



## *L'histoire de l'éducation laïque “à la française” au Maghreb*

*Reflets d'une société disparate et pluriculturelle, les lycées publics français du Maghreb, depuis la colonisation, accueillent des élèves de langue, de religion et d'origine sociale très diverses. Ces établissements ont donc déjà été confrontés aux questions qui agitent aujourd'hui l'école française. Ceux qui ont vécu ces années-là se souviennent des valeurs universelles partagées par tous.*

Les questions que la société française se pose depuis longtemps sur le lien entre laïcité et école ont été ravivées par l'actualité. Face à cette diversité accrue des élèves, formant des classes beaucoup moins homogènes, les problématiques débattues lors de la séparation de l'Église et de l'État sont en effet exacerbées : place de la religion à l'école, mixité des élèves, enseignement d'excellence ou de masse. S'y ajoutent d'autres interrogations: port des signes extérieurs religieux, enseignement de l'histoire et/ou de la mémoire, équilibre entre tradition et modernité...

Ces questionnements se sont déjà posés au Maghreb dès le début de la présence française et continuent de faire débat. Il est intéressant de s'y référer pour mieux comprendre la situation actuelle de la société française, “héritière” de cette histoire, à partir des témoignages publiés dans un ouvrage paru en 2004, dans la collection Mémoires des éditions Autrement, intitulé *Les lycées français du soleil, creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, co-écrit par Lina Hayoun et moi-même.

Avant la colonisation, il existe dans les trois pays du Maghreb différents réseaux d'enseignement.

– Le réseau coranique assure une instruction de base et forme une élite musulmane.

Au Maroc, 150 000 élèves fréquentent les classes primaires, 2 500 adolescents étudient dans les *medersas* et dans les *zaouias*. Les *medersas* (ou *madrassas*, collège) sont les établissements d'enseignement religieux musulman (secondaire ou universitaire) des mosquées. Les *zaouias* (coin ou angle) sont des établissements religieux musulmans construits à proximité d'un tombeau vénéré. Pour le niveau supérieur, on peut citer la Quaraouiyine de Fez, célèbre université coranique fondée trois siècles avant la première université européenne, l'université de Bologne.

En Algérie, sous domination ottomane, dans des écoles coraniques

appelées *kouttabs* (keteb, koutteb ou caitab, école primaire coranique), des *talebs* (lettré en arabe, variante en taliban : enseignant de l'école coranique) formés dans des *zaouias* apprennent aux enfants à lire et à réciter le Coran, la grammaire arabe, parfois le droit musulman, voire les mathématiques. On estime à 2 000 environ le nombre de ces écoles avant 1830. En Tunisie, sous domination ottomane également, on retrouve ces trois niveaux d'enseignement avec les *caitabs*, les *madrassas* et l'université de la Zitouna de Tunis.

– Pour les populations juives, dès l'origine une école talmudique dépend de chaque synagogue, avec des maîtres formés à l'académie talmudique. Puis l'Alliance israélite universelle, un réseau d'enseignement moderne créé à l'initiative de juifs européens à destination des israélites d'Afrique du Nord, s'établit au Maroc en 1862 et en Tunisie dès 1878.

– De nombreuses écoles "européennes" créées dans les trois pays se livrent une concurrence acharnée pour scolariser les enfants des communautés d'origine européenne déjà présentes.

Au Maroc, des écoles espagnoles sont fondées dès 1861 (une dizaine d'écoles catholiques et une école laïque à Tanger). Les œuvres anglaises établissent de leur côté quatre écoles. Cependant c'est la France qui fournit l'effort le plus important, grâce à des subventions de la Légation fran-

Classe du lycée  
mixte de Fès, dans  
les années trente.

çaise au Maroc, avec l'ouverture de huit écoles primaires et d'un collège. En Algérie, des écoles religieuses européennes sont ouvertes dans les grandes villes.

En Tunisie, les premières écoles italiennes sont instituées en 1831, suivies en 1856 d'une école anglo-maltese, rue des Potiers à Tunis. Dès 1845, l'abbé Bourgade fonde la première école congréganiste française. En 1883, il en existe vingt, en particulier celles où enseignent les pères blancs. À ce réseau primaire et secondaire, s'ajoutent des instituts supérieurs, l'École polytechnique du Bardo et une école d'ingénieurs. Mais la date la plus importante reste 1875 avec la création du collège Sadiki, où une conception radicalement nouvelle de l'enseignement est appliquée, avec l'apport des sciences exactes et des langues étrangères – français, turc, italien – qui s'ajoutent à l'étude de la langue arabe et des sciences religieuses.

