

- 5) Musique pratique, théorique.
- 6) Science des poids et mesures.
- 7) Science de la fabrication des outils et des machines.

IV– Physiques (Sciences de la nature), Métaphysique (science théologique et des principes des choses).

V– Science de la société :

- 1) Jurisprudence
- 2) Rhétorique. ⁽²⁰⁾

L'œuvre d'Ibn Khaldoun (1332-1406) a clôturé la période la plus dynamique de l'histoire des sciences arabo-musulmanes. Dans la Muqaddima, il a analysé à la fin de sa carrière les arts et les sciences du monde musulman et des autres pays civilisés et défini le but et le champ de chaque discipline. Bien que la Muqaddima n'ait pas été beaucoup lue dans les pays musulmans jusqu'à sa découverte par les européens au XIX^e siècle, n'ait elle contient une classification des arts et des sciences qui y ont été étudiés pendant longtemps dans leur système d'enseignement. Même lorsque dans certaines écoles contrôlées par les fondamentalistes, la plupart des disciplines n'étaient plus enseignées, les principes de cette classification khaldounienne étaient acceptés par tous. Pour Ibn Khaldoun « les sciences à l'étude desquelles se livrent les hommes et qu'ils se transmettent dans les cités par la voie de l'acquisition et de l'enseignement, se rangent en deux classes. La première est celle des sciences qui sont naturelles à l'homme et vers lesquelles il est conduit par la réflexion. La seconde consiste en sciences traditionnelles, provenant des individus qui les ont instituées. Celles qui forment la première classe sont les sciences philosophiques que l'homme peut acquérir naturellement en y appliquant sa réflexion. Il en saisit grâce à ses seuls moyens intellectuels l'objet, les problèmes, les modes de démonstration et les diverses manières de l'enseigner. C'est ainsi qu'en sa qualité d'être doué de réflexion, il acquiert, par l'emploi de la spéculation et de l'investigation, **la faculté de distinguer la vérité de l'erreur.**

Les sciences qui appartiennent à la seconde classe sont les sciences transmises et instituées ; elles se basent sur des renseignements provenant du législateur (Mohammed).

Les sciences répandues parmi les peuples civilisés sont de deux sortes. Dans la première on range les sciences qu'on étudie pour elles-mêmes ; à savoir celles qui se rattachent à la loi divine, l'exégèse coranique, la science des hadith-s, la jurisprudence et la théologie dogmatique, et celles qui, comme la physique et la métaphysique font partie de la philosophie ». ⁽²¹⁾

Ibn Khaldoun conclut en précisant davantage la classification des « sciences qui servent de base à la philosophie. Il y en a sept : la logique d'abord, puis les mathématiques comprenant l'arithmétique et la géométrie, puis l'astronomie et la musique, la physique, et enfin la métaphysique. Chacune de ces sciences se partage en plusieurs branches : de la physique dérive la médecine ; de l'arithmétique dérivent la science du calcul, celle du partage des successions et celles dont les hommes ont besoin dans leurs transactions commerciales ; l'astronomie comprend les tables, c'est-à-dire, des systèmes de nombres au moyen desquels on calcule les mouvements des astres, et qui fournissent des équations servant à faire reconnaître les positions des corps célestes toutes les fois qu'on le désire. Une autre branche de l'astronomie est l'astrologie ». ⁽²²⁾

Les classifications successives des auteurs arabomusulmans ont été synthétisées par Mohamed Arkoun dans l'un de ses excellents essais consacrés à la pensée islamique classique. Arkoun a repris la classification d'Ibn Khaldoun qui a opéré une distinction entre les sciences religieuses ou traditionnelles (ulum dinyya / naqliyya), les sciences rationnelles ou étrangères (ulum àqliyya / dahila), et enfin la mystique musulmane (ilm al-tasawwuf). Pour Arkoun, les sciences religieuses, qui ont été développées dès le début de la civilisation musulmane ont fixé « définitivement » « les sources (usul) objectives et subjectives » de l'Islam.

1)- Les sources objectives : sont au nombre de trois : le Coran, la Sunna et l'iqnà... Les musulmans sont d'accord pour admettre la nécessité de fonder tout statut légal (hukum) sur l'une au moins de ces trois sources. Cependant, ils sont très divisés quant à l'étendue des textes utilisables et aux modalités de leur utilisation. C'est pourquoi chaque école juridico-théologique a élaboré ses manuels propres pour défendre et perpétuer ses solutions dans chacune des disciplines qui servent à fixer justement l'étendue des textes et les règles d'application des sources.

Parmi les sciences liées au Coran, celle des lectures (qira'ât) donne lieu à des contestations graves jusqu'au X^e siècle. Un compromis fut alors réalisé sur la base du corpus utmanien qui évinça définitivement ceux de Ali, Ubayy et Ibn Masud...

Le Tafsir au sens large – exégèse littérale et commentaire interprétatif : tafsir-ta'wil...

Il y en a pour le Hadith, seconde source objective, la même compétition entre les fractions de l'Islam pour recueillir et enseigner les seuls textes authentiques (salih). Devant la multiplicité des traditions mises en circulation, il fallut mettre au point une méthode critique (naqd al hadit et kutub al-miqal), définir la nature des divergences (muhtalif al-hadit) et composer des corpus sûrs. Cet immense travail est pratiquement accompli pendant les années 250-330 (de l'hégire). Mais au lieu d'aboutir à une objectivité reconnue par les musulmans, il consacre la coexistence de plusieurs objectivités... Aux recueils et traités sunnites s'opposent, en effet, ceux des Shiite.

Le cas de conflit entre les textes du Coran et ceux du Hadith, ou sont étudiés dans une discipline annexe : al-nàsikh wa-l-mansukh. Pour des raisons évidentes, elle suppose des recherches sur la chronologie des textes et par conséquent, un enrichissement de la matière historique...

L'iqnà a donné lieu à des prises de position théoriques, mais guère à des applications pratiques. [Cette source] atteste une tendance latente de l'islam comme religion et comme communauté, vers... l'unité.

Le sunnisme se présente volontiers comme une doctrine d'iqnà (cf. l'appellation : Ahl al-sunna wa-l-γamà'a). En fait, ses porte-parole ne se sont jamais mis d'accord sur l'étendue de l'unanimité... »⁽²³⁾

2)- Les sources subjectives : sont « les procédés de raisonnement indépendant utilisés par le juriste-théologien pour déduire (istinvât) la décision (hukm) à partir des textes (nusus). Ces procédés sont au nombre de trois : la détermination du mieux (istihsan), de l'intérêt bien entendu (istislah) et le raisonnement analogique (qiyas)... Les deux premiers utilisés surtout par les hanafites et les màlikites aboutissent à un ray et tendent, de ce fait, à prévaloir, la norme humaine et pire encore, l'arbitraire individuel, sur la norme divine... Le qiyas est, en effet, un raisonnement à deux termes s'appuyant sur un texte intermédiaire servant de 'illa.

Tous les débats instaurés autour de ces sources (usul) se résument dans deux concepts clefs de la pensée musulmane : iytihad-taqlid, ou effort personnel d'élaboration doctrinale et soumission spontanée à l'enseignement d'un maître ».

Le fiqh et le kalam sont deux branches des sciences religieuses « parce que tout en usant largement de la raison, ils la soumettent à l'autorité des textes sacrés. L'un et l'autre se développent à l'intérieur des limites fixées par la science des usul ».

Le fiqh a pour but « l'étude de la pensée religieuse dans la mesure où il définit les applications pratiques (furu') des valeurs de base de l'islam.

Tous les manuels classiques lient indissolublement l'exposé des prescriptions culturelles (ibadat) à celui des règles

pratiques (amaliyyat... ou mu'amalat : relations sociales). Dès lors, dissocier ces deux parties, c'est renoncer à comprendre la vraie notion de fiqh. En fait, les ibadat forment moralement l'individu et le rendent apte à exercer une action temporelle utile à la communauté sociale...

Les abassides ont favorisé l'enseignement des fondamentalistes (usuli) pour unifier la religion, de même les dynasties locales ont cherché à s'appuyer sur des écoles (madhab) pour imposer leur autorité. C'est seulement à partir du... X^e – XI^e siècle que la notion d'« école et de maître-fondateur (imam) remplace celle d'une recherche libre vivifiée par le contact avec les réalités sociologiques ». Pis encore, désormais les fouqaha orthodoxes affirment non seulement la suprématie de la théologie (ou la loi sacrée) et de la foi sur la philosophie et la raison, mais aussi dénoncent les « dangers » présentés par les « sciences rationnelles » ou « étrangères » à l'Islam.

LES SCIENCES RATIONNELLES

Tout le développement de la « pensée religieuse » qui vient d'être esquissé ci-dessus s'est opéré dans un contexte historique et sociologique caractérisé par l'islamisation, l'arabisation linguistique, l'acculturation, l'acquisition et l'assimilation du patrimoine scientifique pré-existant etc. En d'autres termes, la formation du califat, qui se confond avec celle de la civilisation musulmane, a eu lieu « dans un climat donné marqué par un certain rationalisme ». ⁽²⁴⁾

En outre, l'appropriation et l'assimilation de la philosophie grecque et des sciences pré-islamiques ont fini par générer et répandre parmi les élites de la société « une attitude toute différente à l'égard non plus de la création (ihalq), mais du monde et de l'homme au monde. Selon cette attitude qu'on qualifiera de philosophie, tout est objet de connaissance (ilm, maarifa), y compris Dieu lui-même, au moyen d'une faculté (quwwa) privilégiée et instauratrice de vérité : l'intelligence (al-

aql). A un enseignement révélé accepté et intégré comme une grâce insigne (fadl, luft, mann) par une raison et un cœur tout à la fois soumis et illuminés, se substitue ainsi la notion d'un savoir méthodiquement construit par un esprit humain autonome, conquérant et puisant en lui-même les motifs de son entreprise et les critères du vrai. C'est à ce niveau de profondeur qu'il faut situer la tension entre le aql et le naql, la raison et la foi ; tension qui atteint son point culminant et reçoit sa formulation la plus riche dans les œuvres de Ghazali et d'Ibn Rushd ». ⁽²⁵⁾

LE PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ET DE LA PHILOSOPHIE

Le programme de l'enseignement des sciences et de la philosophie établi par les savants et érudits arabo-musulmans de l'âge d'or de leur civilisation est basé sur la classification des sciences léguée par Aristote. Les étudiants commencent avec les sciences exactes et instrumentales (aliyya) et progressent par degrés aux sciences physiques et naturelles (tabiyya) et aux sciences proprement philosophiques. Pour devenir « sage » (hakim), les étudiants s'élèvent en gravissant les échelons suivants :

1) – Les sciences exactes et instrumentales :

- a) Le quadrivium : arithmétique, musique, géométrie et astronomie.
- b) Le trivium : grammaire, dialectique et rhétorique.
- c) La logique : essentiellement l'organon d'Aristote souvent abordé à l'aide de l'isagoge de porphyre.

Ces sciences servent à développer dans la raison, le sens et l'amour du vrai. Elles ont permis mêmes aux adversaires de la philosophie d'acquérir une culture et les instruments intellectuels pour combattre les philosophes.

2) – Les sciences physiques et naturelles :

- a) La météorologie ;
- b) Agriculture, botanique et zoologie ;
- c) Pharmacologie et pharmacopée ;
- d) Médecine ;
- e) Alchimie.

3) Les sciences philosophiques :

- a) Sagesse théorique : psychologie, métaphysique et divinalia (ilahiyat) ;
- b) Sagesse pratique : politique, économie domestique (tadbir al-manzil), éthique (al-ahlaq).

Ce programme d'étude dont les racines remontent à la Grèce classique, introduit par les premiers philosophes arabomusulmans, tels que Al-Kandi, Al-Farabi, etc. était à l'origine du développement culturel et scientifique prodigieux. Un tel développement n'aurait pas pu être réalisé sans la prévalance de l'esprit de tolérance, d'ouverture et de confiance des arabomusulmans en eux-mêmes, en leur foi et surtout sans la mise en place d'un système éducatif efficace.

L'ORIGINE RELIGIEUSE DE L'EDUCATION DANS LA PREMIERE COMMUNAUTE MUSULMANE

Etant donné les circonstances historiques et l'importance de la religion dans l'organisation sociale, la mosquée s'imposa dès l'origine comme le centre multifonctionnel de la première communauté musulmane : un espace utilisé pour la prière, les délibérations politiques, le rassemblement des combattants en cas de guerre et surtout la première école où les croyants s'instruisent dans la foi nouvelle. Ainsi, dès le début, l'éducation fut la résultante du devoir religieux. Car les nouveaux convertis

à l'Islam devaient apprendre les préceptes, les lois et les règles de conduite morale et ethnique... Ce qui a amené Anouar Abdelmalek à écrire que : « la mosquée et l'enseignement constituent dans l'Islam un complexe d'éléments inséparables depuis l'apparition de celui-ci ; en effet, à peine le prophète eut-il fixé sa demeure [à Médine] qu'il construisit une mosquée. C'est dans la mosquée qu'il disait la prière et s'asseyait dans un coin. Lorsque les fidèles l'entouraient d'une « halqa » (cercle), il commença à leur enseigner la nouvelle religion ».

L'expansion de l'Etat musulman et l'islamisation concomitante des populations conquises ont contribué à multiplier le nombre de mosquées en dehors de la presque île arabe. Cette expansion géographique a été accompagnée par la conversion des peuples non-arabes à l'Islam, ce qui a entraîné le développement de l'éducation religieuse. Ainsi les mosquées furent obligées de remplir d'autres fonctions : l'unification politique et la cohésion sociale. A peine trois siècles plus tard, Bagdad possédait plus de 3.000 mosquées ⁽²⁶⁾, collèges ou universités. Certaines d'entre elles sont devenues très célèbres en raison de leurs grands professeurs et de leurs riches bibliothèques remplies d'innombrables livres et des milliers d'étudiants venant des quatre coins de l'empire. Ils y apprennent à lire et à réciter le Coran et assistaient à des conférences, sur son interprétation, la sharia, la tradition, la philologie et la littérature arabe, la médecine, l'astronomie, les mathématiques, etc.

Presque simultanément, un système d'enseignement élémentaire fut établi, dont le but était de préparer des élèves aux mosquées-collèges ou universités. Ce premier développement rapide de l'éducation religieuse de base peut être expliqué ainsi :

Primo, l'Islam a toujours accordé beaucoup d'importance à l'éducation. Plusieurs hadiths confirment cette orientation :

« le don le plus précieux qu'un père puisse donner à son enfant est une bonne éducation ».

Secundo, l'éducation religieuse est perçue comme le moyen le plus efficace pour socialiser d'innombrables sujets convertis à l'Islam dans les pays conquis. Une telle socialisation massive constitue la condition sine qua non pour l'établissement d'un ordre social cohésif et universel. Cela exige la généralisation d'un enseignement islamique à tous les enfants de l'empire.

