

L'école indigène, une véritable machine de guerre contre l'identité culturelle algérienne

Kamel Ould Ferroukh

Université de Souk-Ahras

المخلص:

انطلاقاً من التسليم بأن الهوية الثقافية تشكل من خلال اعتماد و تفعيل أربع مكونات تتعلق بالتواصل اللغوي، و المتمثلة في: المكون السيميولوجي، المكون الدلالي، المكون الخطابي و مكون الحالة، سنحاول من خلال هذه الورقة البحثية، إجراء تحليل لتلك العناصر التي ارتكز عليها الاستعمار الفرنسي من أجل استتصال الهوية الثقافية و الاجتماعية للشعب الجزائري، في محاولة لدمجه في بوتقته

إن التمازج الدلالي الذي تأسس على نمطين من المدركات : مختلف المعارف و الاعتقادات، سيكون أساس دراستنا هذه، التي ستحاول أن تستجلي ذلك العمل الدؤوب و المركز، الذي قامت به المؤسسة الاستعمارية عبر بوابة الثقافة و اعتماداً على المدرسة الأهلية، من أجل التلاعب بالتمثيلات المعرفية لتلاميذ المدارس .

إن الهدف من هذا البحث، هو محاولة تحديد الدور الذي يمكن أن يلعبه النظام التربوي، خدمة لهويتنا

RÉSUMÉ :

Allant du postulat que l'identité culturelle se construit par l'articulation et la mise en œuvre de quatre composantes qui conditionnent la communication langagière ; à savoir la composante sémio linguistique, sémantique, discursive et situationnelle, dans notre papier nous essayons de mener une analyse sur les éléments sur lesquels le colonialisme français s'est appuyé pour essayer de détacher le peuple algérien de son identité culturelle et sociale pour l'intégrer dans sa sphère. L'aspect sémantique qui se base sur deux types de savoir : les connaissances et les croyances, sera la base de notre étude pour montrer comment l'entreprise coloniale d'acculturation en se basant sur l'école indigène a fait tout un travail de fond et sur un long terme pour manipuler les représentations cognitives des élèves de l'école. Notre objectif final est d'essayer de définir quel rôle pourra jouer le système éducatif au service de notre identité.

Introduction

« Je voudrais ajouter qu'à mon sens un phénomène très intéressant va certainement se produire au cours des prochaines décennies : c'est l'aventure du langage, l'adaptation complète à notre personnalité profonde et à notre identité nouvelle de cet outil de communication qui nous a été imposé par le colonisateur(...). La langue du colonisateur se trouve en quelque sorte labourée et retournée pour porter les moissons de notre lutte »⁽¹⁾. Ces lignes extraites des propos de Manuel Rui Monteiro, nous permettent de voir dès le début de notre exposé, que l'identité est au cœur du combat que mènent tous les hommes libres qui se respectent, un combat où l'arme la plus redoutable est la plume qui prône un langage, qui se veut être le porteur du discours de la résistance à l'aliénation et de la lutte pour la récupération de l'identité. La colonisation a toujours voulu affermir la défaite physique du colonisé par sa défaite psychologique. Sa base dans cette entreprise était l'école indigène qui a été le laboratoire privilégié pour manipuler les représentations cognitives de l'élève indigène qui a engendré chez ce dernier une double personnalité culturelle, l'amenant dans un dernier lieu vers l'aliénation. Avant d'arriver à cette étape de l'exploitation de l'école comme outil de guerre qui vient en second plan, le système colonial par ses machinations diaboliques, pour arriver à ses fins, a tout fait pour sombrer le peuple algérien dans l'ignorance, l'égarement et la décadence. De surcroît on peut distinguer deux grandes phases du colonialisme : une première phase d'anéantissement et de déliquescence massive de l'être algérien à tous les niveaux, une deuxième phase de récupération du grand nombre d'illettrés engendré par la première phase dans l'école indigène. Ces deux phases avaient pour rôle d'amener ces derniers à perdre progressivement tout ce qui les lie à leur identité sociale et culturelle, pour aboutir ainsi dans un dernier lieu vers l'aliénation. Pour mettre en lumière les éléments sur lesquels l'entreprise coloniale s'est basée, nous essayerons avant de développer les deux phases déjà citées, de donner quelques définitions qui vont nous permettre de voir réellement les éléments sur lesquels le colonialisme français s'est appuyé pour essayer de détacher le peuple algérien de son identité culturelle et sociale pour l'intégrer dans sa sphère.

Quels sont les éléments fondateurs d'une identité d'un peuple ?

L'intérêt de répondre à cette question est de mettre en lumière les éléments constitutifs de l'identité culturelle d'un peuple ou d'une communauté, donc sur les éléments sur lesquelles on peut agir pour la transformer. Les questions qui peuvent se poser alors sont : comment peut-on définir la notion d'identité ? Quel lien existe-t-il entre l'identité et la culture ?

Pour le psychologue Pierre Tap (1979) l'identité peut être assimilée à « un système de sentiments et de représentation de soi »⁽²⁾ car elle est beaucoup plus liée aux sentiments internes qu'éprouve un individu vis-à-vis de lui-même, de son entourage, du groupe social auquel il appartient et de la culture d'appartenance de

ce même groupe. De surcroît, on peut dire qu'il s'agit de la question de l'existence elle-même. Sous cette optique la quête de l'identité est synonyme de confirmation de l'existence elle-même, car c'est par elle que l'acteur social, individuel ou collectif, donne sens à son être. Allant dans le même sens de cette vision de la notion d'identité, Alex Mucchielli précise que « *L'identité est un ensemble de critères, de définitions d'un sujet et un sentiment interne. Ce sentiment d'identité est composé de différents sentiments : sentiment d'unité, de cohérence, d'appartenance, de valeur, d'autonomie et de confiance organisés autour d'une volonté d'existence. Les dimensions de l'identité sont intimement mêlées : individuelle (sentiment d'être unique), groupale (sentiment d'appartenir à un groupe) et culturelle (sentiment d'avoir une culture d'appartenance)* »⁽³⁾.

