

De «l'œuvre positive» de la France

Cent quatre-vingt-deux ans après le début de l'occupation coloniale, de larges secteurs de ce qu'il est convenu d'appeler les élites françaises⁽¹⁾ — politiques, artistiques, médiatiques, scientifiques, universitaires — s'assent et ressassent «l'œuvre positive» de la colonisation.

De telles postures révèlent a minima, non seulement l'ancrage et l'emprise écrasante de la «culture» coloniale, mais aussi l'idéologie de la supériorité — issue des théories sur les races — au sein de larges fractions de la société française. Elles révèlent tout autant, corrélativement à cette «culture», le mépris de ces élites pour des sociétés pour qui le système colonial a été une «période de deuil et de grande souffrance»⁽²⁾

Ouvrons une parenthèse à ce sujet pour rappeler l'impérative nécessité de travailler sur les conditions de production des pseudos concepts et plus largement de la terminologie, qui ont structuré et structurent toujours les discours colonialistes et néocolonialistes⁽³⁾. Cet impérative critique concerne aussi les disciplines des sciences sociales et humaines, qui reprennent ces termes et légitiment ainsi une mystification. Cette approche peut contribuer, au-delà de l'interrogation critique, au démontage du contenu idéologique qui «entre en jeu dans ces imperceptibles falsifications». Défendre outrageusement, rageusement, comme le font certaines élites françaises, la «mission civilisatrice ou l'œuvre positive» de la France colonialiste c'est, pour citer Roland Barthes, «faire entrer une politique dans un monde de représentations immuables et nécessaires. C'est en un mot confondre l'ordre politique et l'ordre naturel», pour inscrire le premier dans la logique du mythe et déhistoriciser ainsi les faits politiques et sociaux.

Or, il est entendu que «le mythe a pour charge de fonder une intention historique en nature, une contingence en éternité». N'est-ce pas là la fonction de l'«œuvre positive», de la «mission civilisatrice» ou des bienfaits de la colonisation ? Ces termes, frappés du poids de l'évidence, conçus et induits, fondamentalement, par les théories sur les races, contribuent à former, formater, forger, objectiver — souvent en convoquant un discours à tonalité scientifique — une vision du monde fondée sur le paradigme des races, des civilisations et des cultures supérieures aux autres, lesquelles autres, par définition, n'ont ni civilisation ni culture. A propos de discours scientifiques, l'historien français C. Liauzu soulignait, en traitant du cas français, que «c'est bien au cœur de notre culture scientifique qu'il faut chercher certaines des origines des crises racistes», lesquelles, pourrions-nous ajouter ne sont pas sans lien organique avec le fait colonial.

«Civiliser, instruire, éduquer»

Dès les premiers temps de l'occupation coloniale «l'œuvre positive» et «civilisatrice» était donnée par les différents acteurs — civils et militaires — comme l'une des priorités, sinon la priorité, de la colonisation : «Civiliser, instruire, éduquer, régénérer», telle était la devise. «Appelée au beau rôle de coloniser une des régences barbaresques, la France a pris pour auxiliaire de sa marche le plus puissant moyen de civilisation, l'instruction. Pacifier et éclairer tour à tour ces contrées, y répandre de nouveau les bienfaits de la science qui les ont fuies depuis des siècles, telle est la noble mission qu'elle s'est proposée et qu'elle accomplira»⁽⁴⁾

Les principes de la supériorité de la civilisation française sont à un mot près les mêmes

que ceux que l'on peut lire ou entendre aujourd'hui : «Est-ce aux Français à civiliser les Arabes ou aux Arabes à civiliser les Français ? Mais les Français sont plus avancés que les Arabes en civilisation ; c'est donc à eux de donner la loi et les règlements.»

