télé, travaillent beaucoup. Quelque part c'est un regret cet enfermement... »

Les enfants des écoles privées ont tendance ainsi à moins sortir, surtout les filles. Dans l'éducation des garçons, on trouve aussi des situations de confinement comme si les enfants étaient préservés mais aussi préparés, éduqués dans un but précis. Avant d'atteindre ce but, il ne faut pas trop entrer en contact avec le monde, l'Algérie de la rue, l'Algérie de tout le monde.

L'école est sélective. La première condition pour s'inscrire dans l'école est la maîtrise de la langue française pour les élèves arrivant en cours de scolarisation. L'institution ne se dit pas élitiste, mais ouverte à tout le monde. La sélection se fait naturellement à la fois par le prix, mais aussi par la maîtrise de la langue française qui tend en Algérie à se raréfier. L'école universelle du savoir, de l'ouverture d'esprit (les membres des écoles la qualifient ainsi) et de la connaissance, n'en reste pas moins réservée à de petites élites dont le besoin est de se protéger et de vivre entre soi. La sélection par la langue, mais aussi par le test d'entrée pour les élèves arrivant en cours de scolarité, outre de garantir un niveau scolaire, garantit de plus une frontière sociale. Elle fait office de protection contre les arabophones, les milieux moins élevés, enfin tout ceux qui ayant un niveau de français médiocre, ne représentent pas « la caste » des professions libérales, des universitaires, ces petites élites qui cherchent à préserver les titres constitutifs de leurs positions sociales mais aussi de leur identité. En sélectionnant, ils contrôlent la rareté de leur capital culturel et par là, leur valeur.

« Au début, on était les pionniers. Nos parents voulaient nous envoyer en France, et on était illégaux. Aujourd'hui on dit que ces écoles deviennent des écoles de snobs, de gens venus parce que ça fait bien, le français, les riches tout ça. » (Mehdi, ancien élève)

L'école a été, depuis sa création, une école servant un projet précis et établi : le départ en France. Elle nourrit aussi le besoin de distinction, une possibilité de s'élire en marge de la masse et des grandes avenues promises au peuple. Avec leur prolifération, les écoles privées ont progressivement glissé vers un entre nous, flirtant avec un désir de s'identifier à un groupe et de se distinguer d'un autre.

Voici un extrait d'entretien d'une femme médecin, habitante d'un village autour de Tizi Ouzou. Elle possède son cabinet à l'extérieur de la ville, son mari est neurologue. Elle a quarante trois ans, son enfant a dix ans. Le fait qu'elle s'adresse à un français doit être pris en compte.

« Nous sommes nés sous la bannière française, nous sommes français. On pense en français. Ici ce n'est pas l'école des arabes. Vous savez, j'étais très en colère quand en 2006 les français ne nous ont pas soutenu.

[...]

Cela ne nous plaît pas les deux programmes, c'est difficile à gérer. Et puis c'est vrai qu'on pense que ça ne sert à rien. Moi je pense que l'arabe ça ne sert à rien. Cela ne sert quand même pas à inventer des théories... En plus c'est une langue étrangère. Amazigh, c'est vrai que c'est notre origine, mais ça aussi ça ne sert à rien.

[...]

Je tiens à ce qu'il ait son BEPC et son bac. Au collège, je vais le réinscrire au CNED, individuellement, pour avoir un autre moyen de comparaison. Néanmoins, ce n'est pas pour l'envoyer en France, c'est surtout pour qu'il ait un bon niveau. Ici c'est plus sérieux. Ici les gens sont polis, ils se comportent bien. Ce n'est pas comme dans le public, de toute façon je ne me compare pas à ce milieu là, d'ailleurs mon enfant fréquente peu ceux des écoles publiques. Ils crient, ils hurlent, ils crachent... Avec les gens d'ici on est du même niveau. On ne peut fréquenter que les gens qui ont le même niveau que nous, non ? »

Dans la suite de l'entretien, notre interlocutrice s'émeut que le français se perde, qu'Alger devienne « l'Afghanistan », elle dira qu'il n'y a d'avenir pour personne en Algérie : « Les Algériens ont fait n'importe quoi depuis le départ de la France ». A l'indépendance selon elle, jusque dans les années soixante dix ils avaient gardé ce que les Français leur avaient laissé dans la tête, ils étaient donc évolués, « après, tout s'est dégradé ».

La condition de l'identification à la France se réalise en dehors de toute référence à la colonisation. Toute réalité historique est effacée pour convoquer le passé. Sa mémoire même semble revisitée puisqu'elle dit qu'elle est née sous l'égide française, en 1966. A

mesure qu'elle glorifie cette Algérie française, la critique de l'Algérie indépendante devient plus acerbe. Il en est de même pour l'école privée qui reçoit les seuls compliments, pendant que le public est peint comme une école de sauvages analphabètes. Son « Algérie française » se déroule dans un contexte où le français se perd, mais c'est au cœur de cette rareté qu'elle puise les moyens de se référer constamment à la France. Néanmoins, elle parle d'une France de villages kabyles, où les pères et les sœurs blanches se mélangent aux coopérants pieds rouges dans les années soixante et soixante dix. Elle a vécu au milieu de cette ambiance relativement francophone du Djurjura dont les migrants, de retour de France, participaient à cette construction en produisant un discours idéal et mensonger de leur expérience d'immigrés (Sayad, 2002). La justification de son identité par le biais de ses origines est une construction après coup. L'usage de la langue française chez cette interlocutrice, tout comme son identification à l'Hexagone, se seraient en fait définis beaucoup plus tardivement qu'à l'enfance, au cours des années 80, quand le rêve algérien s'effrite et que les idéaux politiques se redéfinissent (mouvement berbère et islamisme). De plus, pour les professions médicales, il est commun de constater l'usage social et privé du français à partir de leurs études, nécessairement suivies en français. L'élévation du français au rang de langue prestigieuse, passant du technique au social, date des années 80 lors de l'arabisation, au moment où ils réalisent leurs études.

Ceci n'est pas un entretien type, un calque de ce que donnerait n'importe quel discours. A travers la référence à la France ainsi qu'avec le mépris de l'Algérie rarement autant exprimé, il témoigne néanmoins d'une tendance non négligeable dans ces institutions, à faire de la France une réalité présente et l'Histoire, un objet dont on se sert pour se légitimer. Le mythe de l'école et de la France en Kabylie est d'une efficience certaine, d'autant plus que cette dame s'adresse à un Français. L'exagération autour du discours sur la vertu, l'apologie de la politesse, la propreté, en opposition à une Algérie radicalement autre et opposée, laissent place à une sur-revendication de la France. Ce discours, associé à d'autres, constitue une chape de plus en plus solide et fréquente, d'individus désillusionnés et désolidarisés de l'Algérie. A travers un investissement aussi rare, à forte valeur dans certains réseaux sociaux mais aussi sur le marché scolaire, ils trouvent dans l'école privée un outil de reproduction sociale pertinent.

La personne suivante est un fonctionnaire travaillant dans les impôts. Il a quarante un

ans, il se revendique comme ancien membre du RCD et a inscrit ses deux filles depuis 1997 dans une école privée.

« C'est un environnement cette école, je connais la femme du directeur, elle est du même village que moi. Les parents se fréquentent... Et puis, il y a la discipline, la politesse, ici les enfants ont des comportements civilisés. Bon, les frais sont élevés, je fais des heures supplémentaires pour gagner un peu plus, quelques missions dans d'autres villes...

C'est vrai que les enfants vivent en immeuble. Ils sont coupés de la rue, je ne veux pas qu'ils sortent dehors. En réalité, je sélectionne les gens qu'ils fréquentent pour éviter tout contact qui pourrait leur nuire. Les autres ont beaucoup d'enfants, ils jouent la nuit jusqu'à pas d'heure, on ne sait pas ce qu'ils font. Enfin, c'est dommage, ce sont des voyous. Tout ça est le résultat de la politique algérienne, le chômage, les voies sans issues, les médecins sont sous payés, les professeurs ne sont pas payés. Il n'y a rien à respirer ici[...]

Tout ceci ne présente pas de bon présage pour l'avenir, il faut mieux se préparer. Je ferais tout pour faire sortir d'ici mes enfants. 75% des jeunes ont entre 18 et 30 ans, c'est une bombe à retardement, et puis avec l'islamisme [...]

Je suis revenu de France en 1990. J'y croyais à l'Algérie. Je suis resté six mois en France. Là bas, il y avait le racisme... Nous, on a un idéal républicain. Les autres étrangers en France, non. C'est vrai, pourquoi ils ont fait rentrer les mauvais étrangers? Y a qu'à voir en France, il n'y a plus de vrais Français, tous polonais, arabes... Et eux ils se croient français et ils t'insultent. C'est Bab El Oued là bas ! La vraie société française est en voie de disparition, je suis d'accord avec Le Pen. Et puis le racisme envers les Algériens a fait que je suis parti aussi. Honneur avant bonheur ! »

Cet entretien parle d'un homme qui est miné à la fois par l'Algérie, dont il a subi la fièvre de la désillusion suite à l'ouverture démocratique, mais aussi par la France où il essuya une émigration ratée de quelques mois. Il y conte une France qui n'est plus une France, polluée ou corrompue par ces mauvais étrangers ignorants du pacte républicain. Mais c'est aussi le racisme contre les Algériens qui l'a fait partir, un racisme qui n'est pas celui des Français, mais celui de ces faux Français. La France qu'il aurait aimé voir, semble émergée d'un rêve, elle est une fiction mise à mal par la seule confrontation de quelques mois. Rentré en Algérie, il inscrit ses enfants dans une école privée dont il parle comme un îlot de sécurité, de bonnes relations, de gens éduqués, polis, cultivés... On y discute en français, on confie nos enfants à des personnes originaires de notre village, les enfants que fréquentent nos enfants sont alors à l'image que l'on se fait des bonnes relations. L'école privée semble se rapprocher d'une France dont il parle en filigrane et paraît correspondre à la fiction qui devient ainsi une réalité, à la manière d'un rêve éveillé.

Par la revendication de son sens républicain, son savoir-être français, sa politesse qu'il met en exemple avec ses propres enfants, cet homme essaie de dire à un Français que lui même est Français. Essayant de se justifier, de s'inclure dans un projet, il s'approprie le discours nationaliste ou xénophobe, en même temps qu'il tente de tisser une relation

avec celui qui l'interroge. Invention collective, invention de soi, il mélange à la fois son destin de vie algérien par le biais des écoles privées, mais aussi son destin irrévocable, avec l'accession par tous les moyens à la France. L'école privée est un double tremplin de choix, d'une part pour l'accession à un vieil héritage kabyle avec l'émigration, ensuite par la concrétisation d'un mieux vivre (une meilleur image de soi) avec comme corolaire l'usage de la langue française à l'école et en dehors. Ce monsieur imagine une France à partir d'observatoires lointains, une France Tizi Ouzienne fabriquée sur place par une petite élite urbaine ayant un pied dans la francité (usage de la langue française dans leur métier, voyage en France, suivie de l'école bilingue des années 70) dont il se réclame. C'est un citoyen de Tizi Ouzou, connaissant de nombreux parents depuis l'école et le « sport » pratiqué plus jeune, ceci, selon lui, l'aurait déjà préparé à une tendance, une orientation naturelle tournée vers la France et la vie française.

Cette école participe à l'édification d'une fiction de la France vécue, ou du moins à l'énonciation d'une identité francophile par des gens ayant vécu en marge d'un phénomène central en Kabylie, l'émigration. On assiste alors à une fabrication d'émigrés qui ne veulent pas en porter le nom et qui pourtant marchent inexorablement, avec le soutien de l'ensemble du système de l'école, vers ce destin commun.

La « francité » dont les parents se réclament, depuis parfois l'enfance et leur milieu social, fut une création sur le tard. Le rôle de l'école dans cette conception ne doit pas être négligé, car il semble que c'est à son contact qu'une telle fabrication a cours. L'école a francisé les parents, elle les fait parler français d'une part, et les isole ou les confine dans une France vécue, outil de distinction et d'identification. On assiste alors à l'élaboration de catégories positives et négatives autour d'une dichotomie public/privée, France/ Algérie, constitutif d'un regard sur le monde et sur soi.

5.1.3 L'école, un outil de distinction

Dans chaque entretien, très tôt s'exprime une désolidarisation avec l'Algérie mais aussi un décalage vis-à-vis de la population, des « autres » de la rue et de l'école publique, débouchant sur une identification singulière autour de l'école privée et d'autres éléments faisant corps, sens avec l'institution. L'identité en Occident « a connu la gloire parce qu'elle est devenue incertaine » nous dit Kaufmann (Kaufmann, 2004: 58). En Algérie, les individus les plus sensibles à ce genre d'invention sont les urbains, les travailleurs libres (au sens wébérien), vivant au rythme de leur choix et de leurs

petites unités familiales et relationnelles. Le nationalisme et l'islamisme, en réponse à la colonisation, ont voulu un Algérien profondément ancré « culturellement » (Cubert Afond, 1977) par l'arabe et l'islam, un Algérien différent de l'Occident et surtout de la France. Le mouvement berbère a permis un autre discours identitaire, pour autant la réalité culturelle des Algériens est plus complexe, le cas des écoles privées en témoigne. Les réalités sociales, la volonté des individus et le choix des possibles en matière d'existence sont multiples et ne font que se multiplier notamment en réaction à ce dictat nationaliste, à ces revendications identitaires de masse, cette description est d'autant plus valable tant on perçoit les pays du sud comme des sociétés plus sclérosées, mobiles, ancrées dans une histoire immuable, en un mot, moins libres.

On observe dans le cadre de gens n'ayant pas émigré et n'ayant pas non plus à le faire puisqu'ils délèguent cette tâche à leurs enfants, un cadre d'autodéfinition de leur identité. L'école apporte à n'en pas douter une matérialisation de la construction personnelle de cet « Algérien français » qui n'a ni connu la France, ni participé à l'émigration. Dans ces derniers entretiens, la langue française ou le programme français ne sont pas les centres de revendications du sujet. L'école elle-même, à travers les gens qui la compose, la communauté qui s'y forme, est le support crucial de leur revendication. Elle est à la fois la garantie d'une certaine scolarité avec les objectifs singuliers qui la motivent, mais c'est aussi l'assurance de se montrer ou de se croire tout autre, allant de la politesse, à la manière de se tenir, de parler etc.... L'école est un moyen d'identification sociale solide, permanent, constituant l'outil primordial d'une identité durable, pouvant « intégrer l'individu dans l'ensemble de ses dimensions » (Kaufmann, 2004). Elle permet alors de fixer ce qui est profondément immatériel et ancré dans la durée, c'est-à-dire quelque chose soumis à l'incertitude et à la variation du sens : s'identifier.

Dans le premier entretien avec la femme médecin, elle dit ne fréquenter que les gens de l'école car « on ne peut se mélanger qu'avec les gens de même niveau » (sous entendu même niveau social, même niveau intellectuel). Son unique fils est à l'école primaire. Avant qu'il n'entre à l'école, elle ne fréquente pas les écoles privées et peut-être même ne les connaît pas. Le sens que les écoles privées lui apportent aujourd'hui, permet de matérialiser, de conceptualiser, une frontière entre un « nous » et un « eux », et de se placer dans un ensemble concret en dehors du temps. Elle permet la distinction.

L'école n'est pas une communauté au sens holistique du terme, mais plus une

communauté dans sa dimension individualiste voir moderne, c'est-à-dire comme une congrégation d'individus ayant fait le choix conscient d'y appartenir. Ce sentiment d'appartenance étant relativement vivace dans le cadre associatif, il persiste d'autant plus dans sa forme privée. Il semble même qu'il se soit développé de manière exponentielle avec l'idée de la pérennisation de ces écoles. Il ne faut pas non plus entendre appartenance dans le cadre d'un attachement aux autres, mais plutôt une mise en perspective d'un soi au milieu d'autres semblables partageant les mêmes attributs : langue, mode de vie, mœurs, discours, regards et opinions, pratiques sociales dans leur ensemble. L'école permet ainsi une scission concrète entre un « nous » matérialisable par la pratique de l'école, identifiable dans un ensemble donné, et un « eux » généralisable à ceux des écoles publiques, mais qui pourtant dans la nuance apportée par les acteurs, désigne la masse pauvre, arabisée, inculte et islamiste. Ce truchement est rendu possible par l'idée et la volonté même de l'école privée, d'abord payante donc élitiste, puis francophone et laïque, centrée sur la réussite individuelle et l'idée d'une vie à « l'occidentale ». Cela fonctionne ici grâce à l'institution comme une catégorie collective d'identification, un cadre laissant la place à certaines projections identitaires. Ceci passe par un discours commun, avec des « phrases récurrentes » (Kaufmann 2004), des opinions partagées, comme le constat amer du destin de l'Algérie et de son école publique, ou le fait de partager une idée similaire de la bonne langue, du bon savoir nécessairement français donc universel. Le discours ne peut se nourrir sans une symbolique pour offrir à l'individu une certaine continuité dans le temps et dans l'espace entre lui et les autres, entre son passé et son présent ; le langage fixe ainsi l'ordre du monde. Dans l'entretien de la femme médecin, elle raconte de quelle manière avec son mari, ils constatent que le français se perd en Algérie, à quel point l'arabe gagne du terrain, en somme dans quelle mesure ils deviennent les derniers tenants d'une langue et de ses symboles. On croit entendre une « dame du monde » discutant avec les siens dans un salon des manières qui se perdent, de la vraie bourgeoisie qui décline, et par ce doux constat amère, s'enorgueillissent d'être les derniers détenteurs d'une « nature » en extinction. On observe dans ce discours une identité de classe en train de s'établir notamment à l'aide du récit, elle est ainsi ce par quoi l'individu se perçoit et tente de se construire (Kaufmann, 2004: 99). Le récit donne ainsi l'illusion d'une permanence, « je suis française depuis toujours », alors que cette fabrication n'ayant rien d'innée par définition, s'est réalisée sur le tard, au cours de la vie.

L'identité, comme le signale Kaufmann, est une nécessité, une lutte constante contre l'anomie (Marquet, 1991: 65). C'est aussi, selon Freud ou Erikson (Erikson Erik, 1950), un processus. Néanmoins, « l'individu n'est pas plus unifié que ne l'est la société, il ne constitue une totalité claire que dans ses propres rêves » nous dit Kaufmann. Il doit ainsi croire en quelque chose de stable, constituant une certaine clôture du sens alors même que la contradiction fait partie de lui et qu'il vit une existence instable. Outre la part d'invention ou de création, comme le fait de se croire ou se laisser croire né sous domination française, d'affirmer que la langue française est une langue maternelle alors qu'elle fut acquise après coup, l'identité comme processus de fabrication de soi n'en reste pas moins réelle. Elle se nourrit de nombreux décalages, elle est ainsi beaucoup plus souple et mobile que les attributs de la socialisation. Ce couple de médecins n'est-il pas en train de devenir ces derniers algériens français qu'il rêve d'être ? Tout cela ne constitue pas, dans le cas des écoles privées une rêverie gratuite qui passera à la prochaine pluie. Les écoles privées et cette francité font partie d'un choix d'existence concret, et ainsi ne sont pas imputables uniquement à des choses virtuelles. La part d'invention, de fabrication collective et individuelle, fait néanmoins partie du processus ; comme le signalait Bourdieu, les illusions sociales ne sont pas illusoire pour l'ethnologue et ont des effets concrets sur le réel. Nous voyons dans le dernier entretien les ambiguïtés liées au processus de définition du « nous » et du « eux ». Quand le monsieur affirme que « nous » avons un idéal républicain alors que « les autres » non, il conte un « nous » désignant les écoles privées, s'opposant aux autres Algériens de France, pauvres, délinquants, irrespectueux de la république, non intégrés, en un mot des mauvais étrangers qu'il se refuse au passage à reconnaître comme français. Le « eux » et le « nous » deviennent ainsi ambigus puisqu'ils désignent à la fois un « nous » d'ici (l'Algérie) et de là-bas (la France), et des « eux » d'ici et de là-bas. La projection dans l'immigration fait partie intégrante de sa propre identité et occasionne, nous le percevons assez bien, une confusion entre « ici » et « là-bas », entre « nous » et « eux ».

Le cadre identitaire fourni par les écoles se construit sur des attributs sociaux concrets, comme le fait d'être né dans un village et d'avoir suivi une partie de sa scolarisation en français, fréquenté des Français et être marqué dans sa socialisation par la « chose française ». Néanmoins si la France et son influence avec l'école et l'émigration ou la pratique du français, sont ou ont été des phénomènes sociologiques indéniables en

Algérie, nous pouvons dire des supports de socialisation que ce processus identitaire est récent. Il touche des gens nés après l'indépendance, constituant des classes sociales intermédiaires d'une certaine aisance financière, au capital scolaire généralement élevé, et possédant une bonne pratique du français notamment grâce à leurs années d'université. L'utilisation de la langue est souvent tardive, la construction des individus ne se fait pas uniquement à partir de variables d'origine ou de naissance, mais aussi bien plus tard au moment de choisir sa place dans la société, à l'âge adulte, et surtout avec la pratique de l'école privée. Les acteurs sociaux luttent pour occuper la meilleure position dans la société. Ils se battent pour appartenir à une catégorie particulière, synonyme de qualité, d'aisance, de prestige, que l'école privée (mais aussi la France avec le projet d'émigration) matérialise et unifie. Une identité sociale (et non pas seulement culturelle comme elle est présentée à travers la qualité de « Français ») se fabrique alors par tous les moyens : symboliques, mythiques, elle est justifiée à l'aide d'un remaniement historique que nous nommerons « décalage », avec des recours divers à ce qui fait France, qui leur permet de se projeter dans un avenir se constituant à la fois « ici » et « là-bas ». Si l'on envisage le monde sociale en terme de lutte et de concurrence, les acteurs combattent pour leur électivité et pour rester dans la course en évitant un déclassement, ils s'organisent pour leur propre reproduction dont l'investissement dans l'école privée mais aussi la France avec le projet d'émigration, constituent les stratégies principales.

Les écoles privées de Tizi Ouzou sont une originalité décisive dans le champ social algérien, mais le concept d'identité ne serait être un élément central. Elles sont créatrices de choix inédits, d'entreprises collectives et individuelles, et ont ceci d'original qu'elles ne sont pas le fruit d'élites intégrées mais bien de récentes classes moyennes dotées de quelques moyens financiers. En libérant le champ des initiatives individuelles en Algérie, elles multiplient le spectre des identifications. Elles traduisent aussi une recherche de distinction, par le biais d'une pratique scolaire sous entendant des manières d'être, des goûts particuliers, un certain regard sur le monde. Ces attributs ne constituent pas nécessairement des entités originelles, mais une somme de capitaux prétendument possédés par le seul fait de fréquenter ces écoles. Le départ des élèves dans les universités françaises n'est pas le moindre élément de prestige auquel les parents savent qu'ils peuvent prétendre, ceci sans jamais parler pour autant d'émigration.

5.2 Vers l'émigration

5.2.1 Les valeurs de l'école privée

En Algérie, un des premiers éléments à saisir est véritablement la centralité de l'école. L'école est importante et plus encore, elle est l'axe sur lequel l'on s'érige, le giron autour duquel on réalise ses choix de vie. Centralité de l'école ou sacralité, l'école semble aspirer tous les problèmes et tous les espoirs, toutes les carences et toutes les richesses. Ceci n'est pas simplement une caractéristique d'une classe sociale en particulier, mais bien de l'Algérie toute entière, qui a hérité de la France cette tendance à poser l'école au centre de tout.

L'école républicaine en France, comme l'exprime François Dubet (2002, p25), eut un projet d'emprise universelle sur les âmes. Elle devait créer un individu autonome, « voulant arracher les acteurs à l'expérience banale et familière de leur propre monde. » Elle tint ainsi le rôle de passeur dans un autre univers. Dans le même mouvement « elle socialise l'individu et prétend le constituer en sujet » (p 35). L'école française se voulait une école émancipatrice, libératrice et positiviste. La reproduction (imparfaite) de l'école républicaine par l'école privée, conduit cette dernière à se définir comme une école libératrice, émancipatrice, forgeant des individus « réfléchis » aspirant à l'universalité. L'idéal de l'école privée est cette institution républicaine idéalisée dont les valeurs sont reproduites dans un ensemble souvent considéré comme hostile, conduisant à une sorte de repli. L'école nage alors au milieu de valeurs qui font sens en dehors de son enceinte, en recouvrant, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'ensemble des dimensions de la vie sociale (politesse, consommation, religion).

Les valeurs que les gens des écoles privées attachent à l'enseignement français sont celles de la modernité et de la réussite. Le premier souhait de l'école est de diffuser les sciences en français, puis s'il le faut, en arabe. Pour eux, le français fait science. Il y a aussi la laïcité que nombre considère comme le signe d'un enseignement cartésien et scientifique, c'est l'ouverture au monde. Au contraire, l'arabe est archaïque, bon pour la poésie et la littérature, servant aussi à l'islamisation des esprits, il est le symbole de l'enfermement des gens et de l'arriération de tout un pays. On cerne alors les représentations qui se jouent dans le choix du privé qui va au delà de l'école, vers

l'avenir et l'existence de leurs enfants, entendus en termes de réussite sociale. Notre remarque dans le chapitre « de la justification à la désolidarisation », à propos du tableau lexical de Sayad, devient pertinent tant la dimension migratoire des gens se projette consciemment ou non dans le projet d'école. Pour les écoles de Tizi Ouzou, l'émigration ou le suivi des études à l'étranger est une simple continuité, c'est la véritable opportunité qui s'offre à eux. En effet, peu d'entre eux pensent la réussite en Algérie tandis que d'autres (comme M. H, responsable d'une école) s'attachent à l'idée antinomique de faire quelque chose ici pour l'Algérie, alors même qu'il prépare des enfants (et ses enfants) aux universités françaises.

« Je me sentais vraiment proche de la France avant de venir en France. On se croyait culturellement français » raconte une ancienne élève réalisant aujourd'hui ses études en France. A l'école H de Tizi Ouzou, sur dix élèves de terminale, sept ou huit partent en France faire leurs études (pour 2006, 2007 et 2008). Le projet est parfois élaboré dès le début, même si pour une grande partie des élèves, il se construit au fur et à mesure du cursus, et quelquefois au dernier moment. Derrière les études en France se cache une volonté d'émigration à long terme, « partir pour revenir ? » me lance une élève de terminale devant ses camarades, « pourquoi faire ? ».

Quel rôle joue l'école dans cette réalité ? Est-elle entièrement responsable du départ des élèves, ou subit-elle malgré elle le départ des enfants après leur avoir donné un enseignement qu'elle dit neutre puisque universel ?

« Nous les préparons à s'adapter partout » raconte un directeur d'une école, largement relayé par les autres responsables. Pas plus ailleurs qu'ici, pas plus ici qu'ailleurs, est-ce cela une école ? Comme l'écrit Durkheim, « L'école est moins le lieu de la connaissance que le bras par lequel l'Etat où la nation essaie de nous réaliser en tant que "raison complète" » (Durkheim Emile, 1999)». Une école n'est jamais neutre, elle distille un esprit, des valeurs, des jugements propres à une nation, à un Etat. Il est commun de la vouloir détachée des contextes politiques alors même qu'elle est politique, tout comme l'école coloniale se veut détachée de la colonisation alors qu'elle en est la partie la plus coloniale ; ainsi, l'école privée se dit étrangère au projet migratoire.

« M : Après, à quoi sont-ils destinés ces enfants ?

D : Notre but, c'est de pouvoir s'intégrer dans n'importe quelle société. Vous savez la langue n'est rien d'autre qu'un véhicule de la science, du savoir. Donc, une tête bien faite est meilleure qu'une tête bien

pleine. Alors ces enfants là nous les armons, nous les préparons, nous leur donnons les moyens de s'adapter à réfléchir, apprendre à l'enfant à raisonner, apprendre à l'enfant à...voyez par exemple ici même la consécration (les bonnes notes) est prise comme le résultat. [...]

M : *C'est quand même un paradoxe, enfin si vous me le permettez, le CNED est fait pour les Français, est ce qu'il est vraiment adapté à l'Algérie et aux Algériens?*

D : C'est peut-être le petit inconvénient qu'il y a. Mais le programme du CNED n'est pas non plus spécifique à la France. Il est universel parce que vraiment il est fait à travers beaucoup de pays. Donc, il y a un petit peu ces précautions. Par exemple quand on apprend l'histoire ou la géographie, on fait beaucoup d'histoire géographie universelle. Pas spécialement l'histoire de France. Vous voyez même ici, nous avons dès le départ intégré un peu d'histoire de l'Algérie et de la région. Nous avons dû corriger, parce qu'en effet, ça pouvait être un inconvénient (directeur d'une école, M. O) »

L'universalité de l'enseignement est mise à mal par l'Histoire qui reste la matière difficile, puisque matière d'éveil, mais aussi matière participant à la structuration de l'identité nationale. Le discours prônant l'universalité s'arrête à l'Histoire, tandis que l'utilisation de la langue française est vue comme le corolaire de cette universalité (moins que l'anglais). Affirmer que « Le CNED est suivi dans beaucoup de pays » est un sophisme. Le CNED est un organisme mis à la disposition des français à l'étranger, des expatriés. Son enseignement est destiné aux Français, il n'est donc pas plus « universel » que la programme d'un autre pays. L'argumentaire autour de l'universalité de l'école française est alors investi dans le cadre des écoles privées qui se réapproprient une idéologie. Nous traiteront du rôle ambigu du CNED dans le dernier chapitre de la troisième partie. Nous mettrons en valeur ce qui n'est que l'ingérence scolaire d'une école qui se vend comme universelle, alors même qu'elle n'ignore rien des réalités d'un monde globalisé ou personne ne peut prétendre en matière d'enseignement ni de langue (qui est toujours national ou étranger) à l'universalité.

« H : Il y a pas mal d'enfants qui partent continuer leurs études universitaires. Moi je trouve que c'est normal parce que le secteur éducatif en Algérie, et plus particulièrement l'université, est malade. On se dit que c'est dommage de se sacrifier pour son enfant jusqu'en terminale puis de mettre son enfant vers une formation bidon. Ce serait du gâchis, tant qu'on a les moyens et qu'on peut encore donner une formation de qualité, pourquoi pas en France » (M. H, fondateur d'une école)

Les écoles se défendront toujours de fabriquer des immigrés ou de pousser au départ. L'argument premier est de mettre en avant le caractère logique du choix des universités françaises, il semble être la seule cohérence aux vues des investissements dont les enfants ont été l'objet. « On ne va pas tout de même les envoyer à Hasnawa », lance la mère d'une élève. Hasnawa, c'est l'université de lettres de Tizi Ouzou, la faculté des « bourricots ». Sous entendu : « on n'a pas fait tout ça pour ça ». Les lettres en Algérie sont largement dévaluées au profit des matières scientifiques, seul vrai savoir légitime.

C'est aussi la réalité administrative car les différents cursus sont investis selon les notes et les choix des étudiants. A Hasnawa, au département berbère, seul quelques-uns ont choisi véritablement leurs études. La plupart ont été parachutés à défaut dans ce genre de cursus (on trouvera la sociologie, la linguistique, la littérature) par l'administration elle-même qui y envoie ses moins bons élèves. Il y a quelque chose d'établi dans la hiérarchie des matières, les sciences dures tiennent le haut du classement par une approbation collective, et les sciences humaines, dernière roue du carrosse. Dans ces écoles, à part quelques-unes qui ont ouvert depuis peu une filière « économie », la section scientifique préside seule.

« On croyait vraiment que l'option ES était une mauvaise filière, en réalité elle est difficile et de bonne qualité. Quant à la filière littéraire, on la considère toujours comme inférieure, les lettres sont pour les mauvais élèves. (Responsable d'une école)»

Ces écoles sont, nous l'avons vu, structurées par une conception « politique et sociale » de l'enseignement. Les valeurs et les représentations partagées n'en sont pas moins construites arbitrairement. Ce qui est à la hauteur des exigences, ou est jugé assez digne pour ces écoles, est rarement puisé en dehors de l'enseignement français, perçu nous l'avons vu comme moderne, scientifique et supérieur. Cette violence symbolique de l'arbitraire des valeurs et des représentations légitimes, trahit un sens de la distinction, un « snobisme » recourant démesurément aux extériorités, comme la langue, l'éducation de l'enfant et ses projets d'avenir. Il s'y meut une dialectique que l'on connaît, où l'arabe serait la mauvaise langue, celle du peuple et du nombre, le français, celle de quelques élues, langue de valeur et de rareté. L'anglais est même parfois cité comme la langue idéale, mais intouchable.

A titre d'exemple qui aurait le mérite de faire rire aujourd'hui, l'histoire linguistique du Québec au XIX^{ème} siècle, illustre à quel point les langues véhiculent des imageries collectives et des ressentiments, dans un contexte de lutte territoriale et politique. Elles ne résistent pas à l'essentialisme dont la tendance est de dés-historiser l'objet alors même qu'il résulte d'effets historiques. Dans une partie du globe où le français et l'anglais cohabitent, en pleine évolution industrielle, la région francophone devient économiquement affaiblie. La lutte entre l'anglais et le français tourne ainsi à l'avantage de l'anglais. Il y a plusieurs réactions face à cette invasion de l'anglais : l'assimilation, le bilinguisme, enfin la résistance intégriste. Néanmoins, les partisans de l'anglais (anglophones et assimilés) considèrent la langue de Molière comme « une langue

vieillie, dépassée, à l'usage des intellectuels et des oisifs. » Les groupes bourgeois des villes tentent de s'intégrer au système urbain anglais afin de gagner en influence et en revenus, ils s'anglicisent pour des raisons d'intérêts, d'autres par réalisme (ce qui revient parfois au même) tandis que les défenseurs du français sont les paysans et le clergé des campagnes, groupes sans influence. A côté des considérations économiques se joue, à l'époque, une bataille de religions entre protestantisme et catholicisme, une guerre en cachant une autre, celle de la « vraie foi » (Cellard Jacques, 1975). Selon Jacques Cellard, l'idée que le français est une langue dépassée pour les oisifs, détenant néanmoins une prédisposition pour la littérature, est un préjugé tenace au Canada. Contrairement à cette conception, en Algérie le français possède le statut de langue de la modernité tandis que l'arabe passe pour un archaïsme. A l'inverse à la situation canadienne, la langue gagnant en valeur est celle qui est minoritaire. Les sciences humaines comme l'anthropologie ou la sociologie, rappellent que rien ne prédispose l'arabe à la poésie, le français à la science, pas plus que l'Allemand comme on l'entend encore aujourd'hui, ne préfigure à la philosophie.

5.2.2 Le choix de la meilleure école

Le choix de la meilleure école est un choix banal et légitime pour un parent. Néanmoins, exprimé dans des argumentaires souvent contradictoires, le choix des écoles ne résistent pas à la seule logique du calcul coût / profit. Il ne peut se réduire à l'unique stratégie froide consistant à choisir l'école privée afin d'éviter une moins bonne école publique. Nous l'avons vu dans un chapitre précédent, le public fait l'objet d'attaques sans concession. L'école est dans bien des cas considérée comme la grande coupable des années noires, elle est ainsi la cible de critiques systématiques et radicales. Le besoin de légitimité est souvent incontournable, comme si les gens des écoles tentent par le biais des choix d'une école élitistes, de s'élire, de se reproduire en tant qu'élites.

Les gens des écoles privées ne sont pas riches, mais ont suffisamment de moyens au sens du capital économique et culturel, pour avoir la simple possibilité de « choisir » entre l'Algérie, la France, les écoles publiques et les écoles privées. Ils maîtrisent la plupart du temps aussi bien le français que l'arabe et se gardent bien de revendiquer leur bilinguisme dans n'importe quelle situation. Pour justifier le français, ils deviennent essentiellement francophones, quand on les taxe de pro français, ils se défendent par

l'évocation de leur maîtrise de l'arabe. Leur capital culturel leur permet de jouer sur un versant délicat, voir impraticable pour d'autres, et leur capital économique les libèrent de sacrifices trop importants. Ainsi, malgré l'argumentaire consistant à dire qu'ils se saignent ou se sacrifient, ceux qui restent dans le privé ont en général les moyens financiers suffisants.

5.2.3 Une catégorie lexicale : « le sacrifice » et le « citoyen du monde »

Dans un immeuble réservé aux professeurs d'université, deux pères ont inscrit leurs enfants dans ce genre d'institution. Lors d'une rentrée scolaire, l'un des parents a retiré son enfant du privé pour l'inscrire dans le public. En effet, il ne peut plus assumer financièrement l'inscription de sa fille dans une école payante. Il n'arrive plus à payer les échéances (l'école privée coûte chère) et vit ce retour au public comme un échec pour l'éducation de ces enfants, mais aussi comme un déclassement.

En bas de l'immeuble, lors de la réunion des hommes qui se déroule chaque soir après le travail, celui qui a laissé sa fille dans le privé parle en l'absence de l'autre père. Il dit de lui qu'il est égoïste, qu'il préfère s'acheter une voiture et partir en vacance, au lieu de payer une éducation à son enfant. Il se justifie, auprès des autres hommes, de laisser sa fille dans le privé, par des sacrifices exemplaires l'entraînant dans des économies de tous les jours. Finalement, il dit mépriser l'acte de son voisin, ce mauvais père et mauvais homme incapable de souffrir pour sa famille. Cependant, sa femme travail, ce qui n'est pas le cas de celui qu'il critique. Son ménage est alors alimenté par deux salaires et on ne peut pas connaître l'ensemble de ses sources de revenus, mais il paraît claire que la différence entre un père qui laisse ses enfants dans l'école privée, et l'autre qui les retire, est à observer dans le capital économique. Dans le même immeuble, il y a parfois de forts écarts de capitaux entre les habitants, et c'est pour cela que l'habitat (ou la possession d'une voiture) n'est pas toujours une variable suffisante pour comprendre le niveau de vie des acteurs.

Cette histoire montre à quel point l'école privée n'est pas à proprement dit un sacrifice, mais une distinction dont l'idée de sacrifice participe à sa fabrication. Elle témoigne aussi de la popularité des écoles privées dans certains milieux universitaires. Le choix des écoles privées s'offrent à de plus en plus de familles, dont certaines sont encore trop faibles financièrement pour pouvoir y prétendre. A ceux des écoles privées

de se défendre de leur choix (et d'omettre en même temps toutes les raisons idéologiques pour lesquelles on préfère l'école publique) en faisant passer les autres pour des avares !

On pourrait ainsi « détricoter » les discours et construire un résumé lexical rendant compte du processus d'autodéfinition de soi dans le temps. Le sacrifice ferait ainsi partie intégrante de ce résumé. Un autre terme ou expression phare est celui de « citoyen du monde ». Nous avons vu que les écoles se défendent de créer un citoyen plus français qu'algérien, et refusent l'idée qu'elles préparent au départ vers la France. Il est pourtant clair que le choix même de l'enseignement français, qui a été pendant des années uniquement saupoudré d'enseignement arabe, est le seul qui se soit véritablement imposé. On ne va pas dans une école privée, ou pas encore, pour le programme algérien. A la lumière de la vocation « universelle » du savoir, maquillé de cette universalité dont la France s'est fardée, l'enseignement distillé est resté jusqu'à il y a peu de temps celui d'un organisme d'enseignement public français offrant des certificats de scolarité français. Nous venons de voir que la dérive symbolique sur le savoir français et l'ensemble de la chose française, est une réalité objective, équipée de toutes les astuces subjectives pour justifier une telle école. Nous savons que l'école n'est pas héritière de l'école coloniale à proprement parler, mais elle caresse une idée de cet héritage. Une partie des gens a eu une pratique spontanée du français, notamment ceux qui viennent de Kabylie et du Djurjura, mais plus largement ceux que leurs métiers ont poussé à étudier puis travailler et s'exprimer en français (professeur d'université, médecin). D'autres ayant une pratique plus réduite de la langue française ont du se franciser au contact de l'école, ainsi augmenter leur pratique du français. Il est aussi vrai que l'école publique en Kabylie a été longtemps francophone, plus tardivement que l'ensemble de l'école algérienne. La Kabylie n'avait alors que peu de raison de parler arabe au milieu de l'émigration en France et de l'école qui fut francophone après avoir été française. Pourtant, les écoles privées ne sont pas qu'une question de langue française, elles ont et c'est notre propos, une prétention à la France elle même. Prétention d'ordre social et symbolique, avec l'ensemble des catégories de distinction, langue, manière, savoir vivre (parler français, partir en vacance), mais aussi migratoire. L'émigration dans le cas des écoles privées est souvent à la base de la justification de cet « Algérien français ». L'immigré ici se construit en Algérie, bien avant d'atterrir sur

un sol où il pense ne pas être étranger.

5.2.4 Le départ : un accord de tous les partis

Si aujourd'hui les parents inscrivent moins qu'auparavant leurs enfants avec la ferme intention d'envoyer leurs enfants en France, il sera parfois difficile pour eux d'éviter l'université française. La décision se construit au fil des années et finit par s'imposer en générale au lycée. Le simple fait que la majorité des élèves dans certaines écoles de Tizi Ouzou rejoignent les universités françaises, suffit dans certains cas à créer une réalité convaincante pour les derniers récalcitrants. Il est bien sûr possible de faire le choix de rester en Algérie et de suivre un cursus prestigieux dans la capitale (Polytechnique, médecine). La plupart de ceux qui restent ont tendance à être des garçons, plus attachés socialement à leur pays que les filles, pour plusieurs raisons, dont celles qu'ils sortent plus et ont une vie sociale plus riche. On peut aussi affirmer que la tendance est à l'augmentation de ceux qui restent, cela s'explique par l'élargissement de la clientèle des écoles, mais aussi par la mutation des programmes plus algériens qu'auparavant. A la fin de l'enquête et en quelques années seulement, les écoles semblent se tourner un peu plus vers l'intérieur. Néanmoins, ce que nous avons observé durant notre recherche, relève d'un autre phénomène qui n'est pas contradictoire. Ceux qui partent sont encore aujourd'hui, les références en matière de réussite pour ces écoles.

Lorsqu'approche la terminale, il arrive souvent que les parents soient décidés à ne pas envoyer leur fils en France. L'élève rêve comme la plupart de ses camarades de partir. Dans ces institutions, les élèves se construisent une vision collective de l'avenir, se déroulant nécessairement dans les universités françaises. Les élèves n'hésitent pas à dire tout haut qu'ils veulent partir, que rester ici « ça ne sert à rien ». Le départ en France devient alors une réalité enviable, un moteur pour les futurs bacheliers qui viennent de passer toute leur scolarité dans un univers restreint, autant scolaire (avec ces maisons-écoles) que familial (surprotection). Le départ en France n'échappe pas à la logique de la contagion, contagion qui fonctionne sur l'ensemble des partenaires de l'école privée, à commencer par les dirigeants des écoles et ce, quoi qu'ils en disent.

« Un refus de la part des parents peut conduire l'élève à se démotiver », m'explique M.H, responsable d'une école. « La France peut être alors un moyen mobilisateur et

conduire l'élève à travailler plus pour son bac ». Dans ces conditions, l'école qui a toujours affirmé ne jouer aucun rôle dans l'envoi des enfants en France, transgresse ce pour quoi elle se défend. Il arrive que les dirigeants convainquent eux mêmes les parents de ne pas refuser ce départ pour la cause ultime : l'obtention du « bac » (Situation décrite en quatrième partie dans le chapitre 1 ethnographie d'une journée extraordinaire). La France devient pour l'école un enjeu majeur de réussite au baccalauréat, une motivation qu'elle appuie en expliquant clairement aux parents comment réaliser les préinscriptions dans les universités de l'Hexagone. Dans ces circonstances, il est évident que les écoles francophones jouent un rôle majeur dans les conditions décisionnelles du départ. Si elles finissent par avouer la réalité des études à l'étranger (cette France qui leur est si peu étrangère), il n'est jamais pour autant question d'émigration. Ces bacheliers sont des étudiants en France, des élèves à la hauteur de la France, tout ceci pour les études et rien de plus. Néanmoins, ce qui se joue dans l'éducation des élèves et dans l'enseignement, dépasse le simple cadre de la langue et des études. Il n'est jamais question uniquement d'école pas plus qu'il n'est uniquement question d'université française, l'objet inavoué et inavouable pour ces écoles étant celui silencieux et indicible de l'émigration. Comment cacher ce qui est une évidence mais qui s'exprime de la même manière qu'il y a trente ans quand l'émigration était encore un acte subi, à savoir de considérer le départ comme quelque chose de temporel, limité dans le temps, en vue d'un retour fictif (Sayad, 2002) ? Ce provisoire qui est fait pour durer, alors même que l'émigration totale est contenue dans les premiers germes de ces émigrations de travail ou d'étude, semble se perpétuer à travers des illusions nécessaires pour l'entretenir. Sayad nous rappelle que « l'immigration ne peut se perpétuer qu'à la condition qu'elle repose sur toute une série d'illusions collectivement entretenues » (Sayad, 1999 : 420). L'étudiant d'aujourd'hui, au même titre que l'ouvrier dans les années soixante, travaille en France en simple passager étranger, en vue d'un incontestable retour. Les écoles francophones n'échappent pas aux illusions de l'émigration en générale, qu'elles expriment au moyen de justifications comme « préparer les élèves à s'adapter partout » ou le terme « citoyen du monde », deux expressions qui contournent toute identité, toute notion de territoire, de frontière ou de nationalité, alors même qu'il n'est question que de cela.

Préparer institutionnellement des générations entières d'émigrés par le moyen de l'école française, n'est-ce pas ceci finalement qui est inavouable ? Plus qu'une maison

école sans agrégation de l'Etat, ce qui s'y fabrique dedans semble vouer à la clandestinité. L'école fait office d'alibi, comme une entité aussi innocente que les enfants couvés dans ces maisons. Les poèmes et les dessins sur les murs, les cris des élèves, le savoir, la connaissance, tout ce mélange des plus anodin est l'alchimie la plus inoffensive et la moins attaquable. On oublierait presque le rôle total de l'école, son action puissante et irréversible sur le futur adulte. C'est à ce titre que les sociétés utilisent l'éducation pour former ses membres à son image, par le biais d'une action durable qui va comme le dit Durkheim, « créer chez (l'élève) une disposition générale de l'esprit et de la volonté, lui faisant voir les choses en général sous un jour déterminé » (Durkheim, 1999 : 37). L'école est une des choses sociales les plus politiques qui soit, c'est un lieu où les enjeux sont décuplés de par le rôle central, la fonction essentielle de l'école, qui donne à voir, penser, écouter, comprendre et sentir.

Il faut préciser que les dirigeants des écoles privées ont très souvent leurs enfants ou leurs petits enfants dans leur système scolaire. Ils sont d'autant plus concernés par l'école privée, étant à la fois les créateurs et les utilisateurs. Ils sont les garants de l'officialité du discours public en tant que responsables des institutions, enfin ils sont parents donc responsables familialement. Une double posture qui engage une masse considérable d'investissements qui en fait des individus doublement préparés pour l'entretien d'illusions et de mensonges (sociologiques) frappant l'ensemble des partenaires.

Troisième partie : *Ecole et émigration*

Que rend compte l'idée de scolarité quand on fait le lien, comme c'est le cas dans ces écoles, entre la scolarité et l'émigration ? Peut-on changer de pays en changeant d'école comme nombres de parents continuent à l'espérer et à le planifier ?

L'entretien présenté dans ce premier chapitre n'est toujours pas censé proposer un idéal type de parent d'élève, encore moins discuter sur un cas isolé et peu significatif, mais il exprime un projet de vie, il éclaire sur les raisons tacites qui motivent dans l'ombre le choix de ces écoles. Kamel Chachoua écrit « qu'en trente ans l'émigration est passée du statut d'acte subi à celui d'acte choisi (Kamel Chachoua, 2007) ». Le sens même du « partir », sens saturé par la vision matérialiste (largement exprimée par les interrogés), a changé en même temps que ceux qui partent ne sont ici plus les mêmes. Les bacheliers n'ont ni choisi leur départ ni subi leur émigration, ils ont par l'action continue de leur parents étaient éduqués dans le sens même de ce départ.