De plus que la notion d'identité se trouve toujours abordée par rapport à l'individu lui-même et à son groupe d'appartenance, nous pouvons noter aussi que la littérature abordant la notion de culture, tend toujours à montrer comment cette dernière converge vers l'explication de celle de l'identité.

Par exemple, aux Etats-Unis, dans le cadre d'une approche psychologique, le culturalisme de F. Boas⁽⁴⁾ permet de définir la culture comme étant ce qui permet à l'individu de s'intégrer à une société donnée. Elle s'exprime à travers des conduites et des attitudes types. Allant du fait que le monde est divisé en aires culturelles, il étaye que la culture est un tout dotée d'un « style », qui s'exprime à travers la langue, les croyances, les coutumes et l'art et que chaque culture est une « synthèse originale » qui n'est pas développée plus qu'une autre.

Selon Fredrik Barth⁽⁵⁾ (Les Groupes ethniques et leurs frontières, 1969), une culture n'est engendrée qu'au contact d'une autre, et cette différence de culture sert à poser des limites entre les groupes, et de surcroît à concrétiser l'idée d'appartenance.

Pierre Bourdieu⁽⁶⁾ (La Distinction, 1979) aborde les « cultures de classe » qu'il décrit comme étant des outils de distinction entre les groupes, pour lui la culture apparaît de plus en plus comme un élément de stratégie (pas forcément consciente) des acteurs sociaux, surtout s'ils sont engagés dans des luttes sociales ou politiques. Si on se réfère aussi à l'anthropologue britannique Tylor, la culture est définie comme étant « L'ensemble des habitudes acquises par l'homme en société »⁽⁷⁾, c'est à partir de cela qu'on peut dire qu'au dix-neuvième siècle, le concept de culture s'est déplacé du lieu de la connaissance et de l'inspiration qui étaient derrière les grandes œuvres dans tous les domaines artistiques, vers le lieu du comportement des hommes vivant en société. Cette nouvelle vision de la culture sera comme l'explique Charaudeau « l'époque de la délimitation des territoires, de l'homogénéisation des communautés à l'intérieur de ceux-ci, bref de la constitution des états-nations : "un peuple, une langue, une nation". C'est au nom de cette conception de l'identité culturelle comme "essence nationale" que se feront les guerres du siècle suivant. »⁽⁸⁾.

Comme on peut le constater, la notion de culture est toujours conjointe à celle de l'identité, la détourner c'est démunir le peuple de son identité. C'est dans ce

sens que se justifie cette perpétuelle recherche de la culture originelle synonyme de résistance à toute forme d'aliénation. Dans le cadre de cette dynamique de recherche, l'acteur social essaye de donner sens à son être « en reliant, à travers le passé, le présent et l'avenir, les éléments qui le concernent »⁽⁹⁾ ce qui aboutira sur un produit constitué essentiellement des représentations « de ce que l'on est, de ce que l'on devrait être et de ce que l'on voudrait être, dans la durée, l'espace et les diverses circonstances de la vie sociale »⁽¹⁰⁾.

Pareillement aux éléments fondamentaux, décrits précédemment, rentrant dans la constitution de l'identité, la langue en est un autre qui fait partie intégrante de cette dernière. Elle est considérée comme étant le support qui véhicule la culture, car comme le précise F. Fanon « Parler c'est être à même d'employer une certaine syntaxe, posséder la morphologie de telle ou de telle langue, mais c'est surtout assumer une culture, supporter le poids d'une civilisation »⁽¹¹⁾. L'entreprise coloniale était consciente du rôle que peut jouer la langue française comme outil d'acculturation grâce **au discours qu'elle véhiculera**, d'ailleurs c'est ce qu'ajoute F. Fanon qui relate qu' « *Un homme qui possède le langage possède par contre-coup le monde exprimé et impliqué par ce langage. On voit où nous voulons en venir : il y a dans la possession du langage une extraordinaire puissance. Paul Valéry le savait, qui faisait du langage* »⁽¹²⁾

1-Phase d'anéantissement et de déliquescence massive de l'être algérien **1830-1883**

Pour comprendre et saisir l'ampleur du travail de déstructuration, de dépersonnalisation et d'acculturation de l'entreprise coloniale, il importe de voir le paysage de la structure de l'enseignement et des taux de scolarisation, pendant la période précoloniale et durant la période coloniale.

Avant la colonisation

Durant la période précoloniale, il existait déjà une certaine structure du système d'enseignement qui est constitué essentiellement de deux degrés (cf. Tableau1) : un premier degré constitué essentiellement d'écoles coraniques réservées à l'apprentissage du coran, de la lecture et de l'écriture de la langue arabe, ainsi que des Midrashim concernant la population juive, destinés à l'apprentissage de l'hébreu et de la religion hébraïque. Le deuxième degré, concerne quant à lui, les Zaouïas dans les zones rurales et les Madrassas dans les villes pour la poursuite de l'apprentissage du Coran ainsi que plusieurs disciplines⁽¹³⁾ se rapportant aux commentaires du coran (Le tefsir), El fiqh, (c'est-à-dire le droit, les devoirs et les formalités de la prière, ainsi que les diverses prescriptions religieuses ; la constitution d'Etat pour les personnes et les choses, la pénalité et la

procédure), le hadith qui comprend la totalité des traditions concernant le prophète, la langue arabe, le nahhou, l'arithmétique et l'astronomie.

D'après le rapport de Tocqueville sur l'Algérie en 1847 ⁽¹⁴⁾, il rapporte que dans un mémoire élaboré par le général Bedeau, et qu'il a communiqué à ses supérieurs, fait connaître qu'à l'époque de la prise de la ville de Constantine en 1837, « *il existait des écoles d'instruction secondaire et supérieure, où 600 à 700 élèves étudiaient les différents commentaires du Coran, apprenaient toutes les traditions relatives au Prophète et, de plus, suivaient des cours dans lesquels on enseignait l'arithmétique, l'astronomie, la rhétorique et la philosophie. Il existait aussi vers la même époque, 90 écoles primaires, fréquentées par 1.300 ou 1.400 enfants* » ⁽¹⁵⁾. Selon le même rapport ⁽¹⁶⁾, en 1847, c'est-à-dire dans une durée de dix ans après l'occupation de Constantine, le nombre de ceux qui suivent les hautes études est réduit à 60, le nombre des écoles primaires à 30, et les enfants qui les fréquentent à 350. La ville de Constantine n'est qu'un exemple parmi d'autres villes d'Algérie qui dix-sept ans seulement après l'occupation de l'Algérie, déjà le colonialisme affiche sa politique d'anéantissement, de déstructuration et d'acculturation vis-à-vis de l'être algérien.

