

Yasmina CHERRAD

Université Frères Mentouri Constantine 1
Laboratoire Sciences du Langage Analyse du Discours et Didactique

***L'école coloniale en Algérie entre enjeux de
soumission et volonté de révolte (1945-1962)***

*Cela n'a aucune importance que nous mourions.
Notre force, c'est notre jeune élite qui s'instruit
Actuellement en France ou à l'étranger.
C'est pour eux que nous faisons la guerre,
cette guerre d'hommes mûrs et de gens sans importance. (Colonel
AMIROUCHE à un prisonnier français).*

Cité par Benoist Rey, *les égorgeurs*,
p. 33 Les Éditions Libertaires

« Mustapha BEKKOUCHE maîtrisant parfaitement la langue française aiguisé son savoir, comme on affûte une arme pour mieux la retourner contre l'ennemi ».

« S'instruire pour mieux se battre, pour accéder à cette liberté tant désirée, les Algériens en ont fait un principe cardinal »

Introduction

La politique coloniale, œuvre du pouvoir métropolitain, des forces coloniales présentes en Algérie et/ou des colons, développa une stratégie ambiguë pour l'école, inhérente à un raisonnement perfide et pernicieux soumettant les Algériens musulmans à une dialectique paradoxale scolariser, c'est acculturer mais c'est aussi éveiller les consciences et courir le risque de mettre en cause le rapport colonial. (A, Kadri, 2014 : 19). En effet, la scolarisation des « Indigènes » attisait la méfiance et l'hostilité des colons, acteurs auxiliaires mais dominants de cette politique et au pouvoir décisionnel sans commune mesure, et qui considéraient cette instruction comme un danger latent qui pouvait se retourner contre eux et mettre en péril leurs intérêts. Ainsi, S. Cervera décrit cette situation en soulignant que « *Le « Parti colonial », ensemble informel d'élus de divers bords, d'intellectuels, d'hommes d'affaires et de notables européens d'Algérie, favorables à une colonisation de conquêtes et d'exploitation, imbus de leur supériorité, a exprimé à plusieurs reprises son hostilité à cette obligation scolaire, en particulier en mars 1908 au Congrès des Colons d'Alger : si elle était réellement appliquée, la scolarisation des Indigènes constituerait un véritable péril pour la population européenne et l'économie de l'Algérie, privant celle-ci d'une main d'œuvre ignorante dévolue aux tâches inférieures. Le 5 novembre 1908, le recteur Jeanmaire, ardent partisan de la création d'écoles indigènes, a préféré démissionner devant la dénaturation de celles-ci en « écoles-gourbis » aux programmes allégés.* (S. Cervera, 2008 : 23)

Danger pour la colonisation mais nécessité pour son développement, cette contradiction contraignante semblait pouvoir être évitée en instituant « *le seuil minimal d'éducation* » proposé par Jules Ferry. Ce seuil, réservé aux Indigènes, leur proposait un embryon d'instruction orienté surtout vers les travaux agricoles, et servait d'instrument d'asservissement assurant une domination coloniale absolue. À ce propos A. Kadri insiste sur cette face de la colonisation : « *Il paraît en effet fortement établi que, mesurée à ses résultats chiffrés, l'œuvre scolaire coloniale a eu un faible impact en Algérie.*

À considérer rétrospectivement l'histoire de l'implantation de l'école française en Algérie, on peut sans forcer les faits déceler un invariant à l'ensemble des politiques scolaires en ce qu'elles ont toujours tenté de ne pas impliquer massivement les Algériens et en tous les cas jamais au-delà d'un seuil minimal d'éducation. » (A, Kadri, 2008 : 19)

Les événements de Mai 1945 et la révolution armée de novembre 1954 accélérèrent le processus de désarabisation d'une part et l'implantation de la langue française d'autre part. En effet en plus de « la chasse à la langue arabe », l'administration coloniale fit disparaître définitivement les écoles arabes-françaises, derniers établissements où l'on enseignait l'arabe au profit d'écoles communes dont les programmes étaient semblables à ceux de la métropole. (Ch-R, Ageron, 1968 : 336). On procéda à la fermeture de tout établissement de langue arabe dont l'enseignement était considéré suspect car renfermant des foyers insurrectionnels.

1. Les fonctions de l'école française pour les indigènes

Ces actions, auxquelles le système scolaire était constamment soumis, signalaient en réalité un enjeu indubitable d'une lutte politique perpétuelle entre trois forces en présence : la bourgeoisie coloniale d'une part, le pouvoir politique français et les différentes classes sociales algériennes d'autre part. Ce clivage politique a pour objet la quantité et la nature de l'enseignement à donner aux Algériens. (A, Benachenhou, 1978 : 373). Alors que le pouvoir français penchait plutôt vers une idéologie où - le mythe de l'école civilisatrice et fonctionnelle - dominait, la bourgeoisie coloniale quant à elle repoussait cet enseignement sous prétexte que cela coûtait cher aux municipalités et ne voulait orienter les Algériens que vers des branches techniques ce qui devait lui garantir une force de travail qualifiée pour les travaux agricoles.

Cependant beaucoup d'historiens et d'économistes ¹ voient dans ce différend politique « *un arsenal idéologique qui a contribué à faire croire en l'existence de deux France, l'une oppressive et intéressée en deçà, l'autre libérale et généreuse au delà* ». ²

C'est ainsi qu'à partir de 1883, on s'acheminait vers une identification et une adhésion à l'école française de plus en plus décisives et de plus en plus importantes, au niveau des programmes c'est-à-dire non seulement des techniques mais également des idéologies à enseigner.

1.1. Émergence de nouvelles classes sociales

L'introduction et l'expansion du capitalisme qui favorisèrent l'implantation et la prolifération des appareils politico-administratifs, créèrent au sein de la population algérienne musulmane des ascensions sociales déterminantes : propriétaires fonciers commerçants, mais également caïds, aghas et bachaghas. Ce fut précisément ces catégories sociales qui jouirent, les premières, du développement de l'appareil scolaire français.

Le ministre de la guerre, le maréchal Vaillant déclarait dans son rapport sur les collèges arabes -français que pour répandre l'instruction dans les tribus il fallait « *commencer à la rendre accessible aux classes élevées de la société arabe d'où elle descendra dans les masses. Les enfants des chefs indigènes et des principales familles y viendraient puiser des connaissances appropriées à leur état social.* » (Ch-R, Ageron, 1968 : 220).

« *L'allégeance politique, (la) soumission idéologique, (l) 'intérêt économique pour l'obtention d'un diplôme monnayable comme valeur d'usage* » (A, Benachenhou, 1978 : 374) furent les principales raisons de l'apparition de ce phénomène social. Si les débuts de l'entreprise française furent marqués par un mépris et un refus

1

2

presque systématique des populations algériennes à y adhérer, à partir de 1930 le faible progrès de la scolarisation n'était en fait pas dû à ce rejet de la part des musulmans mais à une sélection brutale à l'entrée.