Une société à la civilisation propre

Mais que trouve la France en envahissant l'Algérie ? Comme le notait M. Lacheraf⁽⁵⁾, c'est «une société bien organisée, à la civilisation propre, parfois comparable à celles du bassin méditerranéen, peut-être imparfaite dans son développement, mais dont l'amour de la liberté, l'attachement à la terre, la cohésion, la culture, le sens patriotique, les ressources et les idéaux communs à défendre contre l'ennemi national, donnent leurs preuves tout au long d'une guerre de conquête de près de 40 ans». Ces propos, confirmés par de nombreux travaux, indiquent que l'Algérie, à l'évidence, aurait pu connaître un tout autre destin si le colonialisme ne l'avait pas plongé, puis maintenu dans la régression culturelle et dans la torpeur d'une existence infra-humaine pour la quasi-majorité de la population. La guerre totale menée, un moment envisagée et pratiquée dans une perspective «d'extermination totale» jusqu'à la défaite de

l'Emir Abdelkader, en 1847 et au-delà de cette date, a détruit, ravagé, ruiné, les êtres, les liens sociaux, les institutions, les cultures, les animaux, le commerce, les biens de subsistance. La confiscation des biens collectifs, l'expropriation des terres, le séquestre des biens immobiliers ont systématisé la paupérisation des familles et la désintégration des communautés et généralisé disettes, famines et maladies, provoquant au final un désastre démographique.

Dès lors, est-il exagéré de dire et de redire que ce système — considéré, toute honte bue, par des historiens et des hommes d'Etat français, récemment, comme un «système injuste» — a désagrégié la société algérienne et lui a interdit toute possibilité d'inventer, d'imaginer son «avenir historique», de penser sa modernité, de concevoir son rapport et son apport singuliers à l'universalité, en un mot d'exister. Qui peut encore croire un instant que l'Algérie n'aurait pas pu mieux faire que ses millions de victimes des guerres coloniales, de la mobilisation forcée des siens pour les guerres impérialistes, les famines organisées et les épidémies induites par celles-ci. Qui peut penser un instant qu'elle n'aurait pas mieux fait que les lois d'exception, le code de l'indigénat, les expropriations massives, la pratique systématisée et généralisée du racisme, la destruction de son système généalogique, ou encore les cinq techniques en agriculture et les quelque 90% d'analphabètes dans les deux langues. C'est cela, et la liste est ouverte, l'héritage laissé

par un système de gouvernement mû, entre autres, par une logique de destruction culturelle et d'«ébranlement du substrat mental» des individus et des groupes sociaux.

Cette dernière caractéristique est-elle outrancière ? La réponse nous est copieusement fournie par les nombreux documents, relatifs à l'instruction, produits par les acteurs de la colonisation (officiers, administrateurs, chefs de bureau arabes).

Ces textes, à leur corps défendant, rendent compte de la destruction systématique des réseaux d'instruction et de ce qui s'y apparente. Ces documents⁽⁶⁾ révèlent, en outre, que le pouvoir colonial, au fur et à mesure que s'étendait son contrôle militaro-administratif sur les êtres et le territoire, découvre étonné, et inquiet, non seulement la place et le rôle de l'instruction, de l'éducation, dans la société, mais aussi l'intérêt que lui accordent les habitants des villes et des campagnes : «Toutes les tribus, tous les quartiers urbains avaient un maître d'école avant l'occupation française.»

«Il faut reconnaître que les familles encourageaient les études et se croyaient moralement obligées d'envoyer leurs fils s'instruire loin d'elles.»⁽⁷⁾ «A une époque où l'on découvrait en Europe le rôle de l'école publique, en Algérie, presque tous les enfants savent lire et écrire. Dans chaque village, il y a deux écoles... Tous les enfants de 6 à 10 ans fréquentaient l'école primaire.»⁽⁸⁾

Ces notes indiquent bien que le monde urbain et rural était doté de lieux dédiés à l'instruction, certes, suite au long déclin de la civilisation arabe, qualité, niveau des connaissances, savoirs dispensés étaient insuffisants et rudimentaires, comparés aux avancées et au niveau des sciences et des techniques en Europe, à la même époque. Ceci admis, il n'est pas sans intérêt de noter que les familles et plus largement les communautés urbaines et rurales, «se croyaient obligées», comme le note un officier, d'assurer le minimum scolaire : apprendre à lire et écrire. Aux seuls garçons⁽⁹⁾, il est vrai.

Considérée alors comme «l'une des cinq plus belles villes de la Méditerranée», Alger comptait une centaine d'écoles primaires et 132 mosquées.⁽¹⁰⁾ Grâce aux revenus des biens communautaires, la ville entretenait ses institutions scolaires et culturelles et rémunérait ses enseignants.