Tableau 1 : Structure du système d'enseignement en Algérie précoloniale ⁽¹⁷⁾

	Premier degré	Second degré	Supérieur
Niveau d'instruction	Ecoles coraniques, urbaines ou rurales, apprentissage du Coran et accessoirement la lecture et l'écriture de la langue arabe Midrashim , apprentissage de l'hébreu et de la religion hébraïque	Zaouias dans les zones rurales, Madrassas dans les villes : poursuite de l'apprentissage du Coran et de ses commentaires, langue arabe	Cours de droit et de théologie. Grandes mosquées (halkat) : Zitouna en Tunisie Qaraouineau Maroc El-Azharen Egypte
Emplois possibles	Marins, corsaires, artisans, tous types d'emplois manuels, économie domestique	Enseignant du premier degré Activités de secrétariat	Cadi, muphti, professeurs à la grande mosquée...

Après la colonisation

Depuis le début de la colonisation, le système colonial français était convaincu que la conquête d'un pays par les armes et la force n'est pas suffisante pour s'installer éternellement et profiter de ses richesses, car les consciences éveillées du peuple algérien ne tarderont pas à se mettre face à cette invasion. Sous cette optique La politique coloniale fera tout pour accélérer une entreprise d'aliénation de déstructuration, de dépersonnalisation et d'acculturation de tout le

territoire algérien, commençant par la suppression et la fermeture de toutes les écoles déjà existantes. Depuis les débuts de la colonisation 'jusqu'à 1883 pratiquement il n'en restait aucune école ouverte. D'après une étude statistique faite à partir des archives par Desvages Hubert sur la scolarisation des musulmans en Algérie entre 1882 et 1962 ⁽¹⁸⁾, des chiffres choquants montrent l'intention délibérée de la France à sombrer le peuple algérien dans l'ignorance totale :

« En 1881-1882, alors que se mettait en place, en France, la politique scolaire de la III^e République, la scolarisation des musulmans dans les écoles françaises en Algérie était pratiquement nulle : à peine 3 000 scolarisés, garçons et filles, dans les écoles françaises de toutes catégories • Les tentatives de scolarisation élaborées sous le second Empire n'avaient en effet pas résisté aux premières années du régime civil : les collèges arabes-français d'Alger et d'Oran avaient été supprimés et les écoles arabes-françaises progressivement fermées (sur la quarantaine de ces écoles qui fonctionnaient vers 1870, il n'en restait plus que 13 en 1882 ; en 1883 elles avaient complètement disparu » ⁽¹⁹⁾.

De plus un témoignage frappant rapporté par le rapport d'Alexis de Tocqueville sur l'Algérie en 1847 montre le rôle destructeur et malsain de l'entreprise coloniale française *« La société musulmane, en Afrique, n'était pas incivilisée ; elle avait seulement une civilisation arriérée et imparfaite. Il existait dans son sein un grand nombre de fondations pieuses, ayant pour objet de pourvoir aux besoins de la charité ou de l'instruction publique. Partout nous avons mis la main sur ces revenus en les détournant en partie de leurs anciens usages ; nous avons réduit les établissements charitables, laissé tomber les écoles, dispersé les séminaires. Autour de nous les lumières se sont éteintes, le recrutement des hommes de religion et des hommes de loi a cessé ; c'est-à-dire que nous avons rendu la société musulmane beaucoup plus misérable, plus désordonnée, plus ignorante et plus barbare qu'elle n'était avant de nous connaître » ⁽²⁰⁾.*

Cela présente des propos de responsables français qui contredisent le rôle civilisateur de la France que prétendait l'entreprise coloniale. Pour y faire croire et convaincre, elle a créé tout un **système de croyances** erroné montrant l'algérien comme un être arriéré, rétrograde et barbare. Convaincu par le rôle primordial que peut jouer l'instruction et l'éducation dans l'éveil des esprits et du fait, la révolte contre l'occupation française, sur terrain le colonialisme a sombré la majorité du peuple dans l'ignorance par la fermeture systématique de tous les lieux de savoir.

Cette politique a engendré un taux de scolarisation réduit à néant, jusqu'aux alentours des années 1945 et 1946 qui ont connu un réveil sous l'impulsion de plusieurs paramètres, surtout par les revendications de l'intelligentsia algérienne à l'époque de l'émir Khaled. La figure (1) présentée ci-dessous, montre en chiffre les Effectifs des élèves de statut musulman inscrits à l'école primaire en Algérie de 1882 à 1961. De surcroît, on peut constater le réel rôle dévastateur de l'entreprise coloniale en Algérie qui a engendré un peuple illettré.

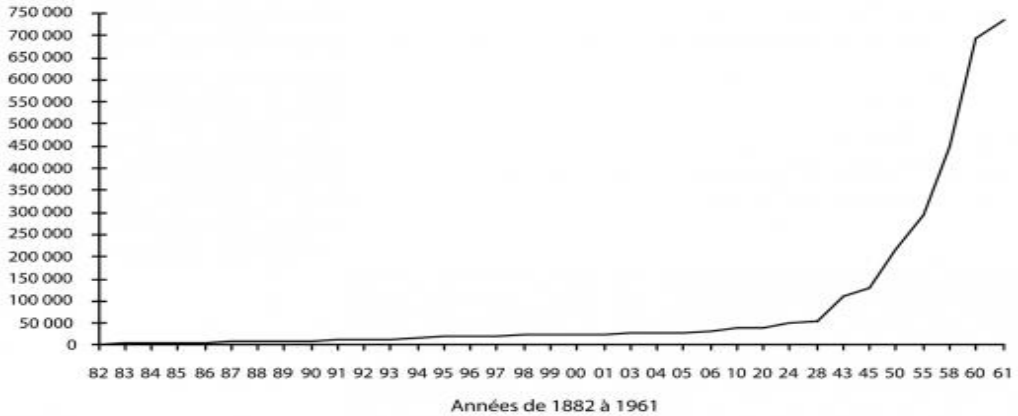


Fig. 1.- Effectifs des élèves de statut musulman inscrit à l'école primaire en Algérie de 1882 à 1961

Source : Kadri, Aïssa. "Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie". Abécassis, Frédéric, et al.. *La France et l'Algérie : leçons d'histoire : De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Lyon : ENS Éditions, 2007. (pp. 19-39) Web. <<http://books.openedition.org/enseditions/1268>>

Indigénophobes ou indigénophiles, en désaccord, mais pour un même objectif

Au cours d'une longue période, la politique scolaire coloniale était sous l'emprise de deux courants, d'une part des 'indigénophiles' partisans de l'école pour les indigènes et d'autre part les « indigénophobes » qui étaient contre.