Ces mesures sélectives (seuls les enfants des chefs musulmans et des classes bourgeoises citadines pouvaient accéder à l'école) faisaient partie d'un vaste ensemble politique de la France, consistant à diviser la population algérienne en favorisant telle ou telle région au détriment d'une autre : ainsi dès 1873 la politique scolaire coloniale privilégiait systématiquement la Kabylie (Ch-R, Ageron, 1968 : 332).

Mesurant les avantages sociaux à en tirer (accès à la fonction publique, aux professions libérales, aux emplois rémunérés régulièrement), les populations « *les moins brutalement opprimées, telle que la petite bourgeoisie urbaine.* » acceptèrent dès 1920, l'école française. D'ailleurs P. Horluc, vice recteur de l'Académie d'Alger notait à ce propos : « *Les parents ont compris l'utilité de l'instruction, ils demandent fréquemment à présent, par voie de pétitions, par délibérations de leur djemââs ou même des commissions municipales, la création de nouvelles écoles, l'agrandissement de celles qui existent, au lieu de laisser comme autrefois, comme naguère à l'administration française l'initiative de ces décisions. Mieux que cela, des villages offrent des maisons pour l'installation de l'école ; des notables prennent chez eux à leurs frais, des moniteurs pour enseigner le français à leurs enfants. Et ces faits ne sont point, comme on pourrait le supposer, particuliers à la Kabylie ; ils se produisent aussi en pays arabe* ». (Ch-R, Ageron, 1968 : 379)

1.2. Les fonctions idéologiques et technique et la réalité

A. Benachenhou. précise dans son analyse qu'en « *Algérie comme ailleurs, l'école capitaliste a deux fonctions précises : une fonction technique est une fonction idéologique* » (A, Benachenhou, 1978 : 379). Se basant sur les droits de l'homme, l'idéologie propagée par l'école française se voulait défense de l'intérêt humain général, de

l'égalité des hommes. Moderniste et laïque c'était le domaine du rationnel du progrès de la Raison en soi.

Ainsi non seulement une certaine humanité émanait de cette institution, mais également une rigueur qui s'écartait des chemins uniquement spirituels où interrogation et remise en cause étaient plus ou moins bannies. De la sorte, c'était sous un angle rassurant, confiant et sécurisant que le monde était présenté à nos élèves. Intégrant l'école dans un large processus économique capitaliste, le pouvoir voulait que s'y préparent « *les forces de travail de différentes qualifications nécessaires pour l'accumulation du capital* » (A, Benachenhou, 1978 : 379). Aussi les effectifs ventilés à travers les différentes branches, ce fut surtout l'enseignement technique et professionnel qui était destiné aux Algériens, et l'enseignement général considéré plus noble devait préparer les enfants européens à des professions « dignes de leur rang et de leur statut ».

Au sortir donc de l'école, les jeunes Algériens qui, durant de longues années, avaient subi cette double formation idéologique et technique se heurtaient à un monde en contradiction flagrante avec les concepts étudiés. L'incompatibilité entre la formation reçue et le fonctionnement économique-politique de la société coloniale algérienne, se faisait sentir distinctement à deux niveaux. D'abord au niveau idéologique et politique, ils découvraient les pratiques répressives dirigées quotidiennement contre eux et contre ceux de leur ethnie et de leur religion : l'élimination des Algériens de toute vie politique, les inégalités économiques incommensurables, les répressions policières. Dès lors, se produisait l'anéantissement des beaux concepts dont l'école les avait imprégnés : l'égalité des citoyens, la fraternité, les droits de l'homme, tout était bafoué. L'écart entre l'idéologie scolaire donnée par l'école française et les pratiques sociales éveillèrent non seulement les sentiments nationalistes des jeunes Algériens mais attisèrent une certaine haine pour la culture et la langue elle-même, chez certains d'entre eux.

Ces sentiments furent avivés « *de manière décisive par leur exclusion systématique du pouvoir administratif, économique ou politique malgré les diplômes obtenus à l'école : la qualification même de leur force de travail n' (était) pas reconnue.* (A, Benachenhou, 1978 : 380). Ils ne pouvaient trouver de débouchés que dans le secteur privé algérien qui du reste ne possédait pas un capital suffisant pour être en mesure d'intégrer en son sein la grande partie des diplômés algériens.

En 1959, les Algériens travaillant dans l'administration formaient 5,2 % de la catégorie A, 11,8 % de la catégorie B, 19,4 % de la catégorie C, et 53,7 % de la catégorie D. L'élite de l'administration continuait d'être à 95 % d'origine européenne.¹ Dans le secteur industriel et commercial, la situation ne pouvait être qu'identique : 92,7 % des cadres des entreprises étaient européens. L'enseignement supérieur technique en Algérie gardait portes closes devant les Algériens : l'École Nationale d'Agriculture comprenait 120 élèves en 1953 tous européens et les trois écoles nationales supérieures (technique, commerce, industrie) comptaient 355 étudiants en 1953 dont 90 Algériens.

En définitive, le refus d'intégration des Algériens à tout pouvoir et statut social de l'école reste un fait indéniable auquel s'ajoute une répression idéologique et politique mais aussi culturelle. En effet, l'assimilation et l'identification paraissent comme des situations définitivement révolues.

2. L'évolution des effectifs

Les tableaux suivants illustrent bien la progression des effectifs scolarisés dans les différentes branches d'enseignement. Toutefois on est en droit de se demander ce que représentent réellement ces chiffres. Le taux de scolarisation de la population algérienne qui était de 3,8 % en 1908 ne passe qu'à 4,5 % en 1920 et 6 % en 1930.

1

Comme nous l'avons déjà analysé, pendant longtemps (de 1830 à 1945) l'école française est demeurée ignorée par la très grande majorité des enfants algériens. « Cette exclusion affectait surtout les masses prolétaires ou prolétarisées des villes et des campagnes et plus durement encore les enfants de la paysannerie pauvre et sans terre »¹. (A, Benachenhou, 1978, : 387)

Effectifs scolaires : enseignement primaire (maternelles comprises)

Années	Musulmans (2)		Européens (2)		Total (2)	
1901	24 975	1 779	115 576	57 404	140 551	59 183
1911	40 778	3 527	136 979	67 140	177 757	70 967
1945	108 663	19 804	132 543	65 397	241 206	85 201
1954	306 215	80 370	134 848	66 532	441 063	147 002
1960	714 774	268 844	125 305	59 127	840 079	327 971

(1) Tous les chiffres et tableaux sont extraits de A, Benachenhou. op cit pp 377-378

(2) dont filles

Enseignement du second degré (y compris les collèges d'enseignement général)

Années	Musulmans (1)		Européens (1)		Total (1)	
1954	9 810	1 593	38 918	17 784	48 728	19 377
1956	7 552	1 689	40 260	18 547	47 812	20 236
1957	11 632	2 268	43 465	20 601	55 097	22 869
1959	18 709	5 153	49 881	24 541	68 590	29 674
1960	22 745	6 531	52 040	25 888	74 785	32 419
1961	28 244	8.. 512	47 470	23 671	75 714	32 183

1

Enseignement technique et professionnel

Années	Musulmans (1)		Européens (1)		Total (1)	
1954	5 854	1 934	6 812	2 522	12 666	4 456
1956	4 278	1 240	7 200	2 723	11 478	3 693
1957	6 345	2 032	7 365	2 619	13 910	4 651
1959	11 753	4 050	9 336	3 227	21 089	7 277
1960	15 408	5 178	9 922	3 463	25 330	8 641
1961	18 638	5 342	8 375	2 776	27 213	8 118

(1) dont filles

2.1. Accélération de la scolarisation en français et orientation technique et professionnelle

Les premières remarques à faire restent celles de la différence flagrante entre le taux écrasant des élèves européens par rapport aux élèves musulmans et ceci jusqu'en 1945. L'année 1945 semble marquer un tournant dans l'histoire scolaire coloniale. En effet, une nette progression commence à se faire sentir et ceci est analysé par les économistes et par beaucoup d'historiens comme *un souci de stabilité du gouvernement français et à la nécessité de donner une formation minimale aux travailleurs se rendant en France*. (A, Benachenhou, 1978 : 78).