Dès les premiers temps de l'occupation, et comme pour vérifier l'état de guerre totale imposé par l'ennemi, cette infrastructure culturelle et scolaire est l'objet de convoitises et de destructions. Des dizaines de mosquées sont rasées, une soixantaine occupées, à quoi s'ajoutent la dispersion et la répression de l'encadrement humain. A propos de l'usage des mosquées, un voyageur français note que «quelques-unes sont appropriées au culte catholique, d'autres sont converties en magasins, en pharmacies militaires. Une de ces dernières est même occupée, ô honte !

Par Smaïl Hadj Hali

par l'administration des lits militaires».⁽¹¹⁾ Ce destructions, ces violences, le chaos instauré par l'ennemi, provoquent dispersion, exode, exil de tous ceux, savants du culte, lettrés, enseignants, qui dispensaient instruction, éducation religieuse et s'occupaient des œuvres culturelles. Dans un rapport officiel, l'administrateur civil d'Alger, Genty de Bussy, note que «plus de 80 écoles existaient à Alger avant la conquête, qu'elles ont été réduites de moitié par l'émigration des instituteurs, des grandes familles⁽¹²⁾ et par l'occupation de plusieurs classes, entendons de plusieurs mosquées».⁽¹³⁾

Véritable saignée, l'exil forcé des élites urbaines vers les cités du Maghreb (Tétouan, Tunis, Cyrénaïque), du Machreq (Alexandrie, Damas, El Qods) et de Turquie (Izmir, Istanbul)⁽¹⁴⁾, est suivi de celui, massif, d'élèves et d'étudiants qui n'ont plus la possibilité de parfaire leurs connaissances sur place. C'est ce que signale un chef de bureau arabe : «Les écoles du second degré ont disparu presque en totalité de la surface de l'Algérie. Les jeunes gens qui désirent acquérir quelques connaissances un peu étendues vont chercher à Tunis, Tripoli, Tétouan, en Egypte même un enseignement qui leur fait défaut.» Les autres cités ne sont pas en reste, et subissent le même sort qu'Alger. C'est le cas d'Oran, qui possédait : «... pour 12 000 ou 14 000 âmes, trois collèges et 50 écoles».

Un chef de bureau arabe note qu'avant l'occupation, existait une «espèce d'école publique où étaient enseignés l'arithmétique, la grammaire, le droit musulman et la cosmographie». «Cette école a disparu, mais rien ne l'a remplacée».

Dans la région de Tlemcen, une trentaine de zaouïas, pour une population estimée à 125 000 habitants, assuraient un enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Dans les territoires administrés par la résistance algérienne, l'instruction, malgré l'état de guerre totale imposé, n'est pas délaissée. Un chef de bureau arabe pour la région écrit que lorsque «El Hadj Abdelkader commandait dans le pays, il avait contraint presque chaque douar à posséder un enseignant. Depuis, beaucoup ont disparu» (...), «les tribus sont plongées dans les ténèbres de l'ignorance les plus épaisses». Avec la guerre les zaouïas de Mascara ont disparu et les étudiants regagnent le Maroc pour poursuivre leur instruction, ajoute ce chef de bureau. Capitale, un temps de l'Emir Abdelkader et de la résistance organisée, Mascara, depuis sa prise, n'est plus en mesure d'assurer une instruction supérieure, alors que celle-ci y a «... brillé d'un assez vif éclat», renseigne un chef de bureau.

L'est du pays n'est pas épargné. En 1837, année de sa chute, Constantine, dont la réputation intellectuelle est alors comparable à celle de Tunis et du Caire, possède 86 écoles primaires fréquentées par 1 350 élèves. A ce réseau, s'ajoute une infrastructure culturelle de 37 mosquées et 7 médersas. En 1849, après 12 années d'occupation, Constantine ne compte plus que 60 jeunes gens dans l'enseignement secondaire. Sur les 90 écoles primaires que fréquentaient 1 500 élèves, il n'en reste plus qu'une trentaine pour 530 élèves⁽¹⁵⁾.

Si le système éducatif dans son ensemble subit les affres de la destruction coloniale, tout en maintenant, ici et là, à travers quelques fragiles structures une présence symbolique dans le primaire, l'enseignement secondaire et supérieur est tout simplement laminé.