Pour les indigénophobes, un indigène instruit ne tardera pas à devenir un esprit éveillé, ce qui le rend synonyme de menace contre l'entreprise coloniale française. De plus, pour cette dernière, le meilleur moyen de consolider la colonisation, pour une exploitation totale des richesses de l'Algérie, c'est d'avoir un indigène analphabète, inhabile et facilement exploitable, car c'est le moyen le plus garant d'une main d'œuvre à bon marché.

« Supposer que les populations de nos colonies ayant enfin appris le français, et par le canal de notre langue, s'étant toutes pénétrées des idées françaises. Qu'est-ce donc ces idées ? N'est-ce pas que l'homme doit être libre, que les individus sont égaux entre eux, qu'il n'y a pas de gouvernement légitime en dehors de la volonté de la majorité, que les nationalités ont un droit imprescriptible à l'existence ? (...) la langue française, en la leur révélant, bien loin de nous en faire aimer, comme on l'imagine un peu candidement, leur fournira les plus fortes raisons de nous haïr... Notre langue n'est pas un instrument à mettre entre les mains de populations que l'on veut gouverner sans leur consentement. » (21)

Face à ce discours tenu par les indigénophobes, les indigénophiles affichent les mêmes intentions et les mêmes objectifs, mais optent pour une tactique différente. Pour certains, la scolarisation est le meilleur moyen d'acculturation,

d'assimilation, mais l'enseignement se focalisera beaucoup plus sur la langue française comme moyen d'influence et d'apprivoisement, et non comme un moyen d'acquisition de la science et de l'éveil des esprits. Cette tendance est confirmée par Emile Trollet ⁽²²⁾ qui précise qu'« on ne se bat pas ici de coups de canon, mais à coups d'idées, à coups de livres ». Emille Trollet l'un des intellectuels français de l'époque coloniale, en usant du terme « coups d'idées » savait bien que les séquelles laissées par une idée ancrée dans l'esprit d'un indigène dépourvu de toutes ses armes intellectuelles, sont plus graves et plus importantes qu'un coup de canon, car la force de l'idée dépasse les deux dimensions du temps et du lieu. Le verso du terme « idée » auquel nous faisons allusion ici, est surchargé par des représentations et des stéréotypes façonnés par une pléiade d'intellectuels français au service de l'entreprise coloniale. Parmi les moyens exploités par cette dernière pour manipuler les représentations et les verser dans l'esprit d'un indigène complètement désarmé, l'école indigène. Une école considérée par l'élite française de l'époque comme un outil de guerre et de « conquête morale ».

2-Phase de récupération du grand nombre d'illettrés engendré par la première phase en vue d'une éventuelle aliénation

Toute la première phase d'anéantissement et de déliquescence de l'être algérien que nous venons d'évoquer, a engendré un peuple ignorant, affaibli à tous les niveaux, surtout au niveau moral et intellectuel. Cela a constitué un terrain propice pour la politique assimilationniste de l'entreprise coloniale, pour laquelle à travers les différentes périodes de l'époque coloniale française, une armada d'intellectuels et d'idéologues a été mobilisée.

Une pléiade d'intellectuels français au service de la politique assimilationniste

Vu l'immensité du territoire algérien, la France qui se basait sur l'installation des colons français en Algérie ne pouvait pas couvrir tout le territoire, on enregistre même une forte présence d'immigrés européens. « À la veille de la première mondiale, une enquête apprend que près des 4/5 des Français installés en Algérie proviennent de territoires situés au sud d'une ligne Genève-Bordeaux, c'est-à-dire de gens majoritairement non francophones, en l'occurrence occitano-phones originels. Avec les immigrés espagnols et italiens, la prédominance de gens originaires du sud de l'Europe est donc flagrante. » ⁽²³⁾.

Face à cette situation l'entreprise coloniale devait opter pour d'autres solutions ; le gouverneur Louis Tirman (1837- 1899) écrivait : « Puisque nous n'avons plus l'espérance d'augmenter la population française au moyen de la colonisation officielle, il faut chercher le remède dans la naturalisation des étrangers » ⁽²⁴⁾. La naturalisation des étrangers demeure insuffisante, ce qui a nourri la politique de l'assimilation culturelle vis-vis des indigènes. Delassus

officier à l'Instruction Publique cité par Lehmil⁽²⁵⁾ expose une seconde conquête à accomplir « Il s'agit pour elle d'affermir sa domination en soumettant les âmes, en les faisant français », c'est-à-dire mener tout un autre combat, pour démunir le peuple algérien de son identité culturelle. De surcroît, cette nouvelle conquête d'ordre morale, exige un autre genre de soldats qui se battent « à coup d'idée » et « à coups de livre », alors toute une pléiade d'intellectuels serait derrière le façonnage de la pensée coloniale qui guidera cette terrible « conquête morale » ayant pour cible le grand nombre d'illettrés engendrés par la première phase que nous venons de présenter. A titre d'exemple on peut citer : Achille Delassus (Professeur d'Ecole Normale à Alger et officier de l'instruction publique), Léopold de Saussure (sinologue, ouvrage en matière de colonisation, Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes), Gustave le Bon (spécialiste en psychologie sociale, ouvrage principale : la psychologie des foules), Emile Trolliet (poète et écrivain français), Georges Hardy (Recteur de l'Académie d'Alger en 1932, ouvrage principale : « Une conquête morale : l'enseignement en A. O. F. »).