Éduquer pour émigrer, l'émigration des enfants par les parents et l'école privée se réalisent parfois dans un même mouvement. Choix de parents et destins d'enfants, c'est à la lumière d'un entretien comme celui d'Hasan, des futurs bacheliers, de ceux partis étudier en France, que le lien entre école et émigration se dessine. Qui choisit ? Les voies possibles sont-elles exhaustives ? L'émigration en France tout comme l'école sont pourtant présentées par l'ensemble des acteurs comme des voix évidentes, peu contestées et contestables, puisqu'il semble difficile à Tizi Ouzou que l'avenir soit meilleur autrement et ce malgré les difficultés rencontrées. C'est peut-être pour cette raison que les parents qui ne prévoient pas d'envoyer leurs enfants en France, choisissant à l'origine seulement « une bonne école », se laissent souvent tenter par le départ. Ils savent qu'après ce sera trop tard ou beaucoup plus difficile, sans pour autant renoncer à partir s'ils décident après le « bac » de rester. En effet, le baccalauréat français en poche, l'acceptation dans une université est garantie, et par là, le visa. Alors à dix sept ans, même trop jeunes et dans la douleur, c'est l'âge de partir pour la France. Vécu avant tout comme un départ pour étudier alors même que le choix de la France et de la langue française dans l'éducation se font parfois très tôt, personne ne considère

l'acte de partir comme un acte d'émigration, ni ne considère les bacheliers comme des émigrés (eux même préférant le qualificatif sans connotation « d'étudiants étrangers »). Pourtant, à la lumière de ces mots, on croit reconnaître ce qu'a été en général l'émigration pour les émigrer eux mêmes, quelque chose de temporaire, de passager, envisagé ainsi dans l'attente d'un retour. En paraphrasant Sayad, les illusions sont nécessaires à l'émigré et à ceux qui participent à l'émigration, afin que puissent être supportés tous les maux et résolues toutes les contradictions suscitées par une condition d'existence si particulière.

1. LE CITOYEN DU MONDE ET LA NON ÉMIGRATION

Entretien avec Hasan parent d'élève.

M : Comment as-tu été amené à inscrire Melissa dans une école privée ?

H : C'est au moment où Melissa a atteint les trois ans, c'était des gens que je connaissais déjà depuis les années soixante-dix, le surveillant général était mon surveillant général dans les années soixante-dix. Il y avait un climat de confiance. Et puis géographiquement c'était la plus proche de mon université, ils y avaient d'autres écoles qui étaient peut-être meilleures. J'avais aussi des contacts qui avaient des enfants dans les autres écoles. C'était la proximité, et quand je me suis présenté là bas, j'ai rencontré ces gens là que je connaissais et qui me connaissaient, ceci a renforcé encore une fois les raisons de mettre Melissa là bas.

M : C'étaient quoi les raisons ?

H : Il faut ajouter à cela les programmes qu'ils dispensaient en ce temps là, puisque maintenant ça a changé. Avec les problèmes qu'il y a eu cette année, bon...

M : C'était un risque ?

H : Oui, c'était un risque à prendre. Où bien tu l'inscrivais dans une école publique et à ce moment là, elle n'apprendra que l'arabe, et avec un enseignement de moindre qualité. (...)

M : Suivre le programme français, maintenant vous n'avez pas le droit ?

H : Le programme officiel, il est fait. Ils ont quelque chose comme dix neuf heures d'arabe. On fait deux programmes parallèles. Il y a le programme officiel de l'éducation, pareil que le programme qui est dispensé dans l'école publique à tous points de vue. Les mêmes manuels scolaires et en parallèle, ils sont inscrits au CNED. Cette fois si, on n'a pas fait une inscription totale, on a fait une inscription partielle, c'est à dire avec des choix de matières, on s'est inscrit par exemple à l'art visuel, l'art musical, les mathématiques, le français, c'est une inscription partielle. Après ton départ, toutes les écoles se sont réunies, ils ont fait un comité de parents d'élèves. Ils se sont réunis avec les responsables du CNED d'Alger, ce sont des gens de France qui sont venus, ils ont signé une convention et vu la spécificité de leur situation, ils leur ont demandé une faveur en leur disant : « Cette année on ne pourra plus s'inscrire en inscription totale, est ce que vous pouvez nous valider les années en nous faisant des inscriptions partielles ? » Il n'était pas question de toute façon de l'inscrire dans le public, on voit bien les résultats de l'école publique. (...)

Les étudiants jusqu'à leur terminale, ils suivent une scolarité en arabe, et quand ils arrivent à l'université, ils sont perdus vu que l'université est en français, en tout cas pour les matières scientifiques.

M : Pourquoi être finalement entré complètement dans l'école privée alors qu'il y avait une alternative CNED possible à distance?

H : Parce que je n'ai pas le temps nécessaire à consacrer à ma fille. Déjà comme ça on lui donne beaucoup de devoir, je fais des efforts, c'est pesant, c'est pénible.

M : Est ce qu'aujourd'hui la nouvelle école rend les choses plus difficiles ?

H : Bon, ils sont en train de suivre deux scolarités parallèles, ils pourront tenir jusqu'à un certains niveau. Arrivé au collège ce sera dur. Au bout du compte, ils ont à chaque fois des examens parallèles, et à la fin de l'année, on leur valide les deux années. Pour l'instant, ils vont tenir parce qu'en primaire il n'y a pas assez de matière mais arrivé au collège les matières vont se multiplier. En termes de volumes horaires, tu ne pourras pas caser toutes les matières. Si par exemple à l'école publique, tu as vingt huit heures d'enseignements, il va t'en rester que cinq. On est en train de réfléchir aux solutions.

M : Et imaginons qu'elle continue les études en école privée, si elle continue, tu espères quoi après ?

H : Qu'elle ait son bac.

M : Oui, mais après le bac ?

H : Dans les universités étrangères. Quand tu as reçu un enseignement dérisoire, un enseignement insuffisant, que tu accumules des lacunes, à l'université même l'environnement il n'est pas intéressant. Il y a des étudiants bacheliers issus d'écoles privées qui s'emmerdent à l'université algérienne. Quand t'as tes collègues, tes camarades qui n'ont pas le même niveau que toi. Quelqu'un qui n'a pas de culture, quelqu'un qui ne connaît rien comme c'est le cas, tu finis par te lasser.

M : Tu penses qu'un élève de l'école privée est différent dans sa relation à l'autre?

H : Oui, il a plus de conversation, plus de spontanéité...

M : Et ta fille, si jamais on l'a met en école publique, tu penses qu'elle va s'adapter ?

H : Ce n'est pas par rapport au programme scolaire, mais par rapport à l'environnement.

M : Est ce que Melissa joue avec les enfants d'en bas de l'immeuble ?

H : Oui. C'est un enfant. Mais ces choses vont changer au fur et à mesure qu'elle prendra de l'âge. Je ne sais pas s'il y a une bonne solution ou de mauvaises solutions, on verra. Je ne suis pas un pionnier. Il y en a d'autres qui ont des enfants dans les universités en France.

M : D'après toi, quel est le destin des enfants de l'école privée après le bac ?

H : Pour ceux qui ont les moyens, envoyer son enfant en France ou quelque par en Europe. Ça demande des sous. Pour les gens qui ont les moyens, je pense qu'ils destinent leurs enfants pour de grandes universités en France, ils peuvent intégrer le marché international, aller au Canada, aux Etats-Unis. Une fois que le gars a un bagage, il peut aller partout.

M : Tu penses qu'il n'y a rien à faire en Algérie ?

H : Si la situation se débloque. Mais bon, on voit bien qu'il y a des gens qui veulent partir, alors partir pour partir, autant armer son fils ou sa fille d'un bagage. Partout où il se trouvera, un américain, pour un poste à bagage égal, même si il s'appelle Mohamed, on le prend. Mais si tu t'appelles Mohamed et que t'as pas de bagage, n'accuse pas les autres de racisme ou de quoi que ce soit. Avec un bon diplôme de toute façon tu as plus de répondant, alors partir pour partir autant bien partir. Et si tu restes qu'est ce que tu deviens ? A moins que tu sois enfant de politicien. Dans un pays comme ça, que tu sois chef

d'entreprise ou quoi que ce soit. En ayant été un fonctionnaire durant toute sa vie, tu voudrais qu'il le soit lui aussi... non, tu voudrais améliorer un peu l'avenir de ton fils. On aimerait bien que son fils voit autre chose que ce qu'il a connu.

M : Qu'est ce que tu lui reproches à l'Algérie ?

H : Non, non, rien. Sauf qu'on a les insuffisances d'un pays du tiers monde. Il y a l'injustice, il y a des tas de choses.

M : C'est quoi l'injustice ?

H : L'injustice. Comment t'expliquer...A parler berbère, c'est un lourd fardeau... c'est un problème identitaire. On se doit d'entrer dans un combat. Non seulement tu dois t'assumer en tant qu'Algérien, mais ensuite c'est régionalisé, communautariste etc. Donc il faut être berbère, fier d'être berbère, mais aussi Algérien. La constitution te reconnaît en tant que tel, t'es un Berbère et on t'impose comme langue officielle l'arabe. Pour moi, c'est une langue étrangère.

M : Et le français ?

H : Le français c'est un outil d'expression. Je suis en train de parler en français, mais je suis en train de réfléchir en et de traduire. Pour parler en arabe, j'aurais aussi les mêmes difficultés. Je devrai penser en kabyle, et communiquer les idées en arabe.

M : Quelle langue considères-tu le mieux ?

H : Par déformation, j'ai fait la majeure partie de mes études en français. Je parle le français comme deuxième langue après le berbère. Mais quand je m'énerve, je m'énerve en berbère, quand je pleure je pleure en berbère. L'arabe ou le français ce sont deux langues totalement étrangères. Mais les gens qui sont dans les écoles privées sont des enfants destinés à faire des études à l'étranger. Que se soit en Angleterre, en Belgique, la majorité va aller en France. Pourquoi ? Pour des raisons de proximité, pour des raisons de moyens. Il n'y a pas un Algérien qui n'a pas un frère ou une sœur, un oncle en France.

M : Pourquoi avoir choisi le français ?

H : La colonisation a duré cent trente ans. On aurait été colonisé par des anglais, aujourd'hui tu viendrais me faire un entretien en anglais.

M : Pourquoi d'après toi ces écoles sont-elles localisées en majorité en Kabylie. Alger, Tizy, Boujie, un peu à Oran... ?

H : Le Berbère a toujours été un opposant à l'arabisation. Le Kabyle, le Berbère en général, pas le Berbère, le Kabyle, il a toujours été contre l'arabisation. Quand il y a une action, il y a une réaction à l'action d'arabisation, le kabyle se veut concurrent à l'arabe. Le français a été imposé bien avant l'arabe. Parce que pendant cent trente ans les écoles en Algérie étaient...Quoi qu'il y avait les medersas en parallèle qui n'étaient pas en nombre suffisantes. Il y avait largement plus d'écoles françaises que de medersa qui dispensaient un enseignement plutôt coranique en arabe. Donc l'école en langue française s'est toujours imposée, a toujours existé bien avant l'arabe. Aujourd'hui en 2006, l'administration est en français, l'université, l'informatique, tout fonctionne en langue française. Ce serait un leur de dire le contraire. Tu fais toutes ta scolarité en arabe, t'arrives à l'université, ça fonctionne en français.

M : Toi, tu aurais voulu faire tes études en France ou à l'étranger ?

H : Partir pour les études. Oui. Partir à l'âge de dix huit, dix neuf ans, m'adapter, oui.

M : Tu aurais pu ?

H : Oui.

M : Tu as beaucoup pensé à partir à l'époque ?

H : J'ai eu mon bac en 1985. J'avais une bourse pour partir en URSS. J'ai voulu partir puis chez moi ça posait problème, on s'y ait opposé, chez moi je n'avais que dix sept ans.... Mais là maintenant...non, c'est difficile, pour moi c'est un peu tard.

M : *Est-ce important pour toi que ces écoles soient laïques ?*

H : Elles le sont, mais l'école publique ne l'est pas, et ce n'est pas normal. Dans la constitution, la religion de l'Etat c'est l'islam. L'école publique c'est normal qu'elle ne soit pas laïque. Une école républicaine doit être laïque, elle a la clef de la laïcité.

M : *Qu'est ce que tu penses du fait que ces écoles ont longtemps appris l'Histoire de France ?*

H : C'est un problème stratégique. Il faut connaître son histoire, mais il faut avoir le bac. S'il faut apprendre l'histoire de la France, alors... C'est un problème technique, ce n'est pas un problème relié à son histoire, à son pays. C'est plutôt un problème de stratégie, si je devais passer le bac américain, je serai en train d'étudier les guerres de sécession. Maintenant si je devais étudier l'Emir Abdelkader et passer un bac américain, je te le dis tout de suite, je vais échouer. Donc, je vais étudier leur religion, leur langue...

M : *Tu es musulman ?*

H : Je suis musulman culturellement. Moi Hasan, si j'étais né en Australie à Sydney, j'aurai été peut-être chrétien. Je suis né en Algérie, mes grands-parents étaient des Hadj, j'ai toujours baigné dans cette atmosphère, dans cette culture, dans cette religion. En ces temps de ramadan, si on pouvait croire que tout le monde est en train de faire le karem, qui fait le karem ? Tout le monde est en train de prendre un petit coup de vin rouge. Si j'étais à Strasbourg, je me serai appelé Jean Pierre, j'aurai été autre chose. Voilà, je ne pratique pas. Donc, tu te marie il y a un cérémonial, une cérémonie religieuse ect, il y a un héritage, on ne refuse pas par habitude. Enfin, quand tu es berbère, tu es condamné, tu n'es pas reconnu par la constitution. Tu n'as pas le droit d'étudier le berbère. En fait, si ça se trouve ils font tout ça pour qu'on quitte le pays.

M : *Tu le penses vraiment ?*

H : Je ne sais pas, ça me vient comme ça maintenant. Je n'y avais pas pensé plus tôt. Enfin, tu dois étudier en arabe, parler en arabe. Tu n'as pas le droit d'adopter un enseignement qui convient à tes enfants, que ce soit en français ou en anglais.

M : *Mais ça change?*

H : Oui ça change. Tu as beau étudier en berbère, mais l'environnement aussi, c'est tout un milieu.

M : *Tu penses que ces écoles sont une sorte de réponse pour certains parents... ?*

H : C'est aussi un problème technique. S'il y avait des écoles américaines, et si tu voulais que ta fille passe dans l'international, tu la mets dans une école américaine. C'est aussi un problème technique.

M : *Si il y avait une école japonaise...*

H : Japonaise, qui te permet d'accéder à l'Asie... Moi je suis pour un citoyen du monde. On vit dans une prison à ciel ouvert, si t'as pas de visa, t'as pas le droit de circuler dans le monde. T'as pas le droit de partir en France, en Belgique...Comment veux tu te sentir citoyen du monde ?

M : *Tu peux être citoyen du monde et garder la nationalité algérienne ?*

H : T'as beaucoup de gens qui ont la double nationalité. Tu peux accéder au reste du monde. C'est aussi un problème technique. Vu les problèmes que tu rencontres, on est amené à chercher des voies légales pour contourner les problèmes qui se posent quotidiennement. On est confronté quotidiennement à des problèmes sérieux, sociaux économiques. Donc on est en train de chercher à résoudre des problèmes techniques par des moyens légaux.

Toi avec ton passeport, tu te sens citoyens du monde. Tu peux aller partout. T'as des euros en poche. Avec un passeport algérien, tu vas aller à Annaba, à Oran...et c'est tout.

M : Le stigmat, est ce que ce n'est pas plus le fait d'être algérien que d'être berbère ?

H : Berbère ce n'est qu'un sous ensemble d'un plus grand ensemble...L'Algérie. Tu vis les mêmes problèmes que tes concitoyens, avec une barre, avec un lourd fardeau.

M : C'est une fierté ?

H : Une fierté oui, mais...On en est fier, on en est fier, le Berbère est très fier. Mais ça ne résout pas beaucoup les problèmes. C'est pour ça que tu as une hémorragie au niveau des universités, les hauts cadres, tous les hauts cadres, ils sont au Canada, aux USA, c'est des immigrations légales. Au bout de trois quatre ans, ils reviennent avec des passeports canadiens et américains. Ils sont bi nationaux. Avec leur passeport, ils voyagent jusqu'en Europe, ils viennent de Washington avec leur passeport américain, ils se baladent en Europe avec leur passeport américain, ils rentrent avec leur passeport algériens au pays. Ça leur permet de résoudre un problème technique.

M : Avec des passeports internationaux.

H : Ils sont berbères algériens dans l'âme. Tu me donnes un passeport français, je reste Hasan, je vais réfléchir berbère etc. Tout les Algériens qui sont en France, ils ont tous la bi nationalité.

M : Ce n'est pas facile de l'avoir la double nationalité ?

H : Ils finissent par l'avoir.

M : Donc l'école serait plus une stratégie, comme la bi nationalité.

H : ...

M : Comme le passeport international...

H : Ah oui, c'est un problème technique. On résout un problème technique par un autre problème. Tu voudrais faire une société au nom de François, tu n'aurais pas le droit, tu épouses une Algérienne, tu acquies la nationalité, tu montes ta société. Voilà.

C'est un problème technique, tu l'as résolu par un autre problème technique. Mais le vrai problème, le vrai problème dans tout ça. Le kabyle rejette l'arabisation, il va vers l'école privée qui dispense un enseignement en langue française, afin que son enfant soit destiné à des carrières universelles, internationales. Que son enfant soit citoyen du monde...Voilà, en résumé en deux mots ce dont on a parlé. C'est vrai qu'il y a des considérations subjectives telles que le contenu des programmes, le contenu dispensé par des enseignants compétents. Mais ce sont des considérations subjectives. On n'a pas de statistiques, on ne peut pas dire que tous les enseignants des écoles publiques sont incompetents.

M : Ou même des statistiques qui prouvent le contraire.

H : Ou qui prouvent le contraire. Tu irais à Alger ou même à Oran, tu verrais que la majorité des dirigeants des écoles sont des kabyles....Les arabes, les politiques, ils veulent briser l'excellence, et pour briser l'excellence, ils te trouvent des subterfuges. Ils disent, voilà les gens qui sont dans ces écoles privées, ce sont des gens qui voudraient voir demain la France recoloniser l'Algérie.

M : On sait que ce n'est pas le cas.

H : Oui. Et l'avenir j'espère nous donnera raison. A côté de quelqu'un qui continuera à penser ça, moi j'aurai un enfant qui aura une double nationalité, qui aura réussi dans ces études, qui travaillera dans une institution ou une entreprise internationale et lui son fils, il sera en train de prendre un café, en train de trainer.

M : Tu penses que c'est le destin d'un Algérien de prendre des cafés toute la journée, de ne rien faire de

constructif... ?

H : La décennie noire. Des milliers d'Algériens sont montés au maquis, ils ont pris les armes, ils ont assassinés leurs frères, leurs concitoyens, ils ont égorgé...Ce n'est pas le beau fruit de cette école publique.

M : Il y a des responsables dans les écoles ?

H : Bien sûr.

M : Elles ne sont plus laïques les écoles privées ?

H : Elles ne sont plus, elles ne sont plus. Elles l'ont été pendant douze ou treize ans. Moi je mets tout ça sur le compte de la société. Une école laïque apprend aux concitoyens à faire le calcul des mathématiques etc.

M : Pour toi c'est quoi un pacte idéal ?

H : Pour moi un pacte idéal c'est étudier les langues, le français, l'anglais, les sciences...

M : Et la langue berbère ?

H : Oui. C'est plus une langue parlée qui se transmet de génération en génération.

M : Et si Melissa habite à l'étranger, tu penses qu'elle aura l'occasion de transmettre ça à ces enfants ?

H : Si elle devait partir quelque part. Si elle choisit d'être en France, ces enfants qui sont nés en France, tu pourras plus dans une société française, ils seront intégrés.

M : Ils ne seront plus berbères ?

H : Ils seront berbère de part leur origine. Tu lui enlèves son nom, son père est berbère, c'est vrai qu'il a eu une éducation berbère chez lui peut-être. Sinon, il a été à l'école de la république, il a évolué professionnellement en Europe, c'est un citoyen européen donc du coup...si ton fils part au Canada, il parlera berbère, et au bout d'une ou deux générations tu dois imposer aux enfants de tes enfants de revenir en Kabylie. Mais encore une fois, on pense citoyen du monde, si tu veux vivre comme un citoyen du monde, cette notion de frontière que l'homme a créée, ces passeports que l'homme a créés, n'ont aucun sens.

M : C'est le problème de l'immigration.

H : Et bah oui. On vit des problèmes identitaires etc, qui font de nous que nous sommes révoltés, on ne voudrait pas que nos enfants vivent les mêmes contraintes qu'on a eu nous...

M : Oui mais sur place ce n'est pas si simple...

H : Toi tu t'appelles François. Si demain pour le même poste il y a un Mohamed qui se présente il n'y a pas photo.

M : A qui donne-t-on le plus de chance ? Moi ce que j'ai envie de te dire, c'est que vos écoles, vous allez faire de générations entières, des écoles entières d'émigrés.

H : Non ce qu'on fait. C'est qu'ils puissent faire de grandes écoles mais qu'ils aient le choix de revenir.

M : C'est rare.

H : En quelque sorte.

M : Pourquoi y a-t-il des gens qui partent ? Tu penses que c'est pour revenir ?

H : Si la situation change. C'est un autre débat. On parlait de l'école on va se retrouver à se parler d'autre chose.

M : *On parle déjà d'autre chose.*

H : On va parler d'ouverture politique. Même l'école, pour moi l'école publique elle ne forme pas des citoyens, elle forme des terroristes. Quand on enseigne la religion à longueur de journée, je suis désolé à un enfant, faut lui donner des mathématiques, de la philosophie, de la biologie...qu'il ait une découverte du monde, faut qu'il fasse de la musique, du sport...

...

M : *Bon en gros on a dit beaucoup de choses, mais finalement on n'a pas parlé de l'école.*

H : Bah non. Il y a des problèmes ici.

M : *Mais même avec le contexte international, la situation des musulmans dans le monde. Tu penses que c'est toujours mieux d'aller aux USA où c'est de moins en moins bien d'être algérien. Reste l'Angleterre et encore, ce n'est pas brillant.*

H : Mais si t'as des compétences, si t'es compétitif, on s'en fou d'où tu viens. Tu ne fais pas de politique, t'es bon dans ton métier. Mais quitte à ne pas être bien ici, autant ne pas être bien ailleurs. Au moins là bas tu te diras, et bien je ne suis pas chez moi, c'est normal. Mais quand tu te fais avoir dans ton propre pays.

M : *Avec les autres parents vous en parlez ensemble de cette réalité?*

H : On en parle oui. Tu sais Melissa. Avec le nom qu'elle a, si elle le dit pas qu'elle vient de l'autre côté de la Méditerranée ils le seront même pas. Elle parlera le même français que son homologue français, elle s'appellera Melissa, ce qui n'est pas forcément algérien. Melissa H. Elle aura acquis le même savoir que son camarade, il ne saura même pas qu'elle est algérienne. Le problème de l'intégration ne se posera même pas. [...] Je suis bi national. Elle le sera bientôt. Quelle différence il y aura t-il entre elle et Monique de Strasbourg ? Et oui, tu te rends compte. Avec des prénoms comme ils ont mes gosses, on ne leur demandera pas d'où ils viennent. Je ne l'ai pas fait pour rien.

M : Tu l'as préparé à quoi Melissa ?

H : Une grande carrière internationale.

1.1 Une émigration réussie : citoyen du monde, carrière internationale et intégration

L'école privée, comme nombre de gens le soulignent, parmi les responsables des écoles privées, forme des individus prêts à s'adapter partout. Elle anime et met au monde des « citoyens du monde » (expression répété plusieurs fois dans cet entretien, terme propre au jargon des écoles). Pourtant à observer les destinations de l'ensemble des bacheliers, il semble que ce monde se réduise à la France. Avec Hasan, il n'est jamais prononcé le mot « émigration », bien qu'il soit question de manière décisive,

préparée et projetée depuis la naissance des enfants, d'études et de carrières internationales. Le désir et le projet de l'ailleurs et de la réussite sont rapportés, tout comme l'image de la France véhiculée dans ces écoles mais aussi dans l'ensemble de l'Algérie. L'obtention du « bac » français étant une garantie d'acquisition d'un visa d'étude avec une place dans les universités françaises, ces écoles sont un passeport assuré pour la France et ses promesses. Hasan ne cesse d'ailleurs de répéter que tout se résume à une affaire stratégique, ces écoles ne seraient alors qu'un « problème technique », expression employée à plusieurs reprises, pour atteindre un seul but: la France. Les critiques vives à propos de l'Algérie, pays qui vit aujourd'hui tous les maux, endurent toutes les carences, ou encore à propos de l'école publique, répondent, nous l'avons dit, à une volonté de désolidarisation du pays d'origine afin d'établir le socle et de légitimer (à soi même et aux autres) le choix de l'école privée. De manière assez paradoxale, le recours au drame kabyle en Algérie et à ses différents stigmates, sature d'autant plus le travail de justification à propos d'un pays sur lequel on ne peut fonder aucun avenir, surtout pas celui de ses enfants. La minorité kabyle opprimée et frondeuse, dont il dit qu'elle a été depuis les origines opposée à l'arabe, est une ressource explicative qui sert à la fois de point de départ mais aussi de conclusion à l'argumentaire. Le mythe kabyle tend à offrir les raisons et les ressources justificatives pour expliquer le choix des écoles et du projet de départ en France, depuis le choix du prénom à consonance méditerranéenne jusqu'au passage du baccalauréat français. On peut cerner ici en quoi le mythe « fonctionne » encore, dans quelle situation il est « pratique » de le convoquer. C'est peut-être, entre autre, pour cette raison qu'il constitue toujours un impensé, servant les actions individuelles et collectives contemporaines. Le discours d'Hasan introduit ces écoles comme des « écoles kabyles » autour du sens premier du rejet de l'arabisation et de la préférence francophile, essences propre aux Kabyles. « L'école en langue française s'est toujours imposée bien avant l'arabe »; « Le Kabyle rejette l'arabisation, il va vers l'école privée afin [...] que son enfant soit citoyen du monde ». Lui non plus ne parle pourtant pas d'apprendre le kabyle à l'école. Le mythe avec son argumentaire « pré-écrit » et sa justification élaborée qui ne se destine pas à être contestée ni contredite, dissimule de véritables intérêts et stratégies sociales afin de maximiser les profits matériels et symboliques, notamment dans le choix de la langue et de l'école française, puis de la France.

L'émigré ne parle pas, n'agit pas, il se fabrique, son avenir se conçoit en dehors de lui,

c'est vers l'enfant que sont projetés les désirs et les projets propres aux parents. Il semble que la condition d'émigré raté d'Hasan, parce que sa situation familiale ne lui permettait pas de profiter de sa bourse et de partir pour l'URSS lorsqu'il était étudiant, ait conditionnée dans une large mesure les projets pour sa fille (et plus tard pour son fils). Dans son discours, l'Algérie est le pays impossible, l'Hexagone le lieu à atteindre, tout semble décidé depuis longtemps. L'explication de la stratégie froide (« c'est un problème technique ») qui consiste à avoir un nom méditerranéen, une scolarité française avec un programme français, puis la nationalité française, traduit moins une volonté de faire sa chance en France qu'une action continue vers laquelle on établit une transformation. Cette mutation est le fruit d'une élection dont les efforts, pour être concrétisée, se mesurent en investissements; investissement en temps, en argent (l'école coûte cher), mais aussi en reniements et renoncements. Sa fille devient alors son propre projet. Qui y a-t-il de plus malléable qu'une fille ? La position sociale de cet individu vouée à rester plus à la maison que le garçon, rend d'autant plus probable sa propre désintégration sociale. Que lui restera-t-il quand munie de son passeport et de son bac français (et de sa langue, signe prestigieux d'extériorité), elle ira se fondre et se confondre dans la masse française. Cette « super » émigrée qui réussira là où les autres ont échoué (le « Mohamed non diplômé »), sera-t-elle pactiser avec une identité pré fabriquée. Elle grandira avec cette projection idéalisée de la France, image qui s'élèvera dans son esprit d'autant plus que Melissa gagnera en âge. Citoyenne du monde pour ne pas dire citoyenne de France, l'universalité dont la France a marqué son blason rend peut-être envisageable ce truchement. Le miroir qu'offrent la France et son cortège de représentations dont la science et le savoir universel (valeur dominante presque par essence) acquis dans l'enceinte même de l'école, permet l'accession à ce moi envisagé. Ce désir de France ou d'ailleurs, cette volonté d'émigré commun à nombre d'Algériens, sont portés par des expressions types comme « carrières internationales ». Cette réussite est envisagée à travers l'idée d'une intégration parfaite qui résoudrait toutes les difficultés, puisqu'une fois réglé le problème du nom (à résonnance méditerranéenne plutôt que de s'appeler par un nom trop algérien ou trop musulman), une fois à égalité avec la « Monique » française, Melissa ne devrait pas rencontrer d'autre obstacle.

« Quand t'as tes collègues, tes camarades qui n'ont pas le même niveau que toi. Quelqu'un qui n'a pas de culture, quelqu'un qui ne connaît rien comme c'est le cas, tu finis par te lasser. C'est normal non. »

La prétention d'Hasan pour sa fille, en fait une Algérienne supérieure, qui par son savoir ses connaissances, est non seulement prête et destinée pour la France, mais semble aussi trop instruite et trop intelligente pour l'Algérie et les autres Algériens.

L'école privée est une partie d'un projet plus grand qu'elle permet à la fois de concrétiser, mais aussi de cultiver, de faire grandir, d'amener d'année en année vers cette réalité collective d'une émigration de classes sociales particulières : ce qui est envisagée est une émigration différente, réussie, maquillée nécessairement dans des catégories distinctives, derrière des mots et des expressions comme « carrières internationales », « études à l'étranger », « citoyens du monde ». Les rendez-vous obtenus avec l'ambassade de France ou les simples liens entretenus avec cette dernière, maintiennent entre autre, cette tension illusionniste. Les écoles participent ainsi activement à cette volonté de rapprochement existentiel vers la France collectivement perçue, agréant ainsi l'éloignement et le reniement des siens et de soi.

Pour autant, dire que l'école privée est une fabrique d'immigrés est un sophisme, seuls les parents envoient les enfants hors d'Algérie. Affirmer d'un autre côté qu'elle est étrangère à cette logique du départ est encore plus inexact. Elle crée (malgré les réformes) des Algériens scolairement français, et reproduit au moyen de l'enseignement et de personnes incarnant cet enseignement, un héritage au service de projets de départ.

1.2 Une reproduction

L'école est le plus sûr chemin vers la France. Rappelons qu'un étudiant étranger après trois ans d'université française peut prétendre (en théorie) à la nationalité. L'obtention d'un visa (constituant la principale condition d'accès au territoire national) par l'école française, a une corrélation certaine avec l'accessibilité à l'identité nationale. Mais au-delà de la question nationale, certains parents comme Hasan ont cru résoudre les vicissitudes du « partir et réussir » et « réussir à partir », au moyen des études françaises pensant créer un émigré différent des autres (qui réussit scolairement et socialement). Il

semble néanmoins que la fabrique d'illusions inhérentes à l'émigration algérienne vers la France, soit reproduite dans la « tradition » et s'inscrive alors historiquement et sociologiquement dans une véritable reproduction de l'émigration. On est en présence d'une reproduction dans la reproduction, où comment au moyen de stratégies comme une école rare (le bac S français), ayant une certaine valeur sur le marché scolaire algérien et français, des individus vont « tenter d'échapper à leur trajectoire de classe (ou de la rejoindre) » (Bourdieu, 2007: p 168). Il ne s'agit pas ici du projet d'émigration d'Hasan, mais le projet d'Hasan pour sa fille. Celui-ci est établi au fil des ans avec autant d'intensité car étroitement lié à l'éducation de sa fille. « On voudrait toujours mieux pour ces enfants, non? » Melissa devient un projet de vie, une chose à réussir (et qui va réussir).

Cependant, ayant obtenu sa nationalité française deux ans après l'entretien, Hasan conçoit aisément pouvoir partir en vacances en France ou encore y finir son doctorat (à Aix-en-Provence). Si Hasan ne prévoit pas d'émigrer au sens strict du terme, il compte néanmoins pouvoir jouir d'un certain mode de vie et donner à son existence une dimension binationale (dont l'émigration de sa fille fait partie). L'émigration de Mélissa est plus largement le projet d'Hasan pour lui-même. Les écoles privées cumulent ce double héritage, école et émigration, qui sont deux phénomènes liés à la terre (aux lois foncières déstructurant l'organisation du monde villageois) et plus généralement à la colonisation. Deux investissements qui ont grandi côte à côte jusqu'à tenir en Kabylie la place de véritables traditions. L'école privée cumule cette exemplarité double, et va naître au moment où partir en Europe devient difficile (la rareté du visa), en même temps que l'école française disparaît en Algérie. Ceci eut pour effet (avec l'arabisation massive) de revoir à la hausse la valeur de la France et du français en Algérie. C'est aussi la fin des coopérations entre les universités africaines et européennes, les Européens choisissant de faire venir les étudiants de leur zone. Pas surprenant que de manière générale, les outils pour émigrer se soient radicalisés jusqu'à aujourd'hui. La pré-vision qu'ont eue les acteurs de ces écoles est par ailleurs remarquable, quand on sait que leurs enfants réussissent leur départ dans les universités françaises dans certaines filières prestigieuses, pendant que d'autres (d'origines sociales plus modestes) tentent l'aventure suicidaire des barques de fortunes pour rejoindre l'Espagne. Les élèves des écoles privées réussissent comme nous avons dit à partir, il est néanmoins plus ardu de dire s'ils partent tous pour réussir.

L'ethnologue du monde d'aujourd'hui nous dit Bruno Latour (Latour Bruno, 1997), doit être aux croisements, à l'endroit des séparations et des regroupements afin d'expliquer pourquoi les branches du social se séparent, se rassemblent et se ré-assemblent. Les écoles privées permettent ainsi la pratique de ce difficile et périlleux exercice sociologique.

2. DES TERMINALES DE TIZI OUZOU AUX ÉTUDES EN FRANCE

J'ai connu plusieurs écoles à Tizi Ouzou, et une monographie fondée sur de nombreux entretiens fut réalisée avec l'ensemble des membres d'une école, allant des professeurs aux élèves, en passant par le personnel administratif. J'ai suivi la classe de terminale pendant deux mois, effectuant entre autre des entretiens collectifs (où chacun inscrivait sa réponse sur une feuille) et individuels. Une année plus tard, je suis parti à Paris rencontrer des anciens élèves des écoles de Tizi Ouzou, j'ai pu retrouver Lydia et d'autres de ses camarades et les interroger sur leur condition parisienne. Cette partie de l'étude donne la parole directement aux élèves, où l'on perçoit indubitablement le discours des adultes, cependant que la voix adolescente s'exprime aussi à travers des souhaits, des envies, des « ras le bol », et autres sentiments liés à cette scolarité de maison. En France ces élèves m'ont donné l'impression d'avoir grandi, qu'une maturité les avait frappés, qu'enfin des entretiens intéressants sur des individus complexes pouvaient voir le jour, et qu'alors on sortait du discours sur les écoles privées pour rentrer dans un vécu nouveau avec des interrogations d'étudiants certes, mais aussi des problématiques d'immigrés.

2.1 Six mois avant le baccalauréat : discours et conditions de vie

«Je ne suis qu'un professeur, je ne peux pas me mettre à la place des responsables de l'école. Mais ce qu'il me semble vrai, c'est que l'élève est le centre d'intérêt de tous. Deuxièmement, une formule un peu

tirée par les cheveux, c'est « il faut qu'il réussisse cet élève » ou « cet élève doit réussir ». En fait il doit faire ses études, l'enfant est confronté à une phase de transition et il doit passer le cap dans les meilleures conditions possibles, le brevet, le baccalauréat et plus tard quand il sera à l'université ou dans une école. Maintenant les moyens que l'on met en œuvre pour assurer la réussite d'un élève, c'est quelque chose de plus concret, ça se fait aussi pédagogiquement. C'est déjà un premier point et on peut vraiment faire beaucoup de théories, mais les moyens qu'on met en œuvre sont ceux qui lui correspondent. Je pense que c'est de cette façon, voir comment un élève va réussir dans sa spécialité. Parce qu'avec cette histoire de pourcentage d'échec, en fait le pourcentage d'échec doit être égal à zéro. Exactement. » (Professeur de physique)

Le baccalauréat approche, nous sommes en décembre 2006, et la première promo de terminale de l'école H, ayant vu le jour en 1999, va passer l'examen final. Ils sont huit, cinq filles, trois garçons, à se partager une petite salle qui fut un temps une grande chambre. Je suis un intrus dont ils ont la curiosité, d'une part en tant qu'étudiant venu faire une étrange étude sur eux, mais aussi parce que je suis français et qu'ils s'interrogent sur leur orientation, sur les différentes universités et les multiples filières françaises. Ils se demandent par exemple si leur niveau n'est pas ridicule en rapport à celui d'une terminale française. La plus basse moyenne étaient de 11, 5 et la plus haute de 16,5 ; je prends l'habitude de leur répondre qu'ils n'ont rien à envier aux lycées de France, que leur niveau est peut être même supérieur. Ils expriment clairement leur stupéfaction, eux qui n'ont pas la possibilité de se comparer dans leur univers étroit, et qui entretiennent l'idée de la supériorité française. Ils me parlent de la solitude qu'ils vivent, des difficultés à communiquer à l'extérieur avec les autres du public ; ils sont la cible des moqueries, des sarcasmes, quand on les traite d'enfants de riches, de « pains choco » comme ceux des écoles publiques les appellent. Deux garçons et une autre fille ne rencontrent cependant pas ce problème, ils font du sport à l'extérieur, c'est le seul moyen de rencontrer d'autres enfants. Ils ont tous conscience d'être éduqués dans un environnement restreint et surprotégé. Ils perçoivent la différence face « aux gens dans la rue », quand leur français spontané et leurs manières de jeunes premiers se heurtent au sabir local fait de kabyle, d'expressions françaises et de mots arabes.

« En traversant la rue, j'ai failli me faire écraser par un camion l'autre jour. J'ai dit comme ça, « pardon ! », en français, et le conducteur énervé m'a traité d'émigré parce que j'ai parlé en français et que j'avais l'air d'une émigrée »

Leur relative mise à l'écart qui est réellement le fruit d'une éducation et que nous retrouvons dans les entretiens des parents, s'exprime ici avec moins d'angoisse ou d'inquiétude. Pourtant une partie des élèves arrive à communiquer avec les « autres »

Kabyles, et trouvent aussi les moyens de briser les préjugés.

« Au début, toujours, ils te voient arriver, ils te traitent de bourgeois, de riche... Après ils changent d'avis quand on creuse un peu. »

La plupart des élèves de l'école sont de bons élèves. Ceux de terminale se plaignent de l'exiguïté de l'école. Leur premier souhait à tous est de partir en France et faire de longues études. Voici leur projet d'orientation :

Une fille en médecine spécialité neurologie ou nucléaire, en France

Un garçon incertain qui ira en prépa math, en France

Un garçon dans l'aéronautique, en France

Une fille dans la génétique, en France

Une fille journaliste, en France

Une fille souhaite intégrer science politique à Paris ou pharmacie en France

Une fille veut devenir notaire, en France

Un garçon dans le commerce international, en France ou en Allemagne

L'ambition est réelle, leurs projets s'orientent toujours vers des métiers prestigieux nécessitant de longues études. Le souhait de faire carrière raconté par Hasan, reçoit logiquement un écho chez les enfants. Ce qui se dit plus facilement reste la volonté de départ, cette décision sans concession de partir qui parfois s'accompagne d'un « partir pour revenir : pourquoi faire ? »

Les élèves grandissent dans un projet de vie autour d'une carrière professionnelle. La France a pris une part dans leur esprit jusqu'à devenir une réalité évidente. Un élève me dit : « Si je ne vais pas en France alors j'arrête mes études, je cherche un travail... » L'Algérie (si les parents ne peuvent, faute de moyen, envoyer leurs enfants) serait pour beaucoup une véritable déception, la vie en serait alors tout entièrement changée.

Extrait d'entretien avec une élève de terminale :

M : T'es arrivé quand dans l'école privée ?

B : Ca fait quatre ans. Au début, j'étais au public, j'ai fait l'école, du moins j'ai sauté une classe au primaire. En fait, j'ai eu mon BEPC et le BEF. J'avais des cours par correspondance depuis le CP, donc j'avais une double vacation.

M : C'est tes parents qui te suivaient avec le CNED ?

B : Oui ce sont mes parents, donc j'allais à l'école comme tout le monde et à la maison, le soir, je travaillais avec mon père, donc je faisais les deux programmes en parallèle. J'ai passé mon BEPC, j'ai eu mon BEF. Pour le bac en français on a deux ans, les épreuves anticipées et l'épreuve finale, alors qu'au public c'est une seule année. Moi j'aurais préféré partir en France, mais jusqu'à présent mes parents ne voulaient pas encore m'envoyer en France, ils ont préféré m'inscrire au privé et que j'arrête le public.

M : Et pourquoi ne l'ont-ils pas fait plus tôt, dès la primaire ou au collège ?

B : Au début ils ne connaissaient pas cette école. C'est des amis à mes parents. Au début mes parents n'avaient pas du tout l'intention de me mettre dans une école privée. Mais comme ça un beau jour, je passe le test. On m'avait dit que je n'avais pas le niveau. Une fois que j'ai passé mon test, ils m'ont dit que finalement c'était bon. Mes parents ne savaient pas si j'allais y aller, mais on s'est dit qu'au final il fallait mieux avoir un bac français qu'un bac algérien.

M : T'as commencé quand les cours par correspondance ?

B : Le CP, CE1, CE2 puis j'ai arrêté. Alors après j'ai repris en sixième, j'ai fait six, cinq, j'ai pas fait la quatrième, j'ai sauté directement en troisième.

M : Et pourquoi le CNED par correspondance ?

B : Je ne pouvais pas partir en France, vu qu'en France il n'y avait pas de parent qui s'occupait de moi, ils ont préféré que je fasse mes études en Algérie...

M : Quitte à après partir ?

B : Quitte à après partir. Normalement j'y serais l'année prochaine.

M : C'est prévu depuis quand que tu partes en France ?

B : Depuis toujours.

M : C'était dans leur tête.

B : C'était dans leur tête.

M : Que font tes parents ?

B : Ma mère est médecin généraliste. Mon père est un ingénieur.

M : Et pourquoi eux, ont-ils fait leur carrière en Algérie ?

B : Ils ont beaucoup été privés.

M : Ils ont galéré ?

B : Ils ont galéré. Ce n'est pas qu'ils ont galéré, du moins mon père a eu des problèmes familiaux. Il a perdu son frère, il a dû s'occuper de ses petits neveux. Il a du travailler, étudier et s'occuper des gosses en même temps. Il y eu d'autres problèmes.

M : Et toi t'es d'accord pour partir ?

B : Moi j'hésite un peu mais bon, je pense que c'est bien.

M : Ils veulent absolument ?

B : Oui. Ils ne veulent pas rester.

M : Et toi tu ? Pourquoi pas ?

B : Oui, je dis pourquoi pas voilà. Je sais que les six premiers mois j'aurai du mal à m'adapter. Pas du mal à m'adapter mais je devrai apprendre à connaître tout le système. C'est pas compliqué ici, c'est tout simple. Mais là bas avec les transports ce n'est pas le même système...

M : Qu'est ce que tu veux faire plus tard ?

B : Moi je veux me lancer dans la génétique.

M : Pourquoi, depuis quand ?

B : La génétique depuis la troisième. J'ai lu, j'ai vu, j'aime bien les sciences depuis le primaire. J'ai toujours été bonne en science, j'ai toujours été intéressée, l'économie je n'aime pas; les mathématiques, ça va je me débrouille, mais je n'aime pas trop. Physique Chimie je me débrouille mais j'ai horreur de ça. Chez moi, même si je n'aime pas la matière je la travaille. Je n'ai pas envie de travailler là où il y a des malades. Je n'ai pas envie de travailler dans un centre hospitalier. J'ai envie de travailler dans un laboratoire, de la recherche. Pourquoi pas découvrir un petit truc, je me dis toujours ça. C'est comme ça dans ma tête.

M : C'est bien, t'as de l'ambition, t'as envie.

B : Oui j'ai envie. Mais faudra passer la première année de médecine, on m'en a parlé, ce n'est pas super.

M : Tes parents ils sont souvent derrière toi ?

B : Non, j'ai toujours travaillé seule. J'ai deux petites sœurs et un petit frère, donc ils se sont toujours occupés des trois autres, moi j'ai toujours été l'aînée. Je me suis toujours débrouillée toute seule.

M : Les trois autres ils sont en école privée ?

B : Oui ils sont ici

M : Toute la famille est là ?

B : Oui, moi je suis en terminale, le garçon il est en première. L'autre en sixième et l'autre en CE1.

M : Et tes parents ils veulent qu'ils partent en France ?

B : Oui.

M : Tous ?

B : Oui tous.

M : Tes parents ils ne veulent pas partir eux ?

B : Si, il y avait un certain moment où ils voulaient aller au Canada. Mais au Canada, il y a eu des problèmes. Normalement, ils ont les papiers pour le Canada. Moi je ne peux pas y aller, il faudrait que je fasse ma propre démarche pour y aller.

M : Ils ont le visa, la nationalité ?

B : Non, mais ils peuvent la demander parce que mon grand père l'a, la nationalité française, pas canadienne.

M : T'aurais la possibilité d'être bi nationale ?

B : Oui je pense que si j'avais vraiment besoin.

M : *L'école publique, comment c'est l'école publique ?*

B : C'est grand. Les classes sont très chargées, parfois cinquante élèves. Les profs s'en foutent, pas de ceux de devant mais de ceux de derrière.

M : *T'étais où toi ?*

B : Au milieu. Des fois devant, mais je n'aimais pas trop être avec le prof.

M : *Enfin t'étais devant quand je t'es vu.*

B : Oui.

M : *Tu me diras t'as pas trop le choix.*

B : Voilà je n'ai pas trop le choix en plus c'est question de place habituelle, même si je suis bien avec ma copine même si j'aimerais bien changer de place...Donc le publique c'est comme ça que ça se passe, c'est les profs qui s'en foutent. En même temps ils sont sévères, tu ne fais pas tes exo, tu ne fais pas tes devoirs, tu sors directement, tu passes voir le directeur. Ils font comme ils veulent, il y a eu des manifestations en 1999, c'était la catastrophe. A chaque fois qu'une bande de voyous traînent avec des cailloux, jetaient des crayons n'importe quoi, la cloche sonnait, on sortait...Ça a continué comme ça, ça fait que deux trois ans que ça a cessé. Maintenant ils travaillent. En plus là bas, celui qui veut faire la grève il fait la grève. Les élèves en profitent pour ne pas travailler. Et ceux qui payent c'est les classes d'examen.

M : *Et l'ambiance entre ici et là bas, elle est différente ?*

B : Déjà on est nombreux donc on a plus de chance de trouver quelqu'un avec qui s'entendre. Alors qu'ici, il y avait un problème dans notre classe avec presque tous les élèves. Deux filles s'acharnaient sur un gars. Même si elles ne s'entendaient pas, elles s'acharnaient. Mais sinon au public, c'est plus drôle, il y a plus d'élèves, l'ambiance c'est conneries sur conneries. Quand on était en permanence on sortait, donc on pouvait aller dans des pizzerias faire les fous, n'importe quoi. Par exemple si vous avez cours jusqu'à quatre heures, et que le prof ne vient pas entre deux et quatre, on vous laisse sortir, mais ici non. Il faut remettre des autorisations de sortie à signer par le père.