D'ailleurs la première préoccupation du gouvernement français fut mise en relief par la Commission des réformes musulmanes de 1944 qui spécifiait : *« à l'effort politique actuellement entrepris doit correspondre un développement intense de l'instruction publique au profit de la population d'origine algérienne... Il ne serait pas concevable qu'au titre de citoyen français ne corresponde pas, à la base, une culture française... Le problème qui se pose est de faire passer le nombre des enfants indigènes qui reçoivent une instruction de 100 000 à 1 200 000. »* (A, Benachenhou, 1978 : 377).

En effet, les tableaux ci-dessus nous donnent des chiffres qui nous révèlent un accroissement certain des élèves recevant une formation en langue française. Aussi passe-t-on de 24 975 élèves musulmans en 1901 à 108 663 en 1945 pour atteindre 714 774 en 1960 dans l'enseignement primaire. La pression démographique aidant, le nombre des élèves musulmans dépasse celui des élèves européens et ceci à partir des années 1950. Au niveau du second degré, il serait adéquat de souligner que très peu d'élèves musulmans atteignent collège et lycée et leur nombre sera constamment inférieur à celui des Européens.

Préparant les élèves en vue de l'accroissement du capital métropolitain, dès 1954 53,5 % de l'enseignement technique du 1^{er} degré, 38 % des sections de l'enseignement technique secondaire, concernent la métallurgie. Par ailleurs à la même période, 73,3 % des 151793 Algériens travaillant en France étaient employés dans les secteurs de la métallurgie et du B.T.P, c'est-à-dire dans les secteurs pour lesquels est dispensée en Algérie une formation professionnelle. (A, Benachenhou, 1978 : 377).

2.2. Les scissions socio-économiques et culturelles créées par l'école française au sein de la communauté scolaire.

Renforçant la nouvelle différenciation sociale due au système d'économie capitaliste, l'École française scinda les élèves algériens en trois catégories : *« les enfants de la paysannerie pauvre et sans terre et des masses prolétarisées des villes qu'elle a farouchement exclus, ceux des couches intermédiaires de la petite bourgeoisie urbaine et rurale qu'elle a intégrés pour faire d'une fraction d'entre eux la force de travail indispensable au capital local et surtout métropolitain. Enfin, les enfants des fractions dominantes de la bourgeoisie (européenne ou algérienne, rurale ou urbaine, commerçante ou industrielle) ou de la petite bourgeoisie (notable de l'administration et professions libérales) ont suivi au sein du système éducatif, la voie royale du secondaire et du supérieur »*. (A, Benachenhou, 1978 : 378)

Dans son étude sur les instituteurs algériens F. Colonna relève que les Algériens formaient 7,2 % des effectifs du secondaire en 1937-1938 alors qu'ils représentaient 85 % de la population totale. En 1940, il y avait 89 étudiants algériens à l'université d'Alger et seulement 500 sur les 5000 en 1954. (A, Benachenhou, 1978 : 378)

Ce fut surtout à partir de 1930, qu'une nette division du travail s'effectua en matière scolaire. À côté donc des enfants des classes aisées qui pouvaient étudier dans les écoles françaises, ceux de la paysannerie moyenne ou pauvre, ceux des prolétaires ou des masses prolétarisées poursuivaient une autre filière scolaire : celle des écoles réformistes.

Dans les villes les exclus, ceux auxquels l'école française avait fermé ses portes, avaient la possibilité de continuer à s'instruire dans ces écoles arabes. A. Merad. constate : « *On ne perdra pas de vue, en effet, que les élèves des médersas libres se recrutaient pour la plupart dans les milieux populaires. Certes, bien des bourgeois désireux de manifester leur sympathie pour la tendance nationaliste réformiste, ne manquaient pas d'envoyer leurs enfants aux écoles réformistes. Mais c'était plutôt pour la galerie que pour l'amour exclusif de la culture arabe. Car les enfants de la bourgeoisie musulmane étaient avant tout destinés à l'école française, seule dispensatrice de diplômes et des titres indispensables au succès matériel, que ce fut dans les carrières administratives ou dans les affaires.* » (A, Merad, 1967 : 421)

Ainsi avec la division socio-économique se confondait la scission culturelle et par là même linguistique. Dès lors, émergeront et existeront très schématiquement en Algérie ces deux catégories socioculturelles : une classe socio-économique aisée appartenant à l'aire culturelle francophone et une autre plus pauvre, plus populaire se rattachant à l'aire culturelle arabophone.

Le faible taux de scolarisation de la jeunesse algérienne musulmane, comme le rejet systématique de la langue arabe (par la colonisation) au niveau de toutes les études sont non pas à porter au passif et à l'inertie de l'action culturelle française, mais plutôt à

la volonté destructrice d'une colonisation qui n'exploitait le pays colonisé que dans l'intérêt d'augmenter les capitaux du pays colonisateur. Ce système délaissa complètement l'économie algérienne et n'y vit qu'un simple complément de l'économie métropolitaine sans développer une industrialisation qu'exigeait pourtant l'explosion démographique.

C'est ainsi que le réseau scolaire s'étendit surtout dans les grandes villes et sur le littoral où la colonie européenne était la plus nombreuse. La langue arabe, destituée de son rôle de langue principale de l'écrit, disparaissait de plus en plus de la vie socio-économique et passa à un état de sclérose, de déconsidération et de discrédit radical, à côté de la langue française devenue l'unique arme efficace dans le combat pour la vie organisée à la française.

Il n'y eut jamais de réformes profondes dans cet enseignement qui offrait une image hétéroclite et discriminatoire sur les plans linguistique et culturel avec des programmes non adaptés au pays, ou ethniques du moment où, dans des établissements ouverts à tous, les Algériens étaient doublement handicapés : dans leurs études par leur situation sociale et familiale souvent déshéritée et leur ignorance de la langue étrangère, et, plus tard au sortir de l'école dans leur recherche d'un emploi.