### *La création d'un enseignement public français laïque*

La création des établissements publics français, laïques et gratuits s'est faite dans un climat de lutte d'influence contre toutes les institutions religieuses scolaires existantes.

Avec la colonisation, le système d'enseignement laïque, expérimenté en premier lieu en Algérie, s'étend aux deux Protectorats voisins, en Tunisie à partir de 1881 et au Maroc en 1912. Parallèlement de nombreuses écoles chrétiennes perdurent, essentiellement du secteur primaire, ainsi que les écoles coraniques et israélites en maintenant leurs méthodes et programmes, sans oublier les établissements de l'Alliance universelle israélite. Une politique éducative laïque française se met en place, avec la construction d'établissements et le recrutement d'enseignants et de personnels administratifs. Cette stratégie vise d'abord à scolariser les enfants français selon le modèle républicain, comme elle vise à fabriquer des "Français". Il s'agit de transformer le creuset colonial d'origine européenne (Italiens, Maltais, Espagnols, Grecs, Siciliens, Corses, juifs...) en une communauté de citoyens français. Les élèves musulmans peu à peu viendront eux aussi dans ces lycées sous l'effet de pression des populations concernées. D'où le paradoxe suivant : l'enseignement est donné par des professeurs, porteurs des idéaux hérités de la Révolution française (État-nation, progrès, droits de l'homme, état de droit, tolérance, laïcité), qui ont des figures mythiques de référence (Jean-Jacques Rousseau, Voltaire, Diderot, Victor Hugo, Jean Jaurès) et suivent des règles de discipline et d'excellence ; mais en enseignant la culture française et les valeurs universelles, ces professeurs favoriseront l'éveil de la conscience identitaire de leurs élèves et donneront des clefs idéologiques aux mouvements d'indépendance.

Les programmes suivis sont ceux des lycées en métropole. Chaque année, beaucoup d'élèves continuent leurs études en France, tandis que d'autres nouveaux arrivent de l'Hexagone. Des aménagements sont trouvés : – en contournant la lettre et l'esprit des lois Ferry, les responsables laïques

intègrent très officiellement un enseignement religieux à l'école publique, d'où la présence d'aumôniers chrétiens, de rabbins israélites ou de *moued-debs* (maître d'école coranique) musulmans dans certains établissements ;  
– dans cette même démarche, outre les jours fériés valables pour tous, des congés sont prévus pour les élèves musulmans ou juifs suivant leurs fêtes religieuses, en réalité donnés à tous ;  
– pour les langues vivantes, en plus de l'allemand et de l'anglais appris généralement en France, s'ajoute l'enseignement de l'arabe et souvent de l'italien et de l'espagnol.

Autre spécificité par rapport à la France : souvent les établissements sont mixtes du fait du petit nombre d'élèves, au moins dans les classes terminales, mais aussi dès leur création, comme le lycée de Fès en 1931 ! (voir photo ci-dessus)

### *Juifs, chrétiens, musulmans, des amitiés interculturelles*

Ce "vivre ensemble" spécifique aux établissements scolaires français du Maghreb est resté vivant dans la mémoire de ceux qui ont vécu ces "années-lycée". Il s'y trouvait des élèves de cultures, de langues, de religions et d'origines sociales très diverses et des professeurs venus de France ou recrutés localement, tous investis d'une mission : enseigner la langue française et transmettre les idéaux de la culture française (République, laïcité, justice...).

Le cinéaste tunisien Ferid Boughedir décrit : *"Le grand tournant de ma vie a été l'examen d'entrée en sixième. Il y avait désormais ma vie au lycée, et ma vie à Halfaouine (quartier populaire de Tunis). Deux mondes qui n'avaient rien à voir et que je vivais tous les deux sans problème. En entrant au lycée Carnot, je découvrais un autre univers. J'ai réalisé le rêve de mon père, accéder à ce que possédait le colonisateur : la connaissance, les sciences, la modernité. Je l'ai fait sans accroc ni douleur. Ce lycée était vraiment ce qu'il y avait de meilleur dans la tradition républicaine française, avec ses valeurs de laïcité et l'absence absolue de ségrégation qui y régnait. Personne ne m'a jamais traité d'Arabe ou de musulman, alors que dans ma classe, nous n'étions que trois ou quatre musulmans. Nos origines n'avaient aucune importance, nous étions tous copains sans aucune distinction, dans une atmosphère d'emblée égalitaire. Cela m'a donné une confiance en moi incroyable, puisque souvent j'étais plus brillant que les jeunes Français supposés être 'supérieurs'. Comme je l'ai transposé dans mon film Un été à la Goulette, mes deux meilleurs amis du lycée Carnot étaient juif tunisien pour Joël Taieb et d'origine plus mélangée pour Claude d'Anna : son père était Sicilien catholique et sa mère, Aline Durmeyer, était la fille d'un missionnaire alsacien protestant, venu dans le sud pour évangéliser les populations locales. C'est difficile à croire aujourd'hui, il ne me serait jamais venu à*