M : *C'est quoi les problèmes ici ?*

B : Les problèmes ici c'est beaucoup plus au niveau des salles. On n'a pas de laboratoire d'une. On ne peut pas faire des expériences en chimie. Le matériel en chimie on ne le connaît pas. Même en informatique.

M : *Et dans le public ?*

B : Ce qui me dérangeait le plus là bas, ce n'était pas les élèves qui manipulaient. C'était les profs, vu qu'on était nombreux. On était séparé en deux groupes. Mais les expérimentations, c'était la prof qui travaillait, les élèves jamais, si ce n'est on se lève, on se met tous autour comme ça. Mais ça va on avait disséqué des lapins, des souris, on a vu tout ce qui fallait faire. Ici par contre non.

M : *Et l'ambiance ?*

B : L'ambiance ça va, on ne s'apprécie pas trop, des fois il y a de la jalousie. Par exemple quand on compare les élèves du public et les élèves du privé, ça n'a rien à voir. Quand on est au public, on voit les élèves du privé comme étant des gosses de riches pourris gâtés. Donc le comportement vis à vis d'eux, il n'est pas super. Il y a une sorte de haine, de jalousie.

M : *Vous ne vous fréquentez pas ?*

B : Si on se fréquente. Si les personnes ne te connaissent pas elles te jugent. C'est stéréotypé. Pour le public, c'est beaucoup plus arabe. Ils pensent que les élèves du privé ne parlent pas arabe, qu'ils ne parlent ni l'arabe, ni le kabyle. Gosse de riche, école privée, français, anglais. Mais quand on essaye de se connaître, non ce n'est pas ça. Moi même les premiers jours, c'était difficile quand je suis arrivé. Déjà leur comportement, toutes belles, toutes potiches. Les élèves du public sont plus matures. Et je ne sais pas, il y avait quelque chose qui changeait. C'était passer de la cour des grand à la cour des petits. Ici, tout en mélangé, tu restes dans une école primaire toute ta scolarité.

M : Ils t'ont déjà dit tes parents, que tu étais un investissement ?

B : Non, ils ne me l'ont jamais dit, mais je me dois de bien travailler, de réussir. Parce qu'ils ne se donnent pas à fond, ils ne gagnent pas leur vie pour rien du tout. Si on n'était pas à quatre dans une école privée, on aurait eu autre chose, on aurait beaucoup plus voyagé par exemple. Donc comme on nous paye les études et tout, forcément on doit bien rapporter quelque chose derrière. On est toujours poussé par ça, quand on y pense. Mais sinon mes parents ne me l'ont jamais dit vraiment. Ils ont toujours été respectueux. Quand j'ai besoin, j'y vais, ils me donnent ».

Belinda est arrivée au privé en milieu de scolarité, au moment du lycée. Elle raconte le projet migratoire de ses parents qui se confond avec son propre projet. Ces parents vont peut-être partir au Canada, elle ira certainement en France. Dans l'entretien, comme avec Hasan, ce n'est pas l'école privée qui détermine le projet de départ, mais bien les parents qui pensent le départ de leur fille « depuis toujours ». L'école privée semble néanmoins une rencontre d'intérêts communs. Le père aurait raté son émigration plus jeune suite à des problèmes familiaux. On voit que cette émigration familiale se réalise à un âge avancé, on peut en conclure prudemment que l'émigration n'a pas d'âge, pas plus qu'elle n'a d'école en particulier, même si l'école privée semble ici s'approcher de celle faite pour ceux qui projettent un départ.

La critique du privé est moins amère. Elle ne parle pas véritablement d'islamisation ou d'arabisation. Belinda suivait les cours du CNED et avait passé son BEPC avec son père comme répétiteur. Les premières critiques sur le public pourraient être celles d'un français ou d'un italien sur l'école publique française ou italienne. Il y a les grèves, le manque de moyens, les classes surchargées ; on retrouve beaucoup moins le discours habituel à propos de l'école algérienne, la zaouïa pour maquisards islamistes, la fabrique d'analphabètes...

Ces parents ont choisi l'école privée par hasard, sur des conseils d'amis, ils ont ainsi connus l'école par le bouche à oreille avant que Belinda ne passe le test pour y entrer. C'est par souci logique, par calcul de rentabilité en termes de temps et d'efforts, que les parents ont choisi les écoles car « il vaut mieux avoir un bac français qu'un bac algérien ». Ce qu'ils ont abandonné en quittant l'école publique ce n'est pas une école

dévastée ou une incarnation de l'échec national, c'est le bac algérien. Ce qu'ils ont conservé (car elle suivait les cours du CNED) et optimisé, ce n'est ni une conception de l'éducation, ni un entre soi chimérique, mais uniquement le baccalauréat français. Belinda a trois frères et sœurs, elle est l'aînée et la première des enfants à être inscrite dans cette école. Aujourd'hui tous ses frères et sœurs sont à l'école privée, unis autour d'un même projet, l'école permet l'obtention des examens français et facilite l'émigration d'une famille entière.

A propos de double nationalité, il semble qu'elle peut l'acquérir si elle le désire, c'est-à-dire qu'elle et toute sa famille sont « francisables » ou nationalisables. La double nationalité est envisagée comme une possibilité, comme un joker pour faciliter les démarches et s'ouvrir des portes, c'est encore une fois un outil stratégique. La double nationalité est d'ailleurs un phénomène qui tend à évoluer : longtemps ressentie et considérée comme une honte, elle reste aujourd'hui quelque chose de privé mais qui ne porte pas pour autant l'allure d'une confidence au moment d'en parler (Hadibi 2009). La quête de la nationalité française devient de plus en plus une stratégie comme une autre, une réponse technique à un problème technique (pour reprendre les mots de Hasan), pour émigrer ou s'accorder les avantages d'un passeport « international » (vacances en France, émigration, savoir que l'on peut partir à tout moment).

Ce cas portant sur l'émigration d'une famille entière n'est pas une généralité. Outre le fait que de plus en plus d'élèves restent, pour ceux qui partent le départ est généralement considéré comme un exil d'étude et non de vie entière. Dans le prochain extrait d'entretien, Lynda nous parle de sa volonté de revenir après le départ, dans ce cas l'émigration est un élément qui n'en porte pas le nom, elle va jusqu'à la refuser, voir la mépriser. La fille du responsable de l'école est dans la classe de terminale, elle vient d'écrire son livre qui n'est pas encore publié, un autre extrait d'entretien sera proposé dans la troisième partie, lors d'un chapitre qui lui est consacré.

L: J'hésite entre la pharmacie et le journalisme, le journalisme parce que je trouve que c'est un très bon métier. Il y a un paquet de pays à travers le monde mais généralement j'aimerais aller à Londres. Enfin la pharmacie parce que je m'intéresse beaucoup à ce domaine là, la chimie. Je ne veux pas être commerçante dans une pharmacie mais avoir un laboratoire, créer des médicaments.

M : Tu veux le faire où ?

L : J'ai envie de faire mes études en France et travailler dans mon pays.

M : Ah oui retourner après... Apporter des compétences.

L : Oui, parce que je pense que les études en France elles sont mieux qu'ici. Il n'y a pas de grève, c'est vraiment sérieux. La plupart du temps, les étudiants à l'université ne font rien, il y a grève pour n'importe quelle raison. Mais je veux travailler ici parce que je suis algérienne et je veux servir mon pays. Je ne vois pas pourquoi je vais aller dans un autre pays. On dit que l'avenir appartient aux jeunes.

M : Tu penses pouvoir servir l'Algérie ?

L : Je n'ai pas envie de me sentir étrangère dans un autre pays. C'est très bien d'être citoyen du monde, de voyager dans tous les pays, mais quitte à choisir entre tous les pays moi je préfère le mien.

M : Être citoyenne du monde dans ton pays ?!

L : Enfin entre deux pays je préfère le mien, mais entre tous les pays, si j'avais le choix ... »

Cette manière de considérer le départ en France comme une aide à son pays, un rendu au groupe par le retour des compétences, rappelle à double titre ce que fut l'émigration masculine du premier âge. Premièrement, on la considérait comme quelque chose de provisoire, en second lieu elle était justifiée par la notion de service à la communauté. Lynda explique maladroitement sa volonté de changer les choses en Algérie, elle semble s'interdire de rester en France pour ne pas avoir à choisir. Fille d'un pionnier des écoles privées, originaire des montagnes et propriétaire de l'école où elle-même suit sa scolarité, elle reproduit les contradictions. L'école, pour les créateurs des écoles privées, est source de plusieurs suspicions, leur action en est d'autant plus justifiée par l'engagement personnel, le service pour l'intérêt commun. Une forme de passion du désintéressement est produite dans leur discours, évinçant systématiquement les intérêts personnels. Il y a chez Lynda un souci d'excellence dans sa manière de considérer le retour pour servir son pays, ce même souci s'exprime chez son père. C'est chez les fondateurs d'écoles (et leurs enfants) où l'on trouve dans le discours une façon d'élever l'école privée ou l'action de la suivre, notamment dans la revendication de l'Algérie, en faisant preuve d'un véritable nationalisme humaniste.

La majorité des élèves revendique aussi l'idée de travailler dans les deux pays à la fois, être ici et ailleurs. C'est-à-dire se construire une double présence, être présent à l'endroit où on est absent, rester alors même que l'on quitte. Chacun essaye alors de dépasser l'arrachement du départ.

M : Quel est ton point de vue sur l'Algérie ?

E : Moi, mon pays, il me fait de la peine. Ce que je sais sur tous les Algériens. Sur l'Algérie en elle-même, elle a beaucoup de potentiel, et voir comment c'est géré, voir comment on nous met des battons dans les roues. Je me demande pourquoi on est toujours au second plan, de qui on est victime ? Et ce n'est pas quelqu'un de l'extérieur qui vient nous faire du mal, ce sont les Algériens eux mêmes. On se tue entre nous. Voir que c'est notre propre gouvernement qui nous sabote. Et pourtant les gens savent que l'Algérie a du potentiel, ils savent ce qu'on vaut mais je ne sais pas. Moi aussi, je me dis je vais faire ça, je vais m'occuper de ça, mais il ne faut pas que je sois la seule à le faire. Je ne réussirai pas toute seule et je sais qu'il n'y aura pas beaucoup de monde... Tout le monde a envie de partir, personne ne veut rester ici. Reconstruire le pays, c'est impossible. Parce qu'il y a des gens qui ont intérêt à ce qu'on ne reconstruise pas le pays pour s'enrichir... (Une élève de terminale).

Ces élèves, de par leur position singulière, ont le discours de leur condition, mais ils n'échappent pas aux illusions que nécessite leur projet, leur bonne maîtrise de la langue (devenue pour la plupart maternelle, avant même le kabyle) alliée à cette obligation de justifier sa différence, favorisent le dialogue et la réflexion. Leur histoire pose des problèmes à divers niveaux, autant sociaux, moraux, éthiques que politiques, et ainsi donne un champ libre moins à une certaine réflexivité qu'à un échange, lieu de la justification et de ressentiments. On lit ainsi chez eux le discours des parents ; ils gardent surtout arrivés en terminale, la conscience que leur vie se joue maintenant pour septembre prochain. Si j'avais interrogé les classes en amont, les discours n'auraient pas été si intéressants. Pour la raison évidente de la maturité, mais aussi par le fait que le projet de départ est une construction progressive, même si au final à la fin de cette année de terminale (2007), 100% des élèves ayant obtenu le bac sont partis en France. Peu d'enfants sont préparés à la France depuis toujours, comme c'est le cas de Belinda où l'émigration familiale prend la forme d'un projet originel. Il est vrai que l'Hexagone est une réalité permanente chez l'ensemble des jeunes de l'école qui regardent exclusivement la télévision française. Dans l'école on écoute du Rap, du R'n'B, du rock n'roll, on suit La Star Académy (une émission de télé réalité sur TF1), on rêve d'aller manger chez Mc Donald's. Internet est un outil qui dépasse la simple recherche de connaissances, c'est aussi une réalité virtuelle où sont exploitables en permanence les ressources médiatiques, économiques, politiques et culturelles. Les élèves passent beaucoup de temps sur internet, au point que certains en fassent une utilisation abusive.

« Internet est passionnant, nous encourageons les parents à le prendre. Mais par contre, dans certains cas il faut souvent rappeler qu'il ne doit pas être utilisé pour certains dans la chambre de l'élève. Aujourd'hui nous avons prévenu un père dont le fils connaît des difficultés scolaires. Il n'est plus là en ce moment, complètement découragé. Un des professeurs nous a confié qu'il passait son temps sur Internet à « chatter » je crois » (un de responsables de l'école). »

Internet est aussi un lien entre une condition recherchée, un avenir promis et une réalité immédiate. Le rôle des médias mériterait une étude à part entière, nécessitant une observation dans les foyers. Nous savons qu'en Algérie, l'utilisation de la rencontre sur internet est une chose partagée à grande échelle. Même si la fréquentation d'internet chez les futurs haragas est certaine, y a-t-il un véritable écart de fréquences et de nature de fréquentation avec ceux qui ne partiront pas ? Néanmoins, le mythe de la rencontre d'une Européenne (d'origine algérienne) sur des sites de « chat » alimente de nombreux espoirs, d'autant que de tels phénomènes se sont déjà produits. Ce thème est par ailleurs largement épuisé par les médias.

Sans aller comparer les jeunes des cybers cafés d'origine modeste et nos élèves des écoles possédant internet et l'ordinateur chez eux (et même dans leur chambre), on peut très bien considérer que ce média joue un rôle dans la promesse du départ en proposant une France ou une Europe virtuelle, immédiatement disponible ou consommable. La fonction de la consommation est aussi d'être inséré dans un ensemble (un groupe, une société, une région du monde) par la manière de s'habiller, les jeux que l'on pratique (jeux vidéo, football), les musiques que l'on écoute, les films que l'on regarde. Tout ceci semble participer à une orientation identitaire adolescente tournée vers l'Occident. Cette orientation, ce regard et ce corps tourné vers la France, en se croyant peut-être déjà en France, n'est pourtant une fois de plus qu'une fiction entre l'école et leurs maisons. Revenons sur Belinda qui termine l'entretien en proposant des catégories « caricaturales » et nécessairement fausses, des figures types des élèves du privé et du public

« Ici c'est vrai qu'on est coupé du monde. Déjà on est Kabylie, mais en plus l'école n'arrange pas les choses. Quand je vais à Oran, j'ai l'impression d'être une étrangère. Ici, les élèves, pour eux, ils sont en France. Si on prend l'exemple de la Star Académie. Ils s'identifient à la star Ac française. Ils disent c'est la nôtre. Tandis qu'au public c'est la star Ac du Liban, celle arabe.

La musique entre le privé et le public diffère. Le public c'est raï chaabi, le privé c'est R'n'B, pop rock...

Ici les gamins ne sortent pas, ils ne fréquentent pas les jeunes de leur âge, certains sont coupés du monde extérieur. Certains ne parlent même pas kabyle, ce n'est pas normal c'est quand même leur langue maternelle. Les ados sortent un peu plus, mais quand on part dans une région arabe, c'est la catastrophe. On nous traite d'émigrés.

De toute façon, il y a une différence. Les élèves du privé, ils aiment les hamburgers, au public c'est couscous ou frites. Au public c'est vrai, ils aiment les hamburgers aussi, mais chez nous c'est pire, on dépasse les limites. Par exemple, j'ai l'impression qu'on fête plus Noël que l'Aïd.

On est comment dire, plongé dans la société française, ce qu'on voit, ce qu'on lit, la TL aussi... Dans le public c'est plus les chaînes algériennes, c'est des pratiquants, ils font la prière, vendredi c'est canal Algérie. »

Cette classification entre Orient et Occident, est aussi une hiérarchisation. « L’Algérie me fait pitié » lançait une élève. Dans ces écoles comme dans l’ensemble de l’Algérie, la « culture » occidentale ou française est notée par rapport aux différentes références locales (chaabi, couscous, langue arabe, s’opposant à R’n’B, hamburger, langue française). Les élèves des écoles privées sont ainsi très sensibles au style de vie « français » ou occidental (la musique, la nourriture, les vêtements) qui par analogie au discours des parents, tend à être considéré comme supérieur et doué d’une plus grande valeur (plus riche, plus honnête, plus vrai, plus fort) que le style de vie « algérien » ou « arabe ».

« Au public c’est vrai, ils aiment les hamburgers aussi, mais chez nous c’est pire, on dépasse les limites... » L’Algérie entière est productrice de ce genre de classification. Il reste que si le niveau de vie et le choix des styles de vie sont corolairement liés, ils ne le sont pas nécessairement. Alger et Tizi Ouzou sont peut-être plus réceptives à cette réalité pour les raisons socio-historiques que nous avons traitées. Les « pains choco » comme ils se font appeler, sont aussi victimes de ces représentations et tentent d’échapper à la violence de ces symboles sans pouvoir véritablement ne pas la reproduire.

2.2 Bacheliers en France : une inversion des valeurs et des regards

Les entretiens qui suivent ont été enregistrés lors de l’année 2008. J’ai pu retrouver Lydia, ancienne terminale de l’école H, qui entrait en deuxième année de médecine sans avoir redoublé la première. Cet exemple illustre de manière peut-être trop évidente la réussite scolaire incarnée par ces écoles. S’il y a des échecs, beaucoup réussissent dans les voies vers lesquelles ils se sont engagés. Ils sont néanmoins trop jeunes pour appartenir au milieu du travail du fait qu’ils choisissent des études longues (minimum bac + 5) et que l’expérience de ces écoles est relativement jeune. Un élève entré en septembre 1991 en CP, aurait eu son bac en 2003, et serait aujourd’hui sans redoublement et sans changement de voies (fréquentes la première année de faculté), sur le point de trouver un travail. Je n’ai néanmoins pas rencontré cette première promotion, les plus âgés que j’ai rencontré ont passé le baccalauréat en 2004 et sont aujourd’hui en deuxième année de master.

Nous pouvons d’ores et déjà réaliser un premier constat : les écoles privées sont

d'honorables écoles de la réussite scolaire. Elles sont ainsi à la hauteur de leurs ambitions, ce sont des institutions scolaires de qualité. Payantes, axées sur une sélection par la langue et les connaissances (test d'entrée dans ces écoles), elles conduisent leurs élèves vers les universités françaises et algériennes. La réussite en France n'est pas toujours garantie, surtout pour ceux qui choisissent des filières sélectives (médecine) cependant beaucoup semblent réussir leurs études.

Cependant si la réalité scolaire est une dimension incontournable, les questions personnelles s'imposant aux élèves, les angoisses qu'ils rencontrent et leurs conditions de vie dans l'ensemble bercées entre le présent et le futur, la France et l'Algérie, sont les éléments indissociables à prendre en compte pour comprendre ces individus.

Nous avons ainsi souvent rappelé la dimension exiguë et tournée vers la France de leur condition. Vivant parfois à l'écart des autres (de la rue, de l'école publique), ces élèves restent souvent reclus entre leur maison ou leur appartement et la maison-école. Ils sont élevés au cœur de relations affectives et familiales, où grands-parents, parents, enfants, neveux, oncles, nièces, amis, anciens professeurs des parents, se côtoient et se confondent dans une proximité permanente. Cette réalité influence d'autant plus cet « entre nous », cette tendance à l'hyper protection et contraste avec ce départ précoce en France (à l'âge de dix sept ans pour ceux qui n'ont pas redoublé), là où ils n'ont que peu d'attaches. Ils font ainsi la découverte angoissante du manque familial, de la solitude, de leur étrangeté (en tant que non français), et font ainsi face à eux-mêmes et à leur condition. La différence éducationnelle entre fille et garçon semble différer sur l'intensité du déracinement ou l'éloignement au pays.

Nous confronterons ainsi deux entretiens entre Lydia et Mehdi, deux histoires d'élèves qui parlent de leur émigration. Ils ont tous les deux vécus à Paris mais n'ont pas eu la même trajectoire ni le même âge. Paris conduit souvent les élèves des écoles privées à se retrouver ensemble du fait de leur nombre et de la grandeur de la ville, la vie en province est différente et le vivre ensemble de Paris ne se retrouve pas ailleurs.

Lydia a 19 ans et entre en deuxième année de médecine. Nous l'avons rencontrée en 2006 lors de son année de terminale.

Lydia : Je suis sur Paris depuis deux ans. Je vis donc avec ma sœur, on fait les mêmes études. Nous vivons dans le même appartement.

M : Tu t'es faite à l'ambiance ici ?

Lydia : Disons que j'ai fait peu de rencontres, je n'ai pas beaucoup d'amis, mais ça c'est peut-être ma

personnalité, je suis assez réservée, je n'ai pas les mêmes centres d'intérêts que les gens. J'adore parler d'histoire, ce n'est pas le cas de tout le monde. Sinon, j'essaie de m'intégrer, je me considère comme étrangère. J'ai ce statut, je ne peux pas me considérer comme autre chose. Quand je dois faire mon renouvellement de carte de séjour, quand il faut s'inscrire à la fac, qu'il y a un quota d'étrangers en deuxième année, on nous fait traîner à l'administration, ce n'est pas aussi simple dans la vie de tous les jours.

M : Tu penses qu'il y un décalage par rapport à la manière dont tu envisageais les choses depuis l'Algérie ?

Lydia : Oui énormément. En Algérie je savais que j'avais des affinités avec le France, ici ma part d'identité française est moindre. C'est ce que je te dis, je n'ai pas les mêmes centres d'intérêts avec les autres. On n'a pas le même vécu.

M : Tu penses à ton passé dans ces écoles notamment ?

Lydia : Oui, mon passé justifie certaines choses, on a été beaucoup couvé. Quand je suis arrivée à la fac, j'ai pris peur. Passer de huit à 2000 étudiants, ça dépayse. Les contacts changent totalement. Encore aujourd'hui, j'ai toujours du mal, en plus on a beaucoup moins d'appui familial. Rien ne remplace le père et la mère. L'an dernier, je travaillais matin et soir, aujourd'hui je vais à la fac, je rigole avec les copines... J'essaye de prendre les habitudes des autres. Donc je vais au cinéma pour parler avec les autres.

M : Tu trouves que c'est superficiel ?

Lydia : Oui, il y a rien à dire, rien à raconter. J'aime bien parler d'histoire, les autres trouvent que c'est vieux jeu.

M : Tu veux faire médecine depuis combien de temps ?

Lydia : Depuis l'âge de cinq ans. Mais quand je suis arrivée, j'ai douté, mais je ne voulais pas tout casser, tout recommencer. La médecine est trop restreinte, étroite, on écoute le corps jamais l'esprit. Ça ne développe pas l'esprit critique. En Algérie, en tout cas dans nos écoles, l'esprit critique est développé. On était toujours poussé à parler, à dialoguer. A la fac, on nous interdit de parler, on reçoit, on se tait.

M : C'est une chose que tes écoles t'ont apporté ça ?

Lydia : Oui, ça nous a permis de contourner les faiblesses du système public algérien. On n'était pas dans l'obscurantisme du public. Mais d'un autre côté, on est des dépayés, on est chez nous nulle part. On ne parle pas l'arabe, on est apatride. C'est vrai qu'en Kabylie, les gens parlent le français. Mais moi c'est ma langue. Je parle de moins en moins le kabyle. Dans ces écoles, on nous dépossède de notre langue. On peut être cosmopolite, il y a des gens qui arrivent à l'être, mais moi je n'y arrive pas, et c'est grave. On n'est pas des gens ouverts comme ils le disent là bas, on ne maîtrise pas tout. Tu vois, on considérait toujours le français plus important que l'arabe, et même si on nous apprenait l'arabe, on nous faisait sentir sa moindre importance. J'aurai aimé avoir une langue comme l'arabe, mon Algérie. Mais c'est vrai que je ne ressentais pas ça là bas. Je rejetais l'arabe, je voyais qu'ils nous imposaient une langue, une manière de penser, et aujourd'hui je me rend compte que plus on a de langues plus on est riches.

M : Tu penses que tu étais trop enfermée dans cet environnement ?

Lydia : Oui, on était noyé par l'école, et la parabole. Mais c'est peut-être de ma faute, que je regardais trop la télévision. On était vraiment éloigné des gens. En même temps, c'était le terrorisme, on ne pouvait pas se permettre de sortir. En fait, on vivait un idéal, une représentation qui n'était pas réelle. Pour moi la France était un pays de culture, un pays d'idées, ici c'est plutôt la consommation les gens pensent autrement.

M : Tu t'intéresses à la politique en France ?

Lydia : Ce n'est pas le même cadre politique, les enjeux sont moins nobles, il n'y a pas cette profondeur. Là bas on vivait au rythme de la politique, on était très tributaire comme lors des fermetures de 2006, et puis le contexte du terrorisme. La politique française n'est pas intéressante, on parle de la vie privée des

hommes politiques. Sur les journaux, je regarde toujours à la page monde, mais personne ne parle de ce pays. Quand j'étais là bas, je me sentais occidentale, ici je me sens plus proche de mon pays, et quand j'y retourne, et bien je me rends compte que pas autant. Quand on va à Alger les gens nous demandent : « Comment ça se fait que tu ne parles pas arabe ».

M : Tes parents viennent en France ?

Lydia : Mon père ne veut pas venir à cause du visa. Ma mère vient tous les deux ans, mais il faut faire la queue à l'ambassade, en plus c'est cher...

Lydia vit dans une capitale où la taille des facultés est conséquente. A dix huit ans, elle vient au moment de l'entretien de passer dix mois en France. Le thème de l'altérité est le trait marquant de cet entretien avec l'expression « les autres » répétée plusieurs fois, mais aussi « les gens de dehors », enfin ce qui prédomine chez cette jeune fille intériorisée et timide, c'est peut-être moins la découverte de son étrangeté (« je me considère étrangère ») que celle de son insuffisante algérianité. Les filles, parce qu'elles sont éduquées à la maison, qu'elles font moins de sport, qu'on leur impose et qu'elles s'imposent de bien apprendre, de bien réussir, gardent des contacts plus fragiles avec l'extérieur. Encore plus protégées que les garçons, elles semblent connaître et subir le déracinement plus violemment que ces derniers dont les ressources en capital social sont plus élevées (« dans ces écoles on nous dépossède de notre langue... ») . Au contraire de Mehdi (dont l'entretien suit), Lydia ne parle que peu kabyle. Elle ne peut ainsi ni rencontrer les Algériens en France, ni les Algériens en Algérie, à la différence de celui qui maîtrise la langue et qui peut faire valoir son identité partout à l'étranger. Les autres Algériens de France la considèrent comme « une bourgeoise », qualificatif connoté. Cette découverte fait suite à sa nouvelle indépendance. Elle, qui avait vécu protégée de tout et de tous par l'école et sa famille, constate une fois en France son décalage autant avec les Français pour lesquels elle est « l'étrangère », qu'avec les autres émigrés bien différents d'elle. La France fait ainsi partie de cette découverte de la rue et des autres (« les gens du dehors »), et fait lieu de miroir sur elle-même et son éducation.

« Ici les Algériens ne te croient même pas si tu ne parles pas arabe. Déjà en Kabylie, on se sentait différents, alors l'Algérie et les Algériens en France.... »

Lydia est le résultat du confinement, de la surprotection et de tout un système éducatif

allant de l'école à la famille. La dévaluation de l'arabe par rapport à la surestimation du français, l'absence de berbère en cours, sont les deux critères réservant les élèves dans une absence d'Algérie sur le plan culturel. Lydia essaye selon elle de se conformer par le cinéma, mais c'est une ressource sociale trop faible pour une fille qui réussit scolairement mais qui rencontre d'immenses difficultés en terme extrascolaire et notamment d'ordre relationnel. Elle vient de terminer sa première année dans une solitude (nouvelle pour elle), recluse dans un complexe identitaire. Elle vit ainsi de manière très intérieure et intime son identité nationale algérienne qui rappelle la manière des immigrés de ne posséder de nationalité qu'au fond d'eux-mêmes, sous la forme d'une croyance ou d'une conviction nationaliste (Sayad, 1999, p336). Dans les entretiens des futurs bacheliers, l'Algérie est décrite dans sa laideur, ses insuffisances, sa dangerosité, sa médiocrité ; une fois en France, le pays devient aimant et aimable, familial et familial, charnel (« mon Algérie ») tandis que la vision idéale qu'elle avait de la France s'étiole et nourrit une déception. Il en est ainsi du stigmat se transformant en emblème. Lydia se sent loin de chez elle géographiquement mais aussi moralement, mentalement, presque sociologiquement, et ressent ainsi le manque national de son habitus, sa carence profonde en Algérie, alors même qu'elle n'est pas intégrée en France et que la France n'est pas ce qu'elle s'était représentée. Elle n'a pas encore réalisé mentalement le passage de l'école à l'université, de la famille à la société, de l'Algérie à la France. Ce déracinement profond dont elle témoigne ne se vit que dans le miroir de son éducation algérienne et dans la réalité de sa jeunesse. L'arrivée à dix sept ans fut pour elle un véritable choc psychologique, où les illusions entretenues en Algérie (sur son avenir, sur les représentations de la France et la réalité d'une vie en Occident) se sont effritées une par une en France à mesure qu'elle a fait douloureusement le constat de sa différence (« pour moi la France était un pays de culture, un pays d'idées... ici c'est la consommation, les gens pensent autrement »). Elle est aussi la dernière de la famille, la petite sœur, elle cumule tous les facteurs de déracinement, de renoncements (à l'arabe, à la religion) ou de désocialisation dont les résultats, visibles au moment de l'enquête, n'en sont pas pour autant définitifs. Nous verrons par la suite avec Mehdi, que l'acceptation fait suite à la dépression, l'inquiétude permanente à une forme de sérénité. Les élèves arrivés en France semblent avoir tous connu ce genre de questionnement. Au fil du temps, ils acceptent le fait de vivre en France au présent comme au futur alors même qu'ils considéraient pour beaucoup leur venue comme temporaire.

Voici un extrait de l'entretien avec Mehdi : il a obtenu son baccalauréat en 2004, il débute en septembre 2009 son master 1 de physique. Nous nous donnons rendez vous dans un bar, à deux pas de la bibliothèque François Mitterrand, il sort tout juste d'un examen.

Mehdi : Mes parents sont issus de villages de grandes Kabylie. Je suis en France depuis bientôt cinq ans. Je fais des études de physiques en licence trois.

M : Ca se passe bien ?

Mehdi : Ca s'est un peu mal passé à un moment, j'ai un peu changé de filière aussi, mais là ça se passe plutôt bien.

M : Qu'est ce qui s'est passé ?

Mehdi : Et bien j'étais à Limoges, c'était des enfants d'une dame des écoles qui m'ont aidé à m'installer là bas, vu que je n'avais aucune attache en France. Je suis venu en France la première année pour, dans ma tête, essayer. La première année s'est bien passée. Je faisais un tronc commun de sciences exactes. Je ne me rendais pas compte que l'année était passée, qu'elle avait été concluante, et donc que j'allais m'installer en France. Je suis rentré l'été, j'ai vécu ça comme un retour et non pas comme des vacances. Et la deuxième année, j'ai fait une espèce de dépression, j'arrivais plus à étudier, j'arrivais plus à rien faire, j'avais envie de non seulement retourner au pays, mais aussi d'arrêter les études. En fait je ne m'étais pas fait à cette vie solitaire, ma famille me manquait, et surtout je n'étais pas assez mature pour venir. Parce que je ne suis pas venu avec un objectif en tête, mais c'est peut-être pas une question d'âge, c'est vrai que je suis venu à dix-sept ans. Il y a une partie de mon évolution que je n'ai pas achevée là bas. Ensuite ma deuxième année, je l'ai redoublée à Limoges. Puis je suis venu à Paris, j'ai fait une licence de physique fondamentale, ça ne me plaisait pas trop. Cette année j'ai fait une autre troisième année de physique fondamentale et d'appliquée.

M : Tes parents souhaitaient que tu viennes en France ?

Mehdi : Mon père était plutôt réticent à ce que je vienne. Quelque part il avait raison, je n'étais pas assez mûr. Ma mère au contraire pensait que s'il fallait venir un jour et bien, c'était aujourd'hui. Mais la personne qui m'a vraiment convaincu c'est Slimane, que je considère un peu comme mon grand frère, je ne dirais pas mon gourou mais, mon mentor.

M : Une référence, mais dans quel sens c'est une référence.

Mehdi : Tu sais c'était notre pion dans notre école, mais bon il n'était pas que pion, c'était aussi notre ami. Il nous aidait aussi pendant les cours, vu qu'il avait une formation dans la physique. Il s'entendait bien avec tout le monde. T'as vu ces écoles, c'est très communautaire. Et puis il y a une espèce de complicité entre nous. Et puis l'écart d'âge s'estompe avec les années, maintenant on est vraiment ami. Mais c'est vrai que je le considère comme une référence. Il y a le fait qu'il est réussi dans la vie, dans le même domaine que moi, mais aussi dans tous les domaines, on a l'impression qu'il nous fait profiter de son expérience. Il m'a convaincu de venir, parce qu'il a étudié la bas, et il pensait que ça ne valait pas le coup d'étudier en Algérie pour venir en France après.

M : Tu pensais que tu allais venir de toute façon ?

Mehdi : Il y avait deux options : étudier là bas, venir tout de suite, et puis si on étudie là bas, on reste où on part. Mais la plupart des étudiants de là bas souhaite venir un jour pour se spécialiser. Les formations sont biens pour les premiers cycles, mais après... Bon je ne parle pas des structures, de la logistique, c'est

absolument catastrophique. Mais je pense que dans mon cas ça m'aurait fait du bien de rester un peu et de venir après. Les étudiants là bas te disent qu'il faut partir tout de suite, mais ils ne se rendent pas compte que eux ils ont vraiment eu envie de venir, ils ont vu ce que c'était, et ils ont envie de fuir le système éducatif global.

M : Ils se sont confrontés au système.

Mehdi : Oui, ils disent qu'il faut partir, je veux bien les croire. Eux leur moteurs, c'est de fuir, d'aspirer à quelque chose de meilleur. Quand ils arrivent ils ont déjà un objectif bien défini, contrairement à moi.

M : Mais est ce que ce n'était pas une suite logique par rapport à ces écoles?

Mehdi : Alors quelque part, on est la première génération de ces écoles là, et il n'y avait pas de suite logique. Maintenant c'est peut-être le cas. Nos parents nous avaient mis à l'école pour une raison particulière. Dès le début des années quatre vingt dix, c'était la montée de l'islamisme, et de l'islamisme à l'école. Ils nous avaient mis là, pour fuir l'islamisme, et d'autre part parce que l'avenir en Algérie était très noir, ils étaient très pessimistes. Il fallait nous donner des chances s'il fallait quitter le pays un jour, de faciliter la fuite si l'islamisme allait l'emporter. Aujourd'hui, les parents n'ont pas les mêmes valeurs. Aujourd'hui c'est plus par snobisme. On en a discuté avec Mme S (voir entretien en début de seconde partie). J'ai beaucoup d'amis qui sont restés finalement. C'est justement pour avoir le choix, pour moi non, j'envisageais très bien de rester.

M : Tu es reconnaissant à ta scolarisation dans ces écoles ?

Mehdi : Oui énormément. Je dois beaucoup au système français, je ne dis pas que je n'aurais pas eu l'esprit aussi ouvert si j'avais suivi le système public algérien, mais ça aurait été moins évident. Disons que ça facilite. En dehors du choc des langues lors du passage du lycée à l'université, mes amis du public me disaient que j'avais de la chance de faire des matières scientifiques en français. L'arabe est une très belle langue, mais elle n'est pas adaptée aux maths ou à ces choses là.

M : Tu parles l'arabe ?

Mehdi : Dialectal. L'arabe classique je l'ai étudié mais je ne suis vraiment pas très à l'aise. Ma langue maternelle c'est plutôt le kabyle. Je dirais que je parle mieux français qu'arabe.

M : A la maison tu parlais quelle langue avec tes parents ?

Mehdi : A la maison on parlait plutôt le français.

M : Tes parents parlaient français chez eux à leur époque?

Mehdi : Non, mais parents parlaient kabyle chez eux. Mes parents ont fait médecine tous les deux, et à ce qu'ils disent, c'était pour parler de médecine qu'on parlait français et qu'on s'est mis à parler français à la maison. C'est vrai que je parlais français avant d'arriver à l'école maternelle, pour de vrai.

M : Aujourd'hui comment tu vois l'avenir?

Mehdi : J'ai arrêté de me projeter dans un avenir où je serais dégoûté. Non maintenant j'envisage soit de faire un master professionnel, ou un master recherche. Cette question m'a souvent taraudé l'esprit mais aujourd'hui je me dis que ce sera en fonction d'où je serai accepté. Avant, pour moi c'était clair. Je venais pour étudier, et puis je retournerai travailler en Algérie. J'étais peut-être un peu naïf. Aujourd'hui je me vois très bien travailler en France. L'idéal pour moi serait de conjuguer les deux pays, de travailler en Algérie, de revenir en France etc.... Par exemple, j'aimerais travailler sur l'énergie photovoltaïque, et le Sahara a un grand potentiel photovoltaïque.

M : Tu continues à fréquenter des gens des écoles à part Slimane ?

Mehdi : Le gros de mes fréquentations ce sont des gens que j'ai connu là bas. Cela est certainement dû au fait qu'on est grandi ensemble dans des circonstances très particulières. A une époque, on a grandi un peu

caché, l'école était hors-la-loi. On formait vraiment une communauté. On n'était pas coupé du monde, loin de là, on faisait du sport ailleurs, c'était une manière de connaître des gens ailleurs. On n'était pas enfermé... C'est peut-être le cas de certains, notamment de certaines filles. Mais tu vois, ici, les camarades de fac, on n'a pas eu le même vécu, le même passé, mais ceux qui sont restés étudier là bas, c'est pareil. On était vraiment des marginaux, et le fait d'avoir grandi en marginaux, le fait que ces écoles soient petites, intimistes, on était vraiment très soudé. Bon tout le monde ne se fréquente pas, mais moi j'essaye de fréquenter le maximum, sans avoir vraiment autant d'affinité. Je pense qu'on a un gros problème d'identité. Déjà le fait d'être kabyle, les Kabyles ont toujours été marginalisés. Un Kabyle, il est Berbère, il est algérien, il est plus ou moins arabe. Par exemple le gros des Algériens en France est kabyle. C'est aussi dû à l'époque coloniale, c'était une région très pauvre, très marginalisée. On n'a pas eu la même vie, ça témoigne de ce qu'on a vécu, peut-être qu'on a un semblant d'identité commune. Après, il y en a qui vivent très bien l'exil.

M : Tu parles d'exil pour ce que tu vis ?

Mehdi : L'exil c'est peut-être un bien grand mot, parce que je rentre souvent. Mais c'est tout comme. C'est un choix, ce n'est pas vraiment un exil où tu pars sans vraiment revoir les tiens. C'est un choix et on peut à tout moment revenir dessus. Est-ce qu'on peut considérer ça comme un exil. Mais bon, j'ai failli revenir dessus, et quand on s'engage dans une voie, qu'elle soit bonne ou mauvaise il faut terminer.

M : Tu en parles à tes parents de ça ?

Mehdi : Oui je parle beaucoup avec mes parents. Pour parler de moi, ça ne se passait pas bien entre mes parents. Ils n'ont pas divorcé soit disant pour le bien des enfants. Mais moi du coup j'ai toujours protégé ma petite sœur, et quand je suis parti je m'en voulais de la laisser avec cette ambiance à la maison, cette pression énorme. Je jouais un certain rôle en tant qu'aîné. Mais c'est peut-être pour ça aussi que je voulais venir. En fait, quand je suis parti mon père a pété un plomb. Après je m'en voulais d'avoir laissé ma petite sœur sous la seule protection de mon petit frère. Cet été j'en ai parlé à mes parents, ils l'ont très mal pris. Mais ça c'est calmé, mon petit frère est venu en France faire ses études. Il est dans une école privée aussi. Voilà, eux aussi ils ont mûris avec l'âge. Ça se passe très bien depuis. Peut-être que c'était moi le problème en fait. Et puis j'ai un cousin qui fait ses études à Tizi, je suis content qu'il joue le rôle du grand frère pour ma petite sœur tu vois. Tout ça pour te dire que les parents le vivent mal aussi. Ma mère savait qu'elle le vivrait mal, mais elle préfère me savoir ici.

M : Pour quelle raison ?

Mehdi : Je n'ai jamais très bien compris, peut-être l'espoir de venir un jour. Je ne sais pas. Mais moi, je m'y plais là bas, et quand j'y vais je m'y plais encore plus qu'ici. Peut-être c'est parce que j'y vais en vacances que je vois mes potes, ma famille. C'est là que mon évolution ne s'est pas totalement finie. J'ai toujours une espèce de vision idyllique du pays. Quand j'y étais, je n'étais pas plus heureux qu'ici. Avec l'âge, je deviens plus réaliste, mais les premières années je vivais ça comme un retour, ce n'était pas des vacances. Et quand on se voit avec les autres, on partage énormément ce genre de choses. Mais il y a des parents qui ne veulent pas que leurs enfants partent. La mentalité de l'aîné qui doit rester à la maison, je ne sais pas si tu vois. J'ai un ami qui fait médecine, ça se passe bien. Il voulait partir surtout quand il a vu que tout le monde partait. Mais c'est sa mère qui n'a pas voulu.

M : Tu trouves difficile l'expérience que t'as vécu en France ?

Mehdi : Dans un sens oui. La première année je ne parlais à personne. J'étais en mode observation. Même si on a parlé français toute sa vie, qu'on a regardé la télé française toute sa vie, ce n'est pas pour autant qu'on est familier, à la culture, au mode de vie en France. Mais parmi mes meilleurs amis, je compte deux français de Limoges. Mais bon maintenant, je n'ai aucun problème à aborder les gens.

M : Tu retournes toujours au pays pendant les vacances ?

Mehdi : Bien sûr, c'est très important. J'ai l'impression que je ne peux pas encore me détacher, c'est encore indispensable de passer mes vacances d'été là bas. Ne serait-ce que de rester à Tizi et me faire « chier ». Et puis j'ai des amis avec qui on a gardé contact. On fait des parties de foot, de basket... Enfin, ça témoigne quand même que je n'ai jamais décroché, que je n'ai jamais coupé les ponts. Ce n'est pas le

cas de tout le monde, surtout chez les filles, qui sortent moins, elles ne font pas de foot ni de basket. Elles ne sortent pas, la femme a un statut d'éternel mineur en Algérie. Les filles quand elles rentrent au bled passer des vacances, elles s'ennuient, elles restent à la maison. Elles sont plus libres ici. Je reste très attaché à mes rues, aux poubelles, à la poussière, à tous les défauts qu'a Tizi.

Le cas de Mehdi nous apporte un bon objet de comparaison entre une fille et un garçon. Il semble que les garçons soient plus maîtres de leur avenir, ou moins programmables. On leur laisse le choix mais on les préfère près de nous. Ils sont aussi moins protégés, sont inscrits plus facilement dans les clubs de sports ; ils fréquentent le voisinage, jouent avec les enfants puis les adolescents de leur âge. Si les parents ne sont pas totalement favorables au départ de Mehdi, ils n'ont pas engagé de projets définitifs.

« Mon père était plutôt réticent à ce que je vienne. Quelque part il avait raison, je n'étais pas assez mûr. Ma mère au contraire pensait que s'il fallait venir un jour et bien, c'était aujourd'hui. Mais la personne qui m'a vraiment convaincu c'est Slimane, que je considère un peu comme mon grand frère, je ne dirais pas mon gourou mais, mon mentor »

S'ils ne conçoivent pas le départ comme une action quasi inévitable, la question du « partir » se pause inmanquablement. L'année qui suit le baccalauréat semble être le meilleur moment pour partir mais aussi le plus difficile en raison de la précocité d'une telle décision pour un adolescent de 17 ans. On constate encore l'influence d'une tierce personne issue de l'école, déterminante dans le choix des études en France ; ici c'est Slimane, ami de Mehdi, ingénieur émigré vivant à Paris, ancien surveillant dans l'école de Mehdi.

Le scénario du redoublement puis de la dépression la première ou la deuxième année est souvent observé. Pour Mehdi, il part « pour essayer », pour voir, mais il ne prend pas la mesure du départ et du long éloignement des siens. Il ne prend conscience de l'inéluctabilité de la décision qu'une fois la première année passée, quand il rentre chez lui et qu'à la fin de l'été il doit repartir suivre ses études. L'expérience de la France a été ressentie avec une certaine violence pour nombre d'entre eux. Passer d'une maison dont le fonctionnement relève de l'école primaire, dans un environnement familial surprotégé à un départ dans un pays étranger où l'on n'a aucune attache, est source d'angoisse et de profondes souffrances. Mehdi conclut qu'à dix sept ans, il était trop jeune pour supporter la solitude et le déracinement; il dit ne pas avoir eu le temps de se construire ni de choisir. Dans son discours, le départ en France s'est fait malgré lui et malgré tout le

monde. L'acte est décrit comme quelque chose de subi.

Le projet de départ est intégré à ces écoles. Les parents qui ont investi du temps, de l'argent, prenant le risque de cette scolarité de manière consciente et rationnelle, rencontrent parfois de véritables difficultés à se projeter et sont souvent perdus par leur propre choix. Partir est une décision rude pour tout le monde. Mehdi parle d'exil même s'il revient régulièrement durant les vacances scolaires. Le retour pendant l'été est souvent considéré comme un élément important pour tout le monde. Il faut que l'enfant garde le contact avec la famille, surtout en tant qu'aîné, le garçon se sent investi d'une forme de mission familiale (« Après je m'en voulais d'avoir laissé ma petite sœur sous la seule protection de mon petit frère ») Mehdi s'est considéré désincarné de son rôle protecteur ou canalisateur, il en a souffert comme d'un abandon des siens. Les filles semblent accorder moins d'importance au retour ; cela s'explique par la différence de mode de vie et les pratiques qui changent avec la vie en France. Comme nous dit Mehdi, elles prennent l'habitude de sortir, de vivre dans la rue, elles découvrent au fil des années une indépendance qui leur est refusée là bas. Les cafés, la nuit, le cinéma, les sorties seules ou entre amis, la fréquentation des garçons, autant d'éléments vécus comme une libération (une fois qu'elles se sont adaptées et ont accepté leur présence en France.)

Le rêve des élèves, surtout des garçons (même si les filles l'expriment aussi) se révèle être la possibilité de vivre à la fois ici et là bas. Ils se sentent bien en Algérie, retrouvent un pays qu'ils ont pourtant constamment raillé et critiqué avant de partir. Avoir un pied en Algérie et un en France est une manière de palier au problème d'absence. Cette conclusion répond magistralement à la fois aux accusations portées aux écoles privées d'élever des petits Français, et à la volonté des quelques parents de concevoir des Français. Comme le dit Mehdi, ce n'est ni la langue française ni la télé française qui produisent des Français de culture. Algérien de conditions intermédiaires, possédant du capital culturel sans avoir de rapport cultivé à la culture (qui est le propre des classes dominantes), ils n'en restent pas moins des émigrés dont les questions d'identités ou de nationalités s'imposent très vite à eux. A défaut de pouvoir être dans les deux pays à la fois, ils continuent comme ils le font actuellement à rentrer en Algérie le plus souvent possible, rejoignent leur famille lors des vacances et prolongent leur expérience scolaire de leur émigration. On peut alors dire qu'ils ne sont en rien des inventions originales, qu'ils vont alors devenir des émigrés légèrement « privilégiés ». Mais qu'en est-il

vraiment historiquement, l'émigration par l'école privée révolutionne-t-elle l'émigration elle-même ?