Ainsi à la fin de la dynastie umayyade, ce système d'enseignement religieux primaire s'est étendu à toutes les régions de l'empire (de l'Asie à l'Europe du Sud en passant par l'Afrique). Il y fleurira pendant des siècles « les écoles coraniques connues sous le nom de « kuttabs », qui ont assuré une formation remarquablement similaire, à la fois en termes de matières d'enseignement et de pratiques pédagogiques, au profit des enfants de Bagdad, d'Istanbul et du Caire. L'importance de ces écoles ne peut qu'être soulignée car non seulement, elles ont socialisé et intégré peuples et groupes ethniques différents et nombreux à une foi islamique universelle, mais elles ont aussi fourni un socle à toutes les autres formes d'éducation.

Le haut degré de respect accordé au Coran était une caractéristique saillante de la civilisation arabo-musulmane. Ce qui explique pourquoi l'éducation de base a été centrée sur le livre saint qui était [et hélas continue d'être pour les fondamentalistes et les intégristes de nos jours] considéré comme la base de toute connaissance. Du début de sa scolarisation à l'âge de six ans ou sept ans, la préoccupation essentielle de l'enfant [arabo-musulman] était de mémoriser le Coran aussi parfaitement que possible durant toute sa scolarité... En plus de la mémorisation du saint Coran, le curriculum élémentaire inclut généralement l'apprentissage des pratiques religieuses fondamentales telles que la prière à la mosquée et les

différentes voies de faire les ablutions, les rudiments d'arithmétique, la lecture et l'écriture... »⁽²⁷⁾

LE ROLE DE L'EDUCATION DANS LE DEVELOPPEMENT SCIENTIFIQUE ET CULTUREL DU MONDE ARABO-MUSULMAN

Rappelons que déjà, à l'époque des Omeyyades, les études musulmanes se développèrent. Les gens se mirent à apprendre le Coran, étudier le hadith et les sciences anciennes (ulum aal-awail), ainsi que les lettres, la langue arabe... Les grandes mosquées étaient utilisées comme des lycées et des universités pour dispenser une instruction secondaire et un enseignement supérieur, qui étaient assurés par des professeurs nommés et rémunérés par les autorités de l'empire en expansion. Ils y professaient l'interprétation du Coran, l'explication des hadiths, la théologie naissante. Chaque mosquée (lycée ou université) était divisée en plusieurs « halaqat » (chaires) spécialisées dans l'enseignement soit de la rhétorique, du kalam, de la langue ou de la littérature arabe.

Ainsi, lorsque le pouvoir fut arraché par la force aux omeyyades par les abassides, ces derniers trouvèrent un chemin déjà tracé. Cependant, les véritables écoles primaires publiques ont été établies d'abord dans plusieurs villes de l'empire abbasside (Baghdad, Bassorah, Ispahan) durant la phase d'appropriation du patrimoine scientifique non musulman, puis dans tout le monde arabo-musulman. L'enseignement secondaire et supérieur a été organisé autour de chaires diverses et multiples pour répondre à la demande croissante du public.

En effet, des cercles d'études (majles el mounazarah) étaient organisés dans des résidences privées, des palais et des mosquées où les savants, parfois en présence de califes, se réunissaient pour écouter des conférences, discuter et surtout débattre des grandes questions théologiques, littéraires, linguistiques, philosophiques et scientifiques.

Durant le règne du calife Al-Mansur, le nombre de collèges spécialisés dans l'enseignement des sciences syriaques et grecques s'élevait à cinquante et dont les plus prestigieux étaient ceux d'Arrouha, de Kinsrain et de Nassibain. Chaque établissement d'enseignement possédait une bibliothèque dotée en livres dans toutes les disciplines.

Les coûts de cette éducation impériale étaient couverts par les subventions des califes et les donations faites par les riches, les princes... l'enseignement était gratuit. ⁽²⁸⁾

A partir du X^e siècle et jusque au début du XIV^e siècle, dans toutes les grandes régions du monde musulman, notamment en Espagne, l'enseignement public était entièrement gratuit dans tous les cycles, y compris le supérieur... Même les enfants des bédouins étaient scolarisés grâce aux étudiants itinérants.

Dans les établissements secondaires, les étudiants approfondissaient leurs connaissances du Coran, du Hadith, certes, mais surtout de la grammaire et s'initiaient à la philosophie, à la géographie, à l'ethnologie, à la rhétorique, à la littérature, à l'histoire à la logique aristotélicienne, aux mathématiques et à l'astronomie. Les maîtres étaient secondés par des assistants et des répétiteurs choisis parmi les étudiants les plus doués qui avaient soit terminé leurs études ou étaient en voie de les achever. La plupart des étudiants vivaient dans des internats situés à l'intérieur des collèges (les précurseurs des « residential colleges » de l'Angleterre et de l'Amérique modernes. Ils y étaient logés, nourris gratuitement et recevaient même une modeste bourse en guise d'argent de poche.

Les brillants lauréats s'inscrivaient à l'université-mosquée pour poursuivre des études supérieures en vue de se spécialiser dans une ou plusieurs disciplines, l'objectif étant pour chaque étudiant de devenir maître à son tour. Ces universités-mosquées recevaient fréquemment d'éminents professeurs, érudits, naturalistes, chercheurs, voyageurs... provenant de toutes les régions du monde musulman : Grâce à ces « visiteurs pro-

fesseurs », les inventions, les innovations, les idées, les nouvelles théories scientifiques, doctrines philosophiques, juridiques, théologiques, étaient rapidement diffusées à travers le monde musulman : d'où un climat culturel et intellectuel exceptionnellement stimulant.

Cependant, les droits d'auteur étaient protégés par une éthique professionnelle stricte. Quiconque voulait baser un cours, une conférence sur l'ouvrage d'une tierce personne devait avant tout obtenir de l'auteur l'autorisation écrite de sa main. Nul conférencier n'a le droit de reprendre l'enseignement de son maître sans avoir en main le consentement formel de celui-ci. ⁽²⁹⁾

Cela révèle non seulement l'honnêteté intellectuelle et morale des professeurs, des érudits, et des savants arabomusulmans de l'époque classique, mais aussi l'enracinement du respect de la création et de la propriété intellectuelle. L'auteur seul, et après lui son héritier, dispose des fruits de son œuvre. Car toute autorisation pour diffuser des idées lues ou entendues équivalait pour l'étudiant à un certificat d'aptitude. Quiconque obtient une licence obtient du même coup le droit « l'ijzà » d'enseigner publiquement : « licentia docendi ». Et c'était ainsi que le « droit d'auteur », transmis à travers les mosquées-universités aux universités européennes, était à l'origine de leur « grade académique » de « licencié » et probablement aussi du « baccalauréat ».

Sigrid Hunke a conclu que « les universités qui fleurissaient depuis le IX^e siècle et qui depuis l'avènement de Gelebert à la papauté, attiraient un flot sans cesse croissant de visiteurs clandestins venus d'au delà des Pyrénées, ont placé sous les yeux de l'Occident un modèle d'institution scientifique temporelle, qu'il s'agisse de méthodes d'enseignement, de l'octroi des grades universitaires ou de la division de l'université en facultés. Mais à l'Occident, en plus du contenant, ils ont également transmis : la matière d'enseignement ». ⁽³⁰⁾

Enfin, la combinaison de multiples facteurs a permis aux Arabo-Musulmans de l'époque classique (800-1258) d'obtenir de précieux résultats dans toutes les branches des sciences de leur temps, ce que Sigrid Hunke souligne en ces termes : « par l'observation, l'expérience, les Arabes ont développé les données scientifiques héritées des Grecs. Ce sont eux les inventeurs de l'expérience au sens strict du mot, ce sont eux les véritables créateurs de la recherche expérimentale...

[Ce sont les Arabes], qui les premiers, font des faits isolés de leur contexte le point de départ de toute recherche. C'est alors seulement... que la méthode inductive devient la méthode scientifique fondamentale. D'inlassables observations... d'innombrables expériences... permettent d'examiner, puis de rectifier sinon de remplacer les théories et les idées généralement admises, et cela grâce à l'audacieuse indépendance de pensée et d'inspiration qui, huit siècles plus tôt qu'en Occident, se manifeste en ces termes : « la condition préliminaire du savoir est le doute. »⁽³¹⁾

C'est sur l'observation et l'expérience que reposent les réalisations des pionniers de la science arabe, réalisations qui détermineront le premier moment de libération de l'esprit occidental à travers Roger Bacon, Albert le Grand, Léonard de Vinci et Galilée grâce naturellement à l'émergence et au développement du capitalisme en tant que système socio-culturel. En effet, Sigrid Hunke a démontré que : « Loin de se contenter d'avoir sauvé le patrimoine grec de la disparition et de l'oubli, les Arabes ont créé la physique et la chimie expérimentale, l'algèbre et l'arithmétique au sens actuel du terme, la trigonométrie sphérique, la géologie et la sociologie. En effet, d'innombrables découvertes et inventions souvent plagiées et faussement attribuées à d'autres, ils ont légué à la postérité le présent sans doute le plus précieux de tous : une méthode de recherche scientifique qui prépare la voie à l'actuel développement, combien prodigieux de la connaissance et de la nature. »⁽³²⁾

Ainsi, la culture arabo-musulmane s'est constituée par des sciences religieuses, des disciplines connexes qui s'en détachaient progressivement – notamment de l'histoire, de la géographique, de l'éthologie, de la littérature, de la grammaire – et enrichie par des emprunts culturels (science, philosophie...) à la Perse, à la Grèce, à l'Inde et à la Chine. « La convergence de ces diverses cultures et leur mélange plus ou moins intime dans le creuset de l'Islam contribuèrent à la formation de la culture arabo-islamique dans son sens large, c'est-à-dire de toutes les sciences, les connaissances, les idées et les traditions créées ou transmises en langue arabe par des musulmans de diverses origines, (les chrétiens et les juifs de Dar al islam), et dont la masse alimente les ouvrages de toutes sortes qui nous sont parvenus sous une forme plus ou moins complète... »⁽³³⁾

Tous ces développements ont fini par donner naissance au rationalisme mu'tazilite qui a complètement affranchi l'usage de la raison et l'exercice de la science de la foi et de la théologie.

LE RATIONALISME MU'TAZILITE

L'introduction, la propagation, et la maîtrise des « artes liberales » ou arts libéraux développés par les Grecs (grammaire, dialectique, rhétorique, philosophie, géométrie, arithmétique, astrologie, musique, médecine, architecture, ont amené les Mu'tazilites, surtout sous le calife Al-Mamun, à tenter de trouver une solution au problème de la nature de Dieu par la spéculation philosophique, qui durant des siècles, avait préoccupé sectes et penseurs néo-platoniciens et chrétiens, avant les savants et érudits arabo-musulmans.

« Les moyens intellectuels, écrit Mohamed Arkoun, se perfectionnent justement à Bagdad avec la montée de la philosophie. » Ce développement culturel généra « tout un courant de pensée (qualifié) de mu'tazilite... Les auteurs se réfèrent, en effet, à des degrés divers, à cinq grands principes (l'unicité : tawhid ; la justice : àdl ; la promesse et la menace : al-wa'id ; l'état intermédiaire : al-manzila bayn al-manzilatayn ;

la commanderie du **Bien** et l'interdiction du **Mal** : al-amr bi-l-ma'rûf wa-l-nahy ʾan al-munkar) qui auraient été définis pour la première fois par Abù-l-Hudayl al-allâf dans son kitâb al hujaj... Mais tous sont commandés par une attitude hardi visant à libérer la raison (aql) de l'empire de la tradition scripturaire (sam'). L'opposition entre les connaissances rationnelles (aqliyyàt) et les connaissances traditionnelles (sam'iyat) deviendra axiale en Islam et fournira un critère sûr pour la classification des auteurs et des courants de pensée. »⁽³⁴⁾

Les Mu'tazilites, en quête d'arguments rationnels et philosophiques pour soutenir leur « foi islamique » ont avancé des propositions basées sur l'éthique et la raison. Ils ont cru fermement au libre arbitre (qadar) et ressentaient comme un dilemme moral aigu le fait que Dieu ait délibérément fourvoyé les pêcheurs en les prédestinant à commettre des méfaits et ensuite à les leur faire expier. Comment Dieu pouvait-il punir quelqu'un pour un pêché auquel il l'avait lui même prédestiné ? Pour résoudre l'énigme du pêché et de la récompense, ils considéraient Dieu comme le législateur plutôt que le détenteur d'un pouvoir arbitraire illimité. Pour que le concept de jugement divin eût un sens, ils avançaient l'argument selon lequel Dieu a accordé aux hommes le pouvoir de faire des choix en toute liberté. L'affirmation de la liberté humaine leur paraissait nécessaire pour justifier l'existence du mal, de la justice et de l'unité : d'où leur nom de ahl el adl oua tawhid.⁽³⁵⁾

De nombreux adeptes mu'tazilites sont allés jusqu'à soustraire les phénomènes cosmiques à la puissance divine. Selon eux, ces derniers sont produits par une cause physique et parfois par une énergie latente dans les corps. Une conception que partagent les frères de la pureté « Ikhwan Assafa », qui croient que la nature « tabia » se développe aussi indépendamment de l'acte divin.

Les représentations anthropomorphiques de Dieu furent rejetées par les Mu'tazilites. Pour eux, « il n'est ni corps, ni objet, ni volume, ni forme ni chair, ni sang, ni personne, ni substance... les sens ne l'atteignent pas. »

En dépit de leur rationalisme, les Mu'tazilites tenaient pour nécessaire la valeur spirituelle de la prophétie, c'est à dire la révélation. Pour cette « sage appréciation », Al-Ghazali était contre leur excommunication. Car, ils n'étaient, selon lui, ni des athées, ni des brahmanes et en dépit de la liberté de leur interprétation, ils vénéraient le Coran, qui était pour eux la vérité.

Les mu'tazilites ont tenté en vain d'affranchir les Arabo-Musulmans des « superstructures de la théologie orthodoxe » qui ont été ajoutées à la parole du prophète, tout en raffinant celle-ci, en l'adaptant par une sage interprétation, souvent allégorique, à l'esprit de peuples cultivés et plus sophistiqués que les guerriers nomades d'Arabie. ⁽³⁶⁾

En somme, les thèses des Mu'tazilites, affirmant la non éternité du Coran, le libre arbitre, la primauté de la raison sur la révélation, furent considérées par les théologiens orthodoxes comme blasphématoires. Pour ces derniers, c'est la révélation qui astreint la raison humaine à la croyance.

LA SOUMISSION DE LA RAISON A LA FOI ET DE LA SCIENCE A LA THEOLOGIE.