3. Les mutations sociolinguistiques à la fin de la période coloniale (1954 - 1962)

3.1. Déchéance et anéantissement de l'arabe écrit et implantation et extension du français comme langue des classes hégémoniques

Au cours de toute la période coloniale de profondes mutations s'opérèrent ; leurs résultats furent nettement perçus à partir des années cinquante : apparition massive du français dans l'écrit (autre que littéraire) administratif ou privé, et dans plusieurs couches cette modification était pratiquement achevée. Le français

prit brutalement la place de l'arabe écrit qui fut largement utilisé dans l'administration turco-ottomane.

Or à partir de 1830, le français devenait la langue officielle du pays et à l'exception de quelques succursales de la justice musulmane, toute l'administration (fonction publique) utilisait la langue française. Gommée de la vie économique, la langue arabe disparaissait progressivement de l'école où n'existait aucun choix véritable. À côté de cette place primordiale, le français se forgeait de plus en plus, une position inévitable dans l'usage parlé, mais comme langue secondaire, celle qu'on employait, le cas échéant et non sans peine, quand l'arabe parlé local paraissait déplacé. La spécialisation des fonctions largement instaurée dans l'écriture trouvait un premier écho dans l'oralité. Les hiérarchies mises en place par l'écriture se reproduisaient imparfaitement certes mais fréquemment dans le quotidien.

En fait ce fut un déplacement lourd de conséquences du pouvoir linguistique : une nouvelle répartition des rôles se fit jour, dont les implications allaient bien au delà d'un simple glissement. En milieu urbain comme en milieu rural, seul le français devait être utilisé pour n'importe quelle interaction officielle écrite. Dans les villes, l'emploi respectif du français et des langues locales fut de moins en moins une affaire de classes sociales, il dépendait de plus en plus des circonstances. On assistait en fait à l'incrustation et à l'achèvement d'un déplacement du pouvoir linguistique commencé dès les lendemains de la prise d'Alger qui déterminèrent une nouvelle socialisation des actes langagiers et une extension sociale selon des buts précis : enseignement, mass-média.

L'Algérien était contraint d'utiliser le français non seulement dans toutes les interactions administratives mais également devant la justice et sur les lieux du travail où l'arabe paraissait inconséquent, inutile et inefficace. Si l'arabe paraissait déplacé, c'était précisément parce qu'une dynamique était en train de s'opérer conduisant irréfutablement à une hiérarchie où le français dominait. Cette

irruption massive du français modifie profondément la nature de la diglossie arabe littéral /langues locales et en même temps, le système de représentation qui lui était attaché. Le français occupant la place officielle et privilégiée élimina avec âpreté l'arabe littéral malgré la bonne situation dont jouissait ce dernier dans de nombreux points du territoire. En 1962 dans les rues aucune enseigne, aucun écriteau n'était écrit en langue arabe, le français dominait absolument toute la vie et demeurait la seule langue écrite.

Ainsi se multiplièrent autour des années 1930, des tentatives, de sauvetage d'une réalité à la fois langagière et culturelle, dont on prévoyait une perte à brève échéance. En effet, en réaction à cette langue dont le poids et l'efficacité semblait reposer sur la modernité et le scientisme, apparurent dès la première moitié du XX^{ème} siècle des tentatives de renaissance littéraire et linguistique arabe (mouvement des oulémas réformistes). Cependant l'appareillage réservé à l'unification du champ linguistique français se consolida de plus en plus.

L'état français progressivement prit en charge la francisation des couches populaires utilisant encore l'arabe. L'école dans ce dispositif joua évidemment un rôle déterminant. Les gouvernements successifs se déterminèrent à faire de l'école primaire un instrument de plus en plus efficace de francisation. Ce renforcement de la langue française marquait une nouvelle étape de la prise du pouvoir sur le langage - caractéristique de toute situation de dépendance linguistique - alors qu'une forte pression s'exerçait sur la langue on assistait à une accentuation de plus en plus intense de la dévalorisation liée à la pratique de l'arabe langue littéralement dominée.

Le témoignage de Ben Badis, chef du mouvement réformiste, lorsqu'il écrit « *L'arabe est notre langue, l'islam notre religion, et l'Algérie notre patrie* », permet de mesurer l'importance de ce processus de marginalisation mentale. À l'image de toutes les actions s'inscrivant dans des mouvements de renaissance nationalistes, sa contestation touche avant tout l'arabe littéral, langue écrite du

peuple algérien, seul domaine apte à lui restituer sa dignité historique et le pouvoir intellectuel. Dans cette optique ce mouvement s'attachera à rétablir la graphie arabe, à expurger le lexique et à rénover la langue.

En fait le français était la langue des classes hégémoniques : parlé et écrit par la classe formée d'Européens et écrit et parfois aussi parlé par la bourgeoisie urbaine et la très haute bourgeoisie rurale, le français s'était implanté créant une situation linguistique répressive où le choix était banni. La liberté langagière qui semblait émaner de l'Algérie coloniale n'était que fort relative puisque les autorités françaises mettaient tous les atouts du côté de la langue dominante -le français- et de ses locuteurs. Ainsi la substitution (français à la place de l'arabe) s'était rapidement effectuée puisque de plus en plus, la majorité des enfants scolarisés fréquentait les écoles françaises, et l'État par l'autorité forçait les sujets à adopter le modèle dominant et interdisait ou punissait (plus ou moins ouvertement) l'emploi de l'arabe.

Dans de telles conditions on s'acheminait rapidement vers une uniformisation de la société engagée à utiliser le français comme unique langue de l'écrit, position où le citoyen algérien pour ne pas être tourmenté et maltraité, devait se résoudre au choix colonial. Par ces procédés, cette substitution et cette domination de l'arabe par le français relevait du terrorisme langagier, et reposait également sur des motivations matérielles à savoir la chance pour l'Algérien d'améliorer sa propre condition.

Délaissée, discréditée, la langue arabe était considérée comme inapte à l'analyse scientifique et on la cantonnait et reléguait au rang de langue littéraire n'ayant pas dépassé les temps obscurs du moyen âge européen.

3.2. La résistance des langues locales et leur transformation

Malgré les apparences, ce sont en fait les langues locales qui résistèrent très fortement devant la dangereuse expansion de la

langue française. Même si le français représentait la langue officielle, la langue de l'écrit utilisée du reste par les Algériens musulmans eux-mêmes, la seule langue parlée par la majorité de la population demeurait l'arabe algérien, pour les régions arabophones et le tamazight, pour les régions amazighorophones. À la maison, dans la rue, dans les souks les Algériens s'exprimaient dans leurs langues.

Fort injustement beaucoup, crurent, ou croient, à cause des transformations subies au contact du français, à la mort, à la disparition des langues locales durant la période coloniale. Or, peut-on nier que de tout temps, ce fut le principal mode d'expression du peuple algérien ? Ce ne fut certainement pas la langue de prestige -l'arabe littéral- qui résista à l'invasion du français pour cause de déstructuration culturelle. Grâce à une vitalité constamment animée par une utilisation spontanée dans l'ensemble du pays, les langues locales ne purent être gommées.