3. L'ÉMIGRATION DES CLASSES MOYENNES PAR L'ÉCOLE FRANÇAISE : UNE NOUVELLE ÈRE DE L'ÉMIGRATION ?

La colonisation et l'émigration ont entraîné les Algériens dans une certaine proximité avec la France. Cela se traduit par des ressentiments de familiarité avec certaines valeurs (républicaines), et parfois s'exprime dans une appartenance impossible ou une identification illusoire. L'indigène comme l'immigré n'est pas français, mais il est l'étranger le plus proche. Le sentiment de francité né de cette proximité, de cette expérience de la frontière, tout comme la revendication inverse une fois en France suit la confrontation et parfois la désillusion. Le travail du nationalisme a été de décoloniser l'Algérie en lui retirant à bras le corps la France par différents moyens. Les difficultés alliées à la mauvaise gestion, à l'arbitraire du pouvoir et aux crises pétrolières successives, conduisirent non seulement le pays au drame des années 90 mais aussi à la revalorisation de la langue française. La France fut aussi vécue et érigée en fiction, par l'école coloniale dont peu de gens peuvent encore témoigner, mais aussi par l'émigration et sa nécessaire fabrique d'illusions collectivement entretenues.

Ces écoles relèvent du double héritage scolaire et migratoire que nous avons évoqué précédemment, dont la Kabylie du Djurjura a joui majoritairement en rapport aux autres régions d'Algérie. Ces deux phénomènes ont souvent été abordés comme deux trajectoires différentes, deux orientations nous menant de manière distincte à l'éloignement des siens. Lorsqu'on émigre, l'option scolaire serait écartée et inversement. C'est évidemment faux, car l'école conduit à de multiples migrations chez celui qui la traverse : En premier lieu mentale, elle oriente l'esprit d'une certaine manière, éduque la pensée, lui apporte des modèles et des catégories, des connaissances

et des références. L'école oblige à se rendre là où elle se trouve, donc à migrer en ville par exemple. Elle conduit aussi vers des lieux qui lui font écho, dans les communes mixtes où l'on recrutait des fonctionnaires indigènes ayant suivi l'école française ; l'école entraîne aussi des mutations géographiques.

Du point de vue contemporain, l'université algérienne continue encore aujourd'hui (mais dans une moindre mesure) à envoyer des étudiants suivre des études en France. Ces bourses de départ ont ainsi conduit à une forme d'émigration pour ceux qui ont choisi de rester. École et émigration sont ainsi beaucoup plus liées qu'elles ne paraissent, mais n'ont certainement jamais été aussi entremêlées qu'avec les écoles privées d'aujourd'hui, entraînant les uns et les autres à confondre ces deux éléments devenus ambigus, et créant ainsi des amalgames. École de Français, école de la France, école de chrétiens parfois, nous en avons parlé, les écoles privées ont connus de multiples sobriquets qui ne disent rien sur ce qu'elles sont.

3.1 L'émigration et l'immigration algérienne dans l'Histoire : un bref rappel

3.1.1 L'émigration dans l'Histoire

Nous nous proposons de retracer brièvement une histoire de l'émigration algérienne. Tout d'abord lorsque le sens commun entend « émigration » ou « immigration », il la pense pauvre et unifiée : venue des pays sous-développés. L'image du travailleur maghrébin et africain muni d'un balai lui revient. Nous l'imaginons souvent à court terme, et la plupart d'entre nous ignorent qu'elle existe en France depuis plusieurs siècles, et que dès le 19^{ème} siècle des lois pour réguler ou choisir son émigration existaient déjà.

L'émigration algérienne des premiers temps est kabyle. Elle est le fruit tout comme l'école d'une série de bons préjugés et stéréotypes sur les Kabyles. « L'émigration kabyle reste toujours la figure paradigmatique de l'immigration algérienne en France », écrit Sayad, d'autant que les effets de l'école se conjuguent avec les effets du service militaire, les deux étant une manière d'émigration sur place, ne pouvant que prédisposer

à l'émigration en ce sens qu'ils constituent une forme de rupture avec l'environnement social (Sayad, 1994). L'émigration kabyle reste entièrement liée au mythe d'un peuple audacieux, économe, entrepreneur et pragmatique, dont la tradition de colportage, si typique des peuples montagnards, venait confirmer sa vocation à l'émigration. La nature du terrain en Kabylie, tout comme dans l'est de l'Algérie, éloignée des centres de colonisations, a produit une émigration d'une autre nature que les grandes plaines de l'ouest. A la manière de l'école, les lois foncières et la dépossession des terres ont fortement touché l'ouest de l'Algérie entraînant une émigration de paysans vers les centres coloniaux et les grandes fermes. L'est, plus montagneux, où la colonisation fut moins violente et d'une autre nature, a laissé selon Sayad un temps d'adaptation, dont l'émigration au long cours, se tournant progressivement vers la France, a été un des effets. (Sayad, 1994)

Jusqu'à une période récente, 95% de l'émigration algérienne était destinée à la France. Émigration-immigration dont Abdelmalek Sayad raconte qu'elle fut «exceptionnelle et exemplaire », tant par son intensité et son importance numérique que par sa continuité dans le temps (Sayad Abdelmalek, 1999, p 418). Elle est dans un premier temps « fille directe de la colonisation française en Algérie » qui est elle-même tout autant exemplaire que l'émigration, au sens d'une intrusion violente de rapports sociaux et d'un nouveau mode de production. Exemplaire par sa violence, par les bouleversements sans précédent occasionnés, mais aussi par ce rapport de domination auquel l'ordre ancien ne peut résister ou survivre que de façon anachronique. L'émigration algérienne, massive, est ainsi liée avec toute l'histoire de la paysannerie algérienne, en somme avec l'histoire des lois « scélérates » ou lois de dépossession des sols. Ces lois ruinant les fondements de l'économie, ouvrent dès le lendemain des dernières grandes insurrections l'ère de l'émigration vers la France et ses usines. Si brutale a été la colonisation, elle n'a pu qu'entraîner une émigration exceptionnelle, systématique et durable, nous permettant d'affirmer sans trop exagérer qu'elle fut érigée en tradition. Les effets en France et en Algérie ne se sont pas fait attendre.

Dans tous les pays riches, l'immigration concentre des craintes et des prénotions, on souligne les risques de dépendances de ces populations et les enjeux difficiles de l'intégration. Déjà aux Etats-Unis de la fin du 19^{ème} siècle, les professions intellectuelles ou libérales ne sont pas soumises à la même contrainte que les travailleurs manuels, on

pense aussi que certains migrants présenteraient des caractéristiques ethniques les empêchant de se fondre dans la nation. En France, pendant la première guerre mondiale, on compte 120 000 travailleurs algériens et 175 000 soldats algériens. Il semble que c'est après guerre, que les réticences envers cette population émergent. On essaie de provoquer des retours, de créer des démarches rendant l'émigration impossible (demande de papiers comme contrats de travail, certificat médical) et ce malgré la loi de libre circulation votée en 1914 (Geneviève Massard Guilbaud, 2007, p 140,). On préfère une immigration européenne comme les Italiens, les Polonais, pensant qu'ils s'adaptent et travaillent mieux que les populations coloniales, contrairement encore une fois à la recommandation d'une commission de 1912 d'employer cette main d'œuvre considérée comme nationale. D'un autre point de vue, l'image de l'émigré délinquant se propage aisément, et l'on considère nécessaire de créer un office de contrôle de l'exode « pour éviter que ces Algériens n'aillent grossir l'armée du crime » comme le dit Geneviève Massard Guilbaud (Geneviève Massard Guilbaud, 2007 : 141). Cette crainte répond à une autre peur, celle de rendre plus difficile le recrutement de l'indigène dans les exploitations agricoles coloniales, l'émigration les rendant « vaniteux, réclameurs et indisciplinés ». Pourtant l'émigration des Algériens en France ne cessa d'augmenter, et si on enregistrait quelques retours, c'est devant la constatation inverse d'un afflux toujours plus grand, que ces protestations ont dû se résigner. Parce que l'émigration algérienne a des causes structurelles dont nous avons discutées, elle prit une ampleur considérable. En 1923, on enregistre plus de 100 000 travailleurs algériens, chiffre en dessous duquel on ne redescendra plus. En peu de temps, on passe d'une émigration commandée à une émigration spontanée. L'émigration algérienne est masculine et de travail. On part pour l'exode au nom du groupe, pour le bien être du groupe (villageois). C'est ainsi un acte altruiste de dévouement, en tout cas construit et vécu comme tel. L'émigration n'est pas quelque chose d'évident, il faut pour qu'elle s'accomplisse qu'elle se réalise dans la promesse d'un paradis à atteindre, afin de camoufler l'enfer du célibat, de la solitude, de la pauvreté qui attend l'émigré. Les émigrés sont des êtres profondément paysans et communautaires, bien qu'ils partent travailler pour l'usine. Ce n'est que lorsque le groupe a perdu le contrôle des départs, lorsqu'il perd ses hommes d'une manière démesurée (alors qu'il croyait au départ contrôler ce phénomène et en bénéficier), qu'il se laisse aller à une émigration féminine, signant les débuts de l'émigration familiale et la déstructuration toujours plus grande du groupe d'origine

(Sayad, 1999).

Dans les années 40 et 50, le chômage pousse les gens des villes (ou ceux qui avait émigré en ville) à partir, et en 1962 on compte 375 000 algériens (Emile Temime et Benjamin Stora 2007), ce qui érige les Algériens en France comme la première population d'immigrés avec les Portugais. C'est aussi l'avènement du regroupement familial. Les femmes semblent néanmoins rester à la maison, sans être concernées ni par le travail, ni par la nationalité. Avec l'indépendance, les harkis mais aussi d'autres catégories d'Algériens partent pour l'exode. Lors des deux années 1963-1964, on assiste à une véritable hémorragie d'Algériens partant pour la France, rejoignant la manne des ouvriers spécialisés et des manœuvres, constitutif des travailleurs pauvres de l'Hexagone.

3.1.2 L'immigration dans l'Histoire

La période de la guerre d'Algérie va marquer une rupture en France avec la perception de l'Algérien en exacerbant la xénophobie (événement de 1961 à Paris). Celui-ci semble avoir remplacé le juif d'avant guerre (et les grandes migrations du 19^{ème} suite aux pogroms d'Europe orientale) en tant qu'inassimilable par essence. En même temps, c'est la décolonisation, la France comme l'ensemble de l'occident entre dans l'ère de la mondialisation. Le thème de l'immigration va focaliser et concentrer le débat mené par les conservateurs. Le racisme quotidien trouve une justification dans ce nouveau phénomène jusqu'à la création dans les années 70 du Front National. 68 devient attentif à la condition des immigrés et en 1973 l'opinion s'émeut des crimes racistes à Marseille contre les Africains et les Maghrébins. On parle alors de politiques migratoires, d'identité nationale, d'intégration (qui remplacera le terme d'assimilation). La thématique de l'immigration devient un sujet récurrent des médias, ceux-ci prenant de plus en plus d'importance dans la vie quotidienne des Français. 1974 sonne la fin de l'immigration de travail. Sous la montée du chômage et de la crise économique, on avance la théorie d'immigration zéro. En 1975 environ 700 000 Algériens de tout horizon (Oranais, Algérois, Kabyles) peuplent le sol français (Temime et Stora, 2007 : 23). Les premiers constats sur l'immigration adviennent ; au même moment les trente glorieuses s'éteignent et les nouvelles angoisses dues à la crise naissent. On peut ainsi comparer cette période avec les années trente et le crack économique, l'immigration

avait secoué violemment le débat politique non sans une explosion de la xénophobie envers les Italiens, les Polonais, les Arabes etc. (Emile Temime et Benjamin Stora 2007 : 26) Ce qui change néanmoins, c'est l'incontournable constat que l'immigration devient une réalité durable en France, on comprend alors que les immigrés ne retourneront pas chez eux. L'émigration de travail a conduit vers une immigration de peuplement et cela avec la naissance de leurs enfants en France à partir de 1963 (lois sur la nationalité), obtenant ainsi la nationalité française automatiquement. L'illusion entretenue sur la nature de l'émigration-immigration, la problématique de l'intégration et l'échec dû au confinement dans des « cités dortoirs », les conséquences sociales de la pauvreté et de l'exclusion et le manque de perspectives sociales et de porte-paroles politiques, font naître les premières crises des banlieues, révélant en réalité l'échec d'une politique qui n'a pas pensé l'intégration ou l'assimilation des immigrés. Le mutisme en matière d'histoire coloniale vient ainsi exacerber les identités des deuxième et troisième générations qui elles, contrairement à leurs parents, se lancent dans différentes formes d'expressions (expression artistiques, mais aussi révoltes, émeutes).

L'intégration ou l'assimilation sont des thématiques parallèles difficiles à cerner. La naturalisation est vécue pendant longtemps comme une trahison de sa patrie d'origine (Hadibi, 2010). L'immigré pratique ainsi sa nationalité à distance. La naturalisation est vécue comme une séparation avec le pays d'accueil, de même que le groupe d'origine condamne moralement cet acte. La naturalisation naturelle, celle donnée par l'Etat français sans qu'on ne l'ait demandée, est mieux ressentie (obtenue à 18 ans parce que né sur le sol français) puisqu'elle ne vient pas d'une volonté suspecte et condamnable. A ce titre l'Etat algérien proteste contre cette francisation automatique de ces émigrés dont elle réclame la filiation ; il proclame alors « l'union des Algériens d'ici et d'ailleurs ». Néanmoins avec le temps et la multiplication du phénomène, et l'échec du nationalisme FLN, la naturalisation se vulgarise parmi l'ensemble des immigrés. Sayad rappelle que la question de l'intégration se pose alors d'autant plus « qu'on ne peut être français de droit si l'on ne l'est pas pleinement dans les faits, c'est-à-dire tant qu'on ne l'est pas ordinairement dans la vie ordinaire, et symétriquement on ne l'est pas pleinement dans les faits si on ne l'est pas légitimement de droit. » (Sayad, 1999, p357-358).

Comme l'écrit Sayad, « la nationalité au contraire de régler les paradoxes de l'immigration, [...] les aggrave en raison de la conversion qu'elle leur fait subir »,

(Sayad, 1999, 358) constituant ainsi les bi nationaux comme un troisième peuple toujours aux prises avec ses paradoxes, ses ambiguïtés, ses antinomies. La naturalisation ne joue pas alors cette fonction d'intégration miracle, d'autant qu'elle commence à être perçue comme un vaccin contre l'expulsion, en somme comme un outil pratique. L'exclusion, le racisme, les conditions économiques, le lieu de résidence, enfin l'ensemble des stigmates de l'immigré et de l'immigration se perpétue dans ces cités et ces banlieues de France. L'école, pourtant levier du pacte républicain (Liberté, égalité, fraternité), avoue à partir des années 90 son échec jusqu'au constat qu'elle reste incapable de jouer son rôle intégrateur et éducateur. Le symbole de la république généreuse et idéale s'étiole, c'est avec les français issus de l'immigration venus des anciens pays coloniaux que son échec est rendu visible.

Durant les années 1990, les changements en France et en Europe vont véritablement bouleverser l'ordre des choses. Maastricht puis Schengen scellent victorieusement la libre circulation des biens et des personnes issus de l'espace européen, ainsi que la monnaie unique. Cela redéfinit le rapport à l'immigration d'Afrique et de manière générale aux pays du sud, qui devient de plus en plus réglementée pour détenir au fil du temps un caractère de plus en plus illégal. L'immigration est alors traitée à travers le prisme de la délinquance et de la clandestinité en même temps que les moyens pour y parvenir deviennent progressivement mortifères. Les embarcations de fortunes partant des côtes marocaines ou algériennes, les soutes des avions, les essieux des camions, autant d'images véhiculées par les médias qui se sont gravées au fil du temps pour se redessiner sous la forme de barques partant de toujours plus loin, comme celles au départ de Casamance sur la côte sud du Sénégal .

Enfin, si les années 80 avaient fait naître le visa pour les Algériens qui jusqu'à présent circulaient librement, les années 1990 et la guerre civile vont accompagner une nouvelle vague de départs coïncidant en Europe avec le changement de politique migratoire. La fuite en Algérie devient ainsi un thème majeur jusqu'à connaître aujourd'hui une exacerbation du phénomène (les haragas). L'exode possède de plus en plus de candidats, toutes catégories sociales et d'âges confondues, alors même que la politique de visa actuelle a eu pour résultat l'effondrement des départs officiels dans le cadre de la législation étatique.

Les écoles privées sont nées de deux phénomènes, l'un endogène, l'autre exogène.

D'un côté l'Europe se cloisonnant, choisissant les règles de circulations des gens, de l'autre les événements en Algérie qu'une certaine lecture réduit à une lutte contre le terrorisme, non comme il serait plus juste de le dire, à une guerre civile. La guerre terminée, les écoles connaissent d'autant plus de succès même si elles vivent aujourd'hui la contrainte de l'Etat et la fin du partenariat avec le CNED.

La complexité de la situation ne peut nous faire oublier le paradoxe dont se nourrissent l'occident et la mondialisation, qui comme le dit Ahmed Moatassime, « déverse pêle-mêle sa conception existentielle et l'illusion de la richesse matérielle, avec la libre circulation des biens et des marchandises, mais limite le mouvement des hommes et de leur culture » (Moatassime Ahmed, 2000).

3.2 L'école : entre formation et émigration-immigration

L'école et l'université ont cumulé la double fonction de former ainsi que d'ouvrir les portes d'autres horizons géographiques et culturels. Nous avons commencé par identifier au début de cette partie, les différentes migrations que pouvait produire l'école, dont la première est mentale et psychologique. Avant d'aborder les politiques universitaires de l'indépendance et le lien indiscutable de l'université à l'émigration-immigration, il serait bon de rappeler ce que fut l'école et son rôle dans l'assimilation, avant d'en venir à son hypothétique fonction migratoire.

Au temps de l'Algérie française, comme nous l'avons vu en première partie, l'école fut un instrument colonial complexe où la Kabylie fut considérée comme le modèle. En terme plus large d'assimilation à la nation française, (ce qui n'était pas le cas de l'école coloniale dont le but était de civiliser sans déclasser, franciser sans désislamiser) l'école républicaine devait servir d'instrument d'intégration, tout comme l'armée participait par le prix du sang versé à la défense nationale, à intégrer ceux encore en marge de la France. Comme le scandait St Just, « pour servir la France, il faut savoir l'aimer », ce à quoi Magnin répondait un siècle plus tard, « en matière d'assimilation, l'influence de l'école est prépondérante car ce sont nos idées, nos mœurs qui se trouvent dès l'âge le plus tendre, assimilées à l'école » (Temmime, Stora, 2007). Ainsi l'école est le creuset

où se fondent les nationalités diverses « en un métal franc et de bon aloi » (Temime, Stora, 2007). Auvergnats, Bretons, jeunes Occitans doivent ainsi, en oubliant leur patois locaux, adhérer à la seule langue et au seul peuple possible, celui de Marianne. Cette conception révolutionnaire et jacobine de la nation, qui eut tant de mal à s'appliquer à l'univers colonial, a pourtant dans ses propres frontières une arme de choc aux résultats probants. L'école minimise les identités provinciales et étrangères, en même temps que par sa gratuité, sa laïcité et son caractère obligatoire, elle démantèle l'influence de l'église qui n'est que trop peu républicaine. Il s'agit ainsi à l'époque de calmer les ardeurs locales en matières sociales et religieuses. La laïcité est perçue par certains comme un instrument de pacification. Jaurès disait « la république française doit être laïque et sociale, elle restera laïque parce qu'elle aura su rester sociale » (Alain Gresh, 2009) En plus du rôle politique de l'école autour de la diffusion des valeurs républicaines, la France est aussi cette terre d'accueil à laquelle de nombreuses nationalités vouent une véritable passion, grâce notamment aux symboles qui gravitent autour du romantisme révolutionnaire. A partir de 1930, elle cesse sous la crise économique et le régime de Vichy d'incarner ce rêve, xénophobie et haine de l'étranger déferlent, ce sera à l'université dans les années 60 de représenter la vitrine généreuse et accueillante d'une France universelle aspirant à une aura internationale. Le rôle de l'école ou de l'université est d'autant plus trouble que l'étudiant étranger est un probable candidat à l'immigration, et que le rôle d'accueil des étudiants étrangers doit être replacé dans un contexte politique plus large et plus complexe, à un moment où la France se redéfinit sans son empire colonial.

3.2.1 Algérie : naissance et mort d'un engouement autour du savoir diplômé.

Il nous faut aussi contextualiser l'université algérienne, afin d'expliquer comment une société a produit, par les moyens de l'école privée, des étudiants algériens, français d'école, destinés aux universités françaises. Le lien, nous le verrons, entre université et immigration est une chose avérée. Cependant, il nous faut poser la question de l'évolution d'une institution centrale, en termes de productions de rôles sociaux, de positionnement social et de légitimité. Rappelons que les parents des élèves et les

créateurs des écoles privées, ne sont pas nés socialement de l'émigration mais bien de l'université algérienne et ont été élevés (dans son double sens) par l'administration (gratuité des logements pour les fonctionnaires, bourse d'étude etc.).

Aujourd'hui si l'école a perdu de son aura, que son caractère magico-social, transformateur d'individus et pourvoyeur de bons citoyens a cessé de véritablement fonctionner symboliquement, elle n'en reste pas moins une sacralité, un élément de société incontournable ; ceci pour les raisons dont nous avons parlées, mais surtout pour les trajectoires qu'elle dessine et les existences auxquelles elle destine grâce à son pouvoir de classement, d'élection, et ceux aux moyens d'instruments comme le diplôme (Pierre Bourdieu, 1996). En Algérie, il y eut après l'indépendance cette déferlante vers une école largement francophone à ses débuts, et un engouement sérieux et passionnel à la fois pour l'institution scolaire dans son ensemble, mais aussi pour les diplômes de types doctorat. On parla même de « doctrite » (Hocine Khelfaoui, 2000) pour souligner le caractère systématique de ce phénomène. Les doctorats, mais aussi les diplômes d'ingénieurs (avec l'influence de la France), ont conduit à un système de coopération universitaire avec la France dont De Gaulle s'en est fait le maître d'œuvre (dans une large mesure autour d'une nouvelle générosité postcoloniale).

De l'indépendance à la fin des années quatre vingt, l'univers social algérien va être guidé dans le champ de l'enseignement par une quête effrénée du titre scolaire, dont la pourvoyeuse légitime était l'université. « Le diplôme, comme l'écrit Hocine Khelfaoui, était perçu comme le seul titre permettant à son détenteur de gravir les échelons de la promotion sociale » (Hocine Khelfaoui, 2000). Pour expliquer ce phénomène, il faut remonter à l'indépendance où aucune caractéristique, si ce n'est d'avoir participé à la guerre de libération, ne permettait la distinction sociale. Les Algériens formaient alors une unique et homogène classe sociale à quelques exceptions près. Le diplôme servit ainsi à se positionner socialement, à rechercher le titre délivré par la bonne institution garante d'une valeur symbolique monnayable.

L'institution éducative est alors la seule à dispenser le seul « vrai savoir », on note très vite une nette préférence pour le cursus académique par rapport au professionnel. On parlera d'héritage français ou d'affinités structurales. Le diplôme possède une véritable aura, les pouvoirs en place prônent une idéologie scientiste très vite remplacée par une autre devant le constat de son improductivité : l'idéologie religieuse- la religion étant elle-même perçue comme un savoir absolu.

Au fil de l'histoire, le diplôme perdra de sa légitimité et sous la pression l'université sera rendue suspecte politiquement et idéologiquement. La légitimité révolutionnaire fait face à la légitimité religieuse durant les années 90, période qui va sonner le glas de l'une et l'autre. Hocine Khelfaoui (2000) écrit : « le drame de l'Algérie sera de n'avoir produit aucune forme de légitimité capable de mobiliser la société dans sa lutte contre le sous développement matériel et culturel. » Les émeutes de 2011 soulignent ainsi l'échec à la fois des démocrates et des islamistes, aucun des deux camps n'étant capable de rassembler les Algériens face au pouvoir en place, dictature au singulier visage.

Après tant d'années, on note néanmoins que l'école dans son ensemble reste une évidence et une passion algérienne aux vues des grèves pour cette dernière, c'est ainsi la seule chose pour laquelle on manifeste en Algérie (en dehors du mouvement kabyle, des récentes émeutes de la faim et des manifestations pendant le « printemps arabe »). Pour autant, l'épuisement des ressources de l'Etat (jusque dans les années 90), conjugué à l'absence de créativité (apathie de la recherche et quasi inexistence du statut de « chercheur ») et à la saturation des filières, ont conduit à la naissance de l'étudiant chômeur et de l'étudiant émigré, ce dernier étant considéré aujourd'hui comme un chanceux.

3.2.2 L'université et la politique

En 1962, les indépendances sont acquises dans toute l'Afrique et ces pays doivent faire face à une carence en matière d'élites et de compétences conduisant (surtout en Algérie) au pari de la scolarisation massive, ainsi qu'une course effrénée pour combler l'énorme vide suite au départ des Européens et Français d'Algérie. Ainsi viennent les coopérants venant de toute l'Europe mais principalement de France, agissant dans tous les domaines, scolaire, technique, mais aussi et plus discrètement journalistique (Catherine Simon, 2009). L'université manque cruellement de cadres tout comme le reste des secteurs, là encore des professeurs français ou européens francophones viennent soutenir l'indépendance algérienne, qui draine partout dans le monde un certain espoir. Le pays devient le symbole de la libération des peuples colonisés et rejoint le rang d'une humanité socialiste non alignée et non soumise au joug des grandes puissances. Dans les esprits européens d'extrême gauche, certains pensent que la

révolution viendra des pays sous-développés avant de gagner les pays industrialisés. En dehors des espoirs politiques qui seront vite étouffés puis enterrés par le coup d'Etat de Boumediene en 1965 et par les multiples passes d'armes entre clans opposés, l'université jouera un rôle social et politique majeur. D'une part, elle constitue la seule véritable opposition au pouvoir, (le syndicat des étudiants algériens sera même traqué par le pouvoir, poussant ses membres à abandonner les actions militantes et à quitter le pays), ensuite elle offre l'ascension sociale laquelle va de pair avec une nouvelle estime de soi, surtout pour d'anciens indigènes acculés à l'ignorance et l'humiliation pendant cent trente ans.

1961 et 1962 sont des années marquées par le manque de « troupes ». Les catégories d'étudiants se composent des rares étudiants déjà dans le circuit universitaire, des ceux des pays frères, certains ont pu reprendre des études et des formations abandonnées pendant la guerre. On assiste à l'instauration de systèmes de rattrapages, les recrutements sont reconfigurés au nom de l'urgence. A cette période, la langue arabe n'est pas affirmée, elle ne constitue pas encore un enjeu politique majeur, cependant qu'elle n'y est pas tout à fait absente. L'institution y est toujours largement francophone, on commence néanmoins par l'arabisation du primaire. Ainsi les coopérants français font régner une ambiance anti mondialiste, tiers mondiste, anti colonialiste, mais si l'université ne s'oppose pas au pouvoir en place et s'aligne à la politique du régime, elle reste une des rares voix à s'opposer à un coup d'Etat de 1965 réalisé sans la moindre opposition populaire.

L'université comme l'école dans son ensemble, est vue non seulement comme un moyen de former des cadres mais constitue aussi pour les masses prolétariennes, « un espoir et une possibilité d'accès jusque là interdit, un label de compétence à acquérir » (Aïssa Kadri, 2000). La petite bourgeoisie y voit un outil contribuant à son ascension et lui permettant d'accéder à de nouveaux pouvoirs.

Boumediene va dissoudre et démanteler le 16 juin 1971 les réseaux protestataires qui la composent, et prône la réforme de l'université selon le modèle économique de développement. Elle est selon lui une citadelle du colonialisme, sa volonté de mater l'institution jaillit au grand jour. L'ethnologie qui s'est attachée à souligner la présence berbère et qui a très tôt marqué la préférence pour les études kabyles (comme nous l'avons vu en première partie), est indexée comme science coloniale. L'université est ainsi suspecte aux yeux d'une politique prônant l'arabisation (un seul peuple, une seule

langue) et la décolonisation totale de la société. Les hommes au pouvoir se réclament d'autres instances comme la zitounia ou d'autres medersas de formation arabo islamique. Parallèlement, les islamistes demandent l'arabisation totale de l'enseignement. La réforme de 71 conduit à une instrumentalisation de l'institution, c'est la victoire du politique sur le pédagogique. L'institution est alors gangrenée par une absence de rôle dans la société, fonctionnant maladroitement sur elle-même.

On sort progressivement de la gestion de type socialiste à la logique d'une université rentable. En 1989, deux mouvances politiques dominent à l'université, l'une progressiste, l'autre islamiste. Déjà en 1980 éclatent les premiers affrontements violents entre étudiants des deux clans. En octobre 1988, sous l'éclatement des forces politiques, l'institution est de plus en plus perçue comme un enjeu ; la contestation est générale, d'un côté poussée par les partis démocratiques kabyles nés du mouvement berbère, de l'autre par la mouvance islamiste de plus en plus influente.

L'autonomie de l'université est financièrement impossible, la condition de l'enseignement s'avère miséreuse, ainsi se véhicule l'image d'une université pauvre peuplée d'étudiants prolétaires. Elle devient progressivement, devant l'appauvrissement de la société et la guerre civile, un tremplin pour une émigration perçue de plus en plus comme incontournable.

3.2.3 Etudiants algériens à l'étranger.

Malgré ses nombreuses carences, l'université va charrier des flots toujours plus nombreux d'étudiants sous la pression démographique d'une part, mais aussi sous l'engouement qu'elle représente. L'institution algérienne fonctionnera jusqu'en 1990 selon le modèle français, et restera majoritairement francophone malgré l'arabisation des filières lettres et droit.

Les systèmes de bourse à l'étranger vont être créés pour la formation des étudiants algériens en France ou même en Russie, coopérations avec pays socialistes obligent.

Beaucoup reviennent et d'autres restent et vivent ainsi en émigration. Ainsi dans les années 60 et grâce à une politique favorable, l'université française va littéralement appeler les étudiants maghrébins afin qu'ils viennent enrichir et continuer à construire les lettres de noblesse de l'enseignement supérieur hexagonal. La venue de ces étudiants, malgré les troubles liés au racisme et à la xénophobie, est vécue comme un élément positif confortant la France (au sortir de la colonisation) dans sa mission universelle et internationale. Dans tout le Maghreb l'université est en français, conduisant à l'obtention de diplôme français, « la voie pour des études supérieures en France est alors toute tracée » (Simon, 2009,) d'autant que des accords de coopérations sont signés. Entre 1962 et 1967, le nombre des étudiants algériens boursiers du gouvernement français représente jusqu'à 42% du total des étudiants maghrébins en France. L'Algérie occupe la première place du nombre de bourses attribuées. La France par le biais de cette politique « généreuse » attend des retombées positives au niveau politique et économique, elle redore alors son blason perdu pendant la guerre d'Algérie, notamment au contact des nations arabes. Elle entend garder son influence dans la région autant que d'acquérir une bonne image internationale, la politique d'accueil des étudiants maghrébins fait en toute logique partie d'un travail diplomatique. Les années 70 sont un tournant autant en matière de venue que d'accueil. En premier lieu, le phénomène se massifie et l'arrivée des étudiants dépasse largement le cadre des coopérations. De l'autre côté de la Méditerranée, les Etats maghrébins n'arrivent pas à faire face à l'afflux massif d'étudiants à l'université, la crise touche les universités maghrébines.

En France et parallèlement aux lois contre l'immigration, cette politique « généreuse » va être abandonnée au profit d'une autre plus frileuse et restrictive. L'image du faux étudiant venu immigrer au moyen de diplôme de complaisance « domine désormais la gestion des échanges universitaires entre la France et le Maghreb (Vincent Geiser, 2000) ». Le lien entre immigration et migrations universitaires venait d'être consumé au cœur de l'enjeu politique de l'immigration. Un discours ambigu et producteur d'amalgames va traverser la politique d'accueil des étudiants des pays du tiers monde, avec d'un côté l'affirmation du rôle scientifique et du nécessaire rayonnement de la France, et de l'autre la tendance à vouloir limiter un accueil dans une société de plus en plus réfractaire à la présence d'étrangers (surtout venus du sud).

Néanmoins en Algérie, l'échec des industrialistes avec « le passage de l'usine clef en

main à l'usine produit en main » ainsi que les tribulations des formations extra universitaires locales, relancent la demande de formation à l'étranger » (Aïssa Kadri, 2000, p 210). L'université algérienne enregistre une hausse constante de ses effectifs et, avec l'accroissement démographique des étudiants, le départ des coopérants nécessite leur remplacement. Enfin, une nouvelle politique moins centrée sur les grandes entreprises motive la création de la CNFE (commission nationale de la formation à l'étranger) en 1981, tournant ainsi au profit de l'enseignement supérieur. La part du ministère de l'industrie dans la formation de ces cadres est remise en cause, et l'on privilégie les étudiants de troisième cycle censés représenter les futurs encadreurs à l'université. Au début des années 80, le pays qui accueille le plus d'Algériens pour leurs études est l'URSS (1072 recensés), mais très vite en 1987 c'est la France qui se montre le premier pays de formation avec 1738 étudiants boursiers alors que l'URSS n'en reçoit plus que 116 (Aïssa Kadri, 2000, p 213). On compte bien sur d'autres pays d'accueil moins importants en rapport au nombre d'Algériens, comme les USA, le Canada, la Grande Bretagne ou même la RFA. Le départ en France, plus massif que dans les autres pays, en dehors même du cadre des bourses officielles, permet pour les étudiants étrangers d'acquérir une formation, mais est aussi vécu comme une seconde chance, pour obtenir les diplômes désirés et peut-être même de rester.

Chadli alors président, veut motiver ses troupes parties pour officiellement régénérer l'université, et leur faire prendre conscience de leur rôle d'avant-garde. Il s'adresse en ces termes le 12 septembre 1984 lors de la semaine de l'émigration :

« Vous êtes les hommes de demain et les cadres de l'avenir [...], c'est pour cela que la responsabilité qui vous est dévolue est considérable. »

Ces élites partent dans des conditions aisées, avec un maximum de moyen, cumulant salaires et bourses. Cependant, la formation des étudiants à l'étranger recèle des buts politiques inavoués comme le fait de se débarrasser des réfractaires à l'arabisation ou des syndicalistes. Ainsi depuis 1968, Paris demeure très réceptive aux problèmes politiques internationaux, et logent de nombreux mouvements d'oppositions étrangers. Elles attirent ainsi de nombreux jeunes étudiants algériens fuyant le régime FLN. On peut ajouter comme le signale Aïssa Kadri, que la politique de bourse algérienne « permet aussi de rincer par le biais d'une redistribution de la rente pétrolière, une fraction de l'élite jusque là exclue de celle-ci, et ainsi de la corrompre » (Aïssa Kadri, 2000, p 214).

Le temps de la désillusion arrive avec la chute du prix du pétrole, entraînant une certaine précarisation des étudiants. L'utilisation du système à des fins autres que le pédagogique et le scolaire conduit au manque de résultat et d'efficacité, d'autant que le taux d'échec aux examens est énorme (jusqu'à 60% pour les étudiants envoyés aux USA).

Un autre constat vient entacher le phénomène, c'est le non retour en majorité des étudiants qui réussissent à l'étranger, alors que beaucoup rentrés en Algérie vivent leur retour comme un échec. On assiste alors à une véritable fuite des cerveaux, l'université française (et européenne) est vue comme un moyen de partir se former, mais aussi de s'installer ailleurs, donc d'émigrer. Au milieu des années 1980, le nombre d'envoi des étudiants boursiers à l'étranger est revu largement à la baisse.

En France, la venue d'étudiants européens est favorisée, et ceci dans le cadre d'une politique coercitive à l'égard de l'immigration extra-européenne : on souhaite contrôler toute venue étrangère du « tiers monde ». Aïssa Kadri écrit que « les modalités de retrait de dossier de demande d'inscription préalable ainsi que les critères administratifs et pédagogiques de recevabilités ont été modifiés de façon encore plus restrictive ». Les candidats sont donc contrôlés à la fois dans leur pays d'origine puis en France lors des demandes de renouvellement de carte de séjour. L'obtention d'un visa de long séjour relève aujourd'hui d'un parcours du combattant tandis qu'au consulat d'Alger (mais aussi en Tunisie ou au Maroc) des critères comme le niveau linguistique ou encore plus subjectif comme la probabilité d'un retour à la fin de ces études, sont retenus. L'objectif étant d'essayer de reconnaître le faux étudiant qui tenterait l'aventure de l'immigration définitive. En France, les préfectures vérifient la situation matérielle et financière de l'étudiant, et jugent aussi du sérieux et de la véracité de ses études. Cependant les critères de plus en plus drastiques pénalisent une grande partie des étudiants voulant partir étudier qui se retrouvent bloqués par le consulat. Seuls les étudiants des pays membres de l'union européenne ainsi que les autres venant de pays riches bénéficiant d'accord entre université, peuvent espérer partir sans contrainte.

Finalement, la politique en matière d'accueil des étudiants africains coïncide en toute logique avec celle de l'immigration et ceci malgré la pression exercée par ceux issus de pays en état de violence comme l'Algérie des années 1990 (El Watan, Jeudi 27 octobre 1994, *Aix en Provence, des universités exilées*).

Toutes ces pratiques de restriction s'accompagnent d'une préférence francophone,

donnant priorité aux élèves issus d'établissements français ou détenteur du baccalauréat français. Cette politique anime un privilège de plus pour les élèves issus déjà des classes privilégiées, la nationalité du diplôme primant sur la nationalité du candidat et donnant ainsi automatiquement accès aux universités françaises et parfois à une carte de plus long séjour.

3.3 Étudier pour émigrer, un phénomène datant de l'indépendance

Partir émigrer ou partir étudier relève des mêmes difficultés et du même amalgame. L'émigration étudiante tout comme celle des travailleurs a toujours été envisagée comme un phénomène provisoire, autant de la part des autorités algériennes et françaises que des candidats au départ eux mêmes. S'il y a une distinction entre étudiants d'Europe (riches et culturellement légitimes) et étudiants du sud, il en existe d'autres comme étudiants du sud et travailleurs du sud, ces derniers étant considérés comme inférieurs en terme de rentabilité sociale et économique ou constituant une menace plus grande

L'immigration estudiantine date des indépendances. Elle n'avait pu naître avant au regard de la politique discriminatoire envers les populations colonisées, et des réalités sociales auxquelles elles étaient acculées. A ce titre, les années 60 marquent un tournant dans la relation au sud, une nouvelle coopération et une autre forme de solidarité sont nées. Parallèlement, le traitement économique de l'immigration en termes de coût/profit, fut et demeure une manière courante d'envisager le phénomène. On sait cependant que l'immigration est un problème relevant en grande partie du politique et de la gestion médiatique et électorale des masses. On en veut pour preuve la systématique « traque » des étrangers lors des périodes de crise, que ce soit pendant les années 30 qui marqua la fin de la France terre d'accueil, ou lors de la crise du pétrole sous Giscard entérinant l'arrêt de l'immigration de travail, ou encore lors de ces dernières années après le crack boursier de 2008, entraînant en France une forte médiatisation de l'immigration avec ces spectaculaires retour en charter, les traques des « roms » durant l'été 2010 etc.

Non national, l'immigré révèle la nature de l'Etat qui est de traiter sous un autre registre l'étranger. La vertu de l'immigration explique Sayad est de penser l'Etat, et de

permettre à l'Etat de se penser lui-même. L'immigration en inscrivant des non nationaux dans cet Etat naturellement composé de nationaux (l'immigré est dans cette logique un « non naturel »), « détruit la perfection mythique d'un ordre pensé » (Sayad, 1999). L'immigration ou l'étude de cette dernière permet d'analyser l'histoire de l'Etat qui s'est construit nécessairement dans une amnésie. Dans un premier temps l'immigration amène des gens qui n'ont pas à être là, ou en tout cas qui ne sont pas censés être là. Si l'on ajoute la délinquance et pas seulement celle qu'on entend par la violence des quartiers issus à majorité de l'immigration, mais celle statutaire référant à la présence non légale de l'immigré, l'immigration subit les foudres d'une construction à tendance « fasciste ». La violence que cette pensée fait subir à l'immigration ou aux émigrants eux mêmes, est cet arbitraire absolu s'imposant comme naturel. C'est aussi ce naturel qui nous fait juger qu'en toute logique un immigré peut être renvoyé chez lui ou aux frontières, parce qu'il n'a pas de papier. La question de la légitimité des étrangers se pose en permanence surtout quand ceux ci proviennent des anciennes conquêtes coloniales, et principalement des pays du « tiers monde ». Imbriquée de manière intrinsèque depuis le début de son histoire avec l'émigration, parce qu'elle constitue une présence étrangère perçue comme menaçant un ordre culturel et social, l'existence des étudiants maghrébins et par extension algériens en France, a connu les mêmes foudres que l'immigration. Suite à l'arrêt de l'immigration de travail, la poursuite des études supérieures est devenue un des modes légal de l'immigration actuelle en France et ailleurs.

Ces phénomènes rencontrent tous deux les mêmes tendances, les mêmes pensées, et se résolvent d'une manière identique. Il semble ainsi que l'école française, fasse office de nationalité. Un baccalauréat est une porte naturelle vers les universités françaises et plus largement un pont vers l'obtention de la naturalisation. La maîtrise de la langue, le niveau d'étude, le passage de diplômes français dont le bac est la quintessence, sont autant de titres permettant l'intégration et la légitimité d'un étranger sur le sol français. Cet étranger est perçu comme naturalisable du fait qu'il possède tous les attributs nécessaires à la naturalisation, d'autant que l'école comme le rappelle Durkheim assure entre les citoyens « une suffisante communauté d'idée et de sentiment » (Durkheim, 1997, p59). L'école française fonctionne toujours selon la mythologie officielle comme une garantie d'intégration, un label de qualité de la nationalité inscrit dans l'héritage républicain.

Au regard de ce que nous venons de dire, le suivi de l'école française pour atteindre l'immigration même estudiantine, pensée comme provisoire la plupart du temps, n'est pas un phénomène nouveau. Néanmoins l'intensité par laquelle cela s'est produit en Algérie, les effets politiques et médiatiques des écoles privées, l'impact sur les gens de plus en plus nombreux à les choisir, en font un élément sans précédent alors même qu'il est aussi vieux que l'école française elle-même. En effet, l'école républicaine était toujours usitée comme levier d'intégration de tous ceux aspirant à la France, et de tous ceux que la France aspirait à posséder. Ceci n'a pu se produire qu'à une échelle infime lors de l'apartheid française en Algérie, mais s'est réalisé pour d'autres, Italiens, Polonais et Algériens à l'intérieur des frontières hexagonales.

L'école française en Algérie existe officiellement avec le lycée et le collège d'Alexandre Dumas (ou lycée international) à Alger, et un peu plus officieusement avec les écoles privées. Les deux phénomènes se croisent, d'autant qu'à Alger, des écoles du type de celles de Tizi Ouzou préparent pour le lycée international (pour ne pas dire lycée français). Les examens pour l'ensemble des « écoles privées » (j'entends celles que l'on traite) se déroulent dans ce même lycée qui fait office de centre d'examens. Qui fait alors le lien entre toutes ces institutions ? Qui facilitent les démarches entre le lycée français, les écoles privées, le CNED ? L'ambassade de France elle-même, par le biais de son service éducatif synchronise les démarches. Nous sommes en face d'une sorte d'anomalie, puisque ces écoles illégales et cachées pour l'Etat algérien, se retrouvent légales et en plein jour pour l'Etat français, qui s'approprie ses français de diplôme.

La course au baccalauréat français se croise avec la ruée au départ des universités françaises et étrangères. Seulement dans cette lutte au départ et aux diplômes, on trouve de nombreuses inégalités qui se prolongeront dans les difficultés rencontrées. Certains réussissent leurs études en France et d'autres n'arrivent même pas à partir. Il y a ainsi une grosse différence entre l'étudiant de l'université de Tizi Ouzou (même préparé au départ par l'ensemble de sa famille (Richard Couedel, 2006)) et les élèves des écoles privées plus aisés que ces derniers, et résolvant à la base, grâce au baccalauréat français, le problème du départ. Le pari du diplôme français et de la nationalité d'école qui s'accompagnent parfois de la recherche de la nationalité française, semblent déterminant dans l'aboutissement du projet de départ qui s'inscrit parfois très tôt dans l'éducation de l'enfant. Tout ceci ne fait que mettre en lumière, à la fois la fuite du pays

qui prend la forme d'une quête pour de nombreux Algériens, et d'autre part l'exclusion dans laquelle ces Algériens se sentent acculés.

La France continue la sélection de ses étrangers par le biais (entre autre) de l'immigration choisie qui en dehors de l'effet d'annonce n'en reste pas moins un projet aussi vieux que le phénomène de l'émigration en lui-même. Il semble que les candidats au départ selon les capitaux économiques, culturels et sociaux qu'ils détiennent, s'élisent eux-mêmes. L'action de la France à l'étranger par le biais du CNED et de l'ambassade favorise cette auto élection, et entérine une hypocrisie générale bardée de non dits, de jeux diplomatiques et de politiques cachées. Si l'émigration par l'école française ne marque pas l'entrée dans une nouvelle aire de l'émigration, les écoles privées de par leur caractère clandestin et caché sont des institutions sans précédent au regard de la violence sociale et symbolique qu'elles mettent à jour. Elles ont le mérite de mettre en lumière des éléments sociaux (l'école, l'émigration, la nationalité française) couverts d'impensés.

Nous présentons un tableau lexical des valeurs attribuées à l'école privée et l'école publique que nous croisons avec celui de la France et de l'Algérie dans « *les étudiants candidats à l'émigration* » (Richard Couëdel, 2006). Nous espérons par ce biais montrer l'affinité structurale qui lie les deux tableaux qui sont explicitement complémentaires.

Écoles publiques	Écoles Privées
Baccalauréat algérien Diplôme sans valeur Langue arabe Religieuse Ecole Insécurité Anonyme Médiocrité Pauvreté Trop Grand Mémoire Répétition Obéissance Ignorance Chômage Algérie Enfermement	Baccalauréat français Diplôme d'une grande valeur Langue Française Laïque Maison Protection Familiale Qualité Richesse Trop petit Intelligence Réflexion Eveil Instruction Carrière internationale Monde Universalité, ouverture

Algérie	France
Présent	Futur
Etouffement Découragement Dégoût Vie réduite Survivre Subir Misère Insécurité Arbitraire Répression Médiocrité Manque de moyens Désavantages Dévalorisation des diplômes Chômage Célibat Frustration	Epanouissement Réussite Goût Vie plus large Vivre pleinement Choisir Richesse Sécurité Droit Liberté d'expression Qualité Capacités Avantages Valorisation des diplômes Travail Mariage Amour

Richard Couëdel, 2007, *L'Algérie versus la France dans le champ lexical des étudiants* (de Tizi Ouzou) *les candidats au départ in Savoir émigrer, projet d'études et projet migratoire des étudiants kabyles*, Revue du Maghreb, justice, politique et société, éditions du CNR

Le beau, le laid, le grand, le petit mais aussi la liberté, l'emprisonnement, la richesse, la pauvreté, toute ces catégories distinctives que les gens produisent, qu'ils soient candidats officiels à l'émigration où membres des écoles privées, se croisent et se font écho. Outre d'avoir le pouvoir de positionner, de qualifier celui qui les émet, elles témoignent d'un regard et d'une pensée façonnés par les projets en construction et les conditions de vie de chacun. Tournés vers la France, les gens des écoles privées n'ont pas besoin de rencontrer les étudiants de l'université d'Hasnawa pour se mettre d'accord, tant l'école privée nourrit cette pratique de l'émigration, qui entraînent ainsi les acteurs à ordonner le monde entre la réalité dédaignée et la réalité choisie, entre les chemins exclus et ceux élus. Reste que l'école privée est à elle seule une émigration sur place, donc une manière d'être déjà, si l'on peut dire, dans la meilleure partie du

tableau, dans le beau, dans le bien, le cultivé et l'instruit, et qu'alors il n'est plus indispensable de partir pour réussir.