*l'idée, de me définir par la religion ou de les définir, eux, par leur religion. C'était mes amis, et le reste était tout à fait secondaire. Évidemment, au moment des fêtes, on voyait les différences, puisqu'il y avait les fêtes juives, les fêtes musulmanes et les fêtes chrétiennes. Comme j'allais manger chez les uns et les autres, je voyais bien que les rites, la cuisine étaient différents, mais tout cela se complétait, il n'y avait aucune échelle de valeur : l'Aïd-el-Kébir n'était pas mieux que Noël, ou Noël plus important que Pourim. Moi, je ressentais très fort ce sentiment de liberté au lycée Carnot, parce que j'avais le loisir de fréquenter les communautés les plus différentes."*

### *La transmission des idéaux de la culture française*

Alain-Gérard Slama, politologue, élève du même lycée, témoigne également : *"La société tunisienne d'alors était une société incroyablement disparate, un patchwork absolument insensé. Mais elle était unifiée par la laïcité. L'exemple le plus significatif de ce multiculturalisme a été pour moi la maison, aujourd'hui disparue, des sœurs de Notre-Dame de Sion, rue de Hollande à Tunis. Les sœurs formaient un ordre religieux, créé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par les frères Ratisbonne, des juifs convertis. Dans cet établissement huppé, les filles du Bey arrivaient voilées. En descendant de la voiture aux vitres fumées, au moment d'entrer dans l'école, elles retiraient leur safsari (voile traditionnel) et le remettaient à leur sortie. Autrement dit, c'était une société dans laquelle chacun avait ses pratiques, ses usages, sa religion, ses coutumes, sa langue. Néanmoins, il y avait un espace de tolérance réciproque absolument formidable. Ces jeunes filles savaient qu'elles allaient chez les sœurs de Sion pour étudier, et non pour arborer les insignes de leur propre religion. Les sœurs de Sion elles-mêmes se pliaient naturellement à la règle laïque, dont elles voyaient les avantages pour la paix publique." (...)*

Élisabeth Guigou se souvient du lycée Victor-Hugo à Marrakech dans les années cinquante. *"Au lycée, j'avais des amies très proches, certaines Françaises, catholiques comme moi, d'autres Marocaines musulmanes et d'autres juives. Entre filles, nous allions souvent les unes chez les autres. Mais contrairement à ce qui se passait à l'intérieur du lycée, dans la ville de Marrakech, les communautés vivaient séparées. Il y avait trois villes en une, la ville européenne du Geliz, le mellah (quartier juif) et la medina (ville arabe). Cela me choquait. Je pressentais que ces différences iraient en s'accroissant. J'ai vécu cela comme une anomalie, parce que dans notre famille régnait un tout autre état d'esprit. (...) Mais à l'université de Rabat, au foyer de jeunes filles où je logeais, certaines de mes amies m'ont confié ce qui était pesant pour elles. Elles vivaient douloureusement, par exemple, le contrôle de la virginité au mariage, aussi bien dans les familles musulmanes que dans les familles juives. Je n'en avais jamais entendu parler auparavant. Ce fut un choc*

*de découvrir à quel point la façon dont peut être vécue la religion pouvait peser exagérément sur la vie personnelle.”*

C'est en Algérie que les contradictions étaient les plus flagrantes. En tant que départements français, l'accès de tous à l'instruction publique, laïque et gratuite était garanti mais la discrimination apparaissait lors du passage à l'enseignement secondaire, lycée professionnel pour les uns et collège ou lycée pour les autres. Le témoignage émouvant dans les années soixante

d'Aïssa Kadri, petit *guebli* (paysan du sud), aujourd'hui directeur de l'Institut Maghreb-Europe : *“J'étais à l'école primaire à Dolfusville (Amora aujourd'hui), une toute petite école à l'intérieur d'une grande ferme coloniale avec une écurie, des étables, un ferronnier, appartenant à un grand colon français. C'était une classe unique avec une vingtaine d'élèves : les fils et filles des colons*