Par ailleurs, dans un pays où la grande majorité demeurait plongée dans un analphabétisme perpétuellement entretenu par le système colonial, ni le français ni l'arabe littéral ne pouvaient constituer la langue dans laquelle communiquait et s'exprimait l'Algérien : le théâtre, la radio, la poésie, avaient recours durant cette période presque exclusivement à l'arabe algérien. Dans la préface aux *Mémoires de M. Bachtarzi*, Bencheneb relève le rôle essentiel joué par l'arabe algérien dans la naissance et la pérennité du théâtre algérien : « *Des comédies écrites dans le dialecte algérois et mettant en scène des types aussi populaires que Djeha, Antar, et Haroun Rachid, donnèrent l'impression que cette fois-ci un théâtre algérien était né* ». (S, Bencheneb, 1968 : 7).

A .Roth se penchant sur l'échec de l'utilisation de l'arabe littéral dans le théâtre algérien des années 1919-1939 souligne que « *le choix de l'arabe dialectal fut déterminant pour l'orientation du théâtre, les genres qu'il privilégia et le public qui fut gagné à sa cause.* ». (A, Roth, 1967 : 27).

Ainsi, de la planification linguistique coloniale, ce fut l'arabe littéral qui tomba dans l'oubli et la désuétude, devant les langues locales et surtout l'arabe algérien qui connut une expansion due à la pression démographique, à l'exode rural et qui su souplement recevoir de l'extérieur sans pour cela céder complètement la place au français, pour disparaître. Les langues locales, en plus du fait qu'elles ont vu s'accroître sensiblement le nombre de leurs locuteurs, ont subi un processus plus ou moins accéléré de francisation : un Constantinois par exemple pour dire | siyara | (voiture) dira | tomobil | forme imitée d'automobile ; un Oranais dira | loto | forme tirée d'auto. En fait, ce ne fut pas uniquement dans les centres urbains que les langues locales connurent ces transformations dues au contact permanent avec le français et avec le nouvel ordre économique. Sayad décrit ce paysan oranais qui introduisait dans sa conversation des termes provenant de l'espagnol | tarbaj | (de l'espagnol | trabajo | (travaille)), et du français | firma | (ferme), | kunnur | (colons). (A, Sayad, 1967). Ce ne fut pas non plus l'apanage d'une classe sociale puisque dans les souks les marchands, les chauffeurs de taxi mêlaient les divers systèmes linguistiques.

En fait, c'est un phénomène linguistique des plus courants où des langues en contact s'influencent mutuellement créant de nouvelles formes lexicales, morpho-syntaxiques et parfois phonétiques. Du reste, les mutations ne se firent pas exclusivement du côté arabe ou amazigh mais du côté français également, l'expression parlée était truffée d'arabismes (A, Lanly, 1970 : 208-218) La capacité d'adaptation des langues locales les éloigna du danger de substitution par le français : elles n'avaient subi que des transformations linguistiques ordinaires puisées dans le français surtout et quelque peu dans les autres langues européennes en présence.

Cependant le mode et le degré de modification relevaient moins du hasard que des stratifications sociales dues à des facteurs socioculturels et économiques nettement décelables. Pour pouvoir s'adapter aux exigences du monde nouveau introduit par l'économie

occidentale, les langues et parlers locaux furent contraints à des bouleversements. Dans les villes, plus exposées au contact du français que les campagnes, « *simultanément et à l'intérieur du même discours ou successivement et en des discours différents, le langage peut, selon le contenu de pensée qu'il transmet et le statut social des locuteurs tout aussi bien perpétuer un rapport vécu avec le monde traditionnel que manifeste et véhicule une aspiration moderniste à travers les emprunts qu'il fait au français (emprunts de syntaxe, emprunts de lexique dont la signification est en l'occurrence plus sûre, interférences de séquences entières dites en français avec d'autres dites en arabe ou en berbère* ». (A, Sayad, 1967 : 214). Sayad A. évoque ici non seulement les dédales souvent inextricables de l'emprunt, mais également les facteurs socio-économiques et culturels suivant lesquels les contacts linguistiques s'effectuaient et qui sont d'après lui : le contenu du discours et le statut social du locuteur.

Il est devenu classique de classer les transformations linguistiques dues au contact entre l'arabe et le français selon deux contenus distinctifs : la référence au monde traditionnel, domaine privilégié pour l'usage des langues locales et des refuges pour la tradition orale, et la référence au monde moderniste occidentalisé qui provoque un besoin d'expression autre, adaptée à ce mode de vie. D'après un certain nombre de sociolinguistes et de linguistes il apparaît que toutes les fois où le discours touche à l'univers traditionnel les langues et parlers locaux « *n'éprouvent nullement le besoin de recourir à des emprunts, surtout s'ils sont de nature à bouleverser la structure du langage* (A, Sayad, 1967 : 216).

Du moment que le langage ne pénètre pas dans un contenu étranger à ses schèmes et dans un terrain situé hors de ses possibilités expressives, les seuls emprunts auxquels il recourt demeurent de nature lexicale et sont entièrement assimilés et fondus dans le moule de la langue locale : par exemple | étomobilet | (les voitures) où le morphème lexical | tomobil | s'adjoint comme tout substantif arabe l'article défini | e | et le morphème grammati-

cal | et | désinence marquant le féminin pluriel. Ainsi les langues et parlers locaux se réservaient-ils de plus en plus des champs conceptuels échappant à la concurrence du français : religion, vie familiale traditionnelle....

En dehors de la substitution due à des motivations matérielles, il persiste également un côté idéologique : le locuteur change de langue quand il est convaincu de la qualité inférieure de sa propre langue qui occupe dès lors la place de la langue dominée. Les locuteurs de la langue dominante s'emploient à dévaloriser la langue dominée qu'ils déclarent inapte dans des domaines valorisés dans la société (scientifique, administratif, politique). Bourdieu et Sayad ont relevé dans le domaine médical les attitudes significatives où disent-ils « *il n'est pas d'indice plus clair de la rupture avec la tradition paysanne que toutes les conduites où s'exprime une attitude totalement nouvelle à l'égard de la maladie* » (P, Bourdieu, A, Sayad, 1964 : 217) et où « *le vocabulaire dont on se sert pour traduire toutes les expériences que l'on a de la maladie et des soins constitue un excellent indice de pénétration dans la société rurale Kabyle de la pratique médicale* » (P, Bourdieu, A, Sayad, 1964 : 217). On passe de l'emprunt lexical le plus banal | asbirin | (aspirine) | asbru | (aspro) à des structures plus complexes telle que la phrase suivante citée par Bourdieu et Sayad : « *pour avoir lanfalid, il faut être refurmi à 66 bursa* » (P, Bourdieu, A, Sayad, 1964 : 217). et où *lanfalid* est extrait d'invalidé, *refurmi* de réformé et *bursa* de pour cent.

Dans les villes avec l'institution du service militaire obligatoire, la scolarisation, les progrès du mouvement politique, et la diffusion de la presse, commencèrent les grands processus socioculturels dont l'intrication a conduit à la francisation plus ou moins importante des citoyens musulmans. Ces processus en apparence hétérogènes étaient en réalité mus et gouvernés par les mêmes causes socio-économiques : le développement du capitalisme colonial, la création d'une classe ouvrière et les aspirations matérielles vers lesquelles chacun tendait. Tous ces facteurs provoquèrent des

inégalités perceptibles dans le rythme de la diffusion du français et par conséquent dans les transformations des parlers locaux, ce qui avait accru les clivages sociaux.