4. DES ÉMIGRANTS D'UN NOUVEAU TYPE

Ces écoles soulignent la pluralité des catégories sociales candidates pour l'émigration. Des catégories jusque là protégées de l'exode, c'est-à-dire intégrées, possédant une bonne situation sociale et investissant dans une future et probable émigration de leurs enfants. Certains ne conçoivent pas de faire vivre leurs enfants en Algérie, ce sont ceux qui projettent très tôt l'émigration, tandis que d'autres attendent le moment du baccalauréat pour penser le départ de leur progéniture, ceux là découvrent l'émigration au moment où ils la décident et la fabriquent, sans toutefois la considérer comme définitive. Il semble que l'exil ait touché de nouvelles personnes en Algérie et premièrement les classes que l'on croyait épargnées économiquement et socialement. Les investissements engagés deviennent des stratégies ou des tactiques conscientes et inconscientes pour émigrer. D'un autre point de vue, le baccalauréat en poche, la possibilité d'un départ est largement étudiée même s'il ne fait pas partie d'une élaboration stratégique au préalable. Tout d'abord cela passe par une école qui forme en français et inculque le programme français. Les écoles, pour se défendre de réalité dérangeante comme le fait de suivre l'Histoire française, préféreront le terme de programmes internationaux et universels. Le programme est pourtant celui du CNED, un organisme d'enseignement public français. La mondialisation n'a pas jusqu'à présent inventé de programmes internationaux, pas plus qu'elle n'a uniformisé linguistiquement, socialement et culturellement le monde, l'école reste une affaire nationale. Pour s'épargner les contrôles des inspecteurs de l'éducation nationale, certaines écoles suivent l'histoire géographie française entre midi et quatorze heures. Ces stratégies font partie de la vie quotidienne des écoles privées qui jonglent en permanence entre la dissimulation de l'essentiel et la mise à jour du superficiel (drapeau algérien soudainement apparu en 2006, l'alphabet en arabe sur les murs). L'école a pour

première raison d'être le baccalauréat français, véritable sésame pour les universités françaises, car en matière d'étude, la nationalité du diplôme prime sur la nationalité du candidat. C'est ainsi que les élèves des écoles privées sont des Français d'école, pendant qu'une minorité s'orientera vers (parce qu'ils en ont la possibilité) l'acquisition de la nationalité française. Tout reste déterminé par le choix des parents, mais la préparation d'enfants à l'exode et les possibilités de départ que le baccalauréat offre, dessinent l'ambiance de l'école qui à son tour destine les élèves selon un axe commun. Enfermés à l'école, enfermés à la maison, leurs vies sont souvent à l'image de ces écoles, dissimulées et clandestines. Ils ont ceci de particuliers qu'ils ne vivent pas reclus dans des résidences aux hauts murs comme chez les « riches » d'Alger, mais plutôt dans des appartements ou des maisons au cœur de quartiers d'habitations quelconques.

Certains parents conservent au fond d'eux la volonté de partir, avec le départ de leurs enfants, ils réalisent une partie de leur propre émigration qu'ils n'ont jamais réalisée. C'est un peu comme ces naturalisés qui ne vivent pas en France mais qui par l'obtention de leur nationalité française, finissent par désirer de moins en moins leur départ jusqu'à y renoncer. On observe cependant des personnes quitter l'Algérie à tout âge (comme les parents de Belinda), et c'est peut-être cela qui marque l'émigration d'aujourd'hui. Tout le monde semble prêt à tout pour émigrer. Les hontes et les hésitations concernant l'obtention de la nationalité française se sont estompées avec l'évanouissement du sentiment nationaliste, que seul le football et la qualification à la coupe du monde semblent avoir été en mesure de maintenir en 2010. On essaye de jouer la carte de la filiation pour se naturaliser, on prépare nos filles à partir pour qu'elles fassent leurs vies et carrières ailleurs, bref l'émigration n'est plus un tabou ni une chose masculine, mais un élément général qui ne connaît plus beaucoup de contre poids ou de contre voix. Seul peut-être le mythe kabyle encore vivace peut encore servir à justifier la création de telles écoles, et ainsi évincer un problème qui est général à l'Algérie

L'école et l'émigration sont deux « vieilles » stratégies kabyles et algériennes. Le désir d'immigrer ne peut faire oublier le souhait d'une école de qualité. Cependant, si l'école privée en général draine l'idée d'une école de qualité, elle ne signifie pas nécessairement une école d'un programme extérieur. Il existe en Algérie des écoles privées de programme national, elles ne sont pas actuellement le sujet de cette thèse. L'idée d'un bilinguisme a été abandonnée en même temps que le français est revenu à l'école primaire publique dès la deuxième année. Même si l'on constate un nationalisme

parfois vivace chez ces jeunes élèves venus en France, nationalisme qui fut longtemps créé par l'émigration (de l'étoile nord africaine aux étudiants boursiers des années 80) - ceci apaiserait les craintes du gouvernement qui croyait y voir une école élevant des petits français - on peut légitimement se poser la question de leur éducation/scolarisation entraînant chez eux troubles et complexes identitaires. Dans l'entretien d'Hasan, l'idée de résoudre un problème technique par un autre problème technique était soutenue sur le ton froid d'un calcul stratégique. L'école française arrange tout le monde, autant du point de vue migratoire que du point de vue scolaire et professionnel. Néanmoins les échecs de l'éducation nationale algérienne, les difficultés économiques et culturelles (printemps berbère) du pays, peuvent-ils légitimer toutes les directions éducatives ? En 1922, Durkheim, dont la passion pour la pédagogie n'avait d'égal que celle pour la sociologie, écrivait : « Chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer, si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants. Ceux-ci une fois adultes ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains, avec lesquels ils ne sont pas en harmonie. Qu'ils aient été élevés d'après des idées ou trop archaïques ou trop prématurées, il n'importe, dans un cas comme dans l'autre, ils ne sont pas de leur temps, et par conséquent, ils ne sont pas dans des conditions de vie normale. » (Durkheim, 1997, p 45)

On peut néanmoins opposée à Durkheim l'idée (Durkheim ne l'ignorant pas pour autant) que l'école comme l'Etat, est le fruit de l'Histoire, et que tous deux sont le résultat de luttes entre positionnements sociaux, linguistiques et idéologiques diverses. Les écoles privées, en heurtant les sensibilités nationalistes (et Durkheim était un nationaliste républicain convaincu) ne soulignent-elles pas que l'Etat comme son école ne peut pas toujours faire consensus, et que l'Algérie n'est pas encore cette vieille dame en paix avec ses différents groupes sociaux et culturels, ni avec son histoire.

Enfin, il nous reste à préciser que l'émigration ayant un coût économique, mais aussi psychologique important, tous les parents de ces écoles ne peuvent ou ne veulent envoyer leurs enfants en France. Ceux qui ne partent pas, bénéficient de la valeur scolaire et symbolique de ces écoles pour réussir en Algérie. Cependant, si leur prestige est aussi important, c'est bien grâce à ceux qui partent et qui réussissent dans les

universités françaises, accomplissant alors l'idée des premiers fondateurs, et incarnant à n'en pas douter le modèle de ces institutions.

Quatrième partie : *L'école politique*

Les membres des écoles privées construisent souvent leurs discours concernant l'école, sur le mode dichotomique privé/public, réussite/échec, individu/masse, ouverture/fermeture, mais aussi beau contre laid, sale contre propre, en vertu de qualités rapportées à une légitimité historique sur leur pratique du français ou la place de l'école républicaine dans leur histoire familiale. Il semble cependant que leur choix soit davantage lié au présent, à des intérêts pondérables et des stratégies dont le diplôme, l'émigration et le prestige de l'école qui en résultent, sont les enjeux majeurs.

Cette quatrième partie continue à dénouer le fil de cette démarche, tout en s'intéressant dans un premier chapitre à l'école au quotidien (« en train de se faire »), avec la rédaction d'une observation d'une journée de la francophonie couplée avec la rencontre parent-professeur. Ensuite, le deuxième chapitre aborde d'autres intérêts que l'on qualifiera de politiques puisqu'ils concernent en partie l'Etat français et son rôle dans le fonctionnement des écoles depuis leur genèse. En réalité, cette fraction de notre travail, aborde les ambiguïtés d'Etats telles qu'elles se sont révélées dans la gestion des écoles privées par les institutions étatiques françaises. L'école a été l'objet de manœuvres politiques, car faute d'Etat algérien disponible pour les administrer (trop occupé dans la lutte contre l'islamisme armé), la tâche fut officiellement et tacitement dévolue à l'Etat français, avec le CNED et le service éducatif de l'ambassade de France. L'aide fut officielle, certes, mais réelle, quantifiable, objectivable, avec une organisation, des agents préposés à des tâches spécifiques et des divers projets montés (comme des formations et des aides de toutes sortes). Un véritable partenariat qui, s'il semble s'effriter aujourd'hui, a pu s'épanouir jusqu'en 2006, date à laquelle l'Etat algérien a montré toute sa détermination à mettre un terme à cette situation.

Pourtant, les écoles privées ont prospéré dans cette relation politique à la France, aussi symbolique. Il a fallu toute la croyance dans un projet, toute l'ambition et l'investissement des acteurs des écoles privées pour que les institutions françaises agissent. Le livre « les voix du hoggar », œuvre en français d'une élève de l'école H, (la fille de M. H, son fondateur), montre tout le jeu d'autorité charismatique que recèle la francité en Algérie, qui plus est en matière de

littérature et en matière d'école. L'analyse à la fois de la francophonie, mais aussi du livre de Lynda, décortique l'idée d'amour (pour la France, pour l'école) pour recentrer l'action des gens et des institutions dans le cadre de l'intérêt. « Je dois dire qu'ils sont assez surprenants » disait en parlant des membres des écoles de Tizi Ouzou (sans jamais les avoir visités) l'attaché culturel de l'ambassade de France. Ils sont surprenants en effet, parce que les efforts déployés pour arriver à leur fin paraissent être le fruit d'un amour et d'une prédilection pour la France, alors qu'il est question, avant tout, des stratégies de reproduction d'une catégorie sociale.

Les acteurs des écoles privées de Tizi Ouzou sont des individus qui très souvent, projettent un départ en France. Ils construisent leur émigration d'une manière tout à fait singulière. Les élèves qui ne partent pas, dont les parents n'ont pas « succombé » au départ dans les universités françaises, ou qui n'en ont pas eu les moyens, restent aujourd'hui pour suivre les filières prestigieuses algériennes comme médecine ou Polytechnique. Ils continueront à former le tissu social des petites élites et reproduiront la vie sociale de leurs parents. Investir en Algérie et investir en France, le choix dans le cas des écoles de Tizi Ouzou penche en faveur du second. Ils ne sont pas assez intégrés comme le sont ceux des écoles d'Alger, et font justement partis des classes intermédiaires ne bénéficiant pas des réseaux dominants d'Algérie (et c'est pourquoi un important bémol doit être employé en parlant d'élites). Leur récente entrée dans l'émigration marque leur originalité. Ils n'ont peu ou pas de réseaux familiaux en France quand on sait que, comme le dit Constance de Gourcy, « la dispersion géographique des membres d'une famille est ainsi vécue, dans le cadre de la migration pour études, comme une ressource spatiale » (De Gourcy, 2009, citant Ma Mung, 1999) Ceci explique ainsi l'inflation dans les représentations, l'imaginaire « enflammé » lié à l'attente d'un départ en France. Ils veulent aussi se détacher et se distinguer des autres Algériens en France, qu'ils regardent comme des piètres exemples, de mauvais migrants souvent traités par les médias sous l'angle de la délinquance et considérés parfois comme tel dans l'opinion. Ils en parlent comme de moins bons émigrés venus souiller le sol français, reprenant à leur compte les thématiques « fascisantes » sur l'émigration. Ayant résolu le problème de la sortie de territoire grâce à l'école française et ses examens, ils veulent aussi réussir leur immigration et s'intégrer dans un tissu social.

On peut se demander si les grands effets d'annonce du gouvernement et les discours cinglants et politiques, pour ne pas dire polémiques qui ont marqué le paysage médiatique de 2006, ne seraient pas au final une montagne accouchant d'une souris ? Dans la réalité ces écoles ne sont pas révolutionnaires, elles ne redimensionnent aucunement la réalité des Algériens en Algérie et en France, tout au plus marquent-elles l'évolution de l'émigration qui touche maintenant toutes les franges de la population dont les classes moyennes assez représentées à Tizi Ouzou ; elles ne font que suivre la progression du pays que dix ans de guerre et trente ans de parti unique dans une économie de rente (peu ou pas redistribuée) ont conduit à un échec.

Ces gens ont inventé une école sans pour autant qu'elle soit extérieure à l'expérience algérienne (à son inconscient d'école), mais bien au contraire en prolongeant son long travail et perpétuant ainsi son rôle structurant et structuré. Les écoles constituent une autre norme scolaire. Personne ne cherche pourtant à être relogé, tout au plus prend-on le parti de vouloir exister comme on l'entend, sans que personne ne trouve à y redire. Il est néanmoins surprenant de voir que ces écoles font autant de bruit. Pourquoi tout un chamboulement médiatique et politique pour un si petit objet, caché, dissimulé dans des maisons de quartier, n'aspirant qu'à la paix en refusant tout rôle et engagement politique ; mais le petit objet est un gros objet, l'école est symboliquement et politiquement la plus grosse « chose » d'une nation. Les discours justifiant l'école privée en disputant l'école publique et l'Algérie, conservent une tendance politique dominante car l'école privée (et l'école tout court) est un phénomène politique.

Peut-on cacher une école si on prend en considération la dimension physique ? Elle est imposante et ne peut ni taire ni rendre invisible indéfiniment un groupe d'élèves avec leur cartable, les professeurs, les tableaux noirs, les parents venant amener et chercher le soir leurs enfants. A l'échelle d'une nation, elle est surtout pour un Etat aussi jacobin que l'Algérie, une institution centrale qui l'est d'autant plus qu'elle est obligatoire donc incontournable. L'école est considérée et employée comme un instrument d'éducation des masses, celui qui éveille le sentiment d'appartenance à une communauté, le « on », le « nous » de l'individu « étatisé » selon l'expression de Thomas Bernhard validée par Pierre Bourdieu. L'école est par nature un objet politique, des politiques et de la politique. Elle est politique jusque dans les tréfonds des Etats totalitaires, ceux qui n'ont aucun intérêt à l'épanouissement individuel, comme

l'incarnait le « maréchal nous voilà » que chantaient les enfants de la France libre de 1940 à 1943 en guise de première leçon matinale. Par elle s'élève et se construit l'Etat, avant les médias et les routes, avant les lieux de cultes et les lieux publics, car elle est langue, pensée et savoir. Elle est donc inévitablement objet de lutte et objet de culte, car langues, savoirs et pensées le sont tout autant dans un espace social. La pensée d'Etat s'aiguise à l'école, c'est le premier lieu où elle acquiert ses victoires mais aussi, et le risque est grand, ses échecs. Prenons le cas du nationalisme algérien et la fureur déployée pour réduire le français à l'école et y imposer l'arabe jusqu'au baccalauréat et partiellement à l'université ; ce fut une tentative teintée de nombreux revers. Aujourd'hui la langue française est apprise dès la deuxième année de l'école primaire depuis 2008 sans pour autant qu'elle n'ait en Algérie de statut clair (si ce n'est celui de langue étrangère) alors que l'Algérie est considérée comme un des pays le plus francophone au monde (plus de 50% des gens seraient susceptibles de parler le français, selon le rapport de la francophonie par Gislaine Perrin en 1989). On peut même avancer au vu des écoles privées, qu'il se serait créé d'autres catégories francophones, particulièrement en réaction à l'arabisation et notamment en Kabylie où le mouvement culturel a pris la forme d'une lutte linguistique contre la langue arabe. Sans avoir pu donner une valeur suprême à l'arabe, l'échec du système a abouti à valoriser le français, qui en passant du domaine scientifique (dans les universités) et professionnel (dans l'administration) au social, a gagné en prestige. Une langue n'est pas seulement un moyen et un outil de communication, elle draine aussi des représentations et des incarnations. Elle est souvent appréhendée comme un univers géographique mais aussi culturel. A l'inverse de l'arabe, le français devient une garantie cartésienne (une langue de rationalité), un gage de modernité (une langue occidentale) et une assurance de « scientificité ». Le Français, objet de distinction sociale, est lui aussi objet de lutte et de culte. L'histoire du pays est même parfois revisitée, manipulée et convoquée de manière étrange sous un angle « plus français ». L'entretien devant un Français est l'occasion de dire ce que l'on ne pense pas vraiment, de parler de ce qu'on ne connaît pas (c'était mieux sous la France) et de se mettre en valeur. De toute évidence, pour celui qui envisage de partir et qui construit son départ de sorte qu'il est déjà en partance, ni l'Algérie, ni la Kabylie n'apporte assez de cachet social. Dans le cas des écoles privées, la France correspond à un intérêt réel, concret, auquel l'ensemble des actions et des choix pour y parvenir, font figure de logiques stratégiques et pratiques.

Le contexte politique liant l'absence de démocratie au drame vécu de l'intégrisme islamiste, en passant par une véritable islamisation de la société durant les années 80, a creusé le fossé entre la société civile et l'Etat, mais aussi entre la masse majoritairement pauvre, les élites intégrées et les petites élites locales sans pouvoir. L'absence de légitimité de l'Etat (reprenant néanmoins le dessus depuis les années 2000) et le vide d'idéologie politique faisant suite à une surenchère idéologique, (décolonisation, peuples non alignés, indépendance) ont entraîné des fractures sociales à de multiples niveaux dans l'ensemble du monde arabe. L'échec en Algérie fut général : une absence d'économie diversifiée et une politique de rente, le chômage et la pauvreté formant une réalité endogène profonde, une guerre civile qui mina l'ensemble du pays et foula au pied le contrat social du pays basé essentiellement sur la confiance entre les individus. Une école privée au milieu de ce paysage est à la fois un choix légitime d'une meilleure éducation, la promesse d'un mieux vivre, un projet d'intégrer un autre tissu social, c'est aussi la preuve qu'une société martyrisée est encore capable d'innover.

A Tizi Ouzou les classes intermédiaires ont su canaliser leurs efforts pour créer ces écoles. Ce n'est pas un hasard si cela s'est déroulé majoritairement en Kabylie où les choix idéologiques furent critiqués et mis à mal avec le mouvement berbère, mais aussi où les orientations politiques visant à « court-circuiter » la région économiquement et culturellement furent ressenties comme de véritables actes de provocation. En considérant le rôle fédérateur de l'école publique et ses difficultés à unir une population hétérogène, les écoles privées sont perçues comme des ferments de désintégration d'autant que leur impact en termes d'efficacité scolaire et en termes médiatique semble plus pertinent que l'école publique elle-même. Les gens des écoles privées réussissent sans l'Etat : les enfants suivent une bonne formation, ils connaissent les meilleures filières françaises et algériennes, et ces institutions deviennent lucratives pour ceux qui les conçoivent (même si cela ne s'avoue pas toujours). Elles marquent aussi la rencontre de l'initiative privée d'envergure dans une « économie de la bonne foi » où seuls les petits commerces et les menues affaires pullulent face aux grandes entreprises. C'est ainsi la découverte que les choses les plus politiques se réalisent hors des appareils, et que la guerre civile a pu faire naître une institution des plus pertinentes dans le cadre de projets individuels, mais inconcevable dans la cadre d'une politique d'éducation nationale.

L'insécurité patente à la base de ce phénomène social est responsable de l'afflux des gens dans une telle institution. L'injustice largement ressentie, la dictature algérienne qui n'en porte pas le nom, l'insécurité que les gens vivent encore se mélangent à l'incertitude quant à la pérennité de ces écoles. Cette incertitude est la source du succès des écoles privées. Les membres connaissent alors dès l'Algérie cette forme d'arrachement ou de tension qu'ils vont connaître en France en tant qu'émigrés ou parents d'immigrés. Sur place, ils voyagent déjà, se projettent dans un autre tissu social, vivent autrement, sont différents des autres de part ces choix distinctifs ; ils se placent dans une sorte de rupture qui les intègre ailleurs. Héritant grâce à l'école de la double histoire algérienne et française, ils sont à la fois d'ici et de là bas, avant même de partir.

Ces écoles sont finalement autant combattues que soutenues, et malgré les vicissitudes, elles perdurent envers et contre tout. Peut-on fermer des écoles francophones en Algérie ? Cela revient à demander s'il est envisageable de faire disparaître l'école française en Algérie et en Kabylie ? L'expérience a montré qu'une fois engloutie dans ces ruines, elle renaissait sitôt disparue. 1990 marque la fermeture totale des écoles françaises, 1991 témoigne de leur retour dans la clandestinité. L'année 2006 en réalité ne signe pas une autre fermeture en fanfare avec des actions policières spectaculaires, elle la célèbre au grand jour. Les écoles francophones existent toujours en 2009 et s'étendent en 2010. La France prépare même l'ouverture dans les grandes villes d'Algérie d'écoles publiques françaises ; le lycée international à Alger (rouvert depuis 2003) a par ailleurs inauguré son collège. L'écrasante majorité des élèves de ces écoles sont et seront algériens, aussi bien à Oran, à Constantine ou à Annaba.

Du rôle de l'ambassade de France et du CNED en Algérie

L'ambassade de France et son secteur éducatif reprennent du service après des années où le français était supprimé de l'action publique. Elle aide les écoles privées avec plus ou moins d'aisance (diplomatie oblige) mais surtout retrouve une partie de son travail d'avant la fermeture des écoles françaises grâce au lycée international Alexandre Dumas (LIAD). En dernier lieu le secteur éducatif se donne pour rôle de former les professeurs de français du système public algérien à l'heure où la langue de Molière vient d'être adoptée en deuxième

année du primaire public. On assiste à un retour en force du français après des années d'absence, années (noires) marquées par la clandestinité des écoles françaises et la guerre civile. On ne peut donc faire disparaître l'école française en Algérie, pas plus qu'on ne peut supprimer sa langue. Témoignant sur la fermeture d'écoles islamiques saoudiennes, le ministre de l'éducation Benbouzid, s'exprimait l'été 2006 sur la non fermeture des écoles françaises que les islamistes et les partisans de l'arabe comme langue unique, fustigeaient alors : « Nous avons envoyé une lettre aux concernés à l'ambassade de l'Arabie Saoudite pour qu'ils se mettent en accord avec les lois régissant l'éducation dans notre pays. N'ayant reçu aucune réponse, nous avons décidé de retirer nos enfants de l'école et ceux-ci seront inscrits dans l'école publique de leur choix. Nos enfants apprennent l'hymne national saoudien au lieu de Kassamen, et cela est intolérable... L'Etat ne reviendra pas sur sa décision [...] ».

A propos des écoles françaises, voici sa réponse :

« Il existe des conventions entre la France et l'Algérie. En France plus de 18 000 élèves reçoivent des cours d'arabe par des vacataires algériens au sein des établissements français. Il existe même une école algérienne avec un bac algérien en France. »

Les différents discours s'entremêlent en matière d'écoles françaises. Le débat politique est insolvable, les sentiments en matière de construction nationale sont complexes et le gouvernement nage au milieu d'un anticolonialisme ravivé par les conflits de mémoire.

Dans cette partie, nous illustrerons l'invention sociale mais surtout politique que constituent ces écoles dans le quotidien. Nous tenterons de saisir l'intervention d'institutions publiques françaises comme l'ambassade de France ou le CNED (le centre national d'éducation à distance). Leur rôle est-il central ou anodin ? Dans quelles mesures ont-elles marqué la construction de ces écoles ? Une réalité cachée de toute part, aux portes du scandale politique, semblant toujours à la limite de la crise diplomatique, révélera la participation de tout le monde dans une situation politique extra-ordinaire (la guerre civile). L'Etat semble jouer plusieurs cartes en matière d'écoles privées mais gère une affaire ambiguë où les écoles continuent l'apprentissage en français et dans certains cas (beaucoup plus rarement), l'utilisation du CNED, disparu officiellement depuis 2006. Piégé entre progressistes et islamistes, l'Etat reçoit des aides de l'ambassade de France pour la formation des professeurs de français, tandis que les écoles privées ne perçoivent pas d'argent du gouvernement algérien

qui pourtant lui envoie silencieusement ses propres enfants (le neveu du président Bouteflika était inscrit dans ces écoles, voir entretien avec le CNED en fin de partie). La langue française et les écoles privées francophones sont les instruments de production et de reproduction des élites ; cette langue n'a jamais cessé d'être le véhicule incontournable d'une forte intégration sociale et économique. « Dans ma classe, j'avais le fils d'un colonel de l'armée et même une fille de ministre » me confia un élève de l'école de Malika Greffou à Alger (fermée depuis plusieurs années). Devant une telle affirmation, il faut encore préciser la tendance des écoles de Tizi Ouzou qui drainent une autre population que celle d'Alger. Les élites du pays sont dans la capitale, et Tizi Ouzou fait office de véritable réservoir de classes moyennes n'ayant pas accès aux mêmes débouchés, mais utilisant les mêmes outils pour se reproduire et aspirer à une ascension sociale. Ceci expliquant, comme nous l'avons dit, la plus forte tendance de la Kabylie à investir dans l'émigration. L'ambassade de France s'occupe de façon unitaire d'Alger et de Tizi Ouzou, tout en sachant qu'elle gère d'un côté des élites et de l'autre des « Kabyles ». Nous verrons de quelles manières Alger et « Tizi » sont rangés dans des catégories différentes pour l'ambassade et le CNED.

Mais dans un premier temps, nous proposons une ethnographie d'une journée particulière d'une école privée de Tizi Ouzou, nommée « journée de la francophonie » qui s'est déroulée pendant la semaine internationale de la francophonie. Cette journée fut réalisée un jeudi. Ateliers poterie, dessins, poésies jouant le jeu de la semaine de la francophonie organisée internationalement et relayée par l'ambassade d'Alger, côtoyaient la banale et régulière rencontre parents professeurs, la découverte de la moyenne trimestrielle puis, moment fort de la journée, la distribution des diplômes de l'année précédente. A la fin de la matinée un repas était organisé scellant le destin commun d'une communauté éducative venant à la fois traiter avec sérieux du suivi des élèves, et fêter le français à l'école, ou plutôt, l'école privée française.

1. L'ÉCOLE DE PRÈS : ETHNOGRAPHIE D'UNE JOURNÉE EXTRA-ORDINAIRE

A l'occasion de la semaine de la francophonie lors du mois de mars 2009, l'école H a décidé de faire coïncider l'habituelle rencontre parents professeurs, le bilan du deuxième trimestre et la remise des diplômes, avec une journée festive de la francophonie en partie organisée par l'ambassade de France. Je présente ici une ethnographie d'une journée presque ordinaire dans le rythme d'une école, et qui a été ressentie comme telle par l'ensemble des membres et des participants ; j'ai donc aussi cru en sa banalité. Ce jour a cependant ouvert un pan entier de notre recherche que nous traitons actuellement, à savoir l'école et la politique, ou l'école dans la politique. Il est bien entendu qu'aucune personne de l'école privée n'eut l'impression de faire de la politique, pas plus que les politiques n'eurent vent de cette journée ordinaire, où bulletins de notes et rencontres avec les parents s'organisaient autour de quelques créations d'enfants. Rien ne défraya la chronique, la matinée s'écoula sous mes yeux dans la plus grande normalité, et si ma présence avait été requise ce jour-là, c'était pour une toute autre raison que de faire une anthropologie politique de l'école. J'avais ainsi l'occasion d'être là pour observer tous les parents venir, j'étais convié par M.H et Mme O (deux responsables de l'école) afin de regarder une manifestation bi annuelle où l'ensemble de l'école s'agitait. C'était pour moi une journée normale, et j'en oubliai alors que le quotidien est bien le travail de l'ethnologue. C'est en observant les choses « en train de se faire » que leur sens apparaît. Je rentrai le soir, ravi d'avoir effectué des photos, enregistré des séquences dans les couloirs, discuté avec des gens, et pris l'adresse mail du responsable du service éducation de l'ambassade de France. Grâce à cette journée, j'allais pouvoir assister à une réunion des écoles de Tizi Ouzou au cœur de l'enceinte de l'ambassade, véritable temple sacré en Algérie. Je n'ai compris que plusieurs mois plus tard, en pleine rédaction de la thèse, l'importance de cette journée qui m'avait, d'une manière indéniablement logique, conduit jusqu' à l'ambassade de France lors de la semaine de la francophonie. Je saisis que l'école ce jour là, sans même s'en apercevoir, en faisant coïncider les événements qu'elle avait fait se chevaucher, avait fêté l'école française et la langue française en même temps qu'elle consacrait sa propre école (remise de diplôme), au cœur du rythme scolaire banal (bilans du second trimestre). Ceci ne pouvait se faire sans le concours de la France elle-même. Voici

l'ethnographie, de mémoire, d'une journée particulière...

1.1 L'école en train de se faire

Nous sommes jeudi 19 avril 2009 au matin, jour de congé à Tamda, dans un immeuble destiné aux professeurs de l'université de Tizi Ouzou. Il est neuf heures, j'accompagne Hasan, père de Mélissa (sept ans), à l'école H. Nous nous donnons rendez-vous sur le parking, les gens aujourd'hui ne travaillent pas et sortent faire leurs courses chez les marchands en bas des immeubles. Seuls les ouvriers chinois construisant l'université s'activent à la tâche, leurs gros camions tirent la poussière du sol. Nous partons tous les trois dans la voiture de Hasan, une « Renault kangoo » de 2005 ; il est convenu que Hasan vienne me chercher vers 15h. Nous avons 10km pour arriver à Tizi Ouzou, la route est calme et contraste avec la cohue de la semaine et ses ineffables bouchons. Tizi Ouzou est déserte, il faut dire que le jeudi, les gens ne sortent pas ou peu, car ceux qui s'y rendent la semaine restent aujourd'hui scrupuleusement chez eux. Devant l'école H, une vingtaine de voitures sont garées, d'autres arrivent puis repartent, un incessant ballet de véhicules brouille la tranquillité du quartier. Le portail de l'école, pourtant habituellement fermé, est grand ouvert. Des gens entrent et sortent sans qu'ils n'aient à sonner pour rentrer, des parents seuls ou accompagnés, plus généralement avec leurs enfants, arrivent à l'école, une dame reste à l'entrée pour les accueillir. Nous pénétrons dans l'enceinte tous les trois, serrant la main et lançant des bonjours à ceux que l'on reconnaît. Hasan discute avec un ami, Mélissa jette des regards partout, elle aperçoit une copine et part la rejoindre ; aussitôt son père intervient, « Melissa ma chérie je vais y aller, ne t'éloigne pas ». L'école semble sans dessus dessous, il y a foule, les salles et le couloir étroit sont pleins, on commence à se faufiler pour circuler. En premier lieu, on aperçoit le directeur de l'école, accueillant les arrivants avec un large sourire. On parle à la fois français et kabyle, et aujourd'hui plus kabyle que d'habitude surtout avec ceux que l'on connaît et qui sont parfois de la famille. Il me semble que certains parents emploient plus le berbère, langue avec laquelle ils sont le plus à l'aise, tandis que d'autres, discutent essentiellement en français. Le directeur me salue chaleureusement, il se montre moins fatigué et abattu que d'habitude et me présente une dame qui a cinq enfants inscrits ici. « C'est le record, me dit-il, une médecin, la matriarche de l'école. » C'est une journée importante pour M.O, et malgré la présence des

autres responsables et propriétaires de l'école, il doit officier en tant que responsable pédagogique à la fois des élèves qu'il connaît au complet, et des professeurs. Il se place debout à l'entrée, devant son bureau, prêt à recevoir, orienter, conseiller les gens.

M.H, propriétaire de l'école et membre responsable de l'équipe pédagogique est présent. Il se trouve dans la salle d'informatique qui est aussi un secrétariat et une bibliothèque, il est en train de gérer l'organisation de la journée : quel professeur n'est pas arrivé, quel parent ne viendra pas ... Je vais le voir, il me serre la main, nous échangeons deux trois mots puis je le laisse à ses occupations, il a tant de choses à faire. Dans le même bureau, la secrétaire qui d'habitude gère les absents et contacte les professeurs, trie aujourd'hui les diplômes à distribuer l'après midi et photocopie le tableau des notes que lui a demandé M.H.

Pendant ce temps, l'école se remplit. Dans la première salle à droite, habituellement réservée à une classe de primaire, des peintures sont présentées sur les murs, des poèmes sont exhibés, tous en français ; trois professeurs se partagent l'espace exigu pour discuter individuellement avec les parents. Sur la porte, une feuille A4 indique la classe et les professeurs présents :

CLASSES DE PRIMAIRE, PROFESSEUR DE FRANÇAIS, MATHÉMATIQUES
--

Hasan décide d'attendre, il veut voir les professeurs de Mélissa. Il est venu tôt pour être parmi les premiers car il doit se rendre à l'université pour finir un travail, à quelques minutes en voiture de l'école. Du couloir, on entend les professeurs commenter en français :

« Hyacine c'est un feignant, il est intelligent, mais il ne travaille pas ! Il faut qu'il mette les bouchées doubles pour finir l'année en beauté ! »

« Belinda est une très bonne élève, elle parle un peu trop parfois. J'ai dû la séparer de Hinesse, elles étaient toutes les deux trop dissipées. »

Un professeur parle plus fort que l'autre, devant lui le parent écoute avec attention ce qu'on dit sur son enfant. Hasan et Melissa finissent par entrer dans la salle. Hasan partira après avoir échangé quelques mots avec M.O, directeur de l'école, qui est aussi son ancien surveillant général au collège de Fort national, il y a plus de vingt ans de cela.

La classe d'à côté est transformée en salle d'exposition, c'est habituellement une classe de primaire se trouvant dans le couloir d'entrée de l'école, à environ trois mètres de la porte d'entrée. C'est un endroit stratégique pour que chacun puisse découvrir les différentes créations. Des poteries sont présentées sur des tables longeant les murs, il y a des grenouilles en pâte à sel, on y trouve d'autres étranges personnages ou animaux de différentes sortes, ce sont les travaux des cours préparatoires. Un des professeurs a organisé une vente de poteries qui doit revenir à une association d'aide aux palestiniens. Une maman achète à l'occasion les travaux de son enfant. Sur le mur du fond est projeté un écran où défilent images et messages. On y lit « il faut aider la Palestine de Gaza qui subit les attaques des missiles aux phosphores israéliens », mais aussi d'autres formes d'invectives et autres poèmes. Les poèmes affichés répondent au principe d'utiliser les dix mots autour du projet de la semaine de la francophonie, nommé « *des mots pour demain* » (voir fascicule en annexe), relayé par l'ambassade de France. Les mots imposés ou proposés sont les suivants.

- Pérenne
- Génome
- Clair de lune
- Désirer
- Transformer
- Capteur
- Compatible
- Clic
- Vision
- Ailleurs

Chaque élève de collège et de lycée a essayé de composer avec ces mots. Voici quelques « poèmes » relevés, le mot qui semble avoir le plus activé l'imagination des élèves, en tout cas celui que l'on retrouve partout sur les murs, est « *ailleurs* ».

« Je pense surtout que « l'ailleurs » serait un monde où la vie serait meilleure »

« L'ailleurs, là où l'on s'entraide de diverses manières, où le souvenir d'une quelconque souffrance s'efface, ne laissant aucune séquelle, là où tout le monde se comprend, s'écoute et se respecte. »

« Un monde imaginaire, loin de cette vie, loin de l'ennui, un univers presque englouti, ailleurs où tout est possible. »

« Moi je vois « l'ailleurs » un monde sans guerre, sans misère, sans discrimination, un monde où la paix et la sérénité seraient souveraines »

Il est étonnant de voir dans le dernier poème, l'utilisation du mot « discrimination » qui ne fait pas partie des problèmes des Algériens en tout cas qui n'est jamais employé comme tel, mais plutôt des Européens et en particulier de la France qui, ces dernières années, a vu ébranler sa conception de l'intégration par la venue très médiatique de ce nouveau mot. De la même manière, « guerre » ne sonne pas comme guerre civile ou comme quelque chose de vécu, mais comme un concept entendu ou appris. Ainsi se chevauchent des phrases clichées venues d'ailleurs, et des expressions plus personnelles d'une souffrance d'adolescent qui traduit une projection dans un autre temps et espace.

Une pléiade de textes est ainsi déposée sur le blanc des parois de la classe, et chacun vient observer les créations des élèves, ou de son enfant, toutes en français. Certains parents achètent leurs poteries, d'autres attendent de parler à des professeurs, beaucoup enfin discutent entre eux des élections présidentielles passées, des notes de leurs enfants, de la vie qui suit son cours. Dans le bureau du directeur, des parents parlent avec les responsables de l'école. J'échange avec l'un d'entre eux, Mme M, ancienne militante féministe et

administratrice d'école publique. Elle est à la retraite, mais est toujours présente dans l'école. Elle s'occupe des enfants, reçoit parfois les parents, répond au téléphone, passe des coups de fil. Entre M.H, Mme M et le directeur, les rôles sont parfois flous, tant leurs tâches semblent se chevaucher et leur présence se relayer sur cette chaise de bureau pourtant réservée au directeur. Je me dis que si les tâches sont bien identifiables entre les parents extérieurs à l'école et l'équipe pédagogique, vu de l'intérieur tout est plus trouble. Néanmoins le directeur (salarié de l'école) est prié d'être toujours présent tandis que les responsables et propriétaires de l'école ne le sont pas continuellement.

J'ai pris l'habitude de parler avec Mme M. Elle est moins méfiante que M.H, son passé de militante doit lui avoir appris une certaine quiétude dans l'adversité. Hier, elle m'a parlé de l'argent de l'école, ensuite des différents débouchés des anciens élèves. M. H quant à lui, a pris l'habitude de me demander ce que je compte écrire, mes conclusions récentes (que je me refuse à dire ou que je contourne). Aujourd'hui, nous parlons de la semaine de la francophonie. Elle m'explique qu'ils ont décidé, en lien avec l'ambassade de France, de réaliser la journée de la francophonie à l'école. Elle me dit qu'ils doivent aller lundi prochain rencontrer le responsable du service éducatif à l'ambassade de France, M.Z. « On le connaît bien, vu que M.H est le président du réseau des écoles de « Tizi », nous allons parler au nom de l'ensemble des écoles. Il y a comme un frein dans les formations des professeurs, ils avaient promis d'autres formations. Nous allons les voir pour ça. Et puis, pour lui montrer aussi les travaux des élèves dans le cadre de la francophonie. Nous discuterons résultat. » J'apprends aussi qu'il y a une (énième) discorde avec les écoles d'Alger, dont « Tizi » ne se sent pas solidaire. Je finis par demander si je peux les accompagner, elle me répond qu'il faudra demander l'accord à M.Z. Elle me confie son mail.

Finalement, la semaine suivante, je partirai à l'ambassade de France avec M.H et Mme S (directrice d'une autre école) et obtiendrai des informations complémentaires sur cette semaine internationale de la francophonie ainsi que sur la relation entretenue avec l'ambassade de France (voir partie sur l'ambassade de France)

Dans les couloirs, on remarque en toute logique que tout le monde est avant tout ici pour parler résultats scolaires, en même temps que chacun se connaît et se reconnaît. La fille du

directeur est venue avec son fils, scolarisé dans l'école. Des enfants courent partout devant la porte d'entrée en attendant leurs parents, ils saluent les parents des autres camarades, embrassent les professeurs qu'ils connaissent le mieux.

Le neveu de M.H est venu pour parler de son fils à M.H et Mme S, deux responsables de l'école. L'élève en question est un garçon en classe de terminale qui a affiché récemment une sérieuse baisse de motivation et de résultats. Ici, quand un enfant ne va pas bien, que ses notes chutent, l'équipe pédagogique alerte les parents et tente de trouver une solution. On peut être surpris du rôle pris par ces membres qui dépasse le simple cadre de l'école. Cela s'explique par la proximité relationnelle qui préexiste à l'école elle-même. Cette fois, M.H parle directement à son neveu, ils discutent à part dans un mélange de kabyle et de français. Nous avons déjà fait allusion à cet épisode dans « le départ un accord de tous les partis (partie 2, chapitre 7) ». M.H se permet de demander à son cousin de supprimer internet dans la chambre de l'élève, puis lui signifie de le préinscrire dans une université française afin de le mobiliser et lui redonner de la motivation. Le père acquiesce difficilement, il semble véritablement préoccupé par les problèmes de son fils. Avant cette rencontre avec son oncle M.H, il n'était visiblement pas question d'une inscription en France, une autre option semble être retenue à partir d'aujourd'hui.

En sortant de l'entretien, je rencontre le professeur de sport. C'est un français qui se prénomme « Jean-Claude ». Il a vécu la majorité de sa vie en France, il ne parle pas le kabyle, c'est « le personnage » de l'école. Ancien entraîneur d'athlétisme, il n'est devenu professeur qu'en Algérie. Il m'aborde et me demande ce que je pense de l'école, puis sans trop attendre ma réponse, me dit devant les gens qui nous entourent ce qu'il en pense.

« Moi, je parle avec les élèves, je suis très proche d'eux. Je sais ce qui les intéresse. Tu crois qu'ils font quoi sur internet ? Et bien ils « chat », ça c'est sûr, mais en plus ils vont sur les trucs porno, c'est de leur âge, c'est normal, mais bon dans ce pays, et bien, personne le dit, moi j'ai aucun tabous [...] Ma matière n'est pas prise en compte ou très peu, mais moi je peux te dire qu'elle est vachement importante, tout autant que les maths, je me bats pour faire entendre ça. Moi, je les connais les gosses, ils me parlent, le sport ça aide à se connaître, à se lâcher [...] Ici, je trouve qu'on ne fait pas attention assez aux professeurs qu'on recrute. »

Curieuse opinion venant du professeur le plus décrié de l'école. Jean-Claude est français et algérien de nationalité. Je finis par m'éloigner de cet étrange personnage, en complète

dissonance avec l'ensemble des professeurs. Le directeur s'approche et me dit :

« C'est un drôle de type. Un jour nous sortons de l'école, nous rencontrons quelqu'un que visiblement nous connaissions tous deux. La personne me regarde et me lance : « Ne me dites pas que vous connaissez cet énergumène là », nous avons rigolé tous les trois, mais j'avoue que malgré toute son originalité, c'est un bon professeur. [...]

Puis il se met à parler de lui, après que lui avoir demandé ses impressions sur la journée d'aujourd'hui.

« Vous savez ici, je connais tout le monde, je suis un peu le père de tout ce monde là. Certains comme Hasan, je les connais de Fort National depuis qu'ils sont enfants. Alors j'ai du mal à décrocher, vous savez, travailler dans l'éducation c'est tout ce que j'aime moi. »

M.H nous vient nous voir, nous discutons, il me demande ce que je pense de l'évènement. Je lui dis que c'est très étonnant de voir autant de monde ici. Il m'invite au repas organisé à 13h, puis à la distribution des diplômes (BEPC) de l'année dernière, retirés à l'ambassade de France.

A midi l'école est bondée. Pour rejoindre les étages, de simples feuilles A4 indiquent la direction du lycée et du collège, l'un au premier, l'autre au deuxième étage (photos). Aucune animation n'est prévue, ici règne un calme insolite au milieu de la sobriété habituelle, les parents discutent sérieusement de la scolarité de leur enfant.

Je descends au sous-sol où se trouve la cantine. Les tables et les bancs sont installés, le couvert est mis, les cantinières s'empressent comme d'habitude de préparer le déjeuner. Le sous-sol est une grande salle, c'est la pièce la plus grande. La cuisine est séparée par des cloisons, on entend les hottes souffler et les casseroles s'entrechoquer. Rien ne trouble le jeu habituel de midi, si ce n'est les jus de fruit et les verres en plastique posés sur une grande table. La remise des diplômes se passera là, tout comme l'apéritif (sans alcool) et marquera la rupture entre la matinée consacrée majoritairement aux « sérieuses choses scolaires », et l'après midi, moment de détente mais néanmoins solennel, de la remise des diplômes.

Ainsi la rencontre parents-professeurs touche à sa fin, nous descendons manger. Sur une table sont servis des verres de soda et de jus de fruits. Certains enfants s'installent côte à côte, d'autres mangent avec leurs parents. On se place là où l'affinité nous porte. Je me mets à côté d'une responsable (Mme M), la femme de M.H est avec nous. Nous sommes une quarantaine

parents et enfants confondus. Nous discutons de la matinée, Mme M me présente à certains parents qui ne me connaissent pas. Je fais toujours office de curiosité locale, mais les gens en général ne s'attardent pas à me poser beaucoup de questions. Je réponds que je suis en sociologie à l'université d'Aix-en-Provence et que je réalise une étude sur les écoles, cela semble la plupart du temps suffire.

Le repas se déroule en une heure, nous mangeons une salade en entrée, un plat aux olives avec de la viande, puis en guise de dessert nous est servi des yaourts et des fruits. Les discussions vont bon train, le plus souvent à propos de l'école ; chacun parle de son enfant et de sa classe, on évite les sujets politiques en cette période d'élection, au risque de ne pas être consensuel. Certains parents ont même soutenu le président Bouteflika en apportant des casquettes à son effigie. Cela fait souvent rire, d'autant que la popularité du pouvoir dans ces écoles et à Tizi Ouzou, est faible. On parle majoritairement français autour de moi, j'entends qu'on débat sur le temps que l'on met pour partir à Alger, trois heures en moyenne avec les barrages militaires. D'autres parlent de la construction de la nouvelle université à Tamda, des locaux vétustes à Bastos, l'université des sciences. On reconnaît ainsi la présence importante des professeurs d'universités. Le sujet de la journée de la francophonie est abordé, les gens posent des questions à Mme M, « Y aura-t-il des concours autour de ces poèmes ? », « qui a décidé cela ? » On voit qu'Alger et l'ambassade de France sont loin. Quelqu'un s'intéresse au lycée international toujours centre d'examens : quels sont les résultats du dernier bac, les autres écoles ont-elles des bons taux de réussite ... Une personne demande des nouvelles de la fille de M.H et Mme H, étudiante en pharmacie à Paris, qui vient d'écrire un livre. M.H répond que tout va pour le mieux, qu'elle a aussi participé récemment à un festival. Son livre, « *les voix du Hoggar* », a été publié en français quand Lynda avait dix-neuf ans, dans une édition algéroise. C'est de toute évidence une grande fierté tant pour le père que pour la mère plus effacée, travaillant à plein temps dans l'école. « Elle écrit tout le temps mais on lui dit qu'il faut qu'elle travaille ses études prioritairement ! »

M.O, directeur de l'école, est fatigué, il ne parle guère, répondant à peine aux questions qu'on lui pose. M.H et Mme M tiennent les discussions.

Nous venons de terminer le repas, les femmes s'activent à débarrasser dont Mme H. Les tables se vident peu à peu, et M.H annonce la distribution des diplômes avec un ton solennel. M.O commence par donner la moyenne des notes et rappelle la totale réussite de l'école

puisque 100% des élèves ont obtenu l'examen. On convoque les élèves présents dans la salle qui vont chercher leur diplôme sous les applaudissements. M.O souligne la note la plus élevée, une fille se lève et reçoit les honneurs de la salle, elle rougit de timidité puis part rejoindre ses parents, visiblement remplis de fierté.

« On espère que les résultats du bac seront *similaires* », lance avec un sourire M.O.

Enfin la salle se vide, tous les élèves qui devaient recevoir les diplômes n'étaient pas restés déjeuner; les gens sortent de l'école, le diplôme à la main. Hasan m'attend avec un autre homme, parent d'élève et professeur dans la même université que lui, c'est un géologue. Enfin, je salue toute l'équipe pédagogique puis nous montons dans la voiture. Pendant que l'automobile file vers Tamda, nous discutons avec Hasan et son collègue de travail. Ils n'avaient pas d'intérêt à rester manger, tous les parents n'ayant pas la même implication dans le fonctionnement de l'école. Hasan dit même à Mélissa qui est à l'arrière de la voiture : « Tu te rends compte, j'ai dû acheter tes poteries, c'est cher ! Papa a encore fait des dépenses, elle est casse-pieds cette maîtresse ». L'investissement (en temps et en relation) dans l'école privée n'est pas toujours égal selon les personnes. Hasan me dit se détacher beaucoup des gens de l'école, il vient chercher Mélissa, s'inquiète de sa scolarité mais ne s'attarde pas. Je lui relate les faits entre M.H et son neveu, il s'en étonne, trouve que ce n'est pas du ressort de M.H de se mêler à ce point de la vie des gens. « Je n'ai pas ce type de rapports avec H ». Les relations dans cette école sont différentes selon la proximité amicale ou familiale. Je me souviens d'hier, quand M.O, le directeur, a giflé son petit fils pour insolence, il ne l'aurait jamais fait avec un autre élève.