Pour Al-Ash'ari (877-916) et ses disciples, l'homme ne peut être le maître de ses propres actes sans devenir lui-même créateur. Ex-rationaliste repent, Al-Ash'ari est le fondateur principal de l'orthodoxie sunnite la plus conservatrice. En raison de sa virulence, il devient le chef de file des opposants aux Mu'tazilites. Son interprétation littérale du Coran et les représentations anthropomorphiques de Dieu constituent l'opinion dominante de l'orthodoxie musulmane sunnite. « Nous confessons que Dieu est fermement assis sur son trône ; Nous confessons que Dieu a deux mains, sans nous demander comment ; Nous confessons que Dieu a deux yeux, sans nous demander comment... Nous confessons que Dieu a un visage... Nous affirmons qu'il est capable d'entendre et de voir. »

En outre, « l'homme, selon Al Ash'ari, ne crée pas l'action qu'il accomplit, il ne crée pas son propre acte volitif. » Ainsi, selon lui, c'est la volonté de Dieu qui détermine l'ordre de la réalité, y compris la volonté humaine. « Dieu, ajoute-t-il étant acte pur, il est la possibilité absolue. Il est le créateur de la cause, non seulement à l'origine, mais à tout moment de l'être. »⁽³⁷⁾

Al-Ash'ari est un fondamentaliste. Car « il entend retrouver le sens de la doctrine traditionnelle en revenant au Coran, aux ahadiths (dires du prophète), tenus pour suspects par les Mu'tazilites, et à l'enseignement simple des premiers Musulmans de Médine et de la Mecque. Ainsi sa réaction contre ses anciens co-disciples est anti-rationaliste et anti-intellectualiste. D'où sa popularité parmi les clercs fondamentalistes et les plébéiens des villes.

Menacés que nous sommes aujourd'hui dans notre existence et notre devenir par les « barbares intégristes », il est essentiel pour nous de comprendre les raisons sous-tendant le développement des sciences séculaires durant les règnes des Califes mu'tazilites et leur destruction par les théologiens intégristes et les sultans autocrates, responsables de la décadence de la civilisation musulmane.

L'une des raisons essentielles réside dans le fait que la philosophie mu'tazilite s'est répandue dans tous les milieux intellectuels du monde musulman grâce à son officialisation par le Calife al-Maamun, le plus grand promoteur de la science et de la philosophie. En effet, Sous son règne, le mu'tazilisme était devenue la doctrine philosophique de l'Etat, comme elle le restera sous le calife Al-Mu'tassim (833-842). Pendant cette période, qui a connu un progrès phénoménal des sciences séculières, la doctrine mu'tazilite fut diffusée dans les mosquées et enseignée dans les écoles publiques. Les classes et catégories sociales influentes représentées par des princes, des officiers de l'armée, des intellectuels, des courtisans, des Cadis, des professeurs, des médecins et des commerçants l'ont acceptée comme leur croyance.

Contrairement à ce que leur reprochaient leurs détracteurs, les mu'tazilites ont constitué un grand mouvement d'idées à l'intérieur, non en dehors de l'Islam ou contre lui. S'il n'y avait pas eu le coup d'arrêt que nous connaissons, dû à leurs propres excès pour l'essentiel, il aurait pu avoir un impact significatif sur l'histoire et le développement du monde arabo-musulman. Cependant, sa destruction prématurée par une réaction religieuse fondamentaliste, l'a empêché de réaliser toutes ses potentialités ou la portée humaniste de ses thèses. En faisant du texte sacré un message que l'on peut appréhender historiquement et linguistiquement par le biais des sciences du langage telles que la philologie, la rhétorique voire la philosophie et la logique, les mu'tazilites l'ont arraché au mystère insondable de l'éternité pour le mettre à la portée des hommes. En rendant ces derniers responsables de leurs actes, ils ont également favorisé l'émergence de la personne autonome. ⁽³⁸⁾

En d'autres termes, « la modernité » caractérisant la démarche philosophique des Mu'tazilites réside dans le fait qu'ils considèrent la religion comme « une structure sociale », susceptible de contribuer soit à l'évolution ou à l'involution des sociétés et des cultures humaines. Elle peut les libérer ou les enfermer, voire les faire régresser.

LES CAUSES DE L'ECHEC DU MU'TAZILISME ET SES CONSEQUENCES

Le rejet des Mu'tazilites et leur élimination physique de la société islamique se sont produits à cause du despotisme du système califal et de la réaction religieuse fondamentaliste. L'accès au pouvoir d'Etat a offert aux Mu'tazilites l'opportunité de devenir à la fois « révolutionnaires » et « oppresseurs » au nom de la raison. En effet, le calife Al-Mamun n'hésita pas à faire juger tous les Cadis, muphtis et membres des ulamas qui avaient refusé de déclarer leur allégeance à la doctrine mu'tazilite par une sorte d'inquisition, rendant ainsi une réaction à caractère fondamentaliste quasi inévitable. « Un révolutionnaire, selon un

penseur du XX^e siècle finit toujours par devenir un oppresseur ou un opprimé. »

En d'autres termes, dans un contexte politique despotique, l'exercice du pouvoir ne pouvait qu'être autoritaire, voire même arbitraire. Cette situation a permis à des prétendants au pouvoir de le saisir soit par des coups d'Etat militaires sanglants, soit par des intrigues de palais impliquant des exécutions sommaires, des purges, des déportations. La répression devenait, de fait, l'instrument normal de gouvernement.

L'opposition aux Mu'tazilites était menée par les fouqaha conservateurs avec, à leur tête, l'imam Ahmed Ibn Hanbal. Rigide fondamentaliste, ce dernier avait été torturé, puis « martyrisé » en raison de sa dissidence contre la doctrine mu'tazilite. Il soutenait que « toute chose qui n'avait pas été explicitement tranchée par le prophète constitue une « erreur » ou bidaa.

Ibn Hanbal est resté attaché à cette opinion jusqu'à la fin de sa vie. Parmi les conservateurs, c'était une personnalité très vénérée pour sa fermeté et son refus de s'incliner devant la doctrine mu'tazilite. Mais pour les réformistes modérés tels que Al Afghani et même Abdou, ainsi que les rationalistes comme Seiyid Ameer Ali, un moderniste musulman de l'Inde du XIX^e siècle, il n'était qu'un zélé, qui avait exploité les excès des Mu'tazilites « pour manipuler les masses arriérées afin de mener une guerre contre le rationalisme » et les sciences étrangères, c'est-à-dire grecques. Cette réaction virulente contre les Mu'tazilites, a mis en branle le processus de décadence culturelle de la civilisation arabo-musulmane.

LA REACTION ASH'ARITE-HANBALITE ET LA DECADENCE CULTURELLE DES ARABO- MUSULMANS ⁽³⁹⁾

Les fondamentalistes religieux représentés par les ash'arites et surtout les hanbalites zélés, qui ont occupé le devant

de la scène orthodoxe, grâce à leur attitude inquisitoriale les incitant à poursuivre impitoyablement quiconque leur semblait « pactiser avec la bida'a », ont non seulement bloqué le développement d'une culture générale arabo-musulmane mais aussi contribué à accélérer son déclin. L'un des hommes cultivés, partisans des mu'tazilisme, un certain Jahiz, auteur de Kitàb at-tarbi' wa-t-tadwir, décida de tenter d'extraire de l'ensemble d'al-ulum wa-l-ma'arifa, qui étaient déjà devenus riches, variés et donc inaccessibles à un seul homme, « les éléments susceptibles de constituer le bagage d'un homme cultivé, autrement dit l'**adab** que doit posséder un **adīb**. » ⁽⁴⁰⁾

La différence entre l'**adīb** et le **alīm**, selon C. A. Nallino, est que l'**adīb** prend la meilleure part de toute chose et en fait un ensemble, tandis que le **alīm** est celui qui se propose de connaître une partie de la science et de la bien connaître. En d'autres termes, l'**adīb** est un homme cultivé, le **alīm** un savant spécialisé.

Jahiz a défini la courbe des connaissances constituant le capital culturel d'une personne cultivée durant l'âge d'or arabo-musulman. Car à partir du VIII^e et du IX^e siècles, aucune personne ne pouvait prétendre avoir la prétention de connaître la totalité de ces **ulum-wa-l-ma'arifa** de son temps : d'où la nécessité d'un programme d'enseignement pour inculquer aux élèves une culture générale et la rédaction d'encyclopédies pour rendre les connaissances accessibles au moins à une élite.

Ce progrès était le résultat de « l'acclimatation des cultures étrangères et les efforts déployés durant les deux premiers siècles dans les domaines variés de la langue arabe, des sciences religieuses et scientifiques et de la littérature, portèrent leurs fruits au III^e siècle [de l'hégire], et c'est alors qu'apparut la nécessité, pour que fussent posées les bases d'un **adab** arabo-islamique ; apercevant les sommets atteints par les diverses disciplines et sachant bien que la culture individuelle ne pouvait demeurer encyclopédique, certains comprirent que le moment était venu de faire l'inventaire des connaissances acquises et

d'en tirer les éléments qui, en une synthèse harmonieuse et rationnelle constituent un adab dans lequel ce qu'on a appelé les « humanités arabes » occuperait une place privilégiée... »

En effet, les recherches des philologues, des lexicographes, des rapporteurs de poésie et des clercs religieux avaient obtenu au VIII^e siècle et au début du IX^e siècle d'excellents résultats. Le développement culturel atteint à ce stade historique a amené beaucoup d'érudits autosuffisants et complaisants à penser que « rien de nouveau ne pût y être ajouté, et qui apparaissait déjà, en plus de la spécialité à outrance, le spectre de la casuistique la plus desséchante. »⁽⁴¹⁾

Les grammairiens, les ethnologues, les folkloristes... passaient déjà la plupart de leur temps dans des discussions stériles sur des détails futiles. En ce moment aussi « l'esprit des arabes, qui avait paru largement ouvert à la culture » commençait à se refermer sur un nombre de plus en plus réduit de disciplines sans lien avec la réalité sociale. Ce processus de repli sur l'endogénie au détriment de l'exogénie, fut précipité par les « secrétaires de l'administration abasside qui, hostiles aux « humanistes arabes », introduisaient (des œuvres et) des formes de pensée empruntées à la perse, et, indirectement, à l'Inde ; le prestige des arabes était ainsi gravement atteint et leur supériorité ne résidait plus que dans 'e Coran et l'universalité de leur langue »⁽⁴²⁾ assurée par ce livre sacré. Mais, en dépit de cela les arabes de souche sentaient qu'il suffisait de la moindre secousse politique pour « anéantir leur influence » et leur position privilégiée dans l'empire.

« Face à ce danger et à la désaffection des milieux arabes pour les spéculations stériles des savants de toutes sortes, se dressèrent (alors)... les mu'tazilites qui donnèrent à la communauté de nouvelles raisons de penser, élargirent un horizon qui se fermait chaque jour davantage et ouvrirent les yeux de leurs coreligionnaires sur les problèmes que les Grecs leur avaient appris à discerner et qu'ils s'appliquèrent à poser en termes islamiques, surtout, dans ce milieu où les questions

religieuses primaient toute considération, ils introduisirent l'usage de la raison et [utilisèrent] la logique d'Aristote » ⁽⁴³⁾ pour résoudre des problèmes méthodologiques et théoriques épineux.

Cet état de choses a permis à Jahiz, qui était le type même de l'érudit complet, fin et raffiné, de promouvoir l'idée de culture générale acceptable et durable. Il a su non seulement faire un choix, mais aussi doser avec habileté les éléments de sources variées qui coexistaient dans la communauté sans encore se mêler bien intimement. Il a réussi à faire une synthèse parce qu'il s'intéressait à tout et ne jetait aucune exclusive ; « admettant sans hésitation les éléments de culture d'origine étrangère, il se borne à donner la première place aux « humanités arabes » en accordant d'autre part, dans le domaine religieux, plus de valeur à l'argument rationnel qu'à l'argument traditionnel...

Jahiz n'est cependant pas un théoricien..., il procède par touches discrètes qu'il faut saisir au passage ; il cite des poèmes anciens ou modernes dont il ne motive pas toujours le choix, des discours, des traditions et des anecdotes qu'il recommande à ses lecteurs de retenir pour les resservir à l'occasion dans la conversation ; il recommande au calife de faire enseigner à ses enfants différentes sortes d'adab (ce mot étant pris ici dans son sens restreint de connaissances nécessaires à un homme pour s'acquitter convenablement de ses fonctions), car il se rend compte que l'adab des premiers âges très spécialisé, peut avoir des conséquences fâcheuses sur la formation intellectuelle des individus. » ⁽⁴⁴⁾

Sans faire de distinction entre les têtes bien pleines et les têtes bien faites, Jahiz rassemblait dans ses livres encyclopédiques les composantes de la culture arabo-musulmane selon ses propres critères et choix : pureté de la langue arabe, poésie, éloquence, histoire et géographie (élegamment écrites), sciences religieuses, corrigées par le kalâm dans les matières scientifiques, il critiquait l'empirisme prévalent à l'époque et il

s'élevait contre les explications traditionnelles que l'Islam donnait alors des phénomènes naturels tout en s'interdisant de dicter des solutions rationnelles qu'il considère d'ailleurs provisoires, il incitait les udaba à réfléchir sur les problèmes qui se posaient et à éviter les erreurs courantes dans les branches de la zoologie, de la botanique, de la physique, de l'astronomie.

« Mais, pour pouvoir, se développer normalement et atteindre un plein épanouissement, écrit Charles Pellat, la culture arabo-islamique telle que la concevait Jahiz, c'est-à-dire vaste, libre, raffinée, intéressée à toutes les activités humaines, à toutes les religions, à toutes les philosophies, étant entendu que la langue arabe, la littérature arabe, la pensée arabe, la religion arabe étaient supérieures à toutes les autres, cette culture ne pouvait se développer et même se maintenir qu'à condition de rencontrer un milieu favorable et de ne point se heurter à des obstacles artificiellement dressés sur son chemin : elle avait **besoin d'une certaine liberté de pensée** et d'une certaine **ouverture d'esprit**, elle devait se **libérer du principe d'autorité** qui, justifié dans les **sciences religieuses**, avait été appliqué aux **disciplines profanes**... Réelle sous Al-ma'mûn, cette liberté de pensée et d'expression fut restée sans successeurs qui trouvèrent un salut éphémère dans le retour à l'orthodoxie la plus stricte et, en mettant un terme à l'effort individuel, tarirent dans l'élite des « croyants », **les sources de la pensée... La prépondérance des affaires religieuses n'en demeure pas moins un des facteurs essentiels de cette décadence.** »⁽⁴⁵⁾

Au moment où se fermait la porte de l'ijtihâd et avant qu'Al àsharî ne donnât à la pensée religieuse son contenu et sa tournure quasi-définitifs, Ibn Qutayba, auteur de nombreux ouvrages destinés aussi à fixer les éléments de la culture arabo-musulmane, profita de la réaction orthodoxe contre les mu'tazilites. Ces derniers avaient enragé les musulmans partisans de l'immobilisme le plus absolu. Alors que les livres de Jahiz n'étaient pas ordonnés et n'obéissaient à aucune entreprise d'endoctrinement religieux parce qu'ils étaient destinés à des lecteurs formés aux beaux jours du mu'tazilisme,

« Ibn Qutayba légifère et donne à la culture une orientation plus conforme au génie des arabes **enclins**, par pudeur congénitale, à **se retrancher derrière l'argument d'autorité**. En rédigeant ses manuels avec la petitesse d'esprit qui le caractérise, Ibn Kutayba a entretenu une nette tendance à la pensée intellectuelle et s'est acquis une adhésion unanime des milieux orthodoxes par une limitation – d'ailleurs compréhensible – des notions dignes d'intérêts. Il ne pardonna pas à Jahiz sa supériorité intellectuelle et reproche aux mu'tazilites d'avoir discrédité les orthodoxes en montrant leur incapacité d'accéder à un haut degré de culture ; aussi prend-il sa revanche en donnant aux **questions religieuses islamiques plus d'importance qu'aux connaissances profanes**, dont l'utilité ne lui apparaît pas clairement. Dans son programme de formation des élites intellectuelles, il accorde lui aussi une place de choix aux « humanités arabes » mais il les islamise totalement. » ⁽⁴⁶⁾

Cette involution culturelle qui était aggravée par la détérioration des méthodes d'enseignement, surtout de la langue arabe dans les centres urbains, a contribué non seulement à l'abaissement du niveau de culture générale, mais aussi à la régression de la littérature : la prose rimée et les commentaires firent leur apparition.