Les formes de contact en milieu urbain s'effectuaient selon un large éventail allant du simple emprunt lexical assimilé et façonné au bilinguisme le plus accompli. Le degré le plus faible se rencontrait chez « *Les sous-prolétaires ruraux : chômeurs, ouvriers journaliers intermittents ou manœuvres sous occupés du secteur tertiaire (petits vendeurs et artisans)* » (P, Bourdieu, A, Sayad, 1964 : 217) en passant par les travailleurs manuels stables dont l'ancienneté en ville était plus grande ; pour aboutir aux travailleurs permanents mais non manuels dont la situation langagière était fort complexe. À côté de ces catégories sociales pauvres ou modestes, s'élevait la classe bourgeoise où l'on rencontrait le plus grand nombre d'intellectuels où le bilinguisme était le plus achevé.

Même si les langues locales furent cantonnées dans des domaines limités socialement dévalorisés, leur maintien assura la protection de la personnalité algérienne, et fut sur le plan psychologique l'élément catalyseur et différenciateur des masses algériennes. Considérées par la colonisation comme déchets linguistiques, langues inférieures n'ayant pas une grammaire normative explicite, afin que les classes hégémoniques européennes et le pouvoir français puissent d'autant facilement assurer son emprise sur les locuteurs musulmans, les langues locales résistèrent à toute substitution totale, et restèrent le principal mode d'expression de la majorité des Algériens qui y virent le facteur d'union autour duquel ils se groupèrent s'identifièrent et luttèrent.

Au terme de cette esquisse se dessine un nouveau tableau de la situation sociolinguistique algérienne illustrant la dynamique qui s'est opérée durant la période coloniale. Les pôles linguistiques fondamentaux que sont le français et les langues locales n'étaient pas assumés de la même manière. Le français n'est assumé dans son intégrité pleine et abstraite que par les locuteurs d'origine eu-

ropéenne et surtout française, quant à l'immense majorité c'est à dire les Algériens musulmans, les Juifs, les Maltais et autres réalisaient ce système dans toute une série de variétés, c'est-à-dire de niveaux de réalisation et d'intégration dépendant des capacités langagières propres à chaque locuteur, du contexte, de la nécessité sociale et des besoins expressifs. Cette réalité sociolinguistique peut être segmentée dans ses grandes lignes en plusieurs variétés. Le locuteur avait la compétence active de certaines variétés ou langues, il pouvait n'avoir que la compétence passive d'autres et, il risquait de n'en avoir aucune autre en plus (c'était le cas pour une large partie de la population pour les deux pôles principaux que sont le français et l'arabe algérien et le tamazight) les passages d'une langue à une autre en cours de conversation n'étaient pas rares et le choix de la langue était déterminé surtout par l'interlocuteur.

— Le français : c'était la langue officielle du pays, depuis la disparition du turco-osmanli remplacé par cette langue tout aussi étrangère. Variété autant orale qu'écrite utilisée par le pouvoir colonial, par les classes européennes et la haute bourgeoisie musulmane. Langue de l'administration, de l'enseignement et de toutes les interactions avec le pouvoir. Elle tend à se diffuser chez les employés et les intellectuels musulmans.

— L'arabe littéral el fusha : n'occupe plus la place prépondérante qui lui était octroyée sous la période ottomane. Il n'était guère utilisé que dans des secteurs traditionnels (juridiction musulmane et religion) et dans les quelques rares écoles arabes.

— Les langues et parlers locaux : mêmes si on y percevait des transformations linguistiques dues au contact avec le français et les autres langues européennes, ils demeurèrent les langues de la masse musulmane. Ils étaient utilisés surtout pour des contacts familiaux et remplacés (pour ceux qui savaient lire et écrire) par le français dans les interactions de la vie active et professionnelle.

4. Les insoumis de l'école coloniale : émergence des architectes et des édificateurs de la révolution

L'instruction destinée aux « Indigènes » a perpétuellement contrarié le pouvoir colonial qui n'a cessé de tergiverser entre une école dispensant un savoir pour tous et de même qualité que pour les Européens et un enseignement au rabais assurant une main d'œuvre à la disposition des colons. Cette position paradoxale, répondait à une planification politique ayant pour sous-bassement idéologique, « l'instruction pour les Indigènes est un mal nécessaire ».

Ce malthusianisme éducatif se traduisait dans la réalité par la peur pour les autorités coloniales, aussi bien le pouvoir métropolitain que les colons, d'ouvrir massivement l'école aux Indigènes, ce qui présentait à leurs yeux un danger d'être des terrains d'éveil des consciences. Malgré les multiples entraves programmées et appliquées, de jeunes lycéennes et de jeunes lycéens, formés à l'école coloniale, ont franchi « ce seuil », barrière décrétée par le pouvoir colonial pour les maintenir dans l'indigénat le plus vil, et ce d'abord grâce à la volonté de leurs parents qui voulaient leur assurer un avenir meilleur.

Ainsi « Mustapha Bekkouche grandit dans une famille de la classe moyenne à Batna. Scolarisé dans sa région natale, il fera de brillantes études primaires et secondaires et ce, grâce à l'engagement et à la volonté de ses parents qui voulaient que leur enfant accède à l'instruction » révèle Fatima Bekkouche, dans la préface consacrée à Journal d'un oublié. Ahmed Ghouati explique également que « c'est Sadek Hadjeres qui, à partir de l'histoire familiale de la fin du XIX^e et début du XX^e siècle, témoigne le mieux sur le changement « stratégique » opéré par la société algérienne face au pouvoir colonial en général et à son école en particulier. » « Alors que la plus légère intempérie était prétexte à mon arrière-grand-père pour faire manquer l'école à son fils, mon père, avec tous ceux de son village, attaquait allègrement par les jours de neige la piste de montagne qui grimpait vers l'école, emportant dans le capuchon de son burnous pour le déjeuner de midi, une

demi-galette de farine de gland et une poignée de figues. (S, Hadjeres, 1981 : 21), (A, Ghouati, 2009).

L'école française a-t-elle vraiment contribué à stimuler l'esprit de rébellion chez certaines et certains de ces lycéennes et lycéens ? On ne peut que reconnaître la tangibilité des faits : la majorité des chefs nationalistes et des femmes combattantes étaient des personnes instruites et c'est dans l'enseignement de l'école républicaine qu'ils ont puisé dans une large mesure leurs perspectives et principes de libération, de liberté, d'indépendance et d'émancipation.

Des jeunes femmes comme Hassiba Ben Bouali, Fadila Saadane Meriem Bouattoura, Djamila Bouhired, Zohra Drif,, Samia Lakhdari, avaient répondu à l'appel de grève du 19 mai 1956, et ont rejoint pour certaines le maquis, formant un des premiers groupes pour la lutte armée composé de lycéennes et d'étudiantes.