Nous déposons l'ami de Hasan dans un quartier de Tizi, puis je m'installe à l'avant de la voiture. A peine avons-nous roulé deux minutes que Hasan me sort un papier attestant de son identité française. Il me dit sur un ton satisfait « ça y est, j'ai fait les démarches, bientôt Mélissa sera aussi française. » Il me parle de ses prochaines vacances qu'il veut passer à Montpellier, et me demande si je connais de gens susceptibles de louer des appartements ou des maisons à des prix raisonnables. Il ne quittera jamais l'Algérie définitivement, mais en revanche, il espère profiter de la France pour des périodes courtes comme les vacances en s'étonnant des prix des locations: « c'est très cher ! ». Il me dit envisager « peut être » de partir pour passer son doctorat, il connaît un centre de recherche à Aix-en-Provence travaillant sur son sujet. Je lui propose de l'héberger quelques jours mais que mon logement n'est qu'un

petit appartement d'une seule pièce, qu'il ne faut pas s'attendre au grand confort.

(Hasan viendra passer trois jours chez moi quelques mois plus tard.)

Arrivé à Tamda, nous nous garons. En bas des immeubles, les hommes sont en train de discuter. Mélissa monte chez elle pendant que son père investit le groupe, je grimpe chez mon logeur et remercie Hasan.

1.2. La langue et l'école française : de l'amour à l'intérêt

Nous avons ainsi tenté de décrire une journée d'école, partant accompagné d'un parent d'élève et effectuant son trajet habituel. Peu de personnes habitent Tizi Ouzou, beaucoup sont à plusieurs kilomètres de la ville. Ils ont néanmoins leur travail à proximité de l'école, ce qui dans la réalité souvent insupportable des embouteillages aux heures de pointes, est envisagé comme une priorité.

1.2.1 La difficulté de l'observation

Dans le cadre d'observation, les difficultés résident dans la multiplicité des pièces, la multitude de gens et l'hermétisme invisible mais nécessaire des lieux. On n'entre pas dans telle salle selon son bon plaisir car on ne peut pas écouter une conversation sous peine de violer une forme de secret d'école. Me rendre dans une classe et assister à une rencontre parents professeurs nécessite l'autorisation de tous les partis. A la fois du professeur, puis du parent, enfin de M.H. « Être là » peut dans certains cas, fausser les discussions, troubler le cadre habituel d'un événement. Il m'a fallu tendre l'oreille, me faire le plus discret et invisible possible, tout en restant une journée entière dans une école exceptionnellement très fréquentée. Toutefois, j'ai pu écouter les rencontres des élèves de primaire qui se déroulaient au rez-de-chaussée, l'endroit le plus fréquenté, le lieu le plus aisé où se dissimuler, en même temps que le bruit suscité par le monde en présence nuisait à l'entière compréhension des dialogues. A l'étage, lieu des rencontres lycée- collège, le silence régnant rendait ma présence beaucoup plus dérangeante. Les discussions sont beaucoup plus « sérieuses » à mesure que

l'élève se rapproche de la terminale, je n'ai donc pas voulu déranger les gens. J'ai décidé de m'en tenir au rez-de -chaussée où je pouvais écouter, entendre, et observer sans « parasiter », ni donner le sentiment « d'attenter » à la vie privée des gens; si je parle de « secret d'école », c'est bien que la discussion d'un professeur et d'un parent à propos d'un élève, reste dans le domaine du privé et est ressentie comme tel. Je me suis installé pour cela dans le bureau du directeur, véritable lieu de passage, mais aussi endroit sacré où les choses les plus cachées sont réalisées ou abordées, comme les transactions financières qui ne peuvent se faire qu'en argent liquide, et les situations les plus délicates en matières pédagogiques. Pour un élève comme pour un parent, être convoqué dans le bureau du directeur marque une forme d'officialité et même de gravité. C'est le centre de l'école, mais c'est aussi le lieu de l'accueil, la première pièce en entrant dans l'école, le lien entre dehors et dedans. On ne peut rentrer dans l'école sans passer par cette pièce, que se soit pour visiter l'école, pour s'y inscrire, ou encore pour y travailler ; enfin même dans le but d'une simple visite, la direction veille toujours.

Ces difficultés relatées, j'ai pourtant photographié, effectué des prises de son dans le couloir ou dans la salle d'exposition. J'étais ainsi en permanence avec les gens de la direction qui me protégeaient et me légitimaient aux yeux des parents. Je pouvais alors observer l'école « en train de se faire », au cœur d'une journée marquant quelques temps fort du quotidien. La rencontre parents professeurs se réalise deux fois par an : une en décembre, l'autre en mars. Elle s'effectue à chaque fin de trimestre, et permet un bilan sur le travail de l'élève qui est l'affaire de tous. C'est un rite marquant les temps ou les saisons de la vie scolaire. On regarde les notes obtenues, les moyennes sont effectuées, le conseil de classe s'est déjà déroulé et les professeurs ont rendu leurs avis. Le deuxième trimestre est vu comme la dernière chance pour les élèves en difficulté, l'ultime ligne droite pour d'autres avant l'entrée dans un troisième trimestre, souvent capital. Les élèves de terminale et de troisième sont ainsi observés et surveillés de près, à l'approche d'examens cruciaux. Le baccalauréat est bien sûr le point culminant de toute une scolarité, et l'aboutissement de tant d'investissement. Il marque l'entrée d'une part dans le monde des études supérieures, mais aussi et surtout dans celui de la France, avant même pour certains de passer à l'âge adulte. C'est donc véritablement un rite de passage au sens de Van Gennep, un temps où l'élève bien que se projetant dans l'après et vivant son départ bien avant de partir, ne peut rien envisager sans l'obtention et le passage

d'un tel examen. C'est un rituel faisant office d'étape dans la vie individuelle, où l'ensemble d'une communauté jugera si l'élève est prêt ou non à changer de statut, « s'agréger à un monde nouveau », débiter une autre vie et concrétiser sa métamorphose par une migration géographique. Comme le rappelle Arnold Van Gennep, « la vie individuelle quelque soit le type de société consiste à passer successivement d'un âge à un autre, et d'une occupation à une autre » (Van Gennep, 1981 : 3).

1.2.2 L'émigration en train de se faire

Assis dans un coin du bureau du directeur, on peut observer l'ensemble des partis réagir en situation d'urgence, comme ce père dont le fils montre de graves signes de démotivation. Cette situation aboutira, nous l'avons vu, à l'inscription de l'élève dans une université française.

Il y a trois protagonistes, Mme O, M.H (qui parle le plus) et le père de l'élève en difficulté. Mme O ferme la porte. Je vois l'école rentrer dans la vie privée de l'élève mais aussi des parents et aller à l'encontre de leur choix, dans le but que l'élève réussisse son baccalauréat et qu'ainsi chacun puisse se retrouver dans la réussite de cet élève. Ainsi son échec serait à la fois le sien, celui de l'école, et de ses parents. Il est donc ressenti d'une manière intolérable unanimement. On apprend que l'adolescent est fortement démotivé car ses parents ne veulent pas l'envoyer en France (pour des raisons diverses comme l'argent ou la crainte de l'éloignement du fils), ce qui l'entraîne dans un profond désintéressement. L'élève perd ainsi toute motivation et passe son temps enfermé dans sa chambre et principalement sur internet. L'action déployée par l'école en les personnes de M.H et de Mme O, est de conseiller au père d'enlever internet de la chambre d'une part, puis de l'inscrire dans une université française. Le père qui souhaite la réussite de son enfant, et même si comme il le dit « nous refusions jusqu'à présent de le faire », sous entendu « le départ en France n'était pas envisagé », promet alors d'orienter l'avenir dans la direction conseillée par les responsables. On voit s'exprimer plusieurs flous inhérents à l'organisation et au fonctionnement de l'école. Premièrement, ce n'est pas le directeur pourtant responsable pédagogique qui s'est occupé de recevoir le parent, mais M.H et Mme O, M.H ayant un lien de parenté avec le père. Les différents rôles tenus par les responsables entretiennent une certaine confusion, celle-ci est accentuée dans les rapports

inégaux selon que l'on soit où non de la famille. Le flou entre membres de l'école et membres de la famille s'installe dans de nombreux cas, tout comme la perte de frontière entre le directeur, M.H ou Mme O. Dans l'école privée H, le propriétaire est responsable pédagogique, mais aussi ami, cousin, parent, grand parent, nous en avons déjà parlé. On perçoit aussi l'importance de la France dans le jeu du baccalauréat. Le baccalauréat sans la France est au bout du compte une source de démotivation pour l'élève pouvant conduire à un échec à l'examen. Cela signifie aussi que pour cet élève, l'Algérie est l'échec. Je n'ai pu observer qu'une seule situation de ce type, mais je sais aussi qu'elle n'est pas isolée, car comme introduit M.H au père de l'élève en difficulté, « nous avons souvent observés chez les élèves que... ». M.H est alors dans la justification de son expérience, qui n'est autre qu'une réalité répétée dans l'école. La France est une réalité vécue sur place : l'imaginaire convoqué et les projections collectivement entretenues à l'approche du baccalauréat, sont concentrés vers une réalité extérieure et pourtant intensément vécue comme quelque chose de déjà présent. C'est en ce sens que l'école conduit presque inévitablement à l'émigration, non en systématisant dès le départ son action en différentes stratégies clairement établies, mais en entretenant d'une part « une conduite symboliquement guidée par une mémoire collective » (De Gourcy, 2009, p 108), d'autre part en construisant la France comme une entité banale, un lieu facile à atteindre, et sans jamais construire cette réalité dans le cadre d'une émigration.

Assis dans la salle du directeur, j'ai obtenu l'information à propos de la réunion avec M.Z, l'attaché à l'éducation de l'ambassade de France. Mme O m'a donné son adresse mail, je serai dans la voiture pour Alger, lundi matin. Ma présence dans cette pièce a été cruciale tout au long de cette journée comme tout au long de mon terrain, car elle m'a permis à la fois d'assister à des situations fortes et décisives, mais aussi de comprendre l'école dans son rapport à l'extérieur. Le fonctionnement du téléphone, le calepin où se trouvent les numéros de téléphones et les adresses ; le bureau abrite les responsables qui sont en lien constant avec l'extérieur. Il y a même posé sur une table contre le mur, le quotidien francophone du jour, le plus souvent « El watan » ou « Liberté ». C'est là que je passais le plus clair de mon temps.

1.2.3 Dans le couloir

Dans le couloir commence l'exposition qui s'est ajoutée aux dessins habituels. Sont affichés sur la porte de la salle de l'« exposition » les « dix mots pour demain ». Si l'on ne prêtait pas attention au thème choisi, on ne distinguerait pas les anciens poèmes ou dessins (tous en français), des nouveaux. Le couloir de l'école est ainsi décoré, une manière de pousser les murs de la maison, de faire oublier l'étroitesse et d'habiller la bâtisse en école. Avant l'arrivée dans ce couloir, il n'est pas évident de deviner la nature des lieux dont rien ne rappelle l'institution scolaire ; ceci explique cette surenchère de décors ou d'extériorités, comme le drapeau algérien dans la cour pour montrer (ou faire croire) qu'ici ce n'est ni la France ni une maison, mais bien l'Algérie et une école.

Le choix de cette journée de la francophonie, qui est à l'initiative de l'école en même temps que la semaine de la francophonie est une action guidée par le ministère des affaires étrangères françaises, pose d'autres interrogations. Pourquoi la réaliser le jour de la rencontre parents professeurs et la faire coïncider avec le rythme scolaire habituel, mais aussi pourquoi y avoir ajouté la remise des diplômes ? L'école aujourd'hui se célèbre-t-elle et dans quelle mesure ?

Penser que la journée de la francophonie est un centre d'intérêt pour les parents est une erreur car beaucoup pour ne pas dire la plupart, s'en moquent. Hasan d'ailleurs fulmine contre l'achat des « œuvres » de sa fille, qu'il considère comme une perte d'argent et une perte de temps. La journée de la francophonie est donc une idée des dirigeants comme M.H. C'est lui qui, par le lien entretenu avec l'ambassade, notamment en tant que Président du réseau de Tizi Ouzou, est l'instigateur de cet événement. Pourtant ceci est difficilement isolable de la rencontre « parents-profs », du bilan de fin de trimestre, et de la remise des diplômes qui peut sembler périphérique puisque ne concernant qu'une minorité d'élève, en même temps qu'elle est central puisqu'elle met en scène l'aboutissement scolaire : l'examen. Cette journée fait alors coïncider un ensemble d'éléments.

C'est une journée extraordinaire dans le sens où elle marie des éléments sérieux et habituels (rencontre « parents-profs » et remise de diplômes) avec d'autres à caractère ludiques et festifs (journée « des mots pour demain, peintures, poteries) tandis qu'on y termine la journée par un principe d'ordre solennel avec la cérémonie des diplômes.

L'intention est bien de donner un caractère total afin d'y faire fonctionner l'école d'une manière tout aussi globale. L'école s'est montrée sous son plus beau jour, sous toutes les facettes dont elle se pare habituellement mais lesquelles sont impossibles dans l'émiettement du quotidien à rappeler en même temps. On met en scène son caractère sérieux et professionnel, sa dimension familiale, son amour du français ou de la chose française pour enfin célébrer la réussite à travers la remise des diplômes, après que l'école ait scellé l'appartenance entre ses membres par un repas qui prend l'allure d'un acte de renforcement de la cohésion sociale. Le fait même de faire coïncider tous ces éléments autour de la rencontre parents professeurs qui est l'évènement central, incontournable (pour tout le monde : professeurs, parents, élèves, et membres de l'école) garantit alors la présence d'un maximum de personnes autour de ces différents évènements. Il est évident que personne ne serait venu un jeudi pour regarder une petite exposition d'enfants, une autre journée pour manger dans une cantine ou pour assister à une remise des diplômes qui ne concerne pas directement son enfant. L'école, à travers le choix de ces dirigeants, regroupe tous ces éléments pour y rassembler tout le monde ; une école vide tout comme une fête déserte ne peut fonctionner ni en tant qu'école ni en tant que fête. L'intention était donc de créer une « super journée » de l'école, une école se parant de ses plus beaux attributs au cœur d'un rythme qui n'est autre que le rythme scolaire habituel (fin de trimestre) : les plus beaux dessins, les plus belles couleurs, sa plus jolie langue (les poèmes en français), sa plus belle fonction (la réussite totale : 100% d'admis au brevet des collèges), tout cela pour manifester une école alliant beauté, excellence et amour. Le registre de l'amour est souvent employé par les parents afin de signifier leur sentiment pour la langue française ou pour l'école française. Employé ici, il ne fait pas référence à l'« Agapè » traité Luc Boltanski (Boltanski, 1990, p170), dont il nous dit que son origine première est d'ordre religieux et désigne une attitude portée sur le présent, l'équivalence, et l'altruisme pur. L'amour que nous abordons ici, correspondrait (selon une autre « catégorie » d'amour traité par Boltanski) à « éros », attirant celui qui aime vers ce qui est supérieur. Eros contient l'idée du désir et dépend de la valeur de son objet, on parle ainsi d'éros céleste pour qualifier le désir de dieu. L'éros est tourné résolument vers l'avenir, il est amour de la perfection et correspond parfois à une fuite du monde « quand il s'élève vers la générosité abstraite des idées » (Boltanski, 1990, p195). Cet amour de l'école contenant l'idée d'une chose supérieure, s'apparente à un éros céleste. L'école peut être vue comme tournée

vers une même cause et fonctionnant autour de rite consacrant et perpétuant le dogme. Le caractère supérieur de l'école, cette « école française », est par ailleurs une école de dominant, non celle du colonisateur mais celle d'un occident exerçant symboliquement, culturellement et socialement sa supériorité sur un sud inférieur et dominé.

L'école mais aussi tout Tizi Ouzou ne s'est pas manifestée lorsque Alger fut désignée capitale arabe, et n'aurait eu d'ailleurs aucune raison de le faire. Le souhait de fêter la langue française et d'en faire le décor de l'école-maison, est révélateur d'un lien direct avec l'ambassade de France (puisque « les mots pour demain » sont diffusés par cette dernière) mais devient le signifiant d'une chose plus importante encore, l'amour ou l'investissement affectif pour l'école. La réussite, l'élévation des âmes, la transformation ou l'élection qu'elle entraîne, mais aussi l'amour de l'ailleurs, sont clairement exprimés d'une manière collective avec les poteries et les poèmes sur les murs. Dans une telle exigüité, réserver une salle pour l'exposition, sacrifier une des premières classes devant l'entrée générale, en face du bureau du directeur, c'est alors en faire le premier événement et la chose la plus visible. Car ce n'est pas qu'une affaire de décor, mais bien une affaire d'école, puisque le décor ici désigne l'école. Ce n'est pourtant pas n'importe quelle école mais une maison, une bâtisse résidentielle abritant des réseaux familiaux et amicaux, autour d'une « foi » réservée de la scolarité. Cette école est faite pour une minorité et tout comme les murs d'une maison, pour une famille. Il s'agit bien d'une maison improbablement habitable (comme nous l'avons relaté dans la deuxième partie sur la maison-école), que l'on a transformée en improbable école.

Il est aujourd'hui très difficile pour les gens des écoles privées de changer d'école tant est confectionnée chaque jour une familiarité autour d'une certaine idée de l'école, tout cela dissimulé dans une bâtisse cloisonnée, fermée et centrée sur elle-même comme une maison. L'originalité de la forme de l'école privée révèle sa nature. Lors de cette journée est célébrée une école plus belle que les autres, plus généreuse, plus intime, pour résumer, meilleure et supérieure à toute autre institution scolaire. La part de culture kabyle se trouve peut-être ici, dans cette maison. Le nom des écoles privées est souvent symptomatique et désigne dans certains cas les parties traditionnelles d'une maison en langue kabyle. La culture kabyle s'exprimerait à travers un entre-soi, fait de proximité et de jalousie, de familiarité et de concurrence ; les liens entre gens des écoles sont teintés d'oppositions voire de conflits (tout comme on l'a souligné dans la partie sur les écoles conflictuelles). La réalité observée nous

amène à constater que l'idée d'amour cache un intérêt, un calcul largement exprimé par Hasan dans l'entretien (en deuxième partie), et qui se confirme par son attitude lors de cette journée. Son désintéressement, son énervement quand il s'agit de payer pour les poteries de sa fille, contrastent radicalement avec la vision amoureuse de l'école française. La journée de la francophonie n'est pas simplement une volonté de fêter la francophonie selon un goût, un amour de la langue, c'est aussi (et surtout) une façon de jouer le jeu, de montrer à l'ambassade de France l'engagement de l'école dans cet événement, de saisir une occasion de se rapprocher du service éducatif auquel l'école, nous le verrons, a tout intérêt. La réalité que nous observons trouve un écho dans cette remarque de Bourdieu: « On s'interdit de comprendre la contribution déterminante que les représentations éthiques et mythiques peuvent apporter à la reproduction de l'ordre économique dont elles sont le produit, en favorisant la méconnaissance du fondement réel de l'existence sociale, c'est-à-dire, très concrètement, en interdisant que les intérêts qui guident toujours objectivement les échanges économiques ou même symboliques, fût-ce entre frères, puissent jamais s'avouer ouvertement comme tels et devenir le principe explicite des transactions économiques et, de proche en proche, de tous les échanges entre les hommes. » (Bourdieu, 2000, p17)

La période difficile que traverse le partenariat entre écoles privées et service éducatif de l'ambassade, est marquée par un effondrement des actions coopératives. Stages et formations sont en baisses, le CNED est abandonné et avec lui d'autres avantages se sont épuisés. La journée de la francophonie est ainsi une manière de bien se rendre visible vis à vis de l'ambassade, d'insister sur ce lien ineffable avec la France, cet amour qui ne demande qu'à être rétribué. Beaucoup de parents n'entendent rien au projet autour de la francophonie. Les questions lors du repas à son propos, prouvent que ceci est assez étrange pour eux. Alger et l'ambassade ne sonnent pas comme des choses familières, mais évoquent des communs mirages. La journée de la francophonie n'est finalement et contrairement aux apparences qu'un détail face aux éléments centraux comme la rencontre parents professeurs ou à la remise des diplômes qui ne concernent directement que les intéressés, c'est une manière de rendre visible ce rapport avec l'ambassade, de le vendre aux parents comme un cachet de l'école. La France dans ces écoles ne correspond pas à cette image facile et superficielle dont elle s'est elle-même si longtemps éprise. Son universalité, sa grandeur, n'ont ici d'intérêts que parce qu'ils proposent des projets concrets, des avantages sérieux, tant à propos d'une langue (bien

cotée) maîtrisée, que des examens reconnus partout dans le monde et servant de visa pour la France.

Les membres des écoles privées évoluent dans un refus de l'héritage migratoire qui reste inapproprié tant il renvoie à la pauvreté des masses et à l'immigration française (constamment mis en lien avec l'insécurité par les médias). L'émigration est ontologiquement impossible à revendiquer et la somme d'investissements de valeurs dans les écoles privées, ne peut se satisfaire d'une vision proprement migratoire de l'objectif visé. En outre, la France en tant que langue, sciences et connaissances, est le véritable emblème de ces écoles qui créent le cachet garanti par un héritage lointain et flou, dont l'opacité permet de dissimuler l'essentiel: l'intérêt et non l'amour que la France et l'école française représentent en ces lieux. Nous pourrions faire un parallèle un peu hasardeux mais pourtant révélateur de ce truchement autour de La France et des poteries ou poèmes sur les murs - censés fêter la francophonie - avec une remarque de Maurice Godelier à propos de la fonction des objets sacrés.:

« Ils (les objets sacrés) constituent un témoignage extrême de l'opacité nécessaire à la production et reproduction des sociétés. Dans l'objet sacré, les hommes qui l'ont fabriqué sont à la fois présents et absents, présents mais sous une forme telle que celle-ci dissimule le fait que les hommes sont à l'origine même de ce qui les domine et de ce à quoi ils rendent culte » (Godelier Maurice, 2010, p 97) Ainsi, la foi en la France dans une école privée manifeste une véritable violence symbolique, puisque n'est considéré comme bon, bien et beau que ce qui est français. Ce fétichisme autour de la France relève d'une allégeance culturelle en partie inconsciente; l'objet de culte dominant les sujets de toute son aura fait oublier l'ensemble du processus historique de domination et dissimule ainsi son caractère purement arbitraire.

1.2.4 Une cérémonie : la remise des diplômes

On comprend alors pourquoi avoir choisi de faire fonctionner le temps conventionnel de l'école (rencontre parents professeurs, bilan de fin de trimestre) avec l'invention de la journée de la francophonie. Si elle s'inscrit au milieu d'héritages incomplets, reformulés, réappropriés et insaisissables, l'école privée n'en est pas moins une invention. Elle fabrique alors les conditions de son fonctionnement et de sa pérennité grâce notamment à des rites qu'elle

explore et invente. L'exemple de la remise des diplômes est intéressant. La distribution va prendre l'allure d'une cérémonie laïque avec ordination des élèves par le directeur sous les yeux des parents. C'est à ce demander si l'école publique ou privée française ni même algérienne, n'a un jour organisé la distribution du brevet des collèges avec autant d'apparats, d'officialité et de solennité. Durkheim écrit que « les rites établissent des règles de conduites et prescrivent comment l'homme doit se comporter à l'égard des choses sacrées ». Selon Claude Rivière (Rivière, 1995, p56), « ils nous montrent la société comme source de sacré et débordent par ce fait le religieux ». Le rôle d'une telle cérémonie en consacrant ces élèves rend hommage à la fois à l'institution et à l'ensemble des membres autour du diplôme obtenu. Les rituels, avec leurs arrangements scéniques, sont des modèles institutionnels qui permettent de confirmer l'auto-représentation et l'auto-interprétation de l'ordre institutionnel. Ici, c'est la réussite qui est rappelée comme la norme à suivre, le sol naturel et sacré sur lequel doit pousser chaque jour l'élève, et sur lequel l'ensemble de ses membres doit se reconnaître. La cérémonie permet ainsi de rendre visible une valeur particulière. La hiérarchie est respectée dans la mise en scène qui souligne cette dernière, le directeur appelle chaque élève et convie en dernier la meilleure élève à recevoir les honneurs de l'ensemble de l'assistance. M.H se place à côté du directeur, il incarne lui aussi la hiérarchie en tant que metteur en scène du rituel.

L'école privée crée de la prétention parce qu'elle crée de la réussite en marge. Elle fonctionne en français, prétend aux universités françaises et ceci dans le cadre d'une banale maison aux abords d'une ville. Elle se rappelle et se célèbre, mais engage l'ensemble des membres dans la même direction, dans le même mouvement, au cœur de son unique et commun langage. Tout ceci pourrait être résumé à l'idée de prétention, soit tendre à une position et surtout un destin collectif particulier. La présence d'autant de monde en une matinée (la foule), le temps resté dans l'école, seraient une manière d'enraciner l'ensemble des gens dans l'institution afin de donner le sentiment de valeur et d'un destin partagé, et d'y concevoir un usage sacré de l'école.

1.2.5 Des écoles pour la France

Nous avons évoqué le caractère élitiste des écoles en introduction de cette quatrième partie, tout en soulignant leur dimension politique. En effet, ces petites écoles produisent de la grande politique, elle remue l'inconscient algérien pour les raisons que nous connaissons, dont celle de rappeler sans cesse l'école coloniale, mais aussi parce qu'elle crée une forme d'élite. « Le dernier de ses élèves ayant obtenu le bac dans ces écoles, serait reçu dans l'université de médecine de Tizi Ouzou », voici ce qu'un responsable me dit un jour. Nous avons déjà dit que les élèves ne désirent pas en général l'Algérie, mais uniquement la France agissant sur eux comme une forme de consécration grâce au bac français obtenu. Ces écoles marquent leur totale réussite, en même temps qu'elles soulignent insolemment l'échec de l'Algérie en la refusant.

Les écoles d'élites remplissent toujours une fonction de « consécration » (Bourdieu, 1989 : 148). Elles fonctionnent aussi d'une manière différente des autres institutions publiques ou privées. Les premières caractéristiques rappelle Pierre Bourdieu, sont l'utilisation intensive du temps, l'aspect ascétique de la formation et l'esprit de corps. Les écoles privées rassemblent en apparence ces caractéristiques mais elles ne forment pas une élite nationale algérienne, pas plus qu'elles ne préparent une élite algérienne en France ; a priori, sans qu'il y ait « d'esprit de corps », on trouve néanmoins dans certaines écoles un « esprit de famille ».

Il est difficile de savoir où iront ces élèves, ce qu'ils deviendront après leur université. Là est l'ultime rempart à notre étude, puisque les premiers élèves n'ont toujours pas fini leur scolarité, et ne peuvent donc pas encore servir de modèle ou de miroir à ces écoles vieilles d'à peine une vingtaine d'années. On dira alors simplement qu'elles se destinent à la France, avec pour preuve le lien indéfectible avec l'ambassade de France depuis leur création.

2.L'AMBASSADE : CHRONIQUE ETHNOGRAPHIQUE D'UNE RÉUNION AU SERVICE CULTUREL DE L'AMBASSADE DE FRANCE

Le chapitre que nous introduisons nous conduit de l'école de Tizi Ouzou à l'ambassade de France à Alger. Nous sommes passés d'une entité invisible et privée dans les ruelles d'une ville moyenne d'Algérie, à une des institutions les plus connues de la capitale. Je ne serais peut-être pas allé dans les beaux quartiers d'Hydra si je n'avais pas assisté à cette journée de la francophonie dans cette école, et je ne l'aurais probablement pas connue si j'avais travaillé sur un tout autre sujet que ces écoles. Comment alors montrer et voir le lien que ces écoles entretiennent avec la France, sans montrer celui que la France entretient avec ces écoles, si je n'étais pas entré au cœur du secteur éducatif de l'ambassade. Je me revois encore il y a quelques années, suivre le cours de physique d'une classe de terminale et regarder le professeur faire l'apologie de la France et la qualifier d'une des plus grandes puissances technologiques du monde. J'entends ainsi les parents me parler de Paris et des universités Françaises, ou encore les élèves émettre leur angoisse sur le niveau scolaire de l'école par rapport aux lycées de France. Je prends conscience du nombre de fois où j'ai entendu prononcer le nom de ce pays, peut-être autant que sa langue, et je me remémore les sempiternels discours des voisins de paliers, de mon colocataire désireux de partir en France, puis des échanges avec les étudiants d'Hasnawa. Enfin, je me demande comment est-il possible d'avoir autant de fois entendu, à l'école mais aussi à l'extérieur, prononcé « ambassade de France », comme si en Algérie ou en Kabylie, cette ambassade était perçue comme celle des Algériens ; de sorte que lorsqu'on me proposait d'aller à « l'ambassade de France », d'y rentrer, d'assister à une réunion à l'intérieur des services, j'avais l'impression de me rendre dans le « graal », dans le ventre même d'une entité sacrée. Je la savais à la fois infranchissable et incontournable, elle sonnait comme le mot « VISA », comme la France même, et entretenait à l'époque de mes enquêtes successives une réputation d'intransigeance, voire d'injustice, qui n'avait d'égal que le nécessaire désir des gens pour son franchissement. J'entends encore un homme à Tamda, le menuisier à la retraite du village, me dire qu'il avait fait une demande pour aller voir son fils une quinzaine de jours à Paris et qu'elle lui avait été

refusée. « Je leur ai écrit une lettre, et croyez moi ou non mais je sais bien écrire ; les salauds ils m'ont encore refusé. Dix milles dinars ça m'a coûté, ils les ont gardés. J'aurais mieux fait de ne même pas essayer. Mais ils ont peur de quoi, que j'y reste moi là bas avec mes soixante cinq ans. Maintenant, si je veux insister ça va encore me coûter le double pour la vieille et moi. Les salos, ce sont vraiment des salopards ! »

A la différence d'une majorité d'algériens qui, désireux de partir en France, s'annoncent au service des VISA, je rentrais par ce qui semblait être le meilleur moyen et la plus belle façon de traverser la méditerranée, le service éducatif de l'ambassade. A ce point de l'enquête, je présumais cette rencontre capitale car l'ambassade malgré sa nature discrète et secrète (elle n'apparaissait que peu de fois dans mes entretiens mais de façon capitale), sourdait de plus en plus comme un acteur essentiel dans l'histoire des écoles, un élément sans quoi les écoles privées n'auraient pas pu agir.

Nous proposons le récit d'une journée passée à suivre des responsables d'écoles privées de Tizi Ouzou au bureau de l'attaché de coopération culturelle, la section éducative dans l'ambassade de France d'Alger. Sous la forme d'une description de la journée autour des discussions entendues et entretenues et des lieux traversés, nous fournirons des remarques diverses qui pourront éclairer sur une « coopération » en train de se faire, avant de présenter un entretien avec l'attaché réalisé quelques semaines plus tard.

2.1 Vers l'ambassade : de Tizi Ouzou à l'ambassade de France

Le lundi qui suivit la journée de la Francophonie, nous nous donnions avec M.H, rendez-vous à la gare routière de Tizi Ouzou vers six heures du matin. Je rentre dans la voiture puis salue M.H et une directrice d'école que je ne connais pas encore. M.H m'explique que pour rejoindre Alger, il faut deux heures si l'on part à 5h30 et 3h si le départ s'effectue dans la journée. Tizi Ouzou s'est éloignée d'Alger depuis quelques années. En 2006, le trajet s'effectuait en 1h30, maintenant il faut parfois plus du double de temps, précisément à cause des barrages militaires sur l'autoroute ; il n'y a qu'une centaine de kilomètres, un vélo irait aussi vite. Nous partons, passé le premier barrage de Tizi Ouzou le jour commence à se lever. M.H me demande si j'ai prévenu M.Z que je l'accompagnais. Je lui réponds que je lui ai juste

signalé mon existence et exprimé mon désir de le rencontrer, lequel m'a répondu qu'il serait prêt à me recevoir sans pour autant que l'on ait fixé de date précise. Malgré cela M.H doute que je puisse entrer, il pense que je devrais patienter devant l'ambassade. Nous aviserons.

Mme M est une directrice d'école. Elle connaît M.H depuis le début des écoles privées. C'est une ancienne professeur de mathématiques, aujourd'hui directrice d'une école, elle me recevra volontiers dit-elle. M H commence une discussion autour de l'ambassade et de l'école.

« Tu sais, en 1994 c'était l'année blanche, la grève du public en Kabylie. On avait vraiment un sentiment d'insécurité, je me rappelle qu'on cachait les cartables. A cette époque, on était les seuls en Algérie à diffuser la langue française, on était une des seules occupations du service éducatif de l'ambassade. Il n'y avait plus de lycée Français, plus de service de coopération locale, alors on bénéficiait d'aides aux livres, à la formation. Je suis même allé à Lyon pour suivre une formation pédagogique. Aujourd'hui, ça change avec la politique de Bouteflika d'apprentissage du français dès la deuxième année de primaire. Alors tout le problème de l'ambassade, c'est de ne pas froisser le ministère de l'éducation nationale algérien. Ils sont entre deux chaises. Le problème pour nous, c'est qu'on sent qu'il y a un flottement au niveau des formations, la semaine prochaine un séminaire est encore annulé. On a le sentiment d'être un peu délaissé. Mais on a un autre problème encore. Ce sont les écoles d'Alger, elles refusent de fonctionner ensemble. Il y a de la jalousie, de la concurrence, elles n'ont pas créé comme nous un réseau entre elles. Ce qui fait que l'information ne passe pas à Alger, qu'il manque du monde aux formations et qu'alors le service annule les formations. Tu te rends compte ils se volent les élèves entre eux... »

Je comprends vite que le problème de M.H n'est pas l'ambassade de France dont il comprend la situation difficile, mais les écoles d'Alger. Il veut discuter avec M.Z de la possibilité pour les écoles de Tizi Ouzou de travailler avec l'ambassade indépendamment de celles d'Alger. Il souhaite un double traitement. En réalité les écoles d'Alger ne fonctionnent pas exactement comme celles de Kabylie. Elles font pour la plupart le double cursus français-algérien, d'autres forment jusqu'au collège et préparent pour le lycée Français, seul une minorité plonge sa racine depuis 1990 et le système CNED. La diversité des situations empêchent Alger de se rassembler autour d'un réseau d'intérêts communs comme à Tizi Ouzou. Les écoles de « Tizi » renvoient le mépris des algérois qu'ils disent snobs, désorganisés et intéressés. On peut facilement imaginer le mépris de certains algérois face à ceux de Tizi Ouzou qu'ils pensent campagnards et éloignés du « centre ». Cette opposition a été accentuée lors des fermetures des écoles de Tizi Ouzou en 2006 alors qu'à Alger seul une minorité a été inquiétée. M.H pense que les comportements des écoles d'Alger leur font de l'ombre, à la fois face au ministère de l'éducation nationale algérien et face au service éducatif de l'ambassade de France. En 2009, la scission entre Alger et Tizi Ouzou semble en

cours.

Nous arrivons à 9h à l'entrée d'Alger. Nous devons rejoindre Hydra, le quartier des ambassades mais aussi celui des élites et de la grande bourgeoisie qui se trouve dans les hauteurs d'Alger. Devant l'entrée, M.H et Mme S s'annoncent, l'imposante grille blindée s'ouvre en couissant lentement. Il est convenu que je dois rester à l'entrée en attendant que M.Z donne la permission de m'ouvrir. Je m'assois sur le trottoir et contemple de l'extérieur le plus grand parc d'ambassade d'Algérie. Il semble bien impossible à franchir et si je le compare au consulat d'Alger à Marseille, lequel fournit les VISA d'entrée, il semble qu'ils n'ont rien à voir entre eux, tant à Marseille l'entrée semble ouverte à tous et l'endroit désuet de richesse. Le parc de l'ambassade de France est immense. Il y a des policiers tout autour de l'institution. Les rues sont propres et peu fréquentées.

2.2 Dans l'ambassade

L'endroit où l'on attend pour les VISA ne correspond pas à la même entrée, il n'est même pas en vue. Quelques personnes arrivent et s'annoncent. Après un laps de temps, une voix signale dans un interphone l'ouverture de la porte. J'entends « François Corbier », je pénètre dans le sas. On me fait enlever mon sac, le vider, je reste quelque temps pendant qu'une personne derrière une vitre conserve mon passeport. Une autre porte s'ouvre, on me dit qu'on me restituera mon passeport à la sortie. Une dame arrive au bout de quelques minutes, prononce mon nom et nous traversons un endroit plein d'ombre et de verdure, de fleurs et de grands arbres. Je me fais la réflexion qu'il est curieux d'être juridiquement en territoire Français. Nous arrivons devant un bâtiment aux larges baies vitrées, nous montons à l'étage, j'entends M.H parler depuis un bureau. M.Z me demande d'attendre avec la secrétaire car ils discutent de problèmes en interne. Il ne veut pas que j'assiste aux sujets qui fâchent entre lui et les écoles de Tizi Ouzou. Je saurai plus tard qu'il est méfiant envers cet étudiant qui s'intéresse aux écoles. La discussion entre lui et M.H sera néanmoins houleuse et portera sur le problème entre les écoles de Tizi Ouzou et celles d'Alger, M.Z refusant de faire un traitement de faveur et de considérer les deux villes séparément. En attendant qu'il accepte ma présence à la fin de la réunion, je réalise un entretien de fortune avec la secrétaire du service

culturel.

Extrait d'entretien avec la secrétaire du service culturel :

M : Depuis combien de temps travaillez-vous ici ?

S : Je travaille depuis sept années dans le service. Je suis algérienne, algéroise même. Ça fait sept ans que je bosse à la coopération éducative.

M : Quels sont les relations du service avec l'ambassade ?

S : Les écoles privées sont soutenues par l'ambassade dans le cadre de formation de chefs d'établissement, de professeurs de Français, ils reçoivent des appuis pédagogiques. Mais nous n'avons pas de relations diplomatiques officielles parce que officiellement elles suivent le programme algérien. Nous avons déjà abandonné le programme CNED, enfin les parents continuent individuellement, mais la coopération que nous assurions sous forme de convention avec le CNED a été abandonnée suite aux pressions du gouvernement. Avant, le service appliquait des réductions dans certains cas jusqu'à six fois moins, notamment pour les binationaux [...] Avant, le CNED s'appuyait sur des listes d'élèves cachetées avec Marianne. Aujourd'hui, c'est chacun dans son coin, l'année dernière il y a eu 4000 inscriptions individuelles.

J'ai un enfant dans une école privée. Je peux vous dire qu'ils font toujours le programme français, sans le CNED officiellement. Mais sinon les manuels restent français, tandis qu'aujourd'hui ils suivent aussi le programme national. En CP, mon fils a huit manuels, il est surchargé.

M : Les programmes sont suivis entièrement d'après vous ?

(Elle regarde ses feuilles statistiques, elles ne trouvent pas les chiffres)

S : Bon de toute façon je les connais très bien. Je peux vous affirmer que le cursus est fait à 100%, dans la majorité des cas, le programme français est respecté entièrement, avec en plus le programme algérien. Vous voyez ces fiches, ce sont des cartes d'identités confidentielles des écoles. Il y a le nombre d'élèves, nous avons les résultats...

M : Vous voyez une différence entre les gens d'Alger et de Tizi Ouzou ?

S : Disons que les gens d'Alger ont plus d'argent en général. Mais en terme d'organisation, Tizi s'en sort mieux, on a moins de problèmes avec les gens de Tizi Ouzou. A Alger certains ou certaines sont un peu « bourgeois », vous savez « snobs » parfois. C'est « je vais à l'ambassade sans rendez-vous, je connais le responsable *untel*... ». Mais bon, ce n'est pas tout le monde heureusement.

M : Quel est le rôle du service de coopération culturelle en dehors des écoles privées ?

S : Bon, déjà on s'occupe du service des bourses scolaires pour les français à l'étranger. Dans ces écoles, il y a un certain nombre de bi nationaux. Sinon le service de coopération est composé de trois branches principales :

- l'action éducative
- le Français
- l'universitaire

Aujourd'hui le service s'occupe de la remise à niveau de 23000 professeurs de français suite aux nouveaux

programmes sur le français à l'école. A ce titre des coopérants doivent arriver de France.

On a différentes actions principales :

- la francophonie et l'association des professeurs de français algériens
- les échanges de jeunes espoirs de hauts niveaux
- la promotion de la formation ouverte et à distance.

Mais cela dépend énormément de la politique de l'attaché culturel.

Dès cet entretien, on comprend le regard privilégié que détient l'ambassade sur ces écoles. Des fiches de renseignement sont créées pour chaque école et sont numérisées, la secrétaire qui s'occupe de ces écoles a elle-même son fils dans l'une d'elles. Il y a un véritable lien avec l'ambassade qui semble s'être amenuisé depuis que le CNED est sorti du jeu, cependant on devine la présence perpétuelle de ces écoles et leur importance pour le service éducatif. Elle dira : « Vous savez avec le problème du CNED, ça n'a pas arrangé les choses pour nous. Nous gérons aujourd'hui 700 inscriptions, le téléphone n'arrête pas de sonner. »

Après l'entretien avec la secrétaire, quelqu'un vient me voir pour me dire que M.Z veut bien me recevoir. J'entre dans le bureau.

« Nous avons eu une petite altercation lance M.Z

M.H : Non nous discussions, rien de grave. »

M.Z : Enfin je comprends votre situation, mais comprenez la mienne. J'arrive dans ce service, on me dit Alger et Tizi Ouzou il faut les séparer. Moi je dis non, je préfère qu'on essaye de faire quelque chose. Alors on a installé dans une école un secrétariat, l'information circule un peu mieux, on continue comme ça. Alors M Corbier! c'est ça... ? Que me voulez vous ? »

Je lui explique ma situation, puis lui demande s'il est prêt à me recevoir une prochaine fois.

M.Z : Vous savez, je ne sais pas. Mais qu'allez vous me demander. Vous savez dans la situation actuelle, c'est difficile politiquement »

M : *Je vous garantis que je n'inscrirai pas votre nom. Et puis je ne compte pas discuter forcément politique*

M.Z : Oui mais dans ces écoles, justement, tout est politique. Enfin envoyez-moi un mail avec les questions, je verrai si je peux vous répondre avec mon supérieur. »

M.Z sort un tableau de notes des bacs français. Il est mécontent des résultats surtout pour Alger, et propose de faire quelque chose pour les améliorer. M.H quant à lui voudrait que soit inscrit sur dans le tableur une variable fille/Garçon, Mr Z répond que ce n'est pas possible. Sur le bureau sont déposés les fascicules gratuits des « mots pour demain » dans le cadre de la semaine de la francophonie. Finalement, la francophonie n'est aujourd'hui pas à l'ordre du jour, comme si de toutes façons ces écoles étaient « trop françaises » pour être seulement francophones.

L'attente des écoles privées face à l'ambassade est véritable. M.H est venu leur demander quelque chose de capital qui lui a été refusé, la séparation de la gestion entre Alger et Tizi Ouzou. La relation entre l'ambassade et ces écoles est concrètement et physiquement visible dans l'ambassade. Les fiches de notes et d'identités par école, les coups de fils incessants pour demander des informations sur le CNED, le lycée international et les écoles privées, démontrent une présence constante des écoles privées. On remarque dans l'attitude de M.H une sorte de familiarité avec M .Z, et une légitimité qu'il exprime à propos du tableau de notes ainsi que dans sa demande de séparer les écoles des deux villes.

Enfin, ce lien indéfectible entre l'ambassade et ces écoles est une chose difficile à gérer politiquement, ma demande d'entretien sera dans un premier temps refusée.

Au moment de partir M.H donne le livre que vient de publier sa fille. S'en suit la discussion que nous relaterons dans un prochain chapitre sur la réussite de ces écoles, qui s'articule autour du livre de Lynda Handala.

Nous quittons M.Z après une longue poignée de main entre les deux hommes. On nous rend nos passeports puis entrons dans la voiture. M.H nous convie à aller à la maison d'édition qui publie sa fille de 19 ans.

2.3 Réflexion sur la francophonie :

2.3.1 La francophonie et le mythe kabyle: l'amour qui cache l'intérêt

La « journée » de la francophonie fut organisée non à l'initiative de l'ambassade de France, mais par l'école elle-même. Nous avons vu dans ce chapitre le peu d'importance qu'elle prend aux yeux de l'attaché culturel qui n'en parle pas ou presque. On peut alors en conclure que les écoles privées n'entrent pas dans cet évènement d'Etat tant elles sont françaises et inavouables politiquement.

C'est une forme de « jeu » pour l'école elle-même, un jeu sérieux, celui de s'inscrire dans la francophonie clandestine alors que l'Algérie ne fait pas parti des 47 pays qui ont ratifié le statut (Jean Louis Roy, 1993). On peut affirmer que l'école, à défaut de participer à la semaine

entière, fait sa journée de la francophonie en se servant du thème officiel sans pour autant rentrer dans le jeu officiel du ministère des affaires étrangères français et de l'ambassade de France. L'école H s'est donc évertuée à une francophonie de maison ; ceci fut timidement encouragé dans la plus grande discrétion par le service de coopération culturelle qui leur a communiqué les thèmes choisis et distribué parcimonieusement les prospectus nécessaires (« les mots pour demain » voir annexes). Les écoles privées font ainsi partie intégrante non des arcanes certifiées et instituées, mais bien des coulisses de la francophonie. On pourrait même dire que l'école H a effectué une francophonie zélée. Leur « talent » et leur réussite (surtout celles de Tizi Ouzou) deviennent des réalités incontestables les faisant inscrire de fait dans la politique de l'ambassade. Cependant, cette pratique de la francophonie, nous l'avons vu, répond à des logiques d'intérêt pour l'école à l'heure où elle perd de nombreux avantages avec l'ambassade. Se montrer, faire savoir qu'elle prend le parti de la francophonie, c'est une manière de manier consciemment ou non le mythe kabyle, d'apporter une raison mythifiée à leur action. « Ils sont meilleurs », « ses Kabyles ont vraiment un amour de la langue française », voici ce que diront à la fois M.Z et un responsable du CNED, illusionné peut-être par un argumentaire cachant des considérations plus « terre à terre », répondant à une logique de nécessité et à un calcul d'intérêt.