Dès le X^e siècle les arabo-musulmans qui « veulent s'instruire sont dans l'obligation, selon Pellat, après avoir étudié le Coran et un peu de hadith, de consacrer beaucoup de temps à la grammaire et au vocabulaire s'ils veulent comprendre les grandes œuvres poétiques du passé, qui demeurent l'essentiel du patrimoine littéraire des (arabo-musulmans). Parmi l'élite, beaucoup se satisferont d'une connaissance rudimentaire de l'arabe et, après s'être spécialisés dans une branche du savoir, écriront une langue plutôt mauvaise dans l'ensemble ; d'autres au contraire s'appliqueront à l'étude toute extérieure des œuvres poétiques des anciens qu'ils s'efforceront d'imiter. » ⁽⁴⁷⁾

A l'exception de l'histoire et de la géographie, qui continuaient de fleurir car ne nécessitant ni apprentissage

spécial, ni connaissance particulière de tous les secrets de la langue arabe, le déclin culturel s'accélérait et se généralisait. Ainsi, la réaction fondamentaliste d'Al-Mutawakkil (847-861) et ses successeurs a entraîné la décadence de la littérature, notamment la poésie arabe néo-classique représentée par Abù Tammam et Al-Buhturi...

Ce déclin apparaît mieux quand on compare les travaux de Jahiz avec ceux de Qutayba, alors que le premier « avait fait un choix de poèmes présentés comme d'une beauté toute particulière et n'avait pas hésité à y inclure des œuvres de modernistes comme Abù Nuwas..., en essayant de dégager un embryon d'art poétique et en attachant au fond la même importance qu'à la forme, le (second) prône déjà l'emploi des figures utilisées par les anciens, et c'est ce conseil que suivront les poètes postérieurs, non sans accentuer encore la primauté de la forme. Non plus expression poétique dans une langue naturelle au poète, la poésie deviendra pour beaucoup un exercice d'école ; la possession d'un arsenal de clichés sera dès lors la principale préoccupation du poète, et les critiques littéraires mettront simplement l'accent sur la nécessité de varier la forme, étant entendu que le fond est épuisé et que nul thème nouveau ne saurait être découvert. Cette recherche toute extérieure s'étendait à la prose et, empruntant ses ornements à la poésie, ce fut la prose rimé qui régna dans les chancelleries, dans les ouvrages littéraires et même dans l'introduction des œuvres techniques [sic !]. **La culture** intellectuelle devint donc livresque et extérieure, et tout homme cultivé chercha non plus à étendre le champ de ses connaissances, mais à enrichir sa réserve de figures de rhétorique. »⁽⁴⁸⁾

En somme, le concept de **culture**, défini précédemment, est traduit en arabe par « taqafa ». Or, ce concept était exprimé durant la période que nous venons d'étudier par l'expression : « al-ulum wa-l-ma'arif », comprenant comme il a été montré précédemment « les sciences religieuses et les connaissances profanes ». En interdisant l'usage de la raison et l'exercice de la science, les fondamentalistes ont amputé la culture arabo-musulmane de sa dimension scientifique et philosophique.

Enfin, cette décadence culturelle est inséparable de la persécution des savants et des philosophes et de la destruction de leurs ouvrages par le feu perpétrées par les fouqaha fondamentalistes.

LE ROLE DU FONDAMENTALISME DANS LE DECLIN ET L'ANKYLOSE INTELLECTUELLE ET SCIENTIFIQUE DU MONDE ARABO-MUSULMAN DU XII^e AU XIX^e SIECLE

Dès le XII^e siècle, une vague fondamentaliste a déferlé sur le monde arabo-musulman. Selon l'historien iranien Hoveyda, « de l'océan indien à l'océan Atlantique les clercs intégristes procédèrent à la destruction systématique des philosophes et savants musulmans. Si la science et la recherche philosophique avaient succombé dès le XII^e siècle au Mechreq, elles allaient être dénoncées, condamnées et bannies à la fin de ce siècle au Maghreb et, surtout, en Andalousie et au commencement du XII^e siècle en Egypte. En Orient, on brûlait les ouvrages d'Ibn Sina et d'Al Farabi. En Syrie on exécutait le philosophe mystique Sohawardi. A Cordoue, on détruisait les manuscrits accumulés dans la grande bibliothèque constituée par les califes omeyyades d'Espagne. »⁽⁴⁹⁾

Cependant, en Andalousie, les deux premiers empereurs almohades, continuaient de pratiquer le mécénat, en protégeant les savants philosophes contre leur propres fouqaha. Mais, vers la fin du XII^e siècle, « en Espagne, comme partout ailleurs, les autodafés se multipliaient et les philosophes et savants étaient condamnés. Au moment même où les théologiens de Cordoue s'attaquaient à Averroès et à son œuvre, les autorités ordonnèrent la conversion ou le départ des juifs. Et comme elles les soupçonnaient de continuer, en secret, leurs rites, elles imposaient des tests « de sincérité ». Elles demandaient, par exemple, aux juifs convertis d'égorger un poulet ou d'allumer du feu le jour du sabbath ; s'ils refusaient ou simplement hésitaient, ils subissaient des punitions sévères allant jusqu'à la peine de mort. »⁽⁵⁰⁾

En 1192, les clercs fondamentalistes ordonnèrent aux foules de brûler les livres d'une bibliothèque privée d'un grand médecin de Cordoue accusé d'athéisme. Un faqih présida au saccage en public. Après un sermon enflammé contre les sciences et la philosophie, il associa les plébéiens à cette entreprise de destruction en distribuant des œuvres à jeter au bûcher. « je vis, écrit un témoin de cette scène, dans la main d'un cheikh, l'ouvrage rarissime d'astronomie de Ibn Al Haythem... (le cheikh) s'écria : voici l'immense calamité... et le jeta lui même au feu. »⁽⁵¹⁾

Ibn Rushd (1126-1198) qui s'est efforcé en vain de sauver les sciences, la philosophie et la raison en opérant dans son *Fasl el Maqal* (Discours Décisif) une distinction nette entre la vérité religieuse basée sur la foi et la vérité scientifique qui ne peut être saisie que grâce à une démarche philosophique rationnelle, fut victime de l'inquisition intégriste de son temps. Les fouqaha ne lui avaient pas pardonné ce qu'il avait écrit à leur sujet : « toutes les vérités connaissables par l'homme relèvent sans exception de la raison et peuvent être établies par les arguments démonstratifs. Ce sont les théologiens qui « brouillent » les cartes et voulant à tout prix « interpréter » les textes révélés, mélangent concept et image, démarche rationnelle et symbolisme, créent un mixte hybride, engendrent une multitude de sectes qui déchirent l'Islam, s'entre-déchirent pour finalement rendre plus compliqué (aux gens du peuple) le message religieux et dangereux, sinon impossible aux philosophes, l'usage de la raison. »⁽⁵²⁾

Mais loin d'opposer la religion et la philosophie, Ibn Rushd démontre que l'une et l'autre n'ayant ni les mêmes fins ni le même public empruntent des voies différentes, qui n'ont pas à être comparées, ni à fortiori opposées. « la révélation prophétique emprunte la forme de l'imagination qui reste, chaque fois, particulière, appropriée aux hommes, aux temps et aux lieux, à la différence de la démarche rationnelle qui passe par la déduction et a recours au syllogisme.

Les deux voies ne sont pas antagoniques. Les premières s'adressent à ceux qui ont besoin de symboles, d'images pour comprendre les réalités supra-sensibles, la seconde est le fait des (scientifiques... qui par le recours exclusif à la raison, n'ont pas besoin de l'imagination pour atteindre la vérité. »⁽⁵³⁾

Vers la fin du XII^e siècle, une prédiction s'était répandue en terre d'Islam selon laquelle un ouragan allait saccager le monde. Effrayées, les populations songèrent même à se réfugier dans des grottes. Le sultan de Cordoue rassembla les savants et les théologiens afin de prendre conseil. Ibn Rushd, exprimant ses doutes suggéra d'examiner cette prédiction à la lumière « des sciences physiques et naturelles ».

Un cheikh l'interpella brusquement : « ne croyez-vous pas en la destruction de la tribu d'Ad par un ouragan relaté par le Coran ? » Le savant-philosophe rétorqua que ce n'était que légende. Cette réponse fut utilisée par les fouqaha Ash'arites de l'époque pour l'accuser d'hérésie. Ils le passèrent devant une véritable inquisition qui le condamna à l'exil et ses livres au bûcher... Au Maroc où il trouva refuge, il ne dut la vie sauve qu'à son savoir médical. Devenu médecin particulier du Sultan, il lui fut néanmoins interdit de poursuivre ses recherches, c'est à dire que Averroès, le grand défenseur de la liberté de l'usage de la raison et de l'exercice de la science n'avait même plus le droit de lire et d'écrire. Et à sa mort, trois ans plus tard, pour que ses idées disparaissent à jamais, les fouqaha ont fait enterrer ses livres avec sa dépouille mortelle.

L'ENTERREMENT DE IBN RUSHD A CORDOUE ET LA FIN DE LA PHILOSOPHIE ET DE LA SCIENCE ARABO-MUSULMANE

Au moment où les théologiens fondamentalistes et les sultans despotiques enterraient Ibn Rushd et ses livres, l'Europe chrétienne se lança non seulement dans l'acquisition de la science et de la philosophie mais aussi à la « reconquista » de l'Andalousie. La pensée rationnelle arabo-musulmane « provoqua

une espèce de révolution culturelle dans une Europe en proie à la contrainte de la féodalité et de la censure de l'Eglise. En effet, au contact des textes venant d'Orient, la pensée occidentale se renouvela et s'activa dans tous les domaines, notamment dans les mathématiques. Le XII^e siècle européen fut en tout point l'opposé du XII^e siècle musulman ! Tandis que dépérissait la science musulmane, naissait la science occidentale. »⁽⁵⁴⁾

En Espagne arabo-musulmane, le XII^e siècle se termina avec la disparition d'Ibn Rushd, dont la dépouille mortelle fut ramenée de Marrakech à Cordoue où il est né. Le grand philosophe mystique Ibn Al Arabi a immortalisé la symbolique de son enterrement par le texte suivant : « lorsque le cercueil qui contenait ses cendres eut été chargé au flan d'une bête de somme, on plaça ses œuvres de l'autre côté pour faire contre-poids. J'étais là debout à l'arrêt ; il y avait avec moi le juriste et lettré Abul Hussein Muhammad Ibn Jubayr, secrétaire (du prince almohade), ainsi que mon compagnon Abul-hakam Ibn al-Sarraï, le copiste. Alors, Abul-Hakam se tourna vers moi et nous dit « vous n'observez pas ce qui sert de contre-poids au maître Averroès sur sa monture ? D'un côté le maître, de l'autre ses œuvres, les livres composés par lui. ». Alors Ibn Jubayr de lui répondre : « tu dis que je n'observe pas, ô mon enfant ? Mais certainement que si. Que bénie soit ta langue ! » Alors je recueillais en moi, (cette phrase de Abul-Hakam, pour qu'elle me soit un thème de réflexion et de remémoration. Je suis maintenant le seul survivant de ce petit groupe d'amis – qu'Allah les ait en sa miséricorde – je me dis alors à ce sujet « d'un côté le maître, de l'autre ses œuvres. Ah ! comme je voudrais savoir si ses espoirs ont été exaucés. »⁽⁵⁵⁾

Ainsi, le rationalisme que défendait Ibn Rushd fut définitivement enterré en terre d'Islam, jusqu'à la vaine tentative des réformistes du XIX^e siècle, représentés surtout par Mohammed Abdou, très vite jugée hérétique puis abandonnée par les fondamentalistes et les intégristes... Mais, la pensée d'Ibn Rushd s'épanouira en Europe, notamment à l'université de Padoue où fleurira l'Averroïsme latin.

Ibn Rushd et Ibn Al Arabi, étaient les géants de la pensée arabo-musulmane de l'Occident et les adversaires de taille du fondamentalisme dogmatique triomphant. Après l'enterrement d'Averroès, Ibn Al Arabi décida de quitter sa terre natale d'Andalousie pour se retremper aux sources mêmes de la révélation, tandis que les œuvres du maître condamnées et interdites dans le monde arabo-musulman (encore aujourd'hui !) étaient transférées vers l'Occident.