La création de système de croyances : l'arme redoutable des penseurs de « la conquête morale »

Pourquoi les penseurs de « la conquête morale » ciblaient les systèmes de croyances pour asservir mentalement et moralement la société algérienne ? Pour répondre à cette question nous ferons appel aux travaux du sociologue Patrick Charaudeau⁽²⁶⁾ qui explique, comment se construit une identité culturelle. Selon ce dernier quatre compétences interviennent : une compétence situationnelle, une compétence discursive, une compétence sémio-linguistique et une compétence sémantique. Cette quadruple compétence constitue les conditions de la communication langagière. L'articulation de la mise en œuvre de ces différentes compétences permet de construire les identités culturelles. Dans notre investigation, nous nous limiterons à l'une des composantes exploitées par l'ensemble des penseurs de « la conquête morale », il s'agit de la compétence sémantique.

Selon Charaudeau cette compétence sémantique « concerne ce que les cognitivistes appellent « l'environnement cognitif mutuellement partagé » (Sperber 1989). Le fait que pour se comprendre il faille faire appel à des savoirs communs qui sont supposés partagés par les partenaires de l'échange langagier. Ces savoirs sont de deux types : (i) savoirs de connaissance qui correspondent à des perceptions et des définitions plus ou moins objectives sur le monde, qui sont issus tantôt de nos expériences partagées (on dit que le soleil se lève et se couche), tantôt d'un savoir acquis par apprentissage (on a appris que c'est la terre qui tourne autour du soleil) ; (ii) savoirs de croyance qui correspondent aux systèmes de valeurs, plus ou moins normés, qui circulent dans un groupe social, qui alimentent

les jugements de ses membres, et qui en même temps donnent à celui-ci sa **raison d'être identitaire** (cela constitue ce que l'on appelle des « opinions collectives »⁽²⁷⁾)

Le système de croyances auquel nous faisons allusion dans notre analyse, concerne ces « opinions collectives » que cette pléiade de penseurs essaye de manipuler. En d'autres termes, il s'agit des nouvelles représentations dévalorisantes qu'on essaye d'ancrer dans l'imaginaire collectif de la société algérienne. Elles se basent essentiellement sur une opposition systématique qui est toujours présente dans la doctrine coloniale qui se base sur une forte agression culturelle : race supérieure/race inférieure, dominateur/dominé, fort/faible, évolué/primitif, civilisé/sauvage etc.

Comment, dès lors, se forment les représentations sociales et comment elles fonctionnent ? Moscovici⁽²⁸⁾ présente deux processus qui sont à l'œuvre : l'objectivation et l'ancrage. Pour l'objectivation, il s'agit de rendre compte « de la manière dont un individu sélectionne certaines informations plus expressives pour lui et les transforme en images signifiantes, moins riches en informations mais plus productives pour la compréhension ». Pour le processus de l'ancrage, il s'agit de l'incorporation et de l'adaptation d'un élément qui n'est pas familier au sein des catégories familières et fonctionnelles qu'un sujet possède déjà. Cela ramène à accrocher un élément nouveau sur un élément ancien partagé par un même groupe. C'est sous cette optique que les architectes de la pensée coloniale française qui se sont succédé, ont façonné tout un système de croyance qui avait une double fonction : dévaloriser l'être algérien et le détacher de son identité pour une éventuelle aliénation et assimilation. Une triple fonction de ce système de croyance visait à justifier sa présence en Algérie et à convaincre l'opinion internationale par son rôle civilisateur, chose qui n'était qu'un leurre et une illusion. Pour mettre au clair le rôle majeur qu'a joué cette pléiade de penseurs, nous citerons les plus influents et leur rôle. Alors, deux courants peuvent être distingués, les assimilationnistes et les anti-assimilationnistes qui ont tous les deux en fin de compte concouru vers les mêmes objectifs visés par le système de croyance qu'ils ont tous façonné au fil des temps de l'occupation coloniale. Le mouvement colonial d'inspiration assimilationniste a atteint son apogée en 1889, avec le Congrès colonial international, tenu du 31 juillet au 2 août, ainsi que le Congrès colonial national du 9 décembre 1889 au 8 mars 1890 à Paris. C'est dans le premier que l'enseignement colonial a été débattu par Gustave Le Bon qui était le rapporteur.

Les Fondements théoriques de la conquête morale menée par la pléiade des penseurs français : affirmation, répétition, contagion

A lire l'ouvrage de **Gustave le Bon** spécialiste en psychologie sociale, *la psychologie des foules*, nous dirons que c'est l'arme la plus redoutable que peut avoir un dictateur, elle est même pire qu'une bombe nucléaire. Les dictatures les plus cruelles qu'a connues l'humanité se sont inspirées. Toute la doctrine coloniale qui était dernière les malheurs de l'Algérie, puisait sa puissance des travaux du

sociologue Gustave le bon. Ce dernier postule que « *Quand il s'agit de faire pénétrer des idées et des croyances dans l'esprit des foules – les théories sociales modernes, par exemple – les procédés des meneurs sont différents. Ils ont principalement recours à trois procédés très nets : l'affirmation, la répétition, la contagion. L'action en est assez lente, mais les effets de cette action une fois produits sont fort durables.* »⁽²⁹⁾

Pour que l'image que suggère l'opposition systématique race supérieure/race inférieure, dominateur/dominé, fort/faible, évolué/primitif, civilisé/sauvage, puisse être une réalité acceptée par l'algérien, les penseurs de la conquête morale usent de la puissance d'une certaine dichotomie de mots qui est très récurrente dans la sphère coloniale. Gustave le Bon relate que « la puissance des mots est liée aux images qu'ils évoquent et tout à fait indépendante de leur signification réelle. Ce sont parfois ceux dont le sens est le plus mal défini qui possèdent le plus d'action (...) La puissance des mots est si grande qu'il suffit de désigner par des termes bien choisis les choses les plus odieuses pour les faire accepter des foules. »⁽³⁰⁾

De surcroît on peut dire que le processus de création de ces nouvelles opinions publiques et de ces nouvelles croyances passe par un processus de trois étapes :