2.3.2 De l'altruisme français à l'expansionnisme culturel

En Algérie, la place de la langue française conserve un rôle ambigu. Nous avons déjà dit qu'elle subit l'absence de statut véritable alors même qu'elle est une langue étrangère « privilégiée ». Cependant la francophonie regroupe deux axes. Le premier représente la pratique objectivable de gens parlant le français, elle a donc de ce point de vue une réalité en Algérie que la France sait ou a su exploitable (conclusion de rapport de Gislaine Perrin sur la francophonie en Algérie et en Tunisie 1989). D'autre part, elle désigne la politique de promotion ou de défense de la langue française tout en s'exerçant dans un climat d'alternative à la mondialisation américaine de langue anglaise. Jean Louis Roy, membre du haut conseil de la francophonie, écrit dans son livre « la francophonie, le projet communautaire (1993) », qu'il faut « restaurer la vérité sur l'état réel du monde. De rappeler avec vigueur que la destinée commune ne se limite pas à l'axe est-ouest. De signifier avec passion et science que

le développement fabuleux des sciences et des technologies a laissé sur la route des fragments de la famille humaine [...] Je pense notamment à nos partenaires africains... (p 52)» La francophonie se pare non de valeurs civilisatrices mais humanisantes, et conserve ce qu'on pourrait appeler une tendance impérialiste à la française tout en se réclamant du côté de l'égalité et de la souveraineté des nations et des hommes. Antoine Boustony vice président de la l'association des psychiatres francophones écrit dans le livre collectif « francophonie monde arabe, un dialogue des cultures (2000) : « le français comme langue barrage à la déshumanisation de la planète, à la matérialisation brute des échanges, afin que soit retrouvé l'équilibre entre le sapiens et la sapience, les valeurs et la connaissance, l'égo et la tolérance. (p14) ». La tendance en matière de politique de la langue, est à une idéologisation du français, langue officiant dans une allégorie de l'humanisme. La langue française devient l'incarnation des lumières ; ce n'est pas l'école républicaine qui martèle les valeurs d'une France idéale et universelle, mais la langue prodiguant universalité et humanisation du monde. Plus clairvoyant dans ces propos et pertinent dans le contexte algérien, Rémy Leveau (2000) dans ce même ouvrage pense que « le passé colonial de la France ne donne pas comme naturelle la francophonie, mais qu'elle peut jouer le rôle de l'avocat du multilinguisme et du pluralisme ».

En parallèle, la politique française dans le monde arabe fut de « conserver un leadership en produisant du sens au nom d'une promiscuité culturelle, géographique, historique et linguistique » (Chérigui, 1997). La France emploie alors un argumentaire autour de l'égalité et de la multilatéralité pour affirmer un ensemble méditerranéen mythifié, sensé se défendre contre l'uniformisation et l'alignement (aux américains, à l'URSS). Cette politique post coloniale fut donc orchestrée par De Gaulle en premier lieu, avant de trouver des échos dans les gouvernances successives, à la différence que la politique arabe devient progressivement politique méditerranéenne. Hayète Chérigui écrit que « l'énoncé de la politique arabe correspond à la recherche d'un espace où projeter la grandeur de la France, constance de la diplomatie française » (Chérigui, 1997, p 43). L'Hexagone retrouve ainsi cette « vocation méditerranéenne » qu'il avait perdue en quittant l'Algérie et en abandonnant du même coup son empire. La politique arabe ou méditerranéenne reprend le même argumentaire mythifié de la langue, et nage de manière identique dans l'énonciation des valeurs « universelles et humaniste ». La variable de la langue fait donc intégralement partie d'une politique étrangère

visant à conserver voir étendre un pouvoir économique et politique dans le monde, tout en affirmant des valeurs « humanistes ». Ainsi pour paraphraser Hayète Chérigui à propos du forum méditerranéen : Sur fond de dialogue multidimensionnel, la francophonie constituerait davantage un instrument ayant pour fonction de valoriser et de conforter un rôle de leader.

Il faut se souvenir des mots de Mitterrand en 1980 : « Il n'est pas de puissance dans l'histoire du monde qui n'ait cherché à se contempler sur les rivages de la méditerranée... ». La France depuis la fin de son empire recherche des instruments permettant de prolonger son reflet. La francophonie aussi anodine soit elle, est un de ses rayons.

La difficulté de l'ambassade de France concernant ces écoles, revient peut-être au problème de ne pouvoir fêter la francophonie ni véritablement de la rendre activable dans les réseaux les plus francophones, à un moment où la mémoire de la colonisation est attisée par les chefs du FLN. La francophonie en Algérie n'aura pas d'emprise aussi longtemps que durera les crispations entre l'Algérie et la France en matière de mémoire, mais aussi dans une dimension interne au pays, tant que la langue française dans la question linguistique nationale aura ses détracteurs au sens politique et idéologique du terme.

3. LES ÉCOLES DE L'AMBASSADE: LA POLITIQUE DES ÉCOLES PRIVÉES DE L'AMBASSADE DE FRANCE

Cette intrusion dans l'ambassade de France nous permet de préciser la nature des rapports avec les écoles privées. Nous sommes très vite passés avec la francophonie du registre de l'amour (de l'école et de la France) à celui de l'intérêt et des différentes stratégies pour la reproduction et la reconduction des intérêts. Le statut des écoles privées ayant changé avec la position du gouvernement algérien, l'ambassade et son secteur éducatif ne peuvent plus agir comme avant. Mais elle a aujourd'hui d'autres objectifs et d'autres intérêts à faire valoir, puisque l'Etat algérien après deux décennies d'absence de partenariat en matière éducative, demande à la France des formations pour ses professeurs de Français. Il y a aussi, et ce n'est pas négligeable, les projets d'ouverture d'écoles françaises et du collège internationale d'Alger. Les écoles privées ne sont plus l'unique préoccupation du service, elles sont même devenues potentiellement un handicap.

Je me suis finalement rendu une deuxième fois dans les arcanes du service culturel de l'ambassade de France. J'ai donc écrit un mail à M.Z dans lequel je lui expliquais l'impossibilité de lui donner les questions à l'avance dans le cadre d'une démarche anthropologique et universitaire. Je lui écrivis l'importance d'un entretien en face à face. Je me suis rendu sur sa demande, un mercredi à 15h devant l'ambassade de France, je n'ai pas attendu puisque le rendez vous était prévu, la porte blindée s'est ouverte dès mon arrivée. M. Z m'attendait dans son bureau. Cet entretien s'est néanmoins déroulé sous le sceau de la méfiance. Premièrement, il ne fut pas enregistré, ensuite j'ai été amené une fois de plus à me justifier, à préciser l'objet de ma recherche (qu'est ce que je voulais vraiment savoir?) en m'efforçant de me faire le plus rassurant possible, sans aborder de front ou de manière trop critique, les questions politiques.

M : Quel est le rôle de votre service ?

M.Z : Le secteur éducatif sert à mettre à la disposition du ministère algérien une réponse. Le problème concernant ces écoles est que le ministère ne veut pas faire quelque chose pour ces écoles privées, par contre il demande pour les écoles publiques. C'est d'ailleurs de plus en plus l'agence française du développement qui s'occupe de ça, et de moins en moins notre service. Nous avons donc un programme qui se nomme FSP, qui est le « fond de solidarité prioritaire » sur l'amélioration du niveau des professeurs de français.

Alors c'est vrai que les vingt dernières années, nous avons perdu de notre substance avec le public, qu'on a retrouvé avec le privé. Quand en 2006 les écoles privées ont connu des problèmes, elles ont demandé de l'aide à l'ambassade de France, et on a essayé de faire quelque chose. Seulement ça posait de gros problèmes au ministère algérien, qui nous a dit que s'il laissait ces écoles alors ce serait la porte ouverte aux écoles islamistes. En réalité, il semble que le ministère ne veuille pas de ces élites francophones, en tout cas c'est dans ce sens que nous l'entendons.

M : Le service était mal à l'aise ?

M.Z : Il faut voir en 2006, les écoles s'opposaient au ministère et se réclamaient de l'ambassade de France. Aujourd'hui, la situation change. Le ministère de l'éducation nationale nous demande des formations massives de professeurs de français. Le lycée français est rouvert depuis 2002, nous prévoyons l'ouverture du collège à la rentrée 2009, puis le primaire en 2012. Le régime veut scolariser les enfants. Alors on va ouvrir des établissements français dans les grandes villes.

M : Pourquoi les grandes villes ?

M.Z : Parce que ce sont des zones de développement économique important, avec des ressortissants français et des étrangers francophones.

M : Quel est votre rôle face aux écoles ?

M.Z : Mon idée maintenant pour les écoles privées, c'est d'unir Alger et Tizi Ouzou.

M : Ce n'est pas l'avis des Kabyles de Tizi Ouzou.

M.Z : Ils veulent qu'on les traite différemment. C'est vrai qu'ils sont plus organisés, ils me semblent qu'ils font preuve de plus de subtilité, sont plus tenaces. Même à Alger, on a le sentiment que ce sont les Kabyles qui veulent se montrer meilleurs. En tout cas, Tizi a montré par le passé que lorsque le réseau d'Alger n'existait pas et bien, eux, ils tenaient. Aujourd'hui ça commence à changer, on a réussi à réunir 30 écoles à Alger lors de la dernière réunion.

M : Ils sont déçus un peu de la baisse de l'aide de l'ambassade. Ils voudraient plus d'aides, pourquoi d'après vous ?

M.Z : Disons qu'on peut les aider sur la formation des professeurs de français, parce qu'en retour c'est ce qu'on fait pour le public. Si on les aide pour autre chose, il faut que l'on fasse la même chose pour le public. Par exemple les écoles privées m'ont demandé une formation pour les chefs d'établissements. Si on arrive à faire ça pour le ministère, alors oui on le fera pour les écoles. C'est une situation délicate.

M : Et avec le CNED, comment ça se passe ?

M.Z : Disons qu'en 2007, on avait même signé un accord avec le CNED pour un allègement des frais de scolarité. Juste le français, les mathématiques et l'histoire devaient être corrigés par le CNED qui est un rectorat, le reste devait être corrigé par les professeurs des écoles privées. Le CNED a demandé des garanties comme des formations de professeurs ou des cours à distance, qui n'ont pas marché. « Tizi » s'est sentie heurtée.

M : Aujourd'hui fonctionnez-vous encore avec le CNED ?

M.Z : En 2007, on a organisé une convocation du CNED et des écoles. On a dit qu'il fallait arrêter le CNED comme il était pratiqué. Il ne faut pas prendre le CNED pour une scolarité complète. Il faut l'utiliser comme une aide. Le CNED n'était pas trop d'accord, il perdait une clientèle. Mais c'est nécessaire si on veut que ça continue.

M : Que vous reste-t-il à faire en matière d'écoles privées, quels sont vos prochains objectifs ?

M.Z : Bon déjà, à Alger il y a des mauvais résultats au bac français. A Alger d'ailleurs ils cachent des classes francophones. Mais bon, il faut faire le lien avec le LIAD (Lycée international Alexandre Dumas). Il faut aplanir les situations. De toutes façons, les copies des élèves des écoles privées sont corrigées par le LYAD, il y a même des professeurs d'Aix Marseille. Le gouvernement n'interdit pas aux Algériens de passer le bac ici en candidat libre. Il faut respecter le gouvernement, former les professeurs en français, voir pour les formations des chefs d'établissements. Le jour où il y aura un programme de français scientifique, ou de culture scientifique dans le public, avec l'histoire de matières optionnelles comme le français scientifique, là nous pourrions agir différemment. On devra même faire appel comme ça s'est déjà fait, à des retraités français pour faire la culture scientifique dans le public. On pourra faire appuyer les écoles privées la dessus.

On ne peut pas discuter des écoles privées avec le gouvernement, pourtant on devrait. Il y a 30 ou 34 écoles de ce genre à Alger, 9 à Tizi Ouzou, 14 déclarent faire plus de 50% des programmes en langue française pour avoir notamment les bourses nationales. On est dans quelque chose de fragile.

(En sortant M.Z m'accompagne, nous terminons l'entretien)

M.Z : On ne peut pas parler. Mais il faut aider ces écoles. Il y a des gosses qui passent les examens en se présentant au LIAD, qui est un énorme centre d'examens. Il faut de bons résultats et les effectifs augmentent.

Il semble que l'ambassade de France ne puisse pas démentir le lien fort et inévitable qu'elle entretient avec les écoles privées. 15 années sans rôle officiel du service culturel en Algérie

ont orienté l'action et l'existence même du service vers le régime officieux des écoles privées. Les écoles ont été la raison d'être du service mais plus encore un véritable phénomène qui le dépasse encore aujourd'hui.

Même si pour M.Z, « il ne faut pas se substituer à une absence », qu'il est en effet impossible de remplacer l'État algérien, l'aphasie de cet Etat durant les années de « terrorisme » a permis aussi la présence de l'Etat français dans ce qui devrait être une affaire algérienne. Pourrions-nous alors parler d'ingérence ?

L'ambassade de France joue un jeu délicat avec ces écoles, elle participe pleinement à cette ambigüité d'Etat. A qui appartiennent ces écoles, qui au lieu de se réclamer, ce qui serait « naturel » en Algérie comme en France, en matière de pensée d'Etat, du ministère de l'éducation nationale, se revendiquent en 2006 de l'ambassade de France. Longtemps les écoles privées existaient moins pour l'Etat algérien que pour l'Etat français. Sachant que le service culturel section éducation a pour but officiel de « mettre au service du ministère une réponse en matière d'éducation », à quoi correspond dans ce cas sa relation persistante avec les écoles privées dont les pratiques sont illégales. Nous nous sommes déjà posé la question des différents motifs de la fermeture de 2006 par l'Etat algérien, et surtout de la violence de cette fermeture (avec actions policières). L'Etat envoyait un message fort aux écoles privées, mais peut-être aussi à l'ambassade de France et à l'Etat Français. Enfin s'il est impossible d'affirmer ce qui n'est qu'une conjecture, on peut au moins supposer une manière de vouloir faire cesser cette violence faite à l'Etat par une autre violence, la fermeture d'écoles par la police.

Il a fallu une quinzaine d'années d'un partenariat « incestueux » pour que le lien entre l'ambassade de France et ces écoles montre aujourd'hui une tendance indéfectible, tout comme ces écoles restent, malgré les différents troubles, relativement indestructibles.

Elles ont fonctionné sur une triangulaire avec le CNED et le service culturel, et ont prospéré grâce à ce « dispositif ». Leur nature clandestine a rendu l'activité des institutions de l'Etat français tout aussi clandestine.

Aujourd'hui le renouveau de l'Etat algérien, la légalisation des écoles privées, la renaissance de l'école française avec le LIAD (lycée international Alexandre Dumas) et le collège, puis le primaire en 2011, changent néanmoins la donne. A mesure que l'Etat algérien reconstruit sa vocation souveraine sur l'ensemble des affaires, la France retrouve une présence officielle sur

le terrain de l'école et de la langue française. Cette nouvelle situation impose à l'ambassade de France une marge de manœuvre délicate. D'un côté, elle protège ses intérêts officiels qui tendent à s'accroître, mais de l'autre elle est contrainte de réduire son action dans la sphère des écoles privées. En matière de partenariat, l'ambassade ne peut aider les écoles privées que sur les mêmes modalités dont elle aide le public, à savoir comme M.Z le répète, par la formation des professeurs de français et des chefs d'établissement.

« On ne peut pas parler, il faut aider ces écoles »

La situation est délicate, à la limite d'une situation diplomatique acceptable. L'ambassade ne peut ni défendre ce qu'elle réalise, ni en parler puisque l'Etat refuserait toute discussion à propos de ces écoles. Si l'aide ne porte pas sur des formations ou d'autres actions nécessitant des justifications, un coût, une trop grande visibilité, elle peut relever d'autre chose, notamment de la gestion.

Le service culturel offre plusieurs réponses à ces écoles privées. Premièrement, il motive l'abandon du CNED mais réalise par ailleurs des fiches d'établissement avec le suivi des notes par élève. Il propose d'effectuer des inscriptions CNED individuelles et de stopper net toutes inscriptions collectives que l'ambassade a obtenues il y a quelques années pour faciliter à la fois les écoles et le CNED. Aujourd'hui le paradigme a changé, ce qui était considéré il y a quelques années comme un bien fait (le CNED pour tous) est non seulement abandonné car interdit par le gouvernement, mais en plus est jugé comme quelque chose de pédagogiquement néfaste. Nous avons vu que beaucoup de parents préfèrent l'ancien système au système actuel, le rôle de M.Z serait d'aider les écoles à inverser cette tendance et de faire oublier le temps des « écoles CNED », tout en facilitant les quelques inscriptions individuelles. Nous verrons avec l'entretien de J P, directeur d'école CNED à Toulouse, que l'inscription même individuelle est du ressort de l'attaché culturel. En contournant le CNED, le service éducatif se protège et l'ensemble de l'argumentaire autour de l'abandon du CNED doit aussi se comprendre dans cette logique.

M.Z veut créer un réseau d'écoles privées à Alger comme il a été fait à Tizi Ouzou, puis réunir les deux villes qui ne communiquent que très peu ensemble. Il veut aussi resserrer les liens avec le LIAD, et conseille aux écoles de ne pas suivre le programme à la lettre, « penser

en terme de formation ». Enfin, il veut que les écoles respectent le gouvernement pour se conformer aux nouvelles lois, sans pour autant perdre de leur substance, comme préparer les élèves au baccalauréat français. Ce dernier élément est ce qui lie les écoles à l'ambassade, si la zone d'action du service est limitée, il n'en reste pas moins qu'il est naturel et évident pour ce dernier de s'occuper de ces écoles conduisant toutes au LIAD. Elles s'unissent autour du but ultime du bac de Français et rentrent dans la gestion nationale française du taux de réussite au bac. L'heure est donc au conseil, à la gestion, à une forme d'administration discrète qui fait perdurer un lien.

A propos des futurs centres français

On observe un double jeu de l'ambassade. D'un côté les centres français officiels type LIAD prospèrent partout dans le pays, et de l'autre, on constate une tentative de réduire l'action autour des écoles privées francophones. A mesure que l'Etat algérien reprend les rênes de la société civile, l'Etat français retrouve les composantes qui orientaient son action avant les années 90 et la fermeture des centres français. Annaba, Constantine, Oran, verront ouvrir des écoles françaises, si les choses se déroulent selon les prévisions. Le dispositif du LIAD sera consolidé avec l'ouverture du collège et du primaire. Il sera de nouveau possible de suivre légalement un cursus entièrement français en Algérie. On ne trouvera toujours pas ce genre d'institutions à Tizi Ouzou ou dans les autres villes « moyennes » d'Algérie, qui ne constituent pas des pôles économiques d'envergure. Les centres français se situeront uniquement dans les zones de fortes activités économiques, « là où il y a des ressortissants français », selon M.Z.

Si l'on observe aujourd'hui la population du LIAD, on constate que la grande majorité des élèves sont algériens appartenant essentiellement aux groupes des élites économiques, politiques et militaires du pays, ces même élites qui n'auront bientôt plus à passer par des écoles privées d'Alger pour rejoindre le lycée. Beaucoup d'écoles privées d'Alger voient déjà une partie de leur effectif disparaître pour rejoindre la seconde du lycée Alexandre Dumas. Certaines même ne forment que jusqu'au collège et préparent spécifiquement au concours d'entrée du LIAD. Il est évident que cette politique préparée par les deux gouvernements algériens et français, propose un cursus français pour élites algériennes et ce exclusivement. La difficulté du concours et le prix d'une année au LIAD y destinent l'institution. Il en sera de

même pour celles qui s'ouvriront dans les grandes villes du pays. La France et l'Algérie jouent à un jeu de rentabilité et d'intérêts diverses (politiques, économiques, symboliques), en préparant le tapis doré qui conduiront des élites à un enseignement de haut rang. Les écoles privées de Tizi Ouzou qui ne sont pas concernées par ce genre d'institutions, sont alors exclues de cette logique tout comme le reste de la population. On peut se demander comment le gouvernement algérien avec une telle disparité de traitement compte endiguer le phénomène des écoles privées francophones, comment l'ambassade de France pense-t-elle assumer ce double jeu à moyen terme, avec d'un côté une politique pour les riches et de l'autre pour les plus modestes, lesquels considèrent que la voie de la réussite en Algérie passe par le sillon du bac français et de la langue française.

Les écoles privées de Tizi Ouzou sont des LIAD clandestins pour classes intermédiaires, condamnées au jeu délicat du mauvais enfant algérien et des filles cachées de la France. Entre ces deux voies, la maison école (et sa logique clandestine) semble avoir de belles années devant elles, pérennisant son existence entre ses réseaux de soutiens (avec l'ambassade de France mais aussi avec des Algériens influents) et la méfiance d'un Etat versatile.

4 L'ÉCOLE DE LA RÉUSSITE ET DE LA PRÉTENTION

4.1 Alger et Tizi Ouzou: La concurrence

Nous avons déjà parlé de la réussite de ces écoles même si les premiers élèves tardent à arriver sur le marché du travail. On qualifierait alors de « réussite » le résultat scolaire et le destin « universitaire » des anciens élèves. Peut-on seulement imaginer un échec des écoles privées ? Plus douées que l'école publique algérienne qui draine les échecs de tout un système, aussi performantes que les écoles françaises de France, elles sont le bras « alternatif » par lequel des Algériens entreprennent l'heureuse fabrication de leurs enfants.

Elles ne se sont pas trompées au regard du renouveau des institutions françaises pour élites algériennes type LIAD. Leur position délicate est liée à leur création toute atypique, aux liens incestueux qui les tiennent à la France, de par l'ambassade ou le CNED, ou simplement aux

universités françaises et cette émigration collective presque systématique dont elles-mêmes se refusent.

L'ambassade, pour ne pas dire la France, n'aurait pas imaginé une telle invention. Avant leur création et leur multiplication, elles furent tout simplement impensables. Ce sont les réseaux qui ont permis l'émergence de ces écoles qui provoquent l'étonnement. Ces écoles ne se réclament pas de l'Algérie, bien qu'elles provoquent des réactions nationalistes, elles sont des écoles pour la France et sous certaines formes, de la France. Personne dans ces écoles ne souhaite un véritable rattachement à l'Algérie, et si l'Etat, à travers les nouvelles lois de 2006 a pénétré les murs, ce n'est que sous la menace.

Ces écoles apportent avec elles une réussite naturelle, ineffable, que peu de gens s'accordent actuellement à contredire. Seulement, certains ont le sentiment que cette réussite viole l'Algérie même, elle heurte profondément le nationalisme et remet en question l'idée d'une souveraineté vécue du pays. Ces écoles tournent le dos à leur nation, mais aussi à leur région d'origine, personne ne la souhaitant plus kabyle qu'algérienne : Pas ou peu d'apprentissage de la langue, refus de parler kabyle en classe, accords consensuels autour de l'idée que le kabyle et l'arabe sont des langues inutiles. On ne peut réduire l'idée de ces écoles aux seules tactiques et stratégies individuelles pour réussir. Pour que ces écoles fonctionnent, il a fallu qu'elles se bâtissent à travers l'histoire scolaire algérienne, mais aussi autour de grandes lignes de valeurs et de symboles qui font sens collectivement. Un amour de l'école (française) partagé fut nécessaire pour que s'allient désir scolaire et désir de vie et d'éducation. Ce qui fait la singularité de ces écoles, c'est la constatation que les élèves ne sont pas scolarisés de la même façon que ceux du public, mais en plus qu'ils ne sont pas éduqués de pair. Cloisonnement dans des « maisons » (école et chez soi), travail intense, le français comme langue maternelle, tout un ensemble de caractéristiques se sont alliées une prétention sociale intensément vécue. Carrières internationales, choix des universités « scientifiques » françaises, on serait tenté d'affirmer de manière caricaturale (et nécessairement fausse) que le dernier des élèves de ces écoles est le premier du système public algérien.

Depuis les entretiens à l'ambassade, un sujet est apparu lors de la rencontre avec la secrétaire puis avec M. Z, celui des différences entre les écoles de Tizi Ouzou et celles de la capitale, telles qu'elles sont perçues par les membres du service. « *Ils sont meilleurs* » voilà ce que dit M. Z. « Tizi » est plus organisée (avec le réseau des écoles de Tizi), plus honnête

(convention pour ne pas se voler les élèves), enregistre des meilleurs résultats au baccalauréat. La secrétaire qualifie les écoles d'Alger d'écoles pour les « snobs », pour les « gens superficiels », « Tizi » faisant office d'écoles plus modestes, dirigées vers l'essentiel. Le meilleur des écoles privées se trouverait à Tizi Ouzou qui devient la capitale et la référence en matière scolaire. Ceci est d'autant plus intéressant que M. Z connaît les écoles d'Alger, qu'ils les fréquentent, les a visitées, alors que la Kabylie lui est interdite par ses services pour des raisons de sécurité. Ses seuls contacts avec Tizi Ouzou se résument à M. H et ces entretiens au bureau de l'ambassade, il relève que ces Kabyles l'impressionnent d'autant qu'il ne les connaît pas. Ainsi les écoles de Tizi Ouzou n'ont pas besoin de celle d'Alger, elles réclament leur indépendance haut et fort jusqu'à tenter de la négocier avec l'ambassade.

D'un autre point de vue, certaines écoles d'Alger souhaitent créer un lien avec Tizi Ouzou, dans le but de sceller un réseau national. Ce qu'elles n'arrivent pas à réaliser à Alger en raison de la concurrence entre écoles, mais aussi à cause de la multiplicité des formes prises par les écoles (privées de programme algérien, écoles préparant aux examens du LYAD...) ; elles tentent de le faire avec les écoles de Tizi Ouzou, réputées pour leur sérieux et leur unité. En 2009, M. H ne voyait pas d'un très bon œil cette tentative d'Alger de se rapprocher de Tizi Ouzou, il refusa l'idée d'une organisation nationale. En Mai 2009, un groupe de responsables d'écoles d'Alger composé de six femmes, est venu pour une réunion dans les locaux de l'école H. Elles sont arrivées toutes en même temps, exténuées du voyage, ne pensant pas avoir besoin de trois heures pour se rendre dans la wilaya kabyle. Assis dans le bureau du directeur, je regardai entrer ce groupe de femme avec curiosité. Elles semblaient toutes aussi sérieuses, entrant solennellement dans l'école, silencieusement accueillies par M.H. On m'a refusé l'autorisation d'assister à cette étrange réunion qui prenait l'allure d'une rencontre secrète entre deux branches différentes d'une obscure faction. Nous étions un jeudi, jour de repos. Les dames se sont tues, la porte de la salle s'est refermée. J'ai entendu en premier lieu une femme prendre la parole. La réunion dura une heure trente. Elles sont reparties, aussi graves qu'elles sont arrivées. J'ai su plus tard que M.H avait refusé l'idée du réseau national.

« Vous savez, le LIAD a essayé de nous prendre nos meilleurs élèves. C'est arrivé une année. Deux élèves sont partis. Ils sont revenus un mois plus tard, ils préféraient ici. D'une part parce que c'est très cher là bas, ensuite je crois que notre école s'occupe mieux des élèves, ils apprennent mieux ici. Vous savez on a de meilleurs résultats au bac que la majorité des écoles d'Alger » (Mme O, responsable de l'école H).

Tizi Ouzou affirme sa marque sur l'idée d'une école, et fabrique chaque jour son succès qui fait étranagement de l'ombre à Alger.

4.2 « *Les voix du Hoggar* », par une bachelière 2006 d'une école privée de Tizi Ouzou.

Revenons au jour de la rencontre entre M.H et M.Z (l'attaché culturel section éducative) que nous avons décrite dans le chapitre sur l'ambassade de France. Nous sommes sur le point de partir, quand M. H parle de sa fille. Il confesse à M.Z que nous nous rendons maintenant aux éditions Dalimen pour y voir l'éditrice de sa fille Lynda. La surprise se lit alors sur le visage de M.Z, qui demande plus de précisions.

M.H: Ma fille est actuellement au salon du livre à Paris, elle a même signé des autographes. [...] C'est son premier roman, une fiction qui s'appelle Les voies du Hoggar, elle a fini de l'écrire quand elle avait 18 ans. Aujourd'hui, elle en a 19. »

M.Z : Oui, c'est incroyable, j'en ai entendu parler, vous pouvez me donner les coordonnées de l'édition.

M.H : Vous pourrez en commander. Tenez voici le livre (il lui tend)

M.Z (regardant la photo de Lynda sur la quatrième de couverture): En plus elle est jolie, je vais en commander pour l'ambassade. Nous avons dans une semaine un salon d'organisé dans le cadre de la francophonie. En plus ça à l'air d'être une bonne édition. Je le présenterai à cette occasion.

(Il appelle sa secrétaire)

On va commander une cinquantaine d'exemplaires pour la semaine prochaine.

M.H : Nous y allons sur le champ, je vais en parler à l'éditeur. »

Cette situation n'est pas anodine. La surprise se lie sur le visage de l'attaché à l'éducation. Le livre a connu un véritable impact médiatique et a joui d'une publicité immédiate grâce notamment à la jeunesse de Lynda (elle avait 19 ans à la sortie du livre).

En sortant de l'ambassade nous nous rendons directement aux éditions Dalimen, situées dans un nouveau quartier résidentiel d'Alger. Nous entrons dans le bâtiment, une maison de quartier quelconque transformée en entreprise. L'éditrice nous accueille dans son bureau. Elle

appelle sa secrétaire qui lui apporte ses cigarettes, la secrétaire reste debout pendant que sa patronne nous parle du salon du livre d'Abu-Dhabi.

« J'en reviens, c'est incroyable, ils font tout en grand. Ils reconstruisent le Louvre là bas, vous imaginez! Vous savez, l'accueil était incroyable. L'année prochaine j'emmène Linda »

M.H décide de lui parler de la commande de l'ambassade, elle lui confirme que les livres pourront être livrés. Nous restons une heure environ à écouter une dame née en France, vivant vers Nice, et possédant probablement la bi-nationalité. L'éditrice fume sa cigarette en nous parlant de Lynda qui « était très à l'aise au salon du livre » de Paris. Elle veut de toute évidence en faire un phénomène d'écriture et vient de passer sur canal Algérie (une chaîne publique algérienne) pour promouvoir le livre. Pour elle, le livre est un marché et un produit. On peut aisément penser que cette éditrice cultive une absence d'intérêt porté à la littérature en dehors de l'argent et des affaires. Pendant une heure elle nous parle de bénéfices, de dépenses, elle loue le luxe du salon du livre de l'Arabie Saoudite, vente le prestige que gagne l'édition avec Lynda et ne nous parle pas une fois ni d'écriture, ni de livres, si ce n'est pour en faire les outils de ses finances, les moteurs de son prestige . C'est une businesswomen.

M.H se veut l'agent de sa fille; il s'assure que les livres sont dans les librairies et qu'ils se vendent le mieux possible. Il est déçu qu'on ne trouve le livre ni à Alger ni à Tizi Ouzou, les stocks étant épuisés. L'éditrice explique que c'est la faute des libraires qui ne passent pas régulièrement les commandes. Elle affirme que le livre s'est vendu comme des « petits pains » mais qu'en Algérie, faute d'être informatisé, le renouvellement des stocks ne fonctionne pas bien.

En tapant sur Google « lynda Handala », un enregistrement d'une émission de télévision apparaît en premier. L'éditrice est « invitée » sur canal Algérie pour faire la promotion de deux livres et principalement des « voix du Hoggar ». En voici un extrait.

« *L'éditrice* : Elle (Lynda) a passé son bac entre temps, qu'elle a eu. Elle a passé sa première année, elle est en pharmacie. Il y a quelques temps de cela, elle nous a envoyé son ouvrage, magnifique.

La présentatrice : Un manuscrit que vous avez décidé d'éditer, vous avez pris donc ce défi.

L'éditrice : Oui, les voix du Hoggar, un livre magnifique, à mon sens le premier de ce genre. Il me semble d'après les renseignements que c'est la première romancière de cet âge.

La présentatrice : La plus jeune romancière donc...

L'éditrice : Je sais qu'il y a la plus jeune poétesse qui avait dix sept ans, il y a deux ans, mais celle là, Lynda, une petite, toute jeune, toute timide, qui a un talent fou, qui écrit très bien, j'ai été subjuguée par sa façon d'écrire. Une histoire très originale, de fiction, un peu à la Haris Potter mais qui se situe dans notre pays, donc on ne se perd pas dans notre culture identitaire. Elle nous laisse en haleine dans l'écriture. Bon quelques fois, on sent sa jeunesse dans l'écriture, mais c'est ça qui est magnifique....

4.2.1 Le prix du succès: un non dit sur les origines de Lynda

Sur internet, deux pages Google sont consacrées à cette jeune écrivaine. Le livre, selon les articles parus, est un véritable phénomène et si on s'attarde parfois à aborder le style un peu jeune de l'écrivaine, l'éloge est toujours de mise. On parle cependant moins du roman que de Lynda, moins du livre que de son écrivaine, tout en omettant de parler à la fois de cette jeune fille, de sa vie, de ses origines, et de l'ouvrage en lui même. Ainsi est affichée une réussite qui semble faire l'unanimité. Une Algérienne de 19 ans sort un roman en français, comme le dit l'éditrice lors de notre rencontre « c'est du jamais vu à l'heure actuelle ». Elle est jeune, c'est une fille, voici deux attributs essentiels de sa promotion. C'est d'ailleurs par ce biais là que l'éditrice commence son intervention, Lynda vient d'avoir son bac, elle est en pharmacie. Elle est une exception et un mystère dans un pays où la production en français se fait de plus en plus rare, où l'on constate que cette langue se parle et s'écrit de moins en moins bien.

On pourrait continuer à relever toutes les formes gratifiantes exprimant sur le même mode de l'exception le succès incontesté de Lynda Handala. Il nous semble judicieux d'en appeler à une clarification, de saisir ce que nous connaissons de cette jeune écrivaine. Fille d'un des pionniers de l'école privée francophone, responsable du réseau de Tizi Ouzou de surcroît, elle est le résultat de son éducation et de sa scolarisation. Phénomène manifeste dans l'ensemble des articles sur internet, aucun ne s'interroge sur l'origine de la romancière ni sur l'aspect formel de son triomphe. Elle vient de Tizi Ouzou, n'est pas née de notable ou d'une personne connue, sa réussite reste mystérieuse pour ceux qui la préfèrent inexplicable. Le mythe de l'artiste favorise cette conception du talent pur, et comme le signifiait un article sur la pratique de l'écriture dans la revue «actes de la recherche en sciences sociales», Lynda n'aurait « jamais appris à écrire ». Dans l'émission de télévision, l'éditrice ment par omission, elle ne précise ni que son baccalauréat est français, ni que ses études de pharmacie sont effectuées en France tout comme la présentation de l'auteur sur la quatrième de couverture. Il y a un

mensonge autour de Lynda Handala qui est la négligence même de ses origines, de sa scolarisation et de son éducation.

La phrase de l'éditrice, « on ne se perd pas dans notre culture identitaire », outre la maladresse de la formule (reflétant aussi la confusion d'un tel propos pour elle même: veut-elle dire « identité culturelle »?) est révélatrice de ce même jeu. Écrire un Harry Potter en Algérie, est-ce véritablement « ne pas se perdre dans sa culture identitaire », dans un pays où Harry Potter est une incarnation de cette culture mondialisée et exogène à l'Algérie.

4.2.2 Les voix du Hoggar: Entre imagerie coloniale et berbérisme ambiguë

Le livre n'a pourtant rien à voir avec Harry Potter, il s'agit d'une histoire de fiction où de jeunes enfants munis d'un talisman légués par leur grand père, se lancent dans une mission pour « libérer l'âme des tribus touareg » et « résoudre les différents qui opposaient depuis des lustres les tribus ». Le récit commence en Kabylie, dans un château qui n'est autre que la maison des grands parents appelée ainsi par les enfants pour son architecture énigmatique. La deuxième partie de l'ouvrage se passe dans le Hoggar (région de Sahara) et principalement Tamanrasset. Les enfants seront ensuite guidés sur la route d'Assekrem où ils découvriront « la vérité » sur la mort du « gentil Charles de Foucauld » (Handala, 2008, p181).

Voici le nœud de l'énigme : Charles de Foucauld, malgré sa mission d'évangélisation que les Touaregs refusent, devient l'ami des Touaregs. A la mort d'une princesse touareg (« Tamenokalt »), il est légitimement, en homme de confiance, le gardien de son tombeau dans lequel sont cachées d'incalculables richesses. Cependant le meurtrier, un homme du nord qui refuse à la fois la mission évangélique du « père » et qui déteste la culture touareg, assassine le père chrétien. Son acte jette ainsi la culpabilité du crime sur les Aetzar (les Aetzar devenus pour des décennies les parias du désert) tribus qui s'est opposée avant le crime, à ce que Charles de Foucauld soit le protecteur de la sépulture. Voici un passage du livre, exprimant l'acte de l'assassin, ancêtre des héros du livre.

« Il aurait dû se sentir rassuré de voir combien les touaregs sont attachés à leur racines berbères et musulmanes, ils avaient refusé de se convertir, mais cela ne lui suffisait pas. Il avait aussi ... comment dire... la « berbérophobie » (Handala, 2008, p194)

« Parce qu'à vos yeux, tout désignait les Aetzar comme coupables, vous les avez condamnés et ils sont devenus les maudits du Hoggar puis les maudits du Sahara [...] A travers les ans, les Aetzar ont continués à porter sur le dos le poids de l'humiliation: avoir tué un homme si bon [...] Le père de Foucauld était quelqu'un de bien, tout le monde le sait... »

La mise en scène d'une histoire entre Kabylie et Berbère du désert, où princesse et personnages mythiques se rencontrent, font de ce livre un ouvrage dés-historicisé. Nous ne critiqueront pas le choix de l'auteur d'avoir réinventé la mort de Charles De Foucauld, c'est le droit de tout écrivain de fiction, mais nous pouvons analyser la manière dont l'histoire a été revisitée. La théorie selon laquelle un fou aurait tué le père de Foucauld fut la version coloniale. On sait que les assassins du père étaient des Touaregs. « E'Beh Ag Khabelli qui commandait le groupe n'était « ni un pillard, ni un bandit mais un opposant politique à la colonisation française et un résistant à l'armée de l'occupation » (Muller Jean Marie, 2002, p 129). La version du crime isolé révèle une volonté de camoufler l'échec de la France. Le crime politique met à l'épreuve l'idée non seulement d'un Sahara pacifié et acquis à la France, mais aussi l'image consensuelle du père de Foucauld (« un homme si bon »), acteur indépendant, œuvrant en dehors de l'action colonisatrice. Cette image du père, résultat des exégèses et des récits coloniaux, est efficiente encore aujourd'hui dans l'esprit des Algériens eux mêmes.

Tamanrasset est encore pour les jeunes gens du nord un endroit mythique, loin des centres, et les Touaregs à l'instar de l'imagerie reproduite par Lynda Handala, en sont les « mystérieux » habitants. Les clichés sont tous usités: étranges guerriers sous leur grand voile, peuple désuni par les querelles de tribus n'attendant plus qu'une tierce personne (de préférence civilisée) pour les libérer et leur apporter la vérité, les touaregs sont les protagonistes sans voix de ce roman (ils ne parlent quasiment jamais, résident en toile de fond, leur destinée guidée par les héros du livre), relégués à la catégorie de grands enfants. Le fait que des enfants soient mandatés pour sauver des adultes, inverse dans la logique du roman de fiction les rôles sociaux habituels. Pourtant c'est en mobilisant une imagerie coloniale puissante, qu'en toute inconscience Lynda organise son roman. On peut mettre en parallèle la représentation des Touaregs dans « les voix du Hoggar » avec la reconstitution d'une oasis saharienne lors d'une exhibition humaine à Paris, boulevard de Clichy (organisé par la

rédaction du journal des voyages), où l'univers du désert toujours montré comme menaçant et producteur de sensation de peur, est allié à la fierté d'avoir « su pénétrer sous la tente, dans l'intimité des touaregs », et de maîtriser « ces grands enfants de l'Afrique, si vite apprivoisés » (Claudot-Hawad, 2002, citant le journal des voyages de 1909). Le choix du lieu de l'histoire est révélateur des connaissances de la jeune fille. Le désert est le théâtre désigné pour les sentiments de peur et de merveilleux et un endroit privilégié pour la mise en scène d'un héroïsme complaisant. Aurait-elle pu parler d'une autre région (la plus touristique du sud de l'Algérie), elle qui ne connaît du désert, de Tamanrasset et des touaregs uniquement ce que les récits touristiques entendu ici où là, lui ont apportés.

Enfin, l'assassin est un personnage révélateur du roman. Grossièrement présenté, détestant à la fois la mission d'évangélisation du père, la culture berbère, ainsi que toute autre religion que l'islam, il est l'intolérance personnifiée.

« Il plongeait tout ce beau monde dans la plus grosse injustice que le Sahara ait pu connaître. Tout cela, uniquement parce qu'il ne tolérait aucune autre religion sur cette terre d'islam et qu'il pensait que les Touaregs ne devaient avoir la paix que lorsqu'ils auront abandonné leur culture qu'il disait archaïque et séparatiste vis à vis du monde arabo musulman. (p 183) »

Le roman est alors l'occasion pour Lynda d'affirmer l'opinion politique agissante dans son milieu. Discours ambiguë, souvent contrariée et contradictoire, la culture berbère est représentée par un idéal type du parfait Berbère « fier de ses coutumes et de ses us ». L'assassin du bon père de Foucault est le baatiste semeur de trouble, commentant le double crime de tuer la bonté même (Charles de Foucauld) et de désunir le peuple Touareg. Le récit est, entre autre, une critique (et une condamnation) de l'arabo islamisme à travers une mise en scène qu'on peut juger maladroite et puérile, mais qui exprime avant tout la reproduction du discours ambiant des écoles privées.

Il sera difficile pour un Algérien de trouver sa culture ou son identité dans ce roman, pour la raison qu'il nourrit le présage inverse. Résumer l'ouvrage à « Harry Potter en Algérie » donne une singulière raison de ne pas croire l'éditrice et de comprendre les raisons commerciales d'une telle assimilation. Les ambitions sont d'ordre financier, l'important reste que Lynda Handala soit la plus jeune romancière francophone, dont on dira qu'elle écrit du Harry Potter ou une fable ressemblant au « best saler ». Le pays de l'histoire, l'Algérie, doit à lui seul en garantir l'authenticité symbolique de l'œuvre. Comme nous l'avons vu, le livre parle d'une

Algérie mythifiée, abstraite, livrée à l'imaginaire d'une adolescente dont la production témoigne de la méconnaissance de son pays (elle donne ainsi des informations toutes scolaires du désert en écrivant le taux de précipitation par années, p 125) et d'une lecture coloniale de l'histoire et des Touaregs.

4.2.3 La publication: des intérêts partagés

La sortie de ce livre répond à plusieurs rencontres d'intérêts qui construisent l'usage social de cette publication. Premièrement celui d'une jeune fille « passionnée » d'écriture qui ambitionne d'être publiée. Le prestige obtenu par une publication est reçu aussi par son père qui s'approprie la réussite de sa fille :

« L'école d'abord » (loin d'être étrangère au « talent littéraire » de Lynda)

« J'ai toujours encouragé ma fille »,

« Je trouve que les femmes doivent réaliser des choses dans ce pays, je trouve que c'est aux femmes de faire des choses ».

Devenu son « agent », il « recycle » quelque peu le prestige de sa fille pour le sien (c'est sa fille) et celui des écoles (par le biais de l'attaché culturel auquel il présente le livre). Enfin l'intérêt de l'éditeur, Dalimen, (éditeur francophone dont la patronne est franco-algérienne) est évident. Enclin à produire du francophone vendable, Lynda est pour cette édition un capital symbolique important. Jeune, jolie et timide, sachant s'exprimer et écrire en Français, la voilà le produit miracle, le phénomène dont ils ont besoin pour vendre.

Lynda Handala écrit depuis son adolescence, dans un univers où l'on suit l'enfant pour qu'il réussisse scolairement. Elle publie grâce à un père et une mère qui suivent et encouragent leur fille à étudier. En revanche écrire pour le plaisir est pour eux une pratique étrangère. M.H est fils de paysan, l'école est pour lui le chemin de la réussite où il acquiert la croyance de la supériorité des mathématiques et des sciences. Lui même professeur de physique, il encourage sa fille à « faire pharmacie ». Le seul élément qui semble produire l'encouragement des parents, est le crédit ou le rayonnement apporté par la publication.

Nous avons vu que l'enfant dans ces écoles est le centre des attentions et des ambitions. Lynda est, si l'on peut dire, l'élite de ces écoles, la source même. « La discipline littéraire,

comme le souligne Louis Pinto, possède à l'école un statut exceptionnel car tout en étant une discipline particulière à côté des autres, elle peut apparaître comme dépositaire d'une dignité éminente ». (Louis Pinto, 1998). La pratique de l'écriture est intrinsèquement liée à l'école qui apporte les cadres langagiers et conceptuels de son apprentissage. C'est un exercice d'excellence, donnant « une définition cultivée de l'excellence humaine. » (Pinto, 1998).

Lynda a hérité de l'ambition de ses parents et surtout de son père (créateur d'école et responsable du réseau de Tizi Ouzou). Elle suit des études de pharmacie à Paris et continue d'écrire en dehors de ces heures de cours. Lynda Handala est une élève de ces écoles, on pourrait même dire la première de ces élèves. A 17 ans quand je l'ai interrogée, elle voulait à la fois faire quelque chose pour son pays mais elle souhaitait étudier en France pour réussir sa vie. Héritant du désir (politique) de son père sur le souhait de changer l'Algérie, son discours est encore plus emprunt de la contradiction « rester en Algérie pour changer ce pays », nouée à l'idée que « ce pays ne changera pas » et qu'il faille réaliser de belles et longues études à l'étranger. Elle s'agrége ainsi en tout point aux gens des écoles privées, qui vivent dans cet esprit de rester ou revenir (avant même d'être parti) tout en ambitionnant de réussir là bas sans quitter ici.

Un extrait d'entretien avec Lynda Handala en 2006 (un autre extrait est présenté en deuxième partie dans le chapitre des élèves de l'école), alors qu'elle n'a pas encore publié

L : J'ai envie de faire mes études en France, et travailler dans mon pays.

M : Ah oui retourner après...Apporter des compétences.

L : Oui, parce que je pense que les études en France elles sont mieux qu'ici. Il n'y a pas de grève, c'est vraiment sérieux. La plupart du temps, les étudiants à l'université ne font rien, il y a des grèves pour n'importe quelle raison. Mais je veux travailler ici, parce que je suis algérienne et je veux servir mon pays. Je ne vois pas pourquoi je vais aller dans un autre pays. On dit que l'avenir appartient aux jeunes.

M : Tu penses pouvoir servir l'Algérie ?

L : Je n'ai pas envie de me sentir étrangère dans un autre pays. C'est très bien d'être citoyen du monde, de voyager dans tous les pays, mais quitte à choisir entre tous les pays moi je préfère le mien.

M : Être citoyenne du monde dans ton pays ?

L : Enfin entre deux pays je préfère le mien, mais entre tous les pays, si j'avais le choix ...

M : Tu pourrais voyager...

L : Voilà. C'est une des particularités du journalisme. C'est aussi ce que je veux faire

M : Tu penses que la politique va changer en Algérie ?

L : Non je ne pense pas.

M : Tu espères changer les choses en Algérie ?

L : Oui j'espère mais je ne sais pas comment je le ferai. A moins que la politique devienne trépidante (rire).

M : Tu penses que l'Algérie est un pays où l'on peut réussir ?

L : Il n'y a pas beaucoup de liberté. C'est vrai qu'il y a eu des écrivains comme Mouloud Mammeri, mais ils se sont fait tuer. Tu parles tu meurs, alors vaut mieux parler et mourir.

M : T'es d'accord avec ça ?

L : Oui.

Finalement Lynda dit d'elle même que la politique de son pays ne l'intéresse pas bien qu'elle exprime son désir de changer les choses, sa volonté de réussite individuelle semble l'emporter sur ses idéaux.

Lynda est l'exemple même que ces écoles fabriquent de la réussite et de la prétention en marge et de manière invisible (personne ne sait qui elle est, nous l'avons dit). Idir, ancien élève d'une école d'Alger me raconte que lui aussi avait écrit un roman comme tous les élèves de sa classe. C'était en troisième et le professeur de Français avait décidé que chacun écrirait son livre. On peut difficilement imaginer une telle initiative ailleurs que dans ces écoles. Elles prétendent briller et les élèves se destinent à une forme excellence, à la fois dans le choix d'étude mais aussi au cœur des ambitions personnelles (intellectuelles). Poèmes sur le mur et autres textes en français sont là pour montrer qu'ici les élèves sont incités à écrire et à produire. On encourage l'élève à évoluer au cœur de ce qui est visible et qui apporte le capital culturel nécessaire au prestige social.