De son vivant déjà, Ibn Rushd avait répondu aux fouqaha fondamentalistes qui l'avaient accusé d'athéisme en ces termes : « Ô hommes ! Je ne dis pas que cette science que vous nommez science divine soit fausse, mais je dis que, moi, je suis connaisseur de science humaine. » Cette réponse d'Averroès amènera plus tard l'historien italien Geoffredo Quadri à affirmer que « l'humanité nouvelle qui s'est épanouie à la renaissance est sortie de là. »⁽⁵⁶⁾

Quant aux arabo-musulmans post-averroësiens « saisis d'une rage anti-intellectuelle, encouragés par les autorités et les théologiens, d'un bout à l'autre de leur monde, (ils) s'empressèrent de jeter aux poubelles leurs acquis scientifiques et philosophiques. Le Coran contient toute la vérité nécessaire pour guider les croyants en ce bas monde et leur ouvrir les portes du paradis hurlaient les intégristes. »⁽⁵⁷⁾

Depuis ce XII^e siècle, à part de rares exceptions telles que Ibn Annafis au XIII^e siècle et Ibn khaldoun au XIV^e siècle, qui ne sera compris de ses coreligionnaires qu'après sa découverte par les Européens au XIX^e siècle, le monde musulman, « figé », fermé à toute influence nouvelle, dépouillé de ses richesses intellectuelles et scientifiques par les Sultans et les clercs intégristes, n'a cessé de régresser et de se désintégrer. « Jamais on avait vu de créatures d'une civilisation rejeter ainsi leurs acquis de quatre siècles. Tandis que le parti de Dieu savourait sa victoire, la science et la philosophie fleurissaient en Europe, où elle allaient provoquer la plus formidable des révolutions scientifiques et techniques. En Orient et au Maghreb, en

revanche, le sous développement s'emparait des sociétés et les ramenait en arrière. On assistait à une véritable fuite de cerveaux (fuite qui se renouvelle de nos jours à chaque poussée d'intégrisme). » Quant aux « livres sauvés des autodafés par les Juifs et Mozarabes d'Espagne, produits en Latin, (ils) partaient en cachette des autorités musulmanes et chrétiennes vers les universités occidentales. » ⁽⁵⁸⁾

En effet, au XIV^e siècle, Ibn Khaldoun (1332-1406), ce dernier génie arabo-musulman nous a légué le témoignage suivant : « lorsque le vent de la civilisation eut cessé de souffler sur le Maghreb et l'Espagne, et que le dépérissement des connaissances scientifiques eut suivi celui de la civilisation, les sciences disparurent de ces deux pays au point d'y laisser à peine une trace de leur existence. On trouve seulement quelques notions, chez de rares individus, qui doivent se dérober à la surveillance des docteurs orthodoxes [ou fondamentalistes] ». ⁽⁵⁹⁾ Ces derniers ont réussi à prendre le contrôle du système éducatif déclinant.

LA DETERIORATION DES METHODES DE L'ENSEIGNEMENT ET L'ACCELERATION DE LA DECADENCE

L'une des raisons de la quasi disparition des sciences au Maghreb est due aussi, selon Ibn khaldoun, à « l'instruction défectueuse qu'ils [les étudiants] ont reçue et à l'interruption des bonnes traditions académiques. Au reste, il faut convenir qu'ils savent par cœur beaucoup plus que les autres, avantage qu'ils doivent à leur grande application, et à l'idée que pour acquérir la faculté scientifique, il suffit de se charger la mémoire. Cette idée est cependant tout à fait fausse. Pour montrer jusqu'à quel point (l'usage d'apprendre par cœur) est porté dans le Maghreb, nous dirions que le temps pendant lequel les étudiants doivent demeurer dans les collèges est fixé à seize ans (...) Le plus long de ces espaces de temps était devenu nécessaire les derniers siècles, à cause de la difficulté qui résultait uniquement de l'imperfection du système d'enseignement. » ⁽⁶⁰⁾

A l'époque de Ibn khaldoun déjà, les maîtres avaient adopté une méthode d'enseignement qui, centrée sur l'usage des abrégés en prose ou en vers (faciles à mémoriser), mais d'un style très condensé et très obscur, rendait nécessaire leur commentaire par les enseignants. « Plusieurs savants, écrit-il, ayant entrepris d'abrégé les méthodes et les procédés qui s'emploient dans l'enseignement des sciences, s'appliquent avec ardeur à la tâche de classer les notions scientifiques afin de résumer dans les traités qui puissent servir dorénavant de modèles uniques... Ce procédé fut très nuisible à la juste expression de la pensée et rendit très difficile l'intelligence des textes qui en résultaient. »⁽⁶¹⁾

La décadence engendrée par la réaction ash'arite-hanbalite a affecté aussi l'enseignement. Pendant la période classique, l'éducation des enfants et des adolescents était libre. Cependant, à partir du X^e siècle, les Etats arabo-musulmans gouvernés par des sultans despotiques et des clercs fondamentalistes ont établi la **madrassa** ou une école publique sous le contrôle strict des autorités politico-religieuses. L'enseignement à caractère de plus en plus religieux, fondamentaliste et dogmatique ne pouvait que contribuer à l'accélération du déclin culturel et au recul des sciences et de la philosophie.

D'après Arkoun, la fondation de la madrasa à partir du XI^e siècle et « l'officialisation des écoles juridiques sunnites (madhab) vont imposer progressivement une pratique « orthodoxe » scolastique de la pensée religieuse, à l'exclusion des disciplines profanes. Les bibliothèques classiques, là où elles existent, permettent encore l'apparition d'intellectuels critiques comme Ibn Khaldoun ; mais le souci de l'orthodoxie l'importe chez les auteurs et l'attitude philosophique disparaît : le faqih qui mémorise et reproduit sans exigence intellectuelle, des manuels de fiqh le personnel de la justice ; le shaykh ou marabout qui se contente d'être parmi une population analphabète, le lettré du village sachant écrire une amulette, animer une confrérie de fidèles, prononcer les prières rituelles,

veiller au maintien d'un contact minimal avec les obligations coraniques de l'Islam.

On entre ainsi dans ce que j'appellerai « clôture dogmatique » telle qu'elle est définie par Ibn Taymiyya ... » ⁽⁶²⁾

Le développement de la « madrasa » fut initié par les shiites fatimides au moment de la fondation d'Al-Azhar en 969. Les Osmanlis ou les Ottomans (1281-1924) qui ont succédé aux Abbassides. (749-1258) l'ont reprise : « Cependant, ce n'étaient pas, écrit Pellat, les Turcs Saljûkides qui pouvaient apporter une nouvelle civilisation ni donner au monde arabe le coup de fouet qui lui est périodiquement nécessaire ; non que les Saljûkides n'aient respecté la position privilégiée de la langue arabe dans le monde musulman, mais c'est précisément en voulant préserver la culture arabo-islamique qu'ils lui portèrent un coup mortel par la généralisation de la madrasa.

Auparavant, l'enseignement n'avait pas été absolument libre, tant s'en faut, mais n'importe qui pouvait prendre place dans les cercles qui se formaient autour d'un maître célèbre et choisir les matières qu'il voulait étudier. A partir du moment où les professeurs, désignés par les autorités, sont officiellement installés dans des établissements créés par le gouvernement et contrôlés par ses agents, où des licences d'enseignement sont officiellement accordées aux étudiants, où enfin cet enseignement officiel est destiné à former des professeurs, des ùlama et des fonctionnaires nécessaires en particulier à l'administration des impôts et de la justice, non seulement les matières enseignées mais encore les méthodes deviennent officielles et étroitement surveillées. Or, la base de l'instruction – qui est donnée en arabe et suppose par conséquent une honnête connaissance de cette langue – est constituée par le droit canonique qui, seul, ne peut évidemment pas fournir une véritable culture générale. Des cours de grammaire et de littérature sont cependant donnés, mais par exemple [déjà] à la nizâmiyya de Bagdad, les étudiants qui assistaient à ceux de

Tibrizi vers le XII^e siècle... n'étaient pas capables de comprendre la hamàsa d'Abù Tammam, même à l'aide d'un commentaire d'ensemble ; il leur fallait un commentaire grammatical de chaque vers...

Ainsi la scolastique sévit dans tous les domaines, et tout particulièrement dans les sciences religieuses qui sont [devenues] prépondérantes. Aux ouvrages de base par les premiers maîtres, s'ajoute la part personnelle de leurs successeurs qui sont obligés d'écrire des commentaires, car le texte original n'est plus toujours très bien compris ; un peu plus tard, des sur-commentaires se révèlent nécessaires et l'on arrive ainsi à des textes si touffus et si obscurs qu'il est opportun d'en faire, pour être appris par cœur, des résumés, qui seront à leur tour commentés et sur-commentés...

Le principe d'autorité qui caractérise l'activité intellectuelle des [arabo-musulmans] trouve dans la scolastique sa pleine application, et l'horreur de la nouveauté s'y concilie avec la tendance à la casuistique.

Cependant, une troisième étape de la décadence commence avec la disparition du califat abbàside [au XIII^e siècle et la constitution de dynasties principales non-arabes. Les positions de la langue arabe elle-même sont fortement ébranlées par la renaissance du persan ... » ^(6.3)

En somme, durant les premiers quatre siècles de l'Islam, les arabo-musulmans ont développé une grande culture « humaniste », qui était « dans son ensemble plus profane que religieuse... Cependant, la réaction fondamentaliste a fini par amputer cette culture de sa dimension (ou composante) philosophique et scientifique. Cette amputation a représenté un véritable frein, qui était « mis à l'ardeur des esprits curieux et, dans tous les domaines, l'effort personnel est arrêté ; incapable de supporter le poids d'une civilisation et d'une culture qui le dépassent, le monde [arabo-musulman] se referme sur lui-même, revient à l'orthodoxie et affirme sa prépondérance en étouffant

dans la masse toute velléité d'évasion. Quelques esprits forts – ou supérieurs – échappent cependant à l'enlèvement total et, grâce à eux, des disciplines particulières poursuivent leur progression pour atteindre leur sommet avec un décalage de plusieurs siècles par rapport à d'autres branches du savoir parvenues à leur point culminant avec plus de rapidité.

Ce décalage dans le temps ne se répercute cependant pas sur la culture individuelle, car celle-ci n'est guère le reflet de l'ensemble des connaissances possédées par les [arabo-musulmans]; le religieux, un moment dépassé, ne tarde pas à triompher du profane qui n'a plus de place dans l'enseignement de la madrasa, et la culture se rétrécit de siècle en siècle jusqu'à se cantonner dans des préoccupations mystiques qui dominent le champ des connaissances et provoquent, dans la masse, le développement de la magie et de l'astrologie. Toute culture véritable disparaît sous la domination ottomane, et il faut attendre une nouvelle collusion, avec l'occident [qui a récupéré le patrimoine scientifique et philosophique de l'âge d'or arabo-musulman] pour que le monde [islamique] sorte de sa torpeur. »⁽⁶⁴⁾

En ce qui concerne le Maghreb, le déclin culturel du monde arabo-musulman a entraîné l'émergence d'une scolastique stérile. Les maghrébins, à l'instar des autres peuples arabo-musulmans ont cessé de produire des connaissances dans tous les domaines.

Leurs érudits ne se souciaient alors que de la transmission d'un savoir sélectif minimal aux générations montantes. Ce « minimum culturel » était donc synthétisé dans des petits livres (ou manuels) « accessibles même aux analphabètes ». Ils étaient représentés par : « le poème didactique du juriste Ibn Achir, l'andalou, le résumé grammatical d'Ibn Ajarrouan, le berbère, et le cahier théologique de Senouci de Tlemcen ». ⁽⁶⁵⁾

En effet, « à partir du XIV^e siècle, écrit Abdelmadjid Meziane, la culture maghrébine commençait à passer de la

fécondité au conservatisme [où plutôt à la stérilité]. Il est cependant paradoxal de constater que cette période de déclin a marqué (peut être par souci de conservatisme et de dogmatisme) un temps de réflexion des cadres culturels et un quadrillage populaire visant à l'endoctrinement systématique des masses. C'est à l'époque où l'Islam sunnite vulgarisé dans le but de catéchisation refoulait les grandes dissertations intellectuelles pour ramasser en petits traités accessibles aux masses les éléments essentiels du droit, de la théologie, de l'éducation spirituelle et de la grammaire. » ⁽⁶⁶⁾

Ainsi, entre le XII et le XIX^e siècle, les Maghrébins ont pratiquement désappris le patrimoine scientifique et philosophique arabo-musulman de l'époque classique. En effet, en 1847, un rapport français sur la médecine au Maroc et en Algérie souligne le fait que : « Dans cette école de Fès, encore très renommée, écrit le rapporteur, la médecine n'est point étudiée. Il y a, cependant des médecins au Maroc que l'on appelle comme en Algérie thébibs, mais ceux là ne le sont que parce qu'ils ont reçu de leurs ancêtres quelques préceptes médicaux, quelques livres où il est parlé de médecine... Presque tous les marabouts font de la médecine... Ceux qui ont un grand renom de sainteté attendent la clientèle dans leur ermitage. Il en est d'autres qui, venant de parents moins illustres, vont à sa recherche. » « Parce qu'ils sont marabouts », la source des connaissances, qu'elle soit médicale ou autre, réside dans la sainteté. Le même homme dirige la prière, instruit et se considère comme revêtu du pouvoir de guérir ; Le même toit aussi abrite la mosquée, l'école, et plus isolé, un refuge, sorte d'hospice pour les isolés. » ⁽⁶⁷⁾

Cet état de choses prévalait chez les israélites de l'Algérie et du Maroc au XIX^e siècle. On voit certains rabbins s'opposer à la vaccination, et quelquefois même à l'action du médecin français en général, parce qu'ils considèrent cette intervention comme une tentative d'empiètement sur leurs attributions. » ⁽⁶⁸⁾

SOCIETE, RELIGION ET CONTENU DE L'EDUCATION DANS LA REGENCE D'ALGER

Les structures sociales segmentaires et les circonstances historiques internes et externes ont prédéterminé les caractéristiques politique et institutionnelles de l'Etat de l'Odjak ainsi que son fonctionnement et surtout, la pratique et le comportement de la caste militaire turco-ottomane qui le mal gouvernera durant plus de trois siècles (1518-1830).

Comme la Course en Méditerranée constituait la base économique de la Régence, l'immense arrière pays était quasiment livré à lui même. Les habitants étaient certes libres ou partiellement intégrés à l'appareil étatique central, mais leur progrès civilisationnel devait sérieusement, et pour longtemps, en souffrir.

La segmentarité a permis à cette caste d'adapter les formes et les principes politico-administratifs et militaires de l'Etat aux conditions géographiques, à l'état social et à la nature de l'islam algérien, caractérisé par le culte des saints et les confréries religieuses (Tourouqiya) qui se manifestent à travers les zaouïas. Elle a su, avec intelligence, forger et mettre en œuvre une stratégie de préservation de pouvoir centré sur la manipulation systémique des contradictions de la société algérienne globale de l'époque. Les Deys et leurs Beys ont continuellement attisé les conflits non seulement entre les tribus, mais aussi entre les confréries, afin de perpétuer la désunion qui constituait la condition sine qua non de leur domination.

Ainsi, cet Etat a développé une logique politique spécifique ayant pour but le blocage des tendances centripètes susceptibles d'aboutir à l'intégration des différents segments sous-tendant les structures de la société globale dans un système étatique centralisé. Car un tel processus aurait poussé la majorité de la population à remettre en cause l'hégémonie de la caste, et par voie de conséquence au déblocage structurel de la société.

Mais, Hélas, la segmentarité a rendu quasi impossible une telle prise de conscience. Ainsi, l'équilibre de la stagnation imposé par l'Etat de l'Odjak a rendu l'Algérie vulnérable à la veille de 1830.

Cette vulnérabilité de l'Algérie pré-coloniale se reflétait notamment dans les contenus, fonctions et finalités de son système éducatif qui était alors le produit de ce que Arkoun a qualifié de « remythologisation » de la pensée scientifique arabomusulmane post-Al Mohadienne, c'est-à-dire la soumission totale et absolue de la raison et de la science à la foi et à la théologie.