*et de leurs employés, ainsi que deux ou trois enfants de notables de la tribu de la région. Je me souviens d'un Noël, du sapin décoré et de notre instituteur, entré par la fenêtre, déguisé en père Noël. On y croyait.”*

Mais arrivé au lycée Duveyrier de Blida, en pleine Mitidja, citadelle coloniale, Aïssa Kadri est confronté à un tout autre climat. *“Au quotidien, il n'y avait pas de véritable séparation. On travaillait ensemble, on faisait du sport ensemble. Dans la classe, nous n'étions pas séparés, mais il était très rare de voir sur le même banc un pied-noir et un musulman. Les élèves juifs de Blida étaient, en général, du côté des Européens et ne parlaient que français. Ils ne ressemblaient pas à ceux que j'avais connus dans mon village. Comme nous, ces derniers parlaient arabe et habitaient la vieille ville. Nous allions chez eux et ils venaient chez nous. À la cantine, il y avait une table à part pour les musulmans, au fond de la salle. Nous étions peu nombreux, une quinzaine environ. C'est seulement au foyer qu'on se retrouvait entre demi-pensionnaires et internes, unis par la musique américaine comme Paul Anka ou les Platters. Nous discutions et nous échangeons des disques.”*

### *Une trajectoire de l'enseignement laïque français à la grande mosquée de Paris : Dalil Boubakeur*

Que peut apporter cette “histoire” au débat qui se déroule aujourd'hui en France ? Dalil Boubakeur, ancien élève du lycée Bugeaud d'Alger, aujourd'hui président du Conseil français du culte musulman, affirme : *“Cela peut paraître paradoxal que quelqu'un, issu de l'enseignement laïc français, soit recteur de la mosquée de Paris. Ce n'est peut-être pas un hasard. Détail amusant : un jour, lors d'une grande cérémonie religieuse ecuménique à Paris, nous nous sommes retrouvés, le cardinal Lustiger, le grand rabbin Sitruck, et moi-même. Nous nous sommes rendus compte*

“Cela peut paraître paradoxal que quelqu'un, issu de l'enseignement laïc français, soit recteur de la mosquée de Paris.”

*que nous étions tous les trois issus de 'la Laïque' et non pas sortis de nos écoles religieuses respectives. Nous en avons parlé, nous nous sommes dit que peut-être cette formation laïque était un atout pour l'évaluation du rapport au religieux, quel qu'il soit. Pour moi, la laïcité est née des textes de Voltaire. En faisant sourire sur les abus des pouvoirs religieux, il nous a rendus encore plus authentiquement spirituels.*

*Dans la religion, il y a deux aspects : la spiritualité et la temporalité. Le côté spirituel ne peut être discuté. En revanche, en ce qui concerne le temporel, la laïcité s'impose comme un garde-fou. Elle permet une juste évaluation de ce qu'il faut faire et ne pas faire. C'est une bonne préparation pour un religieux dans la vie de tous les jours, face aux problèmes de personnes, aux engagements politiques et aux luttes de pouvoir. Pour qu'il sache raison garder, ne pas mêler les genres et rester authentiquement dans son domaine. Je crois que le progrès humain depuis Aristote consiste pour chacun à savoir d'une part comment s'identifier et d'autre part à fixer son rôle. Il n'est pas bon qu'un médecin se fasse pharmacien ou qu'un religieux s'érige en politique. Cette séparation des genres me paraît être une clarification du domaine du religieux et Dieu sait qu'il y a beaucoup de choses à faire. C'est au lycée d'Alger, en classe de première, que j'ai abordé la dimension humaniste, celle de la Renaissance et du siècle des Lumières : avec Pascal, les problèmes moraux des jansénistes et avec Voltaire, le problème de la tolérance et du racisme, mais aussi les autres problématiques de la vie : l'amour, la haine, la justice...*

*Mais ce qui m'apparaît comme le plus important est la dimension universelle. Sans elle, la fonction que j'occupe aurait pu dévier vers une forme plus sectaire, une vision plus réduite des êtres humains qui n'aurait pris en considération que les croyants et les fidèles de ma seule tradition. (...) Que ce soit donc dans mon rapport affectueux avec les autres communautés de France, les catholiques, les juifs, je retrouve dans ces relations la camaraderie et la fraternité qui nous unissaient à Alger, dans mon lycée. Ce lycée a été une très grande école de la vie. Voir que le respect que l'on se portait les uns aux autres était lié à la valeur de la personne et non pas à tel autre aspect communautaire, religieux ou social, ni même à la richesse, a été essentiel à la construction de mon système de valeurs."\** ◀