Leur prétention construit un succès évident, aussi insolent qu'il est incontestable. Il reste néanmoins anodin, caché, comme le sont ces écoles, car cette fortune à la teinte d'un déracinement. Le livre en français de Lynda, avec sa manière d'être présenté, trahit les écoles elles-mêmes. Comme elles, l'ouvrage est amené à invariablement justifier son Algérianité et son « authenticité », révélant une difficulté à se définir. Les voix du Hoggar de Lynda Handala est à l'image de ces écoles, confus et pourtant brillant, pour une toute autre raison que la raison littéraire.

5. LE CNED: LA FRANCE EN ALGÉRIE INDEPENDANTE

L'entretien avec un des responsables du CNED s'est réalisé à Toulouse, à l' université du Mirail.

« Je suis J P, je suis au départ conseiller de scolarité, c'est à dire que je suis enseignant. On est aussi quelques uns sur des postes de détachement [...] Ici notre rôle c'est de gérer l'inscription et l'orientation en fin d'année, sachant qu'on est une école à part entière. On scolarise des enfants qui ne peuvent pas être scolarisés en établissement en France ; des enfants malades, des enfants itinérants, des rythmes qui ne permettent pas de suivre l'école. Des parents qui se déplacent souvent... On a aussi des enfants qui se trouvent à l'étranger, ce sont souvent des enfants d'expatriés qui suivent l'école du pays d'accueil. Ils continuent au moins le français par le CNED. On a effectivement, enfin on avait, des conventions passées avec des écoles privées en Algérie qui accueillaient des enfants dont les parents voulaient que l'enseignement se fasse en français [...] C'est vrai qu'on a ces écoles qui étaient un peu élitistes. C'est vrai qu'il existe encore des inscrits, dans une moindre mesure, (bon après c'est vrai qu'il y a des inscrits parallèles, le photocopieur fonctionne beaucoup), officiellement on a beaucoup moins d'inscrits en Algérie que ça l'a été. »

La place des « écoles d'Algérie » dans le fonctionnement du CNED est surprenante et apporte une autre preuve de l'ampleur du phénomène. Nous avons conclu de même pour le service éducatif de l'ambassade de France. Les écoles privées ont représenté un peu moins d'un quart de l'effectif total du CNED. Cet organisme public français, théoriquement destiné aux expatriés français, a concentré une grande partie de son action à des écoles algériennes illégales. En 2007, sur plus de 10000 inscrits CNED pour la section primaire, 2150 venaient des écoles privées francophones ; Tizi Ouzou contractait 850 élèves, soit plus d'un tiers de la manne d'élèves au niveau de l'Algérie, ce qui confirme sa place de leader par habitant dans le marché de l'école privée. Ces chiffres correspondent déjà à une baisse contextuelle importante puisque cette même année le CNED fut interdit aux écoles privées par le gouvernement, on suppose qu'ils étaient plus élevés en 2006.

« Ils avaient passé 5 ou 6 jours en formation en tant que professeur, sur la méthode CNED; ce qui n'était pas si mal. L'enseignement à distance, les cours, comment ça fonctionne ect ect. Cela avait été un très bon moment et nous avait permis de correspondre de façon pédagogique très suivie. Et après, on avait organisé une formation sur place, c'est à dire à la fois une mission de contrôle et d'inspection de la part de mon encadrement, ainsi qu'une mission de formation et un complément de formation sur place. On y est allé deux fois, la deuxième fois on est allé à Tizi Ouzou, je crois même qu'on a dormi à Tizi Ouzou. (Il regarde sur son ordinateur). Je regarde mes inscrits de 2007. On avait le cours soleil à Alger, l'école des glycines, l'école dahlia. A Tizi, on avait déjà par exemple Mme U, c'est à dire que là, les inscriptions n'étaient plus au nom de l'école. C'était des inscrits individuels mais qui étaient tous à l'adresse de Mme U. Il y avait aussi « génération collège » à Alger, « Djamina » [...] Les Algériens sont inoubliables, au niveau de la sincérité, de la profondeur, c'est

d'une richesse vraiment incomparable. Et puis très intéressant sur le plan pédagogique. Mes directeurs avaient des contacts à la fois avec le consulat, très très indirectement par l'intermédiaire du consulat avec le gouvernement. Mais c'est vrai qu'il y avait toujours ce problème d'y aller doucement, ça gênait. Mais c'est un peu logique, si on inversait la situation avec la France, des écoles privées qui enseignent en langue arabe, ça passerait encore moins. »

La nature de la relation est d'autant plus étonnante que le CNED semble avoir agi avec autant d'insouciance, sinon de ferveur que ces écoles. Voyages et formations en Algérie, formation en France, prospections avec un certain « Hamed » mandaté par le CNED pour gérer les affaires sur place ; les années 90 furent des plus lucratives pour un organisme qui n'avait plus besoin de réaliser de prosélytisme tant était forte la demande. « C'était (l'Algérie) le gros morceau à l'époque ». Le service éducatif de l'ambassade de France et le CNED ont réalisé un travail en commun mûrissant de véritables inventions, notamment avec l'établissement de conventions proprement originales (et détournant la fonction même du CNED) ; ces deux institutions ont joué un rôle déterminant dans le développement de écoles privées. Cette organisation se révéla efficace et productive, témoignant d'une ingérence française totale dans une affaire proprement algérienne. Le CNED a naturellement joué son rôle, tout en contournant sa traditionnelle manière de fonctionner. L'originalité d'un tel partenariat entre des écoles clandestines et deux augustes institutions françaises, fut permise par la guerre algérienne des années 90. Un phénomène similaire fut observé en Côte d'Ivoire lors des derniers événements, forçant écoles françaises et expatriés à fuir le pays. Là aussi, le CNED et le service éducatif avaient accompagné les élites Ivoiriennes dans un enseignement français clandestin. Ce fut sans commune mesure à l'expérience algéroise et kabyle, sans point de comparaison au regard de l'importance du phénomène qui est avant tout imputable aux Algériens eux mêmes, seuls initiateurs de telles écoles. L'Algérie fut un marché opportun et lucratif dont s'est emparée la machine éducative française, exportant son fleuron et profitant de son rayonnement culturel de manière assez grossière. Les variantes opérées, notamment dans les programmes, n'en restent pas moins un sujet de tension ; l'exemple de l'histoire comme matière à risque et pourtant inévitable pour passer le bac de Français, constitue une aberration du système « pour des petits Algériens ».

Comment pour les écoles privées de Tizi Ouzou, ne pas se sentir abandonnées par la France. Les enjeux d'Etat ayant changé aujourd'hui la donne, cette organisation fleurissante jusqu'en 2007 s'est éteinte, laissant les écoles à de nouvelles inquiétudes.

« Maintenant c'est ce que je vous disais, l'Etat a refusé qu'on inscrive en classes complètes réglementées, les gens continuent le français avec les moyens du bord. Il n'y a plus le cachet du CNED à la fin, avec « passe en classe supérieure ». C'est ce qui les intéressait le plus. Maintenant s'ils voulaient s'inscrire en cours à la carte, il n'y aurait pas ce tampon. On pourrait attester d'un niveau mais ce ne serait pas « passage officiel ». Le passage officiel, c'était même un sésame pour avoir les visas pour venir en France. Tout ça c'était imbriqué, c'était presque vital. Ils avaient plus facilement les visas touristiques en France. Si l'enfant avait travaillé par le CNED, c'était considéré comme culturel, il venait en France voir les familles, les amis, en vacances. »

J P parle du rôle « tampon » que le CNED jouait pour l'obtention des visas touristiques. Il aborde le sujet des vacances en France, parle clairement de cet attribut culturel que représente le cachet CNED pour une famille entière, mais pas un moment il ne traite de l'émigration. Il justifie ces écoles par le problème des universités algériennes qui fonctionnent en Français, première justification apportée par les membres des écoles. Justification superficielle, contournant le véritable enjeu qui est, nous l'avons conclu, la France elle même. « C'était vital pour eux ». L'école est nécessaire pour émigrer, le CNED était indispensable pour être suffisamment français, être assez national pour prétendre à la France; le cachet du CNED a longtemps fonctionné comme « sésame » qui est, si l'on entend la définition du petit Robert, « une formule magique qui fait accéder à quelque chose ». La dimension migratoire reste encore une fois sous silence alors même qu'elle est un point majeur du phénomène des écoles privées, mais elle est aussi, c'est un des propos de notre recherche, une dimension inhérente à l'école française elle même.

J P évoque les différences parfois radicales entre Alger et Tizi Ouzou. D'un point de vue socio-économique les gens d'Alger appartiennent à des élites opportunistes, stratégiques, achetant diplômes et écoles pour perpétuer un mode de vie qui à leurs yeux fait office de nécessité prestigieuse et économique. Ceux de Tizi Ouzou sont abordés comme des amoureux de la langue Française, des gens ayant un tout autre rapport au français et à l'école. J P ne connaît pas ces écoles, et si le CNED opéra un partenariat rapproché ce fut sans véritablement connaître et les Algériens et la Kabylie. Les deux cours séjours qu'il réalisa, dont la durée ne dépassait pas une semaine à chaque fois, lui ont donné une vision exotique et caricaturée de l'Algérie mais aussi de ces écoles. Il parle d'écoles dans les caves et dans les garages à deux reprises, ce qui n'a jamais existé et qui constitue malgré tout un mythe dessinant des écoles plus frondeuses et clandestines qu'elles ne l'ont réellement été. Sa vision mythifiée qu'il conserve de ces écoles, semblent être le fruit de l'accueil lui même. Baladé, invité, sujet à un

accueil extraordinaire, le voyage en Algérie était aussi l'occasion pour les écoles qui le recevaient, de le charmer, de se montrer sous leur meilleur jour (comme à propos du restaurant « on sentait qu'ils avaient sortis le meilleur truc »), afin de tirer le maximum d'avantages d'une coopération étonnante pour les protagonistes eux mêmes. « Les Kabyles, c'est différents, ce sont des amoureux de la langue française ». J P exprime clairement un élément mythique, d'autant que ces Kabyles ont dû se présenter de cette manière, tout comme ils se présentent aujourd'hui à l'ambassade de France: différents, amoureux, passionnés et non directement possédés par l'idée d'intérêt comme ceux d'Alger, ces riches sans nuances et snobs. Souvenons-nous des mots de M. Z, responsable culturel: « Ils veulent qu'on les traite différemment. C'est vrai qu'ils sont plus organisés, ils me semblent qu'ils font preuve de plus de subtilité, sont plus tenaces. Même à Alger, on a le sentiment que ce sont les Kabyles qui veulent se montrer meilleurs. »

Minoritaires, les Kabyles de Tizi Ouzou n'ont pas moins cherché un traitement spécial pour en tirer les avantages propres à leur projet. Plus « migrants » que les algérois pour les raisons que nous avons évoquées, plus francophones puisque ne jouant pas sur le tableau « arabe » par réaction mais aussi parce qu'ils pensent que cette langue ne leur servira à rien (en émigration), l'investissement dans les écoles privées justifie un élan mythique qui leur donne un particularisme dont ils peuvent tirer profit. Le mythe est alors comme un label de qualité, une marque de fabrique capable de faire sens.

6. LA FRANCE ET LES ÉCOLES PRIVÉES: ENTRE INGÉRENCE ET AUTORITÉ CHARISMATIQUE

L'ingérence dont la France a fait preuve, fut la condition de l'expansion de ces écoles. Il est difficile d'imaginer le développement de ces écoles sans le rôle joué par le CNED et le service éducatif de l'ambassade de France. De par le choix éducatif, leur fonctionnement interne, leur forme (des maisons) et leurs réseaux ou alliances, les écoles privées ont emprunté les voies impossibles d'une école étrangère dans un Etat souverain. Les paradoxes traversés par cette aventure scolaire côtoient ceux de l'émigration, mais aussi ceux de l'école française dont

l'universalité et son apparent désintéressement n'arrivent plus à cacher cette volonté de quérir le pouvoir et d'y contracter des avantages de différentes natures. Les écoles privées de Tizi Ouzou ont été les simples clients du CNED qui s'est enrichi d'une telle alliance. Elles ont su dissimuler leurs intérêts et leur recherche d'avantages derrière un attribut mythique majeur: l'amour de la France et de la langue française. Leur seule véritable passion, et ceci est commun à l'ensemble des Algériens, est l'école. Les écoles privées sont d'autant plus importantes pour les classes moyennes de Tizi Ouzou, qu'elles leur coûtent cher. Elles font office d'investissement ultime. Le refus de la langue arabe ces dernières années a donné l'illusion d'un « amour » naturel des Kabyles pour le français, alors qu'ils n'ont fait que redécouvrir les vertus sociales et économiques de cette langue. Dès lors, rien d'étonnant à ce que les Kabyles redeviennent avec les écoles privées, les meilleurs élèves de l'école française.

Le service éducatif de l'ambassade de France conserva les raisons de son existence grâce à ces écoles durant les années 90, et même s'il ne compte pas immédiatement les abandonner, ses avantages sont maintenant à rechercher du côté de l'Etat algérien (ouverture d'écoles françaises). Il est étonnant de constater que l'officieux et l'illégalité n'ont pas empêché les arcanes de l'Etat Français d'agir, du moment que leurs dividendes étaient en jeu.

Des intérêts se sont croisés, mais le résultat pour ces écoles est aussi cette absence de repaire sein et durable dans un ensemble national. Projeté très vite ailleurs, l'esprit de ces écoles se définit par une forme de déracinement, porté par un usage flou des frontières. Citoyen du monde, le risque est grand de se révéler de nul part et de s'inventer des identités sans fondement et un rapport à soi rapiécé. Issu de ce contexte, le livre de Lynda Handala surprend par son l'absence de critique tournant autour de ce livre, comme si personne n'avait souhaité ni le penser, ni le lire. Il s'en suit une dissimulation des moteurs et des ressources propres à Lynda et à ceux qui l'entourent, de ces parents à l'éditrice. Faut-il faire le constat que personne n'a véritablement ouvert ce livre, que la surface et toutes les surfaces qui le constituent suffisent pour construire un seul discours rassurant et pourtant édifiant. La pratique prestigieuse de l'écriture et le fétichisme autour de la langue française (et de tout ce qui est français), donnent une valeur ajoutée à un livre dont les qualités littéraires sont difficiles à dégager. « Les voix du Hoggar » est le livre d'une adolescente qui écrit, mais sa publication pause la question du « livre français » en Algérie tout comme les écoles privées pausent la

question de « l'école française ». Incapable de juger véritablement de la valeur d'une école ou d'un livre, la chose française semble suffire à certains Algériens pour leur garantir, telle un label faisant autorité, la qualité intrinsèque d'un objet.

Le prix de la réussite des écoles de Tizi Ouzou, fleurons des écoles privées d'Algérie, correspond aussi (après ce que nous avons dit en deuxième partie) à une incapacité de juger des choses et de soi, et ainsi de laisser à la « francité » le pouvoir charismatique de la vérité.

Conclusion

En septembre 2011, les écoles privées de Tizi Ouzou ont eu vingt ans. C'est un anniversaire qui n'a pas eu de fête. Les écoles n'ont pas la mémoire de leur naissance et ont encore moins leur propre histoire pour mémoire. Nées dans et de la clandestinité, sans naissance officielle, elles ont émergé de Tizi Ouzou dans quelques bâtisses vides, louées pour l'occasion. Comme des pavés qui apparaissent illégalement sur un chemin en terre pour faire naître une route, comme des baraques agrégées sur un terrain vague jusqu'à ce que sourde une ville de bois et de taule, ce n'est que quelques années plus tard qu'on se rend compte qu'ici il y a une route, que là a subsisté un bidonville. De la même manière, d'une école à une autre, dans des maisons d'habitations quelconques sur lesquelles on inscrivait parfois le nom de l'école, avec le concours de beaucoup d'acteurs, la toile des écoles privées s'est tissée jusqu'à devenir ce qu'elle est aujourd'hui, une réalité avec laquelle il faut composer. On trouve des points de similitude entre la formation d'un bidonville et l'apparition d'écoles clandestines dans les rues de Tizi Ouzou. De la même manière, comme le dit Sayad, « le bidonville ne se crée pas en un jour, à une date précise, il ne s'inaugure pas. » (Sayad, 1995, p 25). Il est ainsi quelque chose de familial et ne se remplit d'habitants qu'avec le « bouche à oreille ». Sans existence reconnue, les écoles comme les bidonvilles fonctionnent avec la participation de tous les acteurs qui ont des intérêts dans l'affaire. De celui qui loue la maison pour abriter l'institution, à l'administrateur qui ferme les yeux parce que son enfant suit les cours de telle classe, les écoles privées ont prospéré pendant des années. Le bidonville de Nanterre et les écoles de Tizi Ouzou sont nés de la guerre. L'une a propulsé des Algériens vers la France en 1954 suite à l'ouverture des camps de « regroupement » (au fur et à mesure de la « pacification » des zones « rebelles ») l'autre éclata à partir de 1990 lorsque l'annulation des élections et la dissolution du FIS provoqua la montée au maquis et la création du GIA (groupe islamiste armée). Ces deux guerres refusèrent pendant longtemps d'en porter le nom. Dans un cas, il y eut les « évènements », dans l'autre ce fut le terrorisme. La guerre civile des années 1990 fut la condition de prospérité des écoles, l'Etat ayant mieux à faire que de s'occuper d'un phénomène inoffensif, plus pacifiste et laïque qu'islamiste et frontiste, offrant par la même occasion un cadre de justification aux projets d'émigration.

En 2009, aucun bâtiment n'avait encore été construit pour accueillir ce genre d'institutions. Les banques refusant les crédits à des structures aussi incertaines, toutes louaient des locaux inappropriés qu'elles tachaient de transformer. Il faudra encore quelques années pour qu'une véritable école puisse s'établir, et que les écoles privées, abandonnent définitivement leur ancien inconfort et prennent pied dans la marche d'une école officielle et étatisée. La première école fut minuscule (seulement une classe de primaire et une classe maternelle), cachée, issue de l'initiative de quelques parents et uniquement française. Elle fonctionna dans un état de survie sans intentions pérennes et disparut en 1997 ; mais elle avait déjà permis à d'autres écoles de naître et ainsi d'amorcer un phénomène scolaire d'envergure dans le paysage éducatif algérien.

20 ans plus tard, la première génération est sur le point de travailler. Elle a suivi de manière générale l'université française, elle s'est tournée vers le projet migratoire assez précocement, du fait d'une part de la présence de binationaux dans ces rangs, de la situation d'insécurité nationale et plus largement encore de la nature de l'enseignement centré essentiellement sur le programme public français. Les premières écoles privées ont choisi la France tant dans les programmes que dans le destin des élèves. Comme l'a écrit Sayad, « l'école naturalise et prépare à la naturalisation » (Sayad, 1999 : 349). Elles ont ainsi été un moyen de se projeter dans une émigration de prestige, avec de véritables ambitions s'exprimant dans le choix des filières comme médecine et pharmacie à Paris (notamment). Ceux qui ont réussi dans ces voies, et qui réussissent encore aujourd'hui, incarnent à n'en pas douter la fierté nationale, le blason si l'on peut-dire, de ces écoles. Il faut aussi considérer ceux qui sont restés et qui tendent maintenant à devenir de plus en plus nombreux. Ils ont choisi et choisissent pour la plupart les universités ou les écoles prestigieuses algériennes, mais ne connaissent pas les difficultés, les déchirures complexes qu'ont vécues ceux qui sont partis.

Ces deux catégories d'élèves (ceux qui restent et ceux qui partent) ont toutes les deux été éduquées dans le tout français et le refus de l'arabe, de la religion et de l'histoire algérienne. Ceux qui sont partis ont du passer par un autre refus, par le reniement de leur reniement, regardant par la suite plus du côté de l'Algérie que vers la France. Tout se passe comme si après avoir fait route vers l'hexagone (ce qui a supposé de nombreux renoncements et abdications, et un fort déracinement), ils réalisaient le chemin inverse, vers l'Algérie. Ils renoncent alors à leur premier reniement, se détachant de ce goût et cette obsession pour

l'attitude française. Ils deviennent pour la plupart des nationalistes fervents et charnels (« mon Algérie » comme disait Lidia), cherchant pour certains à devenir arabisant (ce qui était impossible pour ceux qui ont passé le bac avant les années 2006-2009). Ils sont déçus de cette France idéale, laquelle les a animés et nourris durant leur scolarité et leur éducation en générale. Reconnaisants envers leurs écoles et leurs parents, revenant sur les lieux de leur scolarité de retour pour les vacances, ils poursuivent un destin qui pourrait les lier aux deux pays, présent à la fois ici et là bas. Cherchant à être là où ils ne sont plus et où même ils n'ont jamais été, ils vivent l'absence (ou les absences) propre aux émigrés. C'est une des conclusions de cette thèse : les écoles produisent à rebours de leur volonté exprimée, des émigrés dans le sens traditionnel du terme, et ce malgré l'illusion d'un individu presque français, ou du moins français d'école, s'exprimant sans accent, et dont les prénoms à sonorité méditerranéenne se distinguent de ceux des autres émigrés à consonance traditionnelle musulmane. Plus instruite, plus raffinée, plus élevée économiquement que l'émigration habituelle, l'émigration des jeunes élèves des écoles privées n'en restent pas moins un phénomène qui n'échappent pas aux tensions identitaires, aux illusions et aux souffrances propres à l'ensemble des émigrés qu'ils soient issus des classes moyennes ou des strates plus basses de la société.

Depuis les années 2007-2008, le niveau de vie des classes moyennes a sensiblement augmenté surtout dans les rangs des fonctionnaires et des universitaires (suite aux élévations spectaculaires des salaires ; par exemple les salaires des professeurs d'université en janvier 2010 ont été multipliés par deux) clients potentiels et privilégiés de ces écoles. La demande scolaire a ainsi éclaté (et avec l'augmentation de la demande, le coût économique et social a baissé), ayant pour conséquence l'ouverture de nouvelles classes et de nouvelles écoles. Cet élargissement (et ce succès) qui avait commencé déjà dans les années 2000, a entraîné l'intervention de l'Etat en 2006 qui exigea l'introduction du baccalauréat national, donc de la langue arabe et de la religion. L'Etat a algérianisé ces structures, qui ont su garder en parallèle leur vocation première : la préparation au baccalauréat français. Certains parents ont préféré quitter ces écoles, d'autres ont abandonné l'idée d'y inscrire leurs enfants prétextant l'inutilité d'un tel investissement s'il n'est pas tourné essentiellement vers la France. Pourtant, ce qui a suivi n'a pas été un effondrement de la demande ou une baisse d'enthousiasme autour de ces institutions, c'est au contraire une adaptation de ces dernières qui ont gagné d'autant plus en

popularité.

Moins françaises et un peu plus algériennes, ces écoles ne sont pas à proprement parlé populaires. Elles sont à l'inverse de véritables outils de distinction, et ont inventé si l'on peut dire, de nouvelles solidarités de classe sinon un esprit de capitalisme culturel. Acte de choisir sa qualité, le choix de l'enseignement privé à tendance francophone (on pourrait l'appeler ainsi) s'apparente à un acte de distinction : usage de la langue Française, revendication de vacances à la mer et pour les plus riches à l'étranger (par exemple) ; ils ne sacrifient pas le mouton (pratique qui ne doit se faire qu'au village) et se réclament d'un mode de vie plus raffiné, plus cartésien, en un mot plus « français ». Après des années de guerre civile et d'essoufflement du nationalisme, la francité (mais aussi l'occident) continue à détenir une valeur symbolique auxquels peuvent prétendre les agents sociaux comme les universitaires et les professions libérales de Tizi Ouzou, mais peut-être plus largement dans l'ensemble de l'Algérie. Nous posons en début de recherche la question des classes sociales. L'étude des écoles privées ne peut ainsi faire l'économie d'une compréhension des espaces sociaux en Algérie, ceci étant inséparable d'une lecture des styles de vie dont le choix scolaire fait partie intégrante.

L'augmentation des écoles privées et du nombre d'élèves dans ces écoles (environ 2000 à Tizi Ouzou) a entraîné au fur et à mesure une baisse des prétentions et du niveau général, en témoigne l'introduction du bac « économique et social » moins considéré que la filière scientifique. L'introduction de l'arabe a ainsi occasionné un recul du nombre d'heures des enseignements en français donc à terme du niveau en français. Le nombre d'élèves qui reste est en net progression ; la réussite en Algérie commence à devenir acceptable sinon inévitable pour ceux qui n'ont pas les moyens de faire partir leurs enfants. Ils s'arrangent alors avec une explication nationaliste pour justifier le « non » choix de rester, et tentent de diminuer dans leur discours la valeur d'un départ (le « pourquoi rester ? » se transforme en « pourquoi pas rester ? »). Cela ne veut pas dire pour autant qu'ils renonceront au prestige de partir, mais plus tard et dans d'autres conditions. De plus, ceux qui partent payent leur prétention très chère et se retrouvent parfois, de déclassement en déclassement (redoublement nombreux, choix de filières moins prestigieuses comme économie ou droit) au niveau de ceux qui sont restés ; en témoignent des cas d'élèves ayant échoué en médecine à Paris deux ou trois années consécutives, et qui se rabattent sur la même filière à Alger ou Tizi Ouzou. Eux-mêmes

affirmaient quelques années auparavant, « on ne fait pas tout ça pour terminer à Hasnawa » (l'université de sciences humaines et juridiques de Tizi Ouzou jouxtant l'université de médecine de Tizi Ouzou).

Dénoncées en 2006 comme des antinationalistes par le gouvernement et accusées de « déviation linguistique », elles ont été pointées comme « partie français », nébuleuse pro coloniale que l'on prête plus particulièrement aux Kabyles. Elles manquaient en tout point d'Algérie, fabriquant ainsi des petits français, des individus déracinés (ce qui semblait être un risque objectif) et peu adaptés à l'Algérie des « vrais » Algériens, étatisés et formés à l'école publique.

Seulement, au regard des uns qui réussissent sur place, des autres qui en France deviennent nationalistes et se réclament de tout leur cœur « algériens », des écoles elles-mêmes qui évoluent vers une plus grande algérianité sous la pression de l'Etat (introduction du programme national en arabe), de leur succès, de l'opinion publique et de la relation plus aléatoire avec l'ambassade de France (moins disponible pour les aider et tournée d'avantage vers l'école publique), pouvons nous encore dire que ces écoles sont Françaises ?

L'histoire de ces écoles, inéluctablement solidaire de celle de l'Algérie, n'incarne-t-elle pas ce long odyssée qui selon les mots de Pierre Bourdieu, « conduit à retrouver la colline initialement oubliée (Bourdieu, 1992) » ? Mouloud Mammeri s'était lui même rué vers la culture légitime proclamée universelle, et se référait à Victor Hugo et à tous les grands noms de cette culture coloniale (dont Saint Augustin), avant de retrouver par le biais de l'anthropologie, les imusnawen (sages kabyles) de son enfance et de sa culture d'origine. Pour que ces écoles subsistent, il leur faut obtenir contre l'Etat, leurs attributs qui les préparent au baccalauréat français. Il est important pour elles de se battre pour conserver, par exemple, l'enseignement des sciences en langue française. Mais l'objectif le plus ardu, peut-être le plus risqué car il touche à sa clientèle, est encore de répudier leur reniement ; c'est-à-dire d'abandonner le tout français dans lequel elles ont évolué durant une dizaine d'années, et acquérir cette Algérianité qu'elles considéraient presque comme honteuse. Leur chemin vacillent entre deux pôles, conserver et se réapproprier, comme les deux limites d'une route au-delà desquelles il n'y a plus de chemin.

Bibliographie

- ABDENNOUR Ali Yahia, 1983, « L'histoire du mouvement national algérien », *Tafsut* n°6 : 39-54.
- AGERON Charles-Robert, 1960, « La France a-t-elle une politique kabyle ? », *Revue historique*, avril-juin 1960.
- AGERON Charles-Robert, *Les Algériens musulmans et la France (1871-1919)*, Paris, PUF, 2 vol, 608 p et 690p.
- AGERON Charles Robert, 1970, *Politique coloniale au Maghreb*, PUF, 290p
- AGERON Charles Robert, 1979, *Histoire de l'Algérie contemporaine*, Tome 1 et 2, PUF.
- AÏT AHMED Hocine, 1964, *La guerre et l'après guerre*, Paris, Minuit, 205 p
- Robert BALLION, 1978, « Rapport de recherche sur les fonctions sociales de l'enseignement privé », *CORDES* n°100
- BASZINGER Isabelle, 1992, *La trame de la négociation*, Anselm Strauss, 320p.
- BELLIL Rachid, 2006, « Nomades arabes et sédentaires berbères au Touat. La vision de Camille Sabatier », *Berbères ou Arabes, Le tango des spécialistes*, sous la direction de Hélène Clzudot-Hawad, *Non Lieu, Paris, 2006*
- BENHLAL Mohamed, 2005, *Le collège D'Azrou, La formation d'une élite berbère civile et militaire au Maroc*, Karthala IREMAM , 414p
- BERGER Peter, LUCKMANN Tomas, 1997, *La construction sociale de la réalité* ; Armand Colin, 285 p
- BOETCH Gilles, 2006, « L'incontournable lecture raciologique du 19ème siècle », *Berbères ou Arabes, Le tango des spécialistes*, sous la direction de Hélène, non lieu, Paris, 2006
- BONCEL Nicolas, BLANCHARD Pascal, BOETCH Gilles, Eric DEROO, Sandrine LEMAIRE, 2002, *Zoo Humains, De la Venus Hattentote aux reality show*, éditions la découverte.
- BOLTANSKI Luc, 1990, *L'amour et la justice comme compétences, Trois essais de sociologie de l'action*, Éditions métailé

BOLTANSKI Luc et THÉVENOT Laurent, 1997, *De la justification, Les économies de la grandeur*, Gallimard, 489p

BONTE Pierre et Michel Izard, 2004, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologique*, PUF, 843 p

BOUDIAF, KASSOUL, MAOUGAL, 2005, *Élites algériennes, histoire et conscience de caste, De la guerre des tranchées à la guerre des sables*, Les éditions Apic. 264p.

BOUDALIA GREFFOU Malika, 1990, *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Laphomic, 162p

Boulahcen Ali, 2002, *Sociologie de l'éducation, Le système éducatif en France et au Maroc étude comparative*, Afrique Orient, 237p.

BOUNFOUR Abdallah, 1983, *L'état unitaire et le statut de la langue berbère: les positions de la gauche marocaine*, annuaire de l'Afrique du nord, Paris, CNRS.

BOURDIEU Pierre - SAYAD Abdelmalek, 1964, *Le déracinement, La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*, Paris, Minuit, 224p.

BOURDIEU Pierre, 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique, Précédée de trois études d'ethnologie kabyle*, Paris et Genève, Droz, 269 p.

BOURDIEU Pierre, 1989, *La noblesse d'état, Grandes écoles et esprits de corps*, Les éditions de minuit, 570 p.

BOURDIEU Pierre, 1992, « la réappropriation de la culture reniée : à propos de Mouloud Mammeri », *Amour, phantasmes et sociétés en Afrique du Nord et au Sahara*, textes réunis et présentés par Tassadit Yacine, 1992, l'Harmattan-Awal, 189p.

BOURDIEU Pierre , 1994, *Le sens pratique*, Les éditions de minuit, 475 p.

BOURDIEU Pierre, 1997, *Ce que parler veut dire, « La rhétorique de la scientificité, contribution à l'analyse de l'effet Montesquieu. »*, Fayard, 268p.

BOURDIEU Pierre, 1996, *Raisons pratiques*, points, 248 p.

BOURDIEU Pierre, 2000, « L'inconscient d'école », *Actes de la recherche en science sociales*, n°135 décembre

BOURDIEU Pierre , 2003, *Images d'Algérie, Une affinité élective*, actes sud, 223 p.

BOURDIEU Pierre, 2007, *La distinction, Critique sociale du jugement*, Les éditions de minuit, 670 p

BUONO Clarisse, 2001, *Pieds noirs de père en fils*. Balland, 280 p

BOZARSLAN Amit 2006, « Préface », *Berbères ou Arabes, Le tango des spécialistes*, sous la direction d'Hélène Claudot Hawad, Non lieu, 298 p.

BRAHIM Salhi Mohamed, 2010, *Algérie, Citoyenneté et identité*, Editions Achab, 311 p.

BRYGO Julien, 2008, « Ces familles américaines qui défient l'école publique », *Le monde diplomatique*, août 2008

CANGUILHEM George, 2010, *le normal et le pathologique*, PUF, 221p.

CAMUS Albert , 1958, *Chroniques algériennes 1939-1958, 1958*, Paris, Gallimard, 215 p.

CANON BARON David , 1994, « Perception of the Algerian douar-commune and reactions to arch land laws, 1863- 1881 », *Connaissances du Maghreb, sciences sociales et colonisation*, éditions du CNRS.

CARETTE (Capitaine), 1848, *Études sur la Kabylie proprement dite*, 2 vol, Paris, Imp. Nationale, 500 p et 460 p.

CHACHOUA Kamel, 2002, *L'islam Kabyle, Religion, État et société en Algérie*, Maisonneuve et Larose, 448 p

CHACHOUA Kamel, 2007, « L'émigration des uns, des unes et des autres, Avant propos », *Revue du Maghreb, justice, politique et société*, éditions du CNRS

CHAKER Salem, 1982, « La revendication culturelle berbère », *les temps modernes*, Algérie N°432- 433, p 433- 447.

CHAKER Salem , 1987, « La politique berbère de la France: du mythe aux réalités », *tafsut*, n°4, série études et débats, p 61-73.

CHAKER Salem, 2006, « Sonder l'efficience des mythes, les mythes (souvent) plus fort que la réalité », *Berbères ou Arabes, Le tango des spécialistes*, sous la direction de Hélène Claudot Hawad, non lieu, Paris, 2006

CHERIGUI Hayette, 1997, *La politique méditerranéenne de la France, entre diplomatie collective et le leadership*, l'harmattann 287p

CELLARD Jacques, janvier 1975, « Une expression de la lutte de classe au Québec, La bataille des langues », *Manière de voir*, 2009

CLAUDOT HAWAD Hélène. 2006, *Berbères ou arabes, Le tango des spécialistes*, éditions non lieu, Paris, 298p.

- COENEN HUTLHLER Jean , 2004, *Sociologie des élites*, Armand Colin. 160p
- COLONNA Fanny, 1975, *Instituteurs algériens, 1883-1939*, Presse de la fondation nationale des sciences politiques 1975, 239p
- COLONNA Fanny, 1995, *Les versets de l'invincibilité, Permanence et changements religieux dans l'Algérie contemporaine*, Paris, Presse de science po
- CORCUFF Philippe, 1995, *Les nouvelles sociologies*, Nathan, Paris.
- COUEDEL Richard, 2007, « Savoir émigrer, projet d'études et projet migratoire des étudiants kabyles », *Revue du Maghreb, justice, politique et société*, éditions du CNRS
- CUISENIER Jean, 2006, *L'héritage de nos pères, un patrimoine pour demain ?*, édition de la Matinière, 348p
- DAUMAS. E et FABAR DIEUDONNÉ Paul, *La grande Kabylie, études historique*, Paris Hachette, VI II, 448 p.
- DAUMAS E, 1988, *Mœurs et coutumes de l'Algérie*, Sindbad, 290p.
- DE GOURCY, 2009, « Partir pour revenir ou partir pour quitter, le projet d'études des étudiants algériens entre autonomie et attaches », *La mondialisation étudiante, le Maghreb entre Nord et Sud* , sous la direction de Sylvie Mazzela, IRMC-Karthala, 401p
- DEJEUX Jean , 1983, *Identité nationale, idéologie arabo islamique et revendication berbérophone en Algérie*, université de Turku (histoire politique, publication E: 1/ 1983), 37p.
- DIRÈCHE-SLIMANI Karima, 2004 *Chrétiens de Kabylie 1873-1954. Une action missionnaire dans l'Algérie coloniale*, Paris, Ed. Bouchène, 153 p.
- DESPARMET Joseph, août-septembre 1938, *Le panarabisme et la Berbèrie*, in *renseignement coloniaux*, n°8-9, p 194-199.
- DIBIE Pascal, 1998, *La passion du regard*, Éditions Métailié, 186p
- DIBIE Pascal , 2006, *Le village métamorphosé, révolution dans la France profonde*, Terre Humaine, Plon, 410p
- DOZON Jean pierre , 2006, *introduction Terrain sensible, expériences actuelles de l'anthropologie*, Dossiers africains, centre d'études africaine, EHES.
- DUBET François, 1996, MARTUCELLI Danilo, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, éditions du seuil, 370p.

- DUBET François, 2008, *Faits d'école*, éditions de l'EHESS, 310p.
- DURKHEIM Emile, 1990, *L'évolution pédagogique en France*, Quadrige, Presse universitaire de France, 410p.
- DURKHEIM Emile, 1996, *De la division du travail social*, Presse universitaire de France , 416p
- DURKHEIM Emile, 1997, *Éducation et sociologie*, Presse universitaire de France, 130p.
- ELIAS Norbert, 1997, *La société des individus*, Agora, 301p.
- FERAOUN Mouloud , 1962, *Journal 1955-1962*. Édition du seuil, 362 p .
- GEISER Vincent, 2000, *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs, Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, CNRS éditions, 332p
- GODELIER Maurice, 2010, *Au fondement des sociétés humaines, ce que nous apprend l'anthropologie*, Champs essais, Flammarion, 330p
- GHOUATI Hamed 2009, *École et imaginaire dans l'Algérie coloniale, parcours et témoignages*, Paris, L'Harmattan, 226 p.
- GRAND GUILLAUME Gilbert , 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve, 214 p.
- GRESH, 2009, « Un siècle plus tard la laïcité fait encore débat », *manière de voir* n°106.
- HADDAB Mustapha , 1979, *Éducation et changements socio culturels, Les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie* , Office des publications universitaires, 348p.
- HADDAB Mustapha , 1984, « Histoire et modernité chez les réformistes Algériens », *Connaissance du Maghreb, sciences sociales et colonisation*, Édition du CNRS, 436p
- HACOUN CAMPREDON Pierre, 1921, *Études sur l'évolution des coutumes kabyle*, Alger Carbonel, 154 p.
- HANDALA Lynda, 2008, *Les voix du Hoggar*, Éditions Dalimen
- HANOTEAU et LETOURNEAU, 2001, *La Kabylie et les coutumes kabyles*, Editions Bouchène, vol 1.
- HARNOSAND Mustafa , 1994, *le drame algérien un peuple en Otage*, La découverte, 224p.
- ILLICH Ivan, 1971, *Une société sans école*, Seuil.

KAUFMANN Jean Claude , 2001, *La méthode compréhensive*, édition 123, 124p.

KADRI Haïssa, 2000, « La formation à l'étranger des étudiants algériens: Les limites d'une politique rentière », *Diplômés Maghrébins d'ici et d'ailleurs, trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, sous la direction de Vincent Geisser, CNRS éditions, 332p

KHALDÛN Ibn, *Discours sur l'histoire universelle (al-Muqaddima)*, tome III, Commission libanaise pour la traduction des chefs d'œuvre, 1424p

HADIBI Mohand Akli, 2010, « Des reniements à l'affirmation de soi dans la quête de la nationalité française en Algérie », *Traces, désirs et volonté d'être, L'après-colonie au Maghreb*, textes réunis par Fanny Colonna et Loïc Le Pape, Sindbad, 478p.

Hocine KHELFAOUI, 2000, « Savoir, savoir diplômé et représentations sociales en Algérie, (1962-1998) », *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs, Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, sous la direction de Vincent Geisser, CNRS éditions, 332p

KHELLIL Mohand , 1984, *La Kabylie ou l'ancêtre sacrifié*, Paris L'harmattan, 208p.

KHELLIL Mohand ,1994, «Kabyle en France, un aperçu historique », *Hommes et migrations*, septembre 1994.

LEVALLOIS Michel, 1990, *Ismael Urbain: Eléments pour une bibliographie in les St Simoniens et l'Orient, vers la modernité*, Edidud, 380p.

LEVI-STRAUSS Claude, 1985, *Anthropologie structurale*, agora, 480 p.

LACHERAF Mostefa , 1998, *Des noms et des lieux, mémoires d'une Algérie oubliée*, Casbah éditions, p324.

LACOSTE DUJARDIN Camille ,1984,« L'imagerie kabyle à travers la production bibliographique de 1840 à 1891 », *Connaissances du Maghreb*, Sciences sociales et colonisation, Éditions du CNRS.

LACOSTE DUJARDIN Camille,1994, « Femmes kabyles: de la rigueur patriarcale à l'innovation », *Hommes et migrations*, septembre 1994.

LORCIN Patricia, 2000, *Kabyles, Arabes, Français: Identités coloniales*, Presses universitaire de Limoge, 380p

LATOUR Bruno , Steve Woolgar, 1996, *La vie de laboratoire*, Éditions la découverte, 296p.

LATOUR Bruno, 1997, *Nous n'avons jamais été modernes, Essai d'anthropologie symétrique*, Éditions la découverte poche, 207p

LATOUR Bruno 2006, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Éditions la découverte, 379p

MAHÉ Alain, 2001, *Histoire de la Grande Kabylie, 19ème-20ème siècle, Anthropologie historique du lien social dans les communautés villageoises*, Éditions Bouchènes, 650p.

MANSOUR AMROUCHE Fadhma, 1982, *Histoire de ma vie*, Paris, Maspero, 228 p.

MASSARD GUILBAUD Geneviève, 2007, "Les candidats au séjour en France", *Le bon grain et l'ivraie*, sous la direction de Philippe Rigiel,

MASQUERAY Emile, 1881, *Rapport sur l'état de l'instruction française en Kabylie et sur les moyens de la développer*, Paris, Dupont.

MASQUERAY Emile, 1914, *Souvenirs et visions d'Afrique*, Seconde édition, Alfred Jourdan

MASQUERAY, Emile, 1983, *Formation des cités chez les populations sédentaires de l'Algérie. Kabyles du Djurdjura, Chaouïas de l'Aouras, Béni Mezab*, Présensation par Fanny Colonna, Archives Maghrébines, CRESM, Edisud, 374 p

MAZZELLA Sylvie, 2009, *La mondialisation étudiante, le Maghreb entre Nord et Sud*, IRMC-Karthala, 401 p

MERAD Ali , 1967, *Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940*, Paris, Mouton, 466 p.

MOATASSIME Ahmed, 2000, « Préface », *Diplômés magrhebin d'ici et d'ailleurs, trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, CNRS éditions, 332p

MORIZOT Jean , 1962, *Les kabyles, Propos d'un témoin*, Paris, C.H.E.A.M, 282p.

NORA Pierre, 1997, *Actes des entretiens du patrimoine, Sciences et conscience du patrimoine*, sous la direction de Pierre Nora, Fayard, Éditions du patrimoine, 407p

NOUSCHI André, 1961, *La naissance du nationalisme algérien*, Paris, Minuit, 162p.

OULD BRAHAM Ouahmi, 1996, « Emile Masqueray en Kabylie (printemps 1873 et 1874) », *Revue d'études berbères*, N°14

OUERDANE Amar , *La question berbère dans le mouvement national algérien 1926-1980*, septentrion. 257P

PERRIN Gislaine, 1989, *Rapport sur la francophonie*.

PIETTE Albert, 1999, *La religion de près, L'activité religieuse en train de se faire*, Métailé, 271p

- PINTO Louis, 1998, « La pratique de l'écriture », *Actes de la recherche en sciences sociales*
- REDJALA Ramdane , 1994, « Le long chemin de la revendication culturelle berbère », *Hommes et migrations*, septembre 1994.
- RIVIÈRE Claude, 1995, *Les rites profanes*, Presse universitaire de France, 261p
- SAMUEL Joshua, 2003, *Une autre école est possible, Manifeste pour une éducation émancipatrice*, Textuel, 127p.
- SAYAD Abdelmalek, 1994 « Aux origines de l'immigration Kabyle », *Hommes et migrations*, septembre 1994
- SAYAD Abdelmalek,Éliane Dupuis, 1995, *Un Nanterre algérien, terre de bidonvilles*, Autrement, 125p.
- SAYAD Abdelmalek, 1999, *La double absence*, seuil, Paris, 440 p
- SIERI TENGOUR Oussana, 2010, « L'apport des St Simoniens en Algérie », *Réforme de l'état et réformisme au Maghreb (19ème-20ème)*, sous la direction d'Odile Moreau, L'Harmattan
- SIMON Catherine, 2009, *Algérie, les années pieds-rouges, Des rêves de l'indépendance au désenchantement (1962-1969)*, La découverte, 284 p.
- STORA Benjamin, 2004, *Histoire de l'Algérie contemporaine, 1830-1988*, Casbah édition, 367p.
- TEMIME Emile, 2009, *Un rêve méditerranéen, Des St Simoniens aux intellectuels des années 30*, Actes sud
- THÉVENOT Laurent et C Lafay, 1993, « Une justification écologique? Conflit dans l'aménagement de la nature », *Revue française de sociologie*, vol 34, n°4, p 495-524.
- TURIN Yvonne, 1971, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale: École, médecine et religion*, Éditions François Maspéro.
- VAN GENNEP Arnold, 1981, *Les rites de passages*, Picard, 287p
- VATIN Jean Claude, 1974, *L'Algérie politique : histoire et société*, Presse de la fondation nationale des sciences politiques
- VATIN Jean Claude , 1982, « Pour une sociologie des nouveaux désenchantements. A propos d'une lecture de « m la traverséd » de mouloud Mammeri », *Annuaire de l'Afrique du nord*, p 815- 839.

WULF Christophe, 2004, *Penser la pratique sociale comme rituels*, l'Harmattan, 421p

Organisation internationale de la francophonie, 2000, *Francophonie- monde arabe, un dialogue des cultures*, 382 p.

Liste des photographies

Avant la page 5 :

- Salle de classe vide
- Escalier avec « lycée » indiqué sur une feuille A4

Avant la page 70 :

- Sur la route de l'école
- Camionnette « kinder » :
- Le quartier de l'école, deux photos : champ de construction, et 404 bâchée
- La remorque et la route de l'école

Avant la page 84 :

- L'école H : une grande bâtisse à gauche
- La même photo prise de plus loin

Avant la page 88 :

- Inscription sur le mur de l'école (jack chirake) : « une stigmatisation relative »

Avant la page 197 :

- Salle de classe pendant la réunion parents-professeurs : technologie, français, SVT
- Salle de classe pendant la réunion parents-professeurs : musique, anglais, tamazight
- Les mots de demain : lisez nos production
- Les mots de demain : transformer, ailleurs, pérenne, clair de terre

Avant la page 244

- Le CNED de Toulouse
- Le CNED est installé dans l'université
- Autour du CNED, un espace rationalisé
- La barrière

Avant page 256

- Affiche arabe-français et extincteur

Annexes-1- Rapport d'Emile Masqueray

MASQUERAY Emile, 1881, *Rapport sur l'état de l'instruction française en Kabylie et sur les moyens de la développer*, Paris, Dupont.

Annexes-2- Coupures de journaux

Première page d'El Watan, du 5 mars 2006

Article de Hasan Boutaleb, journal liberté, 7 mars 2006

Article non daté, non signé, du site l'expression. *Les écoles de Tizi Ouzou se sont adaptées à la réforme*. Septembre 2008

Annexes-3- Documents internes des écoles privées

Lettre de l'école « Arc en ciel » au « proviseur de l'institut CNED de Toulouse » 22 octobre 2001,

Invitation envoyée aux parents du spectacle de l'école « arc en ciel », 17 avril 2004.

Diagnostic et construction de projet : Création d'un réseau des écoles de Tizi Ouzou.
Le 6 mars 2003

Projet pédagogique pour l'enseignement des langues, rentrée 2002/2003.

Annexes-4 : Les voix du Hoggar

Couverture du livre « les voix du Hoggar »

Quatrième de couverture du livre « les voix du Hoggar »

Annexes-5- Le CNED

Cartes et graphiques de l'offre CNED 2006/2007

Extrait d'une brochure CNED représentant le public du CNED

Annexes-6- Couverture de la brochure « des mots pour demain » pour la semaine de la langue française