Concernant les hommes, le premier président du Gouvernement provisoire de la République algérienne (GPRA), Ferhat Abbas recourt à tous les savoirs acquis à l'école pour contester et incriminer le régime colonial. Il entretient et cultive la similarité entre les protagonistes couverts d'héroïsme de la Révolution française de 1789 et les leaders du nationalisme algérien. Abane Ramdane dont l'intelligence a subjugué même ses tortionnaires, a obtenu en 1942, le baccalauréat mathématique avec mention et a été considéré comme « l'architecte de la révolution ». À Benyoucef Benkhedda, et ses camarades du lycée Duveyrier, Mohamed Lamine Debaghine, Saad Dahlab, Abane Ramdane, Ali Boumendjel et M'hamed Yazid qui furent pionniers du nationalisme algérien, le proviseur ne cessait de ressasser « *Vous êtes des couteaux qu'on aiguise contre la France !* »

Pour Mustapha Bekkouche, Nietzsche, Kant mais surtout Spinoza sont parmi ses auteurs favoris. Selon sa fille Fatima : « *Ses professeurs voyaient en lui un futur écrivain ou un philosophe, tant ses écrits les laissaient stupéfaits devant autant de richesse d'idées et de clairvoyance.*

Il était pour eux le « parfait assimilé », le « parfait Français Musulman » ». Mais pour Mustapha Bekkouche, « l'idée de l'assimilation le torturait, le colonialisme était, pour lui, la grande injustice qu'on pouvait faire subir à un peuple » (...) Son ambition démesurée et son refus obstiné de l'arbitraire le poussèrent, dès l'âge de 14 ans, (...) à militer au sein du Parti du Peuple Algérien, puis à être un des membres fondateurs de l'Organisation Spéciale. » (F, Bekkouche in Préface à Journal d'un oublié p. 3)

Arrêté et emprisonné dès le déclenchement de la lutte armée, « ses longues journées et ses longues nuits dans les différentes prisons, il les passait à méditer sur les grands thèmes métaphysiques, à réfléchir sur la conditions des peuples opprimés et sur la condition humaine, à rêver d'un avenir meilleur dans sa patrie libérée et à écrire ses pensées » (...) L'écriture était pour lui un moyen de clarifier sa pensée, un sens qu'il donnait à sa vie, un acte de résistance (...) (F, Bekkouche in Préface à Journal d'un oublié p. 5)

5. La maîtrise de la langue française une arme contre le colonialisme

Les écrivains algériens, lorsqu'ils abordent leur passage à l'école coloniale, évoquent peu ou prou des moments de joie mais les épisodes douloureux demeurent les plus cruciaux de leur scolarité. Ils relatent avec amertume certaines humiliations et le racisme qu'ils y ont vécu : Ali Boumahdi décrit ainsi la récréation du lycée de Médéa dans les années 1950 : « Pour la première fois j'étais en contact avec les fils de colons, qui formaient la grande majorité des collégiens... je ne tardais pas à comprendre qu'ils avaient un grand mépris pour nous les « indigènes » qu'ils appelaient « nègres », « ratons » ou « bougnouls » ; je vivais dans la hantise d'être insulté par eux et je passais mon temps à regarder sagement leurs jeux d'une des galeries » (F, Colonna, 1975 : 177).

Dans *La grande maison*, Mohamed Dib, par la bouche de son héros le jeune Omar, soulève la question de l'identité. Dans la classe, la

confusion règne : les petits écoliers indigènes sont perdus, égarés et troublés par ce pays lointain qui leur est totalement étranger et que l'école dit être leur mère patrie. Cet égarement se manifeste ingénument par les réflexions certes enfantines mais combien justes, congrues et fondées : « *Comment ce pays si lointain est-il sa mère ? Sa mère est à la maison, c'est Aïni ; il n'en a pas deux. Aïni n'est pas la France. Rien de commun.* » (p. 121)

Ces discriminations, ces blessures les ont meurtris et la langue française, par l'écriture romanesque, devient une arme redoutable de lutte et de combat contre la tyrannie et l'indigénat imposé par le colonialisme. L'extrême pauvreté, l'effroyable misère dans laquelle est réduite la communauté dite musulmane est décrite dans ses moindres détails par Mouloud Ferraoun dans *Le fils du pauvre*. Quant à Kateb Yacine, il aspire à signifier que l'écriture n'est pas exclusivement de nature artistique, mais qu'elle est à même de se décoder également comme un engagement et un investissement dans le terrain de la résistance dont l'objectif est la libération de l'Algérien de la domination de la colonisation. À propos de ce prénom *Nedjma*, dans son mythique roman éponyme, Kateb Yacine précisait et expliquait : « *J'ai écrit Nedjma pour que les Français comprennent ce qu'était l'Algérie.* ». À travers tout le roman, la colère, le mécontentement sont en train de sourdre dans la communauté algérienne, en explicitant cette situation, l'auteur confère à son roman (comme par ailleurs tous ses écrits) une charge et une indéniable portée politiques.

6. M. Bekkouche puissance d'un écrivain révolutionnaire

Dans ce contexte, maîtriser la langue française devient une arme puissante d'insoumission et de combat que les lettrés indigènes ont entre les mains contre l'occupation et les violences coloniales. Se révèlent à cet égard, l'influence et l'implication cardinales de l'écrivain qui non seulement est témoin de son temps mais qui revêt également le rôle d'historien. Mustapha Bekkouche, dans

son ouvrage *Journal d'un oublié*, décrit et analyse quotidiennement et même heure par heure ce que vivent lui et les autres indigènes dans cette horreur carcérale. Pour dénoncer les injustices, les frustrations, les abus portés par le pouvoir colonial, il recourt à plusieurs genres et formes d'écriture, philosophique, poétique et même romanesque. Sa quête contre les affres du désespoir du colonialisme le conduit à un double engagement à la fois citoyen et philosophique, témoignage tragique et douloureux d'un intellectuel qui semblait vouloir croire en son action sur le cours des événements et ce, par la révolte armée mais aussi comme ici spirituelle. Il s'essayait à analyser et rendre compte de la Vie, de l'Humanité, des croyances et des ambitions absurdes des hommes, désirant atteindre une certaine vérité entrevoyant des horizons de justice et de liberté. En en-tête et dans le corps de chaque page, la date et les heures de rédaction sont indiquées ce qui permet de retracer et de repérer avec précision les événements personnels et aussi les événements nationaux et internationaux

Sa réflexion se construit à partir de la réalité, de son vécu quotidien. L'écriture devient pour lui, l'incarcéré des geôles coloniales, un acte de délivrance et parfois d'atténuation de ses peines. Pour ne pas sombrer dans une apathie, une indolence destructrices et un oubli de soi, il revivifie sa mémoire en écrivant, en réfléchissant sur de grandes questions philosophiques : la mort, les souffrances, les passions, la liberté etc.. Il évoque sans cesse la séparation avec sa mère, sa femme, ses enfants, les doux moments passés en famille : « *Reçu ce matin une lettre de ma femme avec une photo : nous deux et la petite, notre fille. Joli cadeau pour aujourd'hui* » p. 31