En effet, dans l'Algérie de la Régence, l'organisation de l'instruction publique était devenue complètement imbriquée dans les systèmes religieux et social du pays. Sa raison d'être était la reproduction de l'ordre socio-culturel. Car « l'éducation a été placée sous la sauvegarde de la religion [telle qu'elle était entendue par les fouqaha de la décadence post-averoessienne]. Pour tous les Musulmans [Algériens], apprendre à écrire, c'est retracer les caractères du livre sacré. Le Coran est la base même de l'enseignement primaire, de même qu'il devient plus tard le texte des leçons pour l'instruction secondaire et le but des hautes études. » Et l'auteur de cette citation de conclure « que l'éducation elle-même, l'administration de la justice ou les tribunaux »... « ne sont que des émanations de la mosquée, qui tient dans la plus grande dépendance tout le mouvement politique et intellectuel. »⁽⁶⁹⁾

De ce fait, ni les citoyens, ni l'Etat n'avaient rien à dire sur ce sujet qui relève de ce que les fouqaha gardiens vigilants de l'orthodoxie sunnite post-Ash'arite, ont imposé comme culture, valeurs, idéal... à une société gelée historiquement et renfermée sur elle-même.

De l'éducation, l'Etat de l'Odjak ne s'était pas beaucoup préoccupé. La scolarisation des enfants était assurée par l'école coranique dans les mosquées, les zaouias et les madrassas.

L'enseignement était dispensé par des tolbas, mouadibs et mouddarès.

A l'école coranique, les enfants étaient initiés à l'alphabet et à l'orthographe. L'enseignement du Coran se poursuivait jusqu'à l'âge de seize ans, basé essentiellement sur la mémorisation et la récitation. En effet, les enfants ne lisent et n'écrivent que les versets du Coran (...) Leur manière d'étudier est fort bruyante. Tous ensemble prononcent à haute voix les mots du texte arabe pour le confier à leur mémoire... Quelques personnes ont cru voir dans ce cri simultané des élèves qui étudient, une sorte d'enseignement mutuel ; il y a erreur de fait et d'observation. Ce n'est qu'un mode d'étourdissement mutuel ». « Aucun commentaire, aucune explication, l'ignorance du maître l'en rend incapable ; point d'autres facultés exercées que la mémoire ». « il n'y a ni composition, ni production, ni recherches, ni découvertes, ni élan, ni tension d'esprit. Ainsi restent captives les plus belles et les plus brillantes facultés de l'âme. » ⁽⁷⁰⁾

La qualité de l'enseignement dans les écoles de la communauté juive algérienne n'était guère meilleure : « tout ce qui s'applique aux uns s'applique parfaitement aux autres. » « Il suffit de remplacer le Coran par la bible. » ⁽⁷¹⁾

La petite minorité des élèves qui réussissaient à mémoriser tous les versets du Coran avaient deux choix possibles : devenir des talebs ou poursuivre des études secondaires ou supérieures en Algérie ou dans des mosquées-universités de Tunis, de Fez ou du Caire. A l'origine, l'université de la Zaytouna a été établie dans la mosquée principale de l'Ifriqya hafside, qui incluait la Libye, la Tunisie et la moitié de l'Algérie. Le terme d'université même pris dans son sens médiéval est assurément déplacé pour désigner... le groupe de la grande mosquée et des collègues tunisois. » ⁽⁷²⁾

Le programme d'enseignement comprend essentiellement « le Coran et l'exégèse, le hadith, le fikh et usul al-fikh et la

grammaire arabe. Ibn khaldoun rapporte que « les habitants de l'Ifriqiya enseignent le Coran aux enfants ; mais presque partout, ils leurs font apprendre en même temps les traditions, les principes et quelques rudiments des autres sciences. Mais ils tiennent surtout à familiariser les enfants avec le texte du Coran et les diverses variantes et leçons du livre. Cette partie de l'enseignement est plus soignée en Ifriqiya que partout ailleurs. ⁽⁷³⁾

Au XIX^e siècle, pour être admis à la Grande Mosquée de la zaytouna, un élève devait mémoriser le Coran et apprendre par cœur quelques poèmes (telles la bourda d'Al-Boussarî, et la jawhara), posséder des notions d'arithmétique et la grammaire arabe. Cependant, la plupart des étudiants algériens ne savaient que le Coran avant d'accéder à cet établissement. A la veille de la réforme de 1842, la Zaytouna était fréquentée par quelques 2.000 étudiants tunisiens, algériens, tripolitains (lybiens) et marocains.

Dans la Régence d'Alger, le contenu des études secondaires et des hautes études différait qualitativement de celui de l'école coranique. Dans les zaouias rurales, le programme d'instruction comprenait l'étude du Coran, de la langue, de la littérature et grammaire arabes, la jurisprudence et la théologie, quelquefois l'arithmétique d'Ibn el-Hissad et d'Ibn Khaldoun et enfin les traités médicaux d'Ibn Sina. Cependant, « la rareté de ces livres et plus encore l'étendue des connaissances préalables empêcheraient, écrit le Duc d'Aumale, les ulamas de se livrer à ces études, plus favorables sans doute au développement des intelligences, au libre exercice de la raison. » ⁽⁷⁴⁾

Ainsi, dans cette optique la science elle même se réduit ou se confond avec « la connaissance révélée » dans le livre sacré. Pas d'autre lumière en ce monde arabe traditionnel du XIX^e siècle que le Coran et ses commentaires. ». « Pareille identification de la science à la religion » rendait tout progrès intellectuel, ou simplement la propagation des sciences profanes

quasi impossibles. Un observateur rapporte que « la science et la religion ne forment pour ainsi dire qu'une seule et même chose à leurs yeux et tout ce qui tend à augmenter l'une leur fait craindre une attaque contre l'autre. » En outre, cet état d'esprit explique l'abandon de l'enseignement des sciences et de la philosophie héritées de l'époque classique.

Du début de la décadence au XII^e siècle, à l'avènement des mouvements de libération nationale, qui ont tenté en vain de réaliser une synthèse averroèsienne, c'est à dire de soustraire la science et la raison au pouvoir hégémonique des fouqaha officiels, (ou de nos jours aux auto-proclamés chouyoukhs islamistes), les Arabo-Musulmans, sous l'influence néfaste du fondamentalisme religieux ont été amenés à renoncer à la quête de la vérité, à la recherche du savoir, à l'invention et innovation, à la production scientifique et à la création artistique. Il ont vécu huit siècles hantés par la seule préoccupation de l'au-delà. Ainsi, le triomphe du fondamentalisme a affaibli les défenses du monde musulman, dont l'Algérie, qui constituera une proie facile au colonialisme européen moderne, impulsé par l'émergence, le développement et l'expansion du capitalisme.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

⁽¹⁾ J.P. VERNANT.— « *Mythe et pensée chez les Grecs* » ; Maspéro, Paris 1978, p. 5.

⁽²⁾ *Ibid.*, p. 7.

⁽³⁾ Cité par C.A JULIEN in.— « *Histoire de L'Afrique du Nord* » ; SNED, Alger, 1975, Tome I, p. 231.

⁽⁴⁾ Cité par J. CARLES in.— « *Le Transformisme* » ; PUF, Paris, 1970, p.9.

⁽⁵⁾ R. GARAUDY.— « *Promesse de l'Islam* » ; éd. Seuil, Paris, 1981, p. 19.

⁽⁶⁾ *Ibid.*

⁽⁷⁾ Bagdad fondée en 762 par Al Mansour lui même, manifeste aux yeux du monde entier la grandeur des Abbassides.

⁽⁸⁾ A. DJEBBAR.— « *Activités Scientifiques et Relations Interculturelles au Moyen Age. exemple d'Al Andalus* » ; International Symposium.

⁽⁹⁾ E. SAADI.— *Savant musulman, promoteur des sciences modernes*, Société Marocaine des Editions Réunies, Rabat, 1988, p. 7.

⁽¹⁰⁾ IBN AN-NADIM.— « *Al Fihrist* » ; éd. G. Flugel, Lipzig, 1871, p. 243.

⁽¹¹⁾ M. ARKOUN.— « *Introduction à La Pensée Islamique Classique* » ; Cahiers d'Histoire Mondiale, 1969, p. 26.

⁽¹²⁾ DJEBBAR.— *Op. Cit.*

⁽¹³⁾ *Ibid.*

⁽¹⁴⁾ D. JACQUART et F. MICHEAU.— « *La Médecine Arabe et L'Occident Médiéval* » ; Maisonneuve & Larose, Paris, 1996, p. 34.

⁽¹⁵⁾ S. HUNKE.— « *Le Soleil D'Allah Brille sur L'Occident* » ; La Maison du Livre, Alger, pp. 145-56.

⁽¹⁶⁾ GARAUDY.— *Op. Cit.*, p. 78.

⁽¹⁷⁾ SAADI.— *Op. Cit.*, p. 7.

⁽¹⁸⁾ NASR.— *Op. Cit.*, p. 59.

⁽¹⁹⁾ *Ibid.*, p. 60.

⁽²⁰⁾ S. H. NASR.— « *Science and civilization in Islam* » ; New American Library, New York, 1968, p. 59.

⁽²¹⁾ Ibn Khaldoun.— « *La Muqaddima* » ; *Op. Cit.*, p. 143.

⁽²²⁾ *Ibid.*, pp. 144-145.

(23) M. ARKOUN.— « *Essais sur la pensée islamique* » ; Maisonneuve Larose, Paris, 1977, pp. 31-32.

(24) *Ibid.*, « *En principe, l'ijtihad en tant que réflexion pour donner une opinion personnelle (ray) cesse vers 250, il est alors de plus en plus lié à l'exercice du raisonnement particulier qui est le qiyas* ».

(25) *Ibid.*, p. 35-36.

(26) Voir M. NAKOSTEEN.— « *History of islamic origins of western education Ad 800-135* » ; University of Chicago press, Bouldner, 1964, p. 47.

(27) Voir A.S. TRITTON.— « *Muslim education in the Middle Ages, Circa 600-800* » ; The Muslim World, April, 1956, n° 85 et J. S. SAYLIOWICZ.— « *Education modernization in the Middle East* » ; Cornell University Press, Italia, 1973.

(28) Voir A. AMIN.— « *Douha Al Islam* » ; Dar Al Kitab Al Arabi Beyrouth, sans date, (la première période Abbasside).

(29) HUNKE.— *Op. Cit.*, p. 248.

(30) HUNKE.— *Op. Cit.*, pp. 245-246.

(31) HUNKE.— *Ibid.*

(32) HUNKE.— *Ibid.*

(33) Ch. PELLAT.— « *Les étapes de la décadence culturelle dans les pays arabes de l'Orient* » ; In. « *Classicisme et déclin culturel dans l'histoire de l'Islam* ». Besson-chantemerle, Paris.

(34) M. ARKOUN.— « *Essais sur la pensée islamique* » ; Editions Maisonneuve et Larose, Paris, 1977, pp. 26-27.

(35) Voir P. HOUDBHOY.— « *Islam and Science : Religious Othodoxy and the Battle for Rationality* » ; Zed Press, Londres 1991, pp. 95-108.

(36) SEROUYA.— « *La Pensée Arabe* » ; Puf, Paris, 1962, p.70.

(37) *Ibid.*, pp. 66-67.

(38) ARKOUN.— *Op. Cit.*, p. 27.

(39) Nous sommes très redevables à l'excellente étude de Charles PELLAT citée précédemment.

(40) *Ibid.*, *Op. Cit.*

(41) *Ibid.*, p. 83.

(42) *Ibid.*

- ⁽⁴³⁾ *Ibid.*
- ⁽⁴⁴⁾ *Ibid.*, p. 84.
- ⁽⁴⁵⁾ *Ibid.*, p. 85.
- ⁽⁴⁶⁾ *Ibid.*
- ⁽⁴⁷⁾ *Ibid.*, p. 87.
- ⁽⁴⁸⁾ *Ibid.*, p. 88.
- ⁽⁴⁹⁾ F. HOVEYDA.— « *L'Islam bloqué* » : Laffont. Paris. 1992, p. 89.
- ⁽⁵⁰⁾ *Ibid.*
- ⁽⁵¹⁾ Cité par HOVEYDA.— *Ibid.*
- ⁽⁵²⁾ Voir AVERROES.— « *Discours décisif (traduction inédite de M. Geoffrey)* » ; G. Flammarion, Paris 1996.
- ⁽⁵³⁾ *Ibid.*
- ⁽⁵⁴⁾ HOVEYDA.— *Op. Cit.*, p. 96.
- ⁽⁵⁵⁾ Cité par HOVEYDA.— *Ibid.*, p. 103.
- ⁽⁵⁶⁾ Cité par H. COURBIN.— « *Une Histoire de la Philosophie Islamique* » ; Gallimard, 1964, p. 49.
- ⁽⁵⁷⁾ HOVEYDA.— *Op. Cit.*, p. 32.
- ⁽⁵⁸⁾ *Ibid.*, p. 104.
- ⁽⁵⁹⁾ A. IBN KHALDOUN.— « *La Muqqadima* » : Hachette. Alger, 1965, p. 148.
- ⁽⁶⁰⁾ *Ibid.*, pp. 274-75.
- ⁽⁶¹⁾ *Ibid.*
- ⁽⁶²⁾ M. ARKOUN.— « *Penser l'Islam aujourd'hui* » : Laphomic. ENAL, Alger, 1993, p. 19.
- ⁽⁶³⁾ PELLAT.— *Op. Cit.*, pp. 88-89.
- ⁽⁶⁴⁾ *Ibid.*, p. 90.
- ⁽⁶⁵⁾ A. MEZIANE.— « *La culture algérienne. permanence et dynamisme* » ; Conférence à Paris, publiée par l'Algérie en Europe. n° 146, 16-30, avril 1972.
- ⁽⁶⁶⁾ *Ibid.*
- ⁽⁶⁷⁾ *Ibid.*, p. 104.

⁽⁶⁸⁾ Cité par Y. TURIN in.— « *Affrontements Culturels dans l'Algérie Coloniale* » ; Maspéro, Paris, p. 11.

⁽⁶⁹⁾ Cité par TURIN.— *Ibid.*, p. 45.

⁽⁷⁰⁾ *Ibid.*

⁽⁷¹⁾ *Ibid.*

⁽⁷²⁾ R. BRUNSCHVIG.— « *La Berbérie Orientale sous les Hafsides* » ; Maisonneuve, Paris, Tome II, p. 359.

⁽⁷³⁾ IBN KHALDOUN.— *Op. Cit.*, p. 287.

⁽⁷⁴⁾ M. A. MOULA.— « *L'Université Zaytounienne et la Société Tunisienne* » ; C.N.R.S., Tunis, 1971, p. 80.