L'affirmation : Pour propager les idées et « les opinions collectives » conçues par les penseurs de la conquête morale, la première étape, c'est l'affirmation par l'annonce de jugements de valeur sur la société algérienne et l'être algérien en le traitant de race inférieure, de sauvage, de primitif, de débile, etc. Pour Gustave Le Bon, « Plus l'affirmation est concise, plus elle est dépourvue de toute apparence de preuves et de démonstration, plus elle a d'autorité. Les livres religieux et les codes de tous les âges ont toujours procédé par simple affirmation. Les hommes d'État appelés à défendre une cause politique quelconque, les industriels propageant leurs produits par l'annonce, savent la valeur de l'affirmation ».⁽³¹⁾

Le meilleur support pour ces affirmations, adopté par l'entreprise coloniale, le recours aux scientifiques pour les diffuser, tout en usant de la science pour donner plus de crédibilité aux croyances fictives que l'on veut incruster dans les profondeurs de l'inconscient de l'être algérien. Parmi les exemples les plus frappants on peut citer deux figures emblématiques : **Georges Hardy** (Recteur de l'Académie d'Alger en 1932 ouvrage principale : « Une conquête morale : l'enseignement en A. O. F. » usant de manuels scolaires comme support et **Antoine Porot** (psychiatre français, œuvre principale notes de psychiatrie musulmane) par l'intermédiaire de ses publications sur la nature « des indigènes ».

Antoine Porot, Médecin-chef du Centre neurologique de la 197^{ème} Région militaire à partir de 1916 et professeur agrégé de neuropsychiatrie à la faculté de médecine, fondateur de l'école psychiatrique d'Alger, a consacré ses travaux pour défendre la thèse que « l'indigène nord-africain » est un homme à mi-chemin entre l'homme primitif et l'européen évolué. Il formera une génération de psychiatres qui tenteront de donner une assise neurologique pour le concept de « primitivisme » du

Maghrébin et plus particulièrement de l'algérien. Leur thèse était que « l'indigène », étant dépossédé du lobe préfrontal, est dénué de morale, d'intelligence abstraite et de personnalité

« D'un coup, nous avons pu mesurer toute la résistance morale de certaines âmes simples, la force puissante de certains instincts primitifs comme aussi la misère de certaines indigences mentales et les déviations imprimées par la crédulité et la suggestibilité.(....) La vie affective est réduite au minimum et tourne dans le cercle restreint des instincts élémentaires,(...)Pas ou presque pas d'émotivité. (..)Elle est la manifestation spontanée d'un tempérament souvent atone ; il vit dans le présent et le passé, assez insouciant de l'avenir '...') Il faut faire la part de la débilité mentale assez répandue dans ces masses ignorantes qui ne trouvent dans la vie de leur « bled » aucune sollicitation à l'éveil intellectuel. Quelques-unes de ces débilités sont foncières et rédhitoires, mais beaucoup ne sont que relatives ; l'éducation et la vie militaire auront grandement favorisé le développement de ces esprits primitifs ; mais il leur est arrivé souvent d'emprunter à notre civilisation autre chose que ses qualités et de prendre vite nos défauts ou nos vices. » (32)

Répétition : la deuxième étape du processus d'ancrage du système de croyance monté de toutes pièces par les penseurs de la conquête morale, c'est la répétition. La preuve, c'est le discours tenu par l'entreprise coloniale pendant plus d'un siècle et qui ne cesse de revenir actuellement sous d'autres formes comme les discours sur les bienfaits du colonialisme. « L'affirmation n'a cependant d'influence réelle qu'à la condition d'être constamment répétée, et le plus possible, dans les mêmes termes. C'est Napoléon, je crois, qui a dit qu'il n'y a qu'une seule figure sérieuse de rhétorique, la répétition. La chose affirmée arrive, par la répétition, à s'établir dans les esprits au point qu'ils finissent par l'accepter comme une vérité démontrée. » (33)

Contagion : Gustave Le Bon (34) préconise que les opinions et les croyances des foules se propagent surtout par le mécanisme de la contagion et jamais par celui du raisonnement. Sous l'influence de ces théories coloniales, pour le système colonial, l'école est considérée comme étant le lieu idéal pour exercer le pouvoir contagieux du système de croyances conçu par les penseurs de la conquête morale. C'est le lieu de rassemblement d'une foule dépourvue de toute arme intellectuelle et le lieu privilégié pour mener des expériences. L'homme idéal pour cette mission était Georges Hardy. Choisi par le gouverneur général de l'Afrique Occidentale française, William Ponty en 1912 pour occuper le poste de directeur de l'enseignement qui se trouve ainsi dans une position de pouvoir et d'influence redoutable. En 1920 il sera nommé par le Maréchal Lyautey directeur général de l'instruction générale, des beaux-arts et des antiquités au Maroc, puis en 1926 il sera directeur de l'école coloniale, et en 1932 recteur de l'académie d'Alger. Considéré comme étant l'architecte de l'école coloniale, il sera aussi l'un des leviers de la mise en application des théories coloniales. Il est le concepteur du livre « Une conquête morale: l'enseignement en A.O.F », publié en 1917. Sa

préface sera faite par le gouverneur général de l'époque, J. Clozel, qui lui prête ainsi un ton officiel à son discours. On verra toute la pensée coloniale qui a façonné le système de croyance qu'on a déjà évoqué ci-dessus, se reproduire dans son œuvre. Encore pire, il sera le tortionnaire et le bourreau qui exercera le principe de la contagion dans le laboratoire privilégié de l'entreprise coloniale.