Chaque page de *Journal d'un oublié* est ponctuée par une nouvelle maxime sur la maîtrise de soi Sa référence indubitable aux philosophes du siècle des lumières, lui fait écrire en écho à Descartes, un douloureux : « *Je souffre, donc j'existe, n'a pas dit Descartes* » p. 33. Cette maîtrise de soi, reste une étape cardinale afin d'atteindre « l'idéal ». Elle consiste en un rude travail sur soi appelé

par Descartes *une morale par provision* qui repose sur un ensemble de règles de vie provisoires ayant pour objectif l'organisation de l'existence avant de retrouver la morale basée sur la raison. Ainsi, Mustapha Bekkouche, pour garder toute sa lucidité, sa raison, sa dimension intellectuelle, fait sienne *cette morale provisoire* grâce à laquelle il entretient son stoïcisme et maîtrise ses passions : amour, haine, ambition, désir, émotions qui sont des phénomènes affectifs que l'Homme par son intelligence peut réguler. C'est pour contenir et apaiser ses colères contre l'injustice coloniale qu'il canalise ses émotions en mettant bien en exergue des balises protectrices que sont « ces maximes » ouvrant chaque page. Par ailleurs, elles rythment l'écriture et lui confèrent une dimension esthétique par la lecture du texte qui doit s'effectuer à partir d'un vécu signifiant, exposé, analysé et réfléchi par ce philosophe. Ces maximes rythmant chaque jour le journal du prisonnier se font axiomes et s'égrènent ainsi :

« *La maîtrise de soi, c'est le calme en toute circonstance* » ; « *La maîtrise de soi est la meilleure qualité de l'homme* » ; « *La maîtrise de soi c'est la faculté de garder son sang-froid* » ; « *La maîtrise de soi, c'est la maîtrise de tout* » ; « *La maîtrise de soi, c'est la maîtrise des autres* » ; « *La maîtrise de soi, c'est l'art de s'adapter à tout* » ; « *La maîtrise de soi, c'est pouvoir réfléchir en toute circonstance* » ; « *La maîtrise de soi, c'est tout supporter avec indifférence* » ; « *La maîtrise de soi, c'est tout pouvoir réagir efficacement* » ; « *La maîtrise de soi est une force indomptable* » ;

« *La maîtrise de soi est génératrice de forces* » ; « *La maîtrise de soi est la maîtrise des événements* » ; « *La maîtrise de soi c'est n'être ni victime ni bourreau* » ; « *La maîtrise de soi, c'est être en accord avec soi* » ; « *La maîtrise de soi, c'est savoir cacher sa peine* » ; « *La maîtrise de soi est une belle solitude* » ; « *La maîtrise de soi est compréhension des situations* » ; « *La maîtrise de soi est la loi des hommes sages* ».

Conclusion

C'est par la langue que la dimension du réel s'énonce et s'affirme effectivement. Les Algériens colonisés ont bien saisi que la maîtrise de la langue française constituait une arme à utiliser contre le colonialisme. Il importe de la dominer car elle possède une structuration systémique et esthétique qu'il faut comprendre, dont il faut s'imprégner et qu'il est nécessaire de s'approprier car le contexte concourt à cerner et circonscrire son sens. Si la langue reste un moyen idoine pour exprimer la souffrance, le combat, la liberté, l'espoir, alors, maîtriser le français devenait l'incontournable voie pour mener une lutte connue et reconnue et s'imposer plus tard dans les négociations avec la métropole.

Mustapha Bekkouche, dans *Journal d'un oublié*, a dévoilé une chronologie chargée de sens des données historiques et esthétiques spécifiques d'une langue maîtrisée et domptée dont l'éloquence n'est plus un simple accessoire neutre de l'expression, mais plutôt un instrument utile pour décrire et analyser la réalité, pour être le témoin de son temps, pour crier sa haine contre le colonialisme qui a assujéti les Algériens, qui les a privés de leurs droits les plus élémentaires et qui les a, à jamais, profondément blessés dans leur orgueil et leur dignité. S'instruire par l'école coloniale s'inscrivait dès lors dans une autre démarche : celle du combat par la langue concrétisée par l'écrit transmis au monde et aux générations également. Triompher par l'instruction et dans ce contexte précis, par des compétences linguistiques en langue française, acquises à l'école coloniale, devient ainsi une forme de revanche et d'insurrection contre le système colonial. C'est donc par l'écriture que Mustapha Bekkouche libère la parole algérienne prisonnière des geôles françaises, et qu'il se réaffirme en transmettant les marques de l'insubordination par l'exaltation expressive admirable, prodigieuse ainsi qu'une structuration certes itérative mais fougueuse et passionnée d'une parole révoltée

Bibliographie

- AGERON. CH.-R, (1968), *Les Algériens musulmans et la France (1870-1914)*, Paris, P.U.F.
- BACHTARZI, M, (1968), *Mémoires 1919-1939*. Alger, S.N.E.D.
- BENACHENHOU, A, (1978), *La formation du sous-développement en Algérie (1830-1962)* Alger, imprimerie commerciale.
- BEKKOUCHE. M., (2002), *Journal d'un oublié*, Éditions ANEP.
- BERQUE. J, (1973), *Les Arabes*, Paris, Éd. Sindbad, La Bibliothèque Arabe.
- BOURDIEU. P et SAYAD. A, (1964), *Le déracinement*, Paris, Éd. de minuit.
- BOURDIEU. P, (1970), *Sociologie de l'Algérie*, Paris P.U.F. Que Sais-je ?
- BOUTEFNOUCHET. M, (1982), *La culture en Algérie*, Alger, S.N.E.D.
- COLONNA. F, (1975), *Instituteurs algériens 1883-1939*, Alger, OPU.
- GHOUATI. A, (2009), *École et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Parcours et témoignages*, Paris : Éditions L'Harmattan, Collection Europe Maghreb.
- ROTH. A, (1967), *Le théâtre algérien*, Paris, Maspéro.
- SAYAD. A, (1967), « Le bilinguisme en Algérie » dans *Les Cahiers de Sociologie européenne* N°4. 19
- KADDACHE. M, (1980), *Histoire du nationalisme algérien (1919-1951)*, Alger., S.N.E.D.
- LACOSTE. Y, NOUSCHI. A. et PRENANT. A, (1960), *Algérie : passé et présent*. Paris. Éd. Sociales.
- LANLY. A, (1970), *Le français d'Afrique du Nord*, Paris, Bordas.
- MERAD, A., 1967, *Le réformisme musulman en Algérie de 1923 à 1940. Essai d'histoire religieuse et sociale*, Mouton and Co. Paris-La Haye.
- REY. B, (1961), *Les Egorgeurs. Guerre d'Algérie, chronique d'un appelé, 1959-1960*, Éditions du Monde libertaire Paris, Minuit, 1961) (Paris, Éditions libertaires, 1999) (Alger, Marinooor, 2000)
- TALEB EL- IBRAHIMI. A, (1973), *De la décolonisation à la révolution culturelle (1962-1972)*, Alger, S.N.E.D.
- TURIN, Y., 1971, *Affrontements culturels dans L'Algérie coloniale (1830-1880)*, Paris. Maspéro.
- VATIN, J-C., 1974, *L'Algérie politique : histoire et société*, Paris, A. Colin.