CHAPITRE III

De l'école coranique traditionnelle à l'école laïque moderne

La colonisation française a constitué pour la société algérienne un « choc culturel » tellement sévère qu'il a mis en branle dans son sein un processus de déculturation, voire même de « décivilisation ». La spoliation des terres provoqua la désintégration de la société algérienne et la déculturation concomitante de ses membres. « Il n'y a à saisir, écrit le général Bugeaud, en Afrique qu'un intérêt, l'intérêt agricole... Eh bien, je n'ai pu découvrir d'autre moyen de soumettre le pays que de saisir cet intérêt ». Le processus de dépossession mis en branle par Bugeaud a commencé avec la confiscation des terres habous appartenant à la fondation pieuse « La Mecque et Médine », spécialisée, entre autres choses, dans le financement de l'éducation des enfants et des adolescents. Ce qui a contribué à l'effondrement du système éducatif traditionnel de l'Algérie d'avant 1830.

LE DEMANTELEMENT DES STRUCTURES EDUCATIVES DE L'ALGERIE PRE-COLONIALE

Alexis de Tocqueville, un partisan acharné de la colonisation et un grand théoricien du libéralisme français du XIX^e siècle, a été obligé de reconnaître la confiscation des biens des fondations pieuses et ses conséquences : « nous avons mis la main sur ses revenus (ceux des fondations habous) qui pourvoient aux besoins de l'instruction publique). Nous avons laissé tomber les écoles, dispersé les séminaires. Autour de nous, les lumières se sont éteintes. C'est-à-dire que nous avons

rendu la société musulmane plus ignorante et plus barbare qu'elle n'était avant de nous connaître. » ⁽¹⁾

Cependant, d'autres responsables militaires et civils français en Algérie « s'en réjouissaient ». En effet, le capitaine Charles Richard et ses amis « professaient volontiers que lorsque les écoles coraniques seraient tombées en poussière et le peuple arabe retourné à l'ignorance des premiers âges, il serait alors possible de lui apprendre quelque chose. » ⁽²⁾ Dans son Rapport sur les Moyens à Employer pour Assurer la Pacification de l'Algérie, le Général Ducrot affirme clairement : « entravons autant que possible le développement des écoles musulmanes, des zaouias ... tendons en un mot au désarmement moral et matériel du peuple indigène »... « Au contraire, ajoute l'auteur, agissons en sens inverse sur l'élément européen, créons et développons par tous les moyens l'esprit et l'organisation militaire de nos colons. » ⁽³⁾

Le résultat de cette politique de dépossession des Algériens et de la militarisation des colons a déclenché un processus d'ethnocide, qui s'est traduit par la quasi extermination des « indigènes » et leur déculturation systématique. le *tableau n° 1* donne un aperçu sur l'enrichissement graduel des colons et l'appauvrissement parallèle des paysans algériens entre 1841 et 1954.

TABLEAU N° 1

Année	Terres colonisées (en hectares)	Nombre de colons
1841	20 000	37 374
1861	340 000	192 746
1881	1 245 000	413 435
1891	1 635 000	530 924
1901	1 912 000	633 850
1921	2 581 000	791 370
1954	2 818 000	984 031

SOURCE : J Rudy, Modern Algeria, Indiana University Press, Bloomington, 1992, p. 69.

Quant à la population algérienne, elle a été pratiquement décimée durant les quatre premières décennies de sa résistance contre la conquête française. Le nombre d'Algériens a décliné de plus de 3 millions d'habitants en 1830 à 2,13 millions en 1872. Cependant, cette population paupérisée et prolétarisée amorça une croissance rapide à partir du début du XX^e siècle. Elle est passée de 4,08 millions en 1901 à 5,58 millions en 1931, grimpant à 8,50 millions en 1954. ⁽⁴⁾

Ce triple processus de conquête militaire, de confiscation des terres agricoles – qui a été d'abord accompagné d'une dépopulation, notamment des centres urbains, et ensuite d'une accélération de la croissance démographique – de prélèvements d'impôts en argent, fut aggravé dès le début de la colonisation par la destruction de la base financière et de l'infrastructure du système éducatif de l'Algérie d'avant 1830. En effet « l'instruction publique musulmane, écrit Charles Robert Ageron, relativement développée en 1830, avait pratiquement sombré au cours de la période de conquête... En réunissant les immeubles, les mosquées et tous les habous publics au Domaine, on avait tari les ressources matérielles destinées à l'instruction publique, jusqu'alors donnée gratuitement. Ecoles coraniques et médersas furent délaissées à l'exception du petit nombre de celles que les habitants entretenaient directement. La plupart des professeurs avaient, au cours des hostilités, émigré dans la partie du pays non encore soumis à notre domination ; ceux qui étaient restés, privés de traitement et de logement, étaient tombés dans la misère et se contentaient désormais de remplir les fonctions du culte qui leur étaient confiées.

Dans les tribus, les zaouias trop rapprochées de nos centres furent abandonnées. La guerre contribua à la destruction d'autres zaouias et à la dispersion des manuscrits qui servaient de base à l'enseignement... (cet) enseignement public était (en 1847) ... dans un si fâcheux état qu'il ne pourrait bientôt plus former ni des cadis, ni des muftis, ni même des professeurs (moudarrès) ou des maîtres d'école (mouadebs). ⁽⁵⁾

Sur le plan quantitatif, l'Algérie avait en 1830, le même taux d'alphabétisme que la France. « L'instruction primaire,

rapporte le général Daumas, était beaucoup plus répandue en Algérie qu'on le croit généralement... La moyenne des individus de sexe masculin sachant lire et écrire était au moins égale à celle que les statistiques départementales ont fait connaître pour nos campagnes.» ⁽⁶⁾ En effet, le taux d'alphabétisme de la population algérienne a été estimé à 40 %. Quant à la scolarisation des enfants, « toutes les tribus, tous les quartiers urbains avaient leur maître d'école avant l'occupation. » ⁽⁷⁾

Néanmoins, la qualité de cet enseignement traditionnel n'était pas comparable à celle d'un pays aussi relativement modernisé que la France de cette période dont le système éducatif moderne avait déjà été établi par la révolution de 1789 et la grande refonte de l'enseignement secondaire et supérieur du premier Empire.

En France, « au delà des lycées, en marge de l'université, l'Etat avait déjà pris en charge, depuis le XVIII^e siècle et la Révolution française la formation d'ingénieurs d'élite, dans le cadre de grandes écoles prestigieuses comme l'Ecole Polytechnique, l'Ecole des Mines, l'Ecole des Ponts et Chaussées. Depuis le début du siècle, avaient été créés des écoles des arts et métiers, l'Ecole Centrale et quelques écoles d'ingénieurs. » ⁽⁸⁾

On voit clairement que le système éducatif algérien est resté traditionnel, voire même archaïque par rapport aux pays dont la modernisation infrastructurelle et superstructurelle était déjà amorcée. Certes, « avant la conquête, écrit Mustapha Lacheraf, l'enseignement était relativement répandu (en Algérie). Il y avait des milliers d'écoles. Chaque village en possédait au moins deux. (Mais) à cette époque, la culture arabe d'Algérie subissait plus ou moins le sort de la culture arabe des pays d'Orient ou d'Afrique. Sortant à peine d'une scolastique, c'était une culture d'érudits, assez honorable sous certains aspects. Marcel Emerit affirme qu'il y avait moins d'illettrés en Algérie qu'en France. Mais il faut s'entendre et replacer l'affirmation dans une juste perspective : le niveau de cette culture arabe se ressentait d'une certaine conception statique,

décorative. Elle était assez sommaire, surchargée de notes vieillottes, même pour le XIX^e siècle. Elle ne procédait ni par investigation, ni par sens critique comme la culture moderne. »⁽⁹⁾

Et Lacheraf insiste plus loin, avec sa lucidité habituelle, sur le fait que le handicap de la culture algérienne provient de l'influence de l'esprit de la Zaytouna, d'El-Azhar et de Quarawiyyin : « Si cette culture avait été nourrie, affirme-t-il à d'autres sources plus vives et plus modernes que la Zaytouna, je suis certain qu'elle aurait fait sa propre évolution et n'aurait pas été teintée exclusivement de pensée religieuse et moralisante. Il faut exclure toute sentimentalité et reconnaître que la formation des maîtres était limitée, la langue persécutée ; le public, en fonction duquel s'instaurent les critères et les jugements et s'opère toute sélection véritable, était, encore, très restreint. Car la culture n'est pas seulement une aspiration ; elle a besoin d'un équipement, du sens de la recherche en fonction d'un public à créer d'abord, à « nourrir » ensuite et à solliciter enfin, en vue d'en faire un juge, un arbitre, est la raison d'être de toute culture digne de ce nom.. »⁽¹⁰⁾

En dépit de tout cela, la culture algérienne « par sa large diffusion, par son caractère humaniste, son adaptation souvent harmonieuse et utile en milieu rural, elle a eu pour effet de résorber l'analphabétisme et de donner aux intellectuels un sens plus aigu de leur responsabilité. A la conquête de l'Algérie, conclut Lacheraf, les écoles furent fermées par les autorités coloniales. Ce fut l'interrègne de l'intolérance délibérée. On n'ouvrit pas l'école française en remplacement. »⁽¹¹⁾

L'IMPACT DE L'OCCUPATION FRANÇAISE SUR LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN D'AVANT 1830

Comme nous l'avons montré précédemment, la colonisation française a entraîné la destruction et la fermeture de la plupart des écoles coraniques, des zaouias et des médersas urbaines. Car la confiscation des biens habous a tari leur source essentielle de financement. Les rapports des administrateurs et des officiers de l'armée d'occupation de la fin des années 1840

et 1850 ont confirmé l'effondrement de ce système éducatif traditionnel.

En effet, « De Mostaganem, de Tenès que Lapasset administrait en 1849, écrit Turin, d'Alger, de Constantine parviennent les mêmes sons de cloche : l'état de l'instruction est déplorable. « 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 dans [leur pays]... Partout, cependant, où la présence européenne s'était affermie, le zèle des maîtres s'était refroidi, « et plusieurs d'entre eux, mécontents et effarouchés de notre présence, se sont retirés sans qu'il ait été pourvu à la tenue des classes qu'ils abandonnaient » ... ⁽¹²⁾

La colonisation elle même entretenait un climat de terreur et de suspicion. Les difficultés matérielles qui s'y ajoutaient ne pouvaient que miner l'éducation des enfants algériens. En effet, « les sources de l'instruction, écrit Lapasset, se perdent et si cet état de choses devait continuer, un homme de loi musulman serait un être introuvable. » A Mostaganem, le chef du bureau arabe se plaint pareillement de manquer de Tolba et de cadis, « parce que nous avons détruit les écoles avec la guerre, et que nous ne les avons pas encore relevées. Il n'existe aucune organisation des écoles. A mesure que nos vieux cadis meurent, leur remplacement devient de plus en plus difficile : le mal empire tous les jours. » A Cherchell, même situation : « à la suite du choléra, nous manquons de personnel savant ; déjà nous avons fort peu de gens capables et l'épidémie nous en a enlevés plusieurs, entre autres le cadi du bureau arabe. » Les généraux Daumas et Urbains ont été obligés d'admettre publiquement que l'impact de la politique française en Algérie « fut désastreux, la presque totalité des écoles primaires furent délaissées... La même ruine frappa les medersas et les zaouïa trop rapprochées de nos centres... » ⁽¹³⁾

Quant au général La Moricière, il a rejeté la responsabilité du déclin de l'instruction des enfants algériens sur la

colonisation française brutale : « installés à Alger, écrit-il, nous avons pris les collèges pour les changer en magasins, casernes ou écuries ; nous avons fait main basse sur les biens des mosquées et des collèges. On prétendait appliquer au peuple arabe les principes de la révolution française. Malheureusement, les Musulmans n'ont vu là qu'une attaque brutale à leur religion et un manque de foi ». ⁽¹⁴⁾

L'INTRODUCTION DE L'ECOLE FRANÇAISE MODERNE EN ALGERIE

Certains responsables français, civils et surtout militaires ont préconisé, dès le début de la colonisation, l'utilisation de l'instruction comme l'un des moyens de soumettre la société algérienne au joug colonial. En effet, Léon Roches, le concepteur de l'école franco-arabe a voulu établir en 1845 des collèges dans lesquels seront admis des fils de chefs et de jeunes colons « **de manière à ce que (ces derniers) pénètrent tellement l'arcanum de la constitution musulmane pour qu'ils deviennent capables de gouverner les musulmans.** » ⁽¹⁵⁾

Cependant, Bugeaud s'est opposé à la proposition de faire des jeunes algériens de « futurs officiers ou interprètes » sous le prétexte que « Jugurtha s'était formé dans l'armée romaine. » ⁽¹⁶⁾

Même le Duc d'Aumales, qui avait suggéré auparavant que « l'ouverture d'une école au milieu des indigènes vaut autant qu'un bataillon pour la pacification du pays », renonça à la réalisation de son projet. Car la reprise de la guerre de conquête relancée par Bugeaud contre l'Etat de l'émir Abdelkader pendant les années de 1845 à 1847 parvint à l'en dissuader.

Néanmoins, l'idée de la scolarisation comme moyen de « pacification » a été reprise sous le second Empire. En 1850, le Gouverneur Général mit en place, au profit des Européens, la première Académie d'Alger. Elle était établie selon le modèle français, gérée par un recteur assisté de deux inspecteurs d'académie et de trois inspecteurs du primaire. Le Ministère de

la Guerre, qui administrait l'Algérie, ordonna durant la même année l'ouverture de six écoles arabes-françaises et quatre pour filles en vue de scolariser gratuitement les enfants algériens des grandes villes. Le matin était consacré à l'apprentissage de l'arabe coranique et l'après-midi à l'enseignement du français. Les autorités ont exigé que les explications soient données en arabe « de manière à leur graver plus vite et plus profondément dans la mémoire » les leçons. ⁽¹⁷⁾

Les écoles réservées aux enfants des colons furent rattachées au ministère de l'Education à Paris, tandis que la gestion des écoles arabes-françaises fut confiée aux officiers des bureaux arabes » en Algérie.

En 1865, leur nombre dans les villes s'élevait à 18 et l'effectif à 700 élèves. « Le progrès peut paraître limité mais les officiers des bureaux arabes avaient eu à vaincre les formidables résistances de la société indigène pour laquelle l'école était le lieu où les enfants apprenaient à prier, à connaître la vérité religieuse et à lire leur Livre sacré. Les écoles du « Beylik », plus qu'à demi-françaises et d'esprit laïc étaient à leurs yeux une parodie de l'école coranique. » ⁽¹⁸⁾

Les officiers chargés de l'administration de ces écoles arabes-françaises se sont rendus compte que leur fonctionnement exigeait la formation d'un personnel enseignant. Ainsi, en 1865 l'Ecole Normale d'Alger fut créée, avec pour mission de former « des maîtres initiés à l'usage de l'arabe parlé (et) à la connaissance générale des mœurs ». ⁽¹⁹⁾ Sa mission était d'être selon son premier directeur Leduc : « les ateliers où seront fabriqués désormais les âmes les plus sûres et la pacification définitive de la colonie. »

Pour l'un de ses successeurs, Paul Bernard, cette école doit transmettre aux « indigènes » : « L'idée la plus élevée et la plus pure » de « notre patrie » ; « Nous donnerons donc à nos élèves... des notions sur la grandeur de la France, sur sa force militaire, sur sa richesse. Notre situation serait bien plus solide si les indigènes en arrivaient à penser : « les Français sont forts

et généreux, ce sont les meilleurs maîtres que nous puissions avoir. » « La vérité, ajoute-t-il est que sous couleur d'histoire, nous faisons des leçons de patriotisme, des serments laïcs exaltant la gloire de la France. » Quant à « l'école indigène » pour laquelle l'Ecole Normale de Bouzaréah formait des instituteurs, elle « est surtout un instrument d'autorité, conclut-il, et un moyen d'influence... »

Ainsi, tout ce que les Français faisaient en Algérie visait la consolidation de l'ordre colonial établi. Même l'école était considérée comme un instrument de « conquête morale » des Algériens. Dans un tel contexte rien n'était désintéressé. Cependant, l'éducation est une épée à double tranchant car même aux esclaves, elle peut permettre de prendre conscience de leur sort et de la nécessité d'y échapper.