Pour voir sur quoi se base sa politique d'enseignement, par manque de place, on évoquera deux citations à travers desquelles, on peut constater les thèmes les plus récurrents :

« Si l'on donne à ces **esprits de qualité inférieure** une nourriture qu'ils sont incapables d'assimiler, elle se tournera en poison d'orgueil, de faux savoir : c'étaient avant notre arrivée des **bêtes de somme** ; toute l'ambition qui nous est permise, c'est de faire d'eux de bon manœuvres, que **l'école soit une ferme et un atelier**, et rien de plus». ⁽³⁵⁾

« Pour transformer les **peuples primitifs** de nos colonies, pour les rendre les plus dévoués à notre cause et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens, et le moyen le plus sûr, c'est de **prendre l'indigène dès l'enfance**, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il **subisse** nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années de suites; en un mot, de lui ouvrir des écoles où son **esprit se forme à nos intentions** » ⁽³⁶⁾

Les deux citations de l'architecte de l'école coloniale, que nous venons de rapporter, résument les fondements de l'idéologie et du système de croyance qu'on voulait ancrer dans l'esprit des enfants algériens, la cible préférée des penseurs de la conquête morale. La pensée de George Hardy qui compare l'école indigène à la ferme et les indigènes aux bêtes qui sont dépourvues de tout éveil, se conjuguent avec les théories de Gustave le bon. Ce dernier qui explique le troisième principe de la contagion, insiste sur le fait que « Dans les foules, les idées, les sentiments, les émotions, les croyances possèdent un pouvoir contagieux aussi intense que celui des microbes. Ce phénomène est très naturel puisqu'on l'observe chez les animaux eux-mêmes dès qu'ils sont en foule » ⁽³⁷⁾ .

Les mêmes conceptions se retrouvent chez Jules Ferry, qui avant George Hardy, dans un discours au Sénat sur l'Algérie, du 6 mars 1891 donne les grandes lignes de la politique coloniale et précise que le meilleur moyen d'influence est l'enfant avant l'âge de quatorze ans. À cet âge « il se produit dans son organisation une crise et dans son intelligence un arrêt de développement » ⁽³⁸⁾ . Pour apporter solution, Jules Ferry relate : « Messieurs, je pourrais répondre que la crise à laquelle on fait allusion est la même chez les jeunes tunisiens ; je me contenterai d'une réponse plus simple encore. Si la crise éclate dans la quatorzième année, gardons-les toujours jusqu'à cet âge » ⁽³⁹⁾ .

Exemple de texte de manuel scolaire exploité pour la manipulation des représentations cognitives des élèves

« Le voyage à la ville : les routes »

Des élèves vont visiter la ville avec leur instituteur. C'est le départ. Pendant plus de deux heures, nos voyageurs suivirent un chemin **muletier, tortueux, raboteux, couvert de pierres**, Parfois, pour raccourcir un peu le trajet, ils prenaient une traverse au milieu des champs. A deux reprises ils durent franchir un ruisseau en sautant d'un bord à l'autre. ils arrivèrent enfin sur une **belle route française**.

Ah ! **Le bon chemin**, s'écria Mouloud et comme on y marche commodément !

Nous sommes maintenant, dit le maître, sur une route départementale. Voyez comme elle est **large** et bien **bombée dans le milieu**. **Pas une ornière, pas un caillou**. S'il pleut, l'eau s'écoule dans les fossés qui la bordent.(...)N'est-ce-pas mes amis, que ceci ne ressemble pas aux ruelles des villages Kabyles ? »

Le texte que nous proposons ici, est tiré **du livre de lecture courante de l'écolier indigène**, par Paul .Bernard et AM. Veller ⁽⁴⁰⁾. A lire le texte et essayer d'analyser les finalités visées par l'enseignement donné aux petits élèves algériens, on remarque qu'il y a tout un système de croyance qui les structure. En arrière plan d'un texte descriptif qui décrit les chemins kabyles et la route française, on trouve un discours manipulateur qu'Amelia. Lambelet ⁽⁴¹⁾ définit comme étant un discours où le communicateur crée un stimulus lui permettant de modifier l'environnement cognitif du destinataire. Le stimulus dans le texte signalé, consiste en une utilisation de termes connotés positivement et négativement de manière complètement dichotomique :

Route française : belle, on y marche commodément, route départementale, large, bien bombée, pas une ornière, pas un caillou, fossé pour l'écoulement d'eau.

Chemins kabyles : muletier, tortueux, raboteux, couvert de pierre, traverse au milieu des champs.

Cette dichotomie rejoint cette opposition systématique qui est toujours présente dans le système de croyances façonné par les penseurs de la conquête morale: (race supérieure/race inférieure, dominateur/dominé, fort/faible, évolué/primitif, civilisé/sauvage). Elle a pour rôle, dans un premier moment, de créer des représentations dévalorisantes qu'on essaye d'ancrer dans l'imaginaire collectif de la société algérienne, et dans un second, de pousser l'élève à faire un choix : la France et la belle route française, ou bien l'Algérie et les Chemins kabyles muletiers. Pour que cette **intention manipulatrice** soit influente, l'auteur du texte essaye de la dissimuler et de la faire passer pour une **intention informative**.

Pistes conclusives

A travers le travail que nous venons d'exposer nous avons essayé de faire une esquisse de la conquête morale qu'a mener une pléiade de penseurs français et qui s'est étalée sur une période de plus d'un siècle. Nous avons essayé d'apporter des éclaircissements sur ces soubassements et ces fondements théoriques, ainsi que les pratiques menées sur terrain pour ancrer un système de croyances façonné de toutes pièces, au service de l'entreprise coloniale. Ce système de croyances a constitué une véritable agression culturelle vis-à-vis de l'une des composantes les plus importantes de l'identité algérienne. L'intérêt d'aborder l'identité culturelle sous cet aspect est majeur à notre sens. Le grand penseur algérien Malek Bennabi, abordant le problème de la culture, insiste sur le rôle primordial que peut jouer le système des idées qui pilote une société. Il précise que «quand un système varie d'une manière ou d'une autre, tous les autres caractères sociaux se modifient dans le même sens»⁽⁴²⁾. De là, on peut dire qu'en plus de l'indépendance qu'a eu l'Algérie grâce à la révolution de 1954, il faut qu'il y ait une indépendance morale. Cette indépendance à laquelle nous faisons allusion ici, concerne la rupture culturelle que doit mener l'élite algérienne, pour libérer la société des schémas mentaux légués par la conquête morale exercée par le système idéologique coloniale. Toutes les étapes de cette conquête morale au service de l'entreprise coloniale doivent être exploitées par notre élite pour façonner un autre système de croyances, au service d'une vision du monde saine et la construction d'une identité qui a pour fondation le génie du peuple, et comme outil le système éducatif ainsi que toute la noosphère qui l'entoure.

Notes et références bibliographiques

- 1) Propos rapportés par Christiane Achour dans *Réflexions sur la culture*. Journées d'études du département des langues romanes. Alger, Juin 1977-juin 1978.O.P.U. 1984.p.127
- 2) Pierre TAP. (1979) *Relations interpersonnelles et genèse de l'identité*, Toulouse, Annales de l'UTM, Homo XVIII, P.8
- 3) Alex, Mucchielli, *L'identité*, PUF, coll. Que sais-je, Paris, 1986.P.41
- 4) Cité par Nicolas Journet « Que faire de la culture? » dans *La culture : de l'universel au particulier*. Coordonné par Nicolas Journet. Sciences Humaines Éditions, 2002.P.10-11
- 5) Ibidem.
- 6) Ibid.
- 7) Tylor, E. B. 1878 [1871]. *La Civilisation primitive*. C. Reinwald
- 8) Patrick Charaudeau, "L'identité culturelle : le grand malentendu", Actes du colloque du Congrès des Sedifrale, Rio, 2004. Consulté le 8 janvier 2016 sur le site URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-le-grand.html>
- 9) Geneviève Vinsonneau, « Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu », *Carrefours de l'éducation* 2002/2 (n° 14), p. 2-20.
- 10) Ibid.
- 11) F. Fanon .*Peau noire, masques blancs*. Préface (1952) et Postface (1965) de Francis Jeanson. Paris : Les Éditions du Seuil, 1952, 239 pp. Collection : La condition humaine. P.37 dans la version numérique des classiques des sciences sociales : <http://classiques.uqac.ca/>
- 12) Ibid.
- 13) Selon le mémoire du général Bedeau évoqué par le rapport de 1847 sur Constantine. Cité par Kamel Kateb, « Les séparations scolaires dans l'Algérie [En ligne], 25-26 | 2004 إنسانيات coloniale », *Insaniyat /*
- 14) Alexis de Tocqueville Premier rapport des travaux parlementaires de Tocqueville sur l'Algérie en 1847. Extraits : La première partie : « domination et gouvernement des indigènes » Une édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay P.17
- 15) Ibid.
- 16) Ibid.

Kamel Kateb, « Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale », *Insaniyat* / 17) [En ligne], 25-26 | 2004, mis en ligne le 14 août 2012, consulté le 10 janvier 2016. URL : <http://insaniyat.revues.org/6242>

18) Desvages Hubert. « La scolarisation des musulmans en Algérie (1882-1962) dans l'enseignement primaire public français ». Etude statistique. In: *Cahiers de la Méditerranée*, n°4, 1, 1972. Les hydrocarbures, migrations et accueil. pp. 55-72. In www.persee.fr/doc/camed_0395-9317_1972_num_4_1_1678

19) Desvages. Hubert. Op.cit.P.55

20) Alexis de Tocqueville Premier rapport des travaux parlementaires de Tocqueville sur l'Algérie en 1847. Extraits : La première partie : « domination et gouvernement des indigènes » Une édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay P.17

21) Propos cité par Dalila Morsly « l'enseignement du français et de l'arabe en Algérie pendant la période coloniale » dans *Réflexions sur la culture*. Journées d'études du département des langues romanes. Alger, Juin 1977-juin 1978.O.P.U. 1984.p.36

22) Emile Trolliet «Rôle civilisateur de la langue française »dans Revue Bleu, revue politique et littéraire, quatrième série, tome v, 1^{er} janvier au 30 juin 1896.Paris .Bureau des revues. (In <http://gallica.bnf.fr/>).P.232

23) Gilbert Meynier, « L'historiographie française de l'Algérie et les Algériens en système colonial », Intervention à Alger le 22 octobre 2010 à l'invitation d'*El Watan*

24) Cité par Noriyuki Nishiyama « Assimiler ou non les indigènes dans l'Empire colonial français - les indigènes devaient-ils apprendre le français ? » P.128. in http://www.flae.h.kyoto-u.ac.jp/~nishiyama/11.04_Croisements.pdf consulté le 24 janvier 2016

25) Linda Lehmil, OP.Cit.

26) Patrick Charaudeau, « Langue, discours et identité culturelle », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2001/3 (n° 123-124), p. 341-348

27) Ibid.

28) Cité par Véronique Castellotti, Danièle Moore . « Représentations sociales des langues et enseignement » .*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Etude de référence. Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002.P.8-9

- 29)** Gustave Le Bon, Psychologie des foules (1895). 9^{ème} Édition publiée par Félix Alcan, 1905.P.76 dans : [http : //www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html)
- 30)** Ibid. P.64-66
- 31)** Ibid. P.76
- 32)** Antoine Porot (1918) « Notes de psychiatrie musulmane », dans <http://ldh-toulon.net/la-psychiatrie-coloniale-au.html>
- 33)** Ibid. P.76
- 34)** Gustave le Bon, op.cit.P.78
- 35)** George Hardy(1917) *Une conquête morale: l'enseignement en A.O.F.* Edition L'Harmattan(2005). P.8
- 36)** Ibid. P.6
- 37)** Gustave le Bon, op.cit.P.77
- 38)** Jules Ferry, « Discours au Sénat sur l'Algérie, du 6 mars 1891 », Dans « Discours et opinions de Jules Ferry. Discours sur la politique intérieure (2e partie), depuis le 30 mars 1885 : la lutte contre le boulangisme, les dernières années, la présidence du Sénat / par Paul Robiquet, p. 209. Dans <http://gallica.bnf.fr/>
- 39)** Ibid.
- 40)** Livre de lecture courante de l'écolier indigène, par Paul .Bernard et AM. Veller. 1934. P.191-193
- 41)** Amelia. Lambelet, Discours *idéologique et manipulation des représentations cognitives* P. 21 dans https://doc.rero.ch/record/8955/files/CorrectionsM_C3_A9moireAmeliaLambelet2.pdf consulté le 20décembre 2015
- 42)** Malek Bennabi , *Le problème de la culture*. Edition EL BORHANE 2014. P.6