Cependant, le Gouverneur Général promulgua un arrêté le 11 mai 1865 confiant en territoire civil la charge financière, l'entretien et la surveillance des écoles arabes-françaises aux communes de plein exercice : seules les écoles des territoires militaires continuent de dépendre des officiers des bureaux arabes et à émarger au budget du centime additionnel à l'impôt arabe. Dans les centres urbains, les conseils municipaux européens refusèrent aussitôt les crédits aux écoles arabes-françaises sous prétexte que « les indigènes n'avaient qu'à fréquenter les mêmes écoles que les Européens ». ⁽²⁰⁾

Cette décision amena beaucoup d'Algériens à cesser d'envoyer leurs enfants à l'école « **laïque** » et « **congréganiste** » des territoires civils. Le Gouverneur Général sollicita alors les maires des communes de plein exercice afin de recruter des talebs pour assurer un enseignement religieux en arabe. Mais ces derniers, en dépit de l'octroi de subventions départementales, refusèrent d'obtempérer. Pour eux il n'était pas pensable de recruter des enseignants « *du Coran et de l'arabe* ». Naturellement, en l'absence de « talebs », les parents cessèrent d'envoyer leurs enfants à l'école. Au total, en 1.870, fonctionnaient 36 écoles arabo-françaises accueillant 1.300 écoliers...

L'idée d'ouvrir des collèges arabes-français pour former des officiers algériens se concrétisa finalement. En 1857, le premier collège arabe-français fut établi au profit des fils « des chefs » et des « seigneurs arabes ». Car « 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 » et acquérir la tolérance religieuse, « condition essentielle de la pacification (sic !). » ⁽²¹⁾

Ainsi, le premier collège impérial arabe-français fut inauguré en mars 1868. Il était destiné à accueillir 150 élèves internes boursiers, fils d'officiers ou fonctionnaires « indigènes ». Quoi qu'ils ait été ouvert aux fils de colons, très peu y viendront. Le nombre d'élèves algériens externes, malgré les pressions exercées par les généraux sur les familles algériennes, n'atteignit que 69 en 1860-1861 contre 81 boursiers internes. En 1863/64, seulement 104 élèves algériens poursuivaient leurs études dans ce collège.

A mesure que le refus des Algériens de fréquenter les collèges arabes-français diminuait, l'acharnement des colons contre la scolarisation des « indigènes » s'intensifiait. En effet, en 1865, à l'occasion d'un rapport défavorable établi par des inspecteurs relatif à ce collège, le colonat exigea la fermeture « de cet établissement coûteux et inutile ». Mais, le ministère de la Guerre envisagea d'ouvrir deux autres collèges arabes-français à Constantine et à Oran. Celui de Constantine réussit à accueillir, dès son inauguration en 1867, 108 élèves algériens, tandis que celui d'Oran n'a été achevé qu'en 1870.

En tout, ces collèges arabes-français ont fourni entre leur ouverture et 1870, 575 officiers et sous-officiers algériens à l'armée française. A cette date, trois d'entre eux étaient inscrits à l'école d'Alfort, 5 à Saint-Cyr, 22 à Saumur. L'Ecole Préparatoire de Médecine et de Pharmacie d'Alger, (la future faculté

de médecine de l'université d'Alger) ouverte en 1859 aurait attiré plusieurs diplômés des collèges arabes-français.

En 1867 fut fondée l'école des Arts et Métiers de Fort-National (Aïn Al-Hammam). Cette école dirigée par des officiers français du Génie rencontra du succès auprès de la population algérienne. Son directeur a même été obligé de refuser des demandes d'admission émanant de tous les coins du pays. Cette école formait en 2 ou 3 ans des ouvriers qualifiés dans divers métiers du bois et du fer, tout en fabriquant cantines et tombereaux, charrues et herses. Hélas une fois formés, très peu d'entre eux trouvaient de l'emploi : inutilisés par la société algérienne traditionnelle, ils étaient aussi rejetés par les colons.

Devant le tarissement des lettrés employés par la colonisation comme médiateurs entre elle et la population algérienne, les autorités coloniales décidèrent de créer en 1850 trois médersas (ou écoles supérieures d'Etat), à Médéa, Constantine et Tlemcen. Cependant, ces nouvelles médersas s'avèrent inefficaces car les normes exigées n'y étaient pas respectées. La plupart des candidats admis dans ces établissements n'avaient pas le niveau requis. Jusqu'à 1859, l'enseignement était exclusivement assuré par des mouderrès algériens selon les programmes et les méthodes traditionnelles. L'objectif de ces médersas était de dispenser une formation littéraire, juridique et théologique. En 1863, les médersas eurent désormais un directeur et un professeur français aux côtés de 2 professeurs algériens. Les candidats furent soumis à un concours d'entrée et à un examen de fin d'études. Des programmes nouveaux introduisirent notamment des cours de français et d'arithmétique.

Parallèlement à ces développements, certaines écoles coraniques et zaouias traditionnelles continuaient de végéter. En effet, en 1863, les statistiques officielles révélèrent l'existence de 2.140 « talebs » assurant un enseignement coranique à environ 23.000 élèves. Ces établissements étaient soumis à des autorisations préalables accordées par l'administration coloniale. Cet enseignement coranique qui, certes, était considéré par les

communautés algériennes comme « une source de bénédiction », ne permettait pas à leurs membres de relever les défis lancés par le colonialisme capitaliste basé sur la science et la technologie au service économique des colonies, telle que l'Algérie.

LE DETOURNEMENT DE L'INFRASTRUCTURE SCOLAIRE FINANCEE PAR LES IMPOTS ARABES.

Le second Empire a légué à la troisième République 36 écoles arabes-françaises, 3 collèges arabes-français, 1 collège des arts et métiers et 3 médersas payés par les impôts arabes. Cependant, tous ces établissements ne comptaient que 1.700 à 2.000 élèves.

Mais en dépit de cet appareil scolaire dérisoire, la presse et les représentants du colonat le dénoncèrent comme « l'acte le plus anti-français commis depuis la conquête », puisque on y formait selon l'un des titres colonialistes, « l'Akhbar » : « des demi savants, de petits orgueilleux et des traîtres futurs chargés de perpétuer le principe de la féodalité arabe et, vestales d'un nouveau genre, d'entretenir le feu sacré de l'insurrection. » ⁽²²⁾

Les colons, en accord avec les gouvernements français successifs, profitèrent de la révolte de 1871 pour accélérer le triple processus de sujétion, d'expropriation et de déculturation du peuple algérien. En effet, plusieurs établissements hérités du deuxième Empire furent soit fermés en raison de la participation de ses anciens élèves à l'insurrection (ce fut le cas par exemple du collège de Fort National et de l'école arabe-française de Tizi Ouzou), soit purement et simplement intégrés à l'infrastructure « européenne ».

Cette confiscation était déguisée en demande de « fusion » de ces établissements qui étaient réservés aux « indigènes » avec les écoles communales réservées exclusivement aux enfants des colons. En outre, elle fut justifiée sous prétexte d'assimilation des « indigènes ». Car pour les partisans de la prépondérance française, l'intégration scolaire constituerait « le moyen de façonner les jeunes indigènes à nos mœurs et à nos usages, à

notre langue, mais pas de les élever à part dans ces établissements spéciaux. L'assimilation ne se fait vite et bien que par des études et des récréations en commun, entre enfants des deux races, sur les bancs des écoles et des lycées. »⁽²³⁾

Le 23 octobre 1871, un arrêté ministériel a autorisé les colons à exproprier les collèges arabes-français. Le collège communal de Constantine fut absorbé par le lycée de la même ville, il en fut de même pour celui d'Oran : « Ces immeubles départementaux payés par les centimes additionnels » aux impôts arabes furent ainsi annexés sans indemnités par les communes, pendant que les autorités militaires s'installaient dans le collège d'Alger, (devenu l'Hôtel du 19^e corps d'armée). »⁽²⁴⁾

Les élèves algériens qui fréquentaient ces établissements furent transférés au lycée français où leurs réfectoires et dortoirs étaient séparés de ceux des internes européens. Leur nombre au lycée d'Alger a baissé de 261 en 1870 à 85 en 1873, à 81 en 1889 et chutant à 69 en 1893. Les écoles arabes-françaises quant à elles, ont pratiquement disparu. Même les bâtiments furent vendus. Il ne restait en 1880 que 1150 élèves algériens dans les écoles arabes-françaises.

La scolarisation des algériens, déjà faible, se dégrada rapidement. Les écoles coraniques et les zaouias n'employaient, au début des années 1870, qu'environ 2.000 maîtres donnant des rudiments d'instruction coranique à 27.000 élèves.

Les trois médersas subirent aussi le contre-coup de la réaction du colonat et de ses représentants qui ne cessèrent d'exiger leur démantèlement. Elles ont été dénoncées « comme foyers de vice et de fanatisme ». La tactique adoptée par les officiels consistait à les laisser végéter. Mais cela n'était pas acceptable aux élus européens qui demandèrent l'abolition immédiate de ces « séminaires de prêtres musulmans », de ces « *vulgaires zaouias* où l'on ne « formait que de pitoyables magistrats dénués de valeurs morales et d'instruction juridique. »⁽²⁵⁾

Cependant, le gouverneur Chanzy s'opposa à la fermeture des médersas. Il fit voter les crédits nécessaires et les bourses des élèves par les Conseils Généraux. En outre, par l'arrêté de 1876, il entreprit de les transformer en « **écoles supérieures de droit musulman.** » Il recruta 6 professeurs, dont trois algériens. Désormais la formation sera de trois ans pour les élèves internes âgés de 17 ans, recrutés après examen et diplômés après la réussite aux examens de fin d'année en arabe et en français. Mais la direction des études était assurée par le professeur de français. Mieux encore, l'enseignement religieux fut confié à des professeurs français ! Un inspecteur des médersas fut chargé de la surveillance générale. Et un officier de l'armée exerçait le contrôle politique et administratif dans chaque établissement. Néanmoins, en dépit de cet encadrement plus policier que pédagogique, les porte-parole du colonat se sont obstinés à demander leur démantèlement. Mais le gouverneur Chanzy adressa un rapport au gouvernement français à Paris en soulignant le fait que « c'est une erreur profonde de croire que les médersas pourront être supprimées dans un avenir peu éloigné et qu'il n'y a qu'à les laisser peu à peu tomber et s'éteindre faute d'aliments. Quels que soient les errements qui seront appliqués dans ce pays pendant longtemps nous y aurons besoin de légistes musulmans, et si nous ne cherchons pas à les former nous mêmes, à les élever sous notre patronage direct, bientôt nous retomberons au même point qu'au début de la conquête. »⁽²⁶⁾

Après son départ, les médersas périclitèrent pendant longtemps. l'effectif de leurs élèves déclinait d'une année à l'autre passant de 142 en 1876 à 57 en 1885.

En 1883, alors que l'administration s'apprêtait à les fermer, les professeurs algériens réagirent vigoureusement. Ils défendirent avec force le droit des musulmans de préserver leurs médersas : « c'est la charrue arabe qui (nous) paye », écrit le professeur Si Chadli de Constantine au recteur de l'académie. Les notables entreprirent des démarches auprès des autorités coloniales pour demander leur maintien en fonctionnement.

Le recteur Boissière a été persuadé de garder « ces pépinières théologiques pour imprégner de notre esprit les futurs ministres du culte musulman. »⁽²⁷⁾ Cette décision enragea les membres du Conseil Supérieur de l'Algérie selon lesquels « ces foyers d'esprit musulman devaient être éteints parce que à leurs yeux « **les fanatiques** » qu'ils formaient « étaient d'autant **plus dangereux** qu'ils avaient **appris à nous connaître.** »⁽²⁸⁾

Les membres du Conseil Supérieur rejetèrent successivement les crédits pour la réorganisation et la réforme des médersas et une proposition pour leur dissolution le 24 novembre 1883. Cependant, le gouverneur général continuait d'allouer leur budget de fonctionnement alors que les municipalités et les Conseils généraux et départementaux mirent un terme au renouvellement des bourses des élèves. En d'autres termes, les médersas furent lentement mais sûrement asphyxiées. Ce processus entraîna le déclin de l'effectif moyen des élèves de 70 durant la période 1873-1878 à 44 de 1879 à 1889. En outre les autorités procédèrent à la réduction des matières musulmanes tels que le droit musulman (sans théologie ou tawhid), la grammaire arabe, la rhétorique et la littérature. En revanche, on leur substitua des matières françaises : langue française, histoire de France, géographie, arithmétique, physique, sciences naturelles, hygiène, instruction morale et civique, principes de droit français, étude du code civil. Le but recherché était de « rendre ces deux enseignements nuisibles l'un à l'autre ».

En outre, les conditions d'étude étaient telles que les élèves de ces médersas « subissaient d'humiliantes leçons de droit coranique de la part des [professeurs français] et de fatales exclusions...

Or, l'insuffisance de l'enseignement des médersas tenait aussi à l'absence de formation antérieure de leurs élèves. L'instruction traditionnelle arabe se perdait elle aussi : les écoles coraniques, pour autant qu'on le sache, apparaissent bien avoir constamment diminué en nombre, ainsi que les écoles de

zaouias et les quelques cours de moudarrès attachés aux mosquées n'y pouvaient guère suppléer. »⁽²⁹⁾

En effet, les écoles coraniques et de zaouias, qui étaient sous le contrôle militaire, étaient plutôt tolérées qu'autorisées. Quant à l'administration civile, elle ne les recensait que rarement. Leur nombre est passé d'environ 2.000 en 1863 à 525 en 1878.

Après la fusion des collèges arabes-français avec les lycées français, le nombre des élèves algériens de l'enseignement secondaire est passé de 216 en 1877 à 69 en 1892/93.

Néanmoins, en dépit de ce déclin de la scolarisation des enfants algériens, les représentants des colons à Paris et leurs électeurs en Algérie, continuaient de freiner le développement de l'infrastructure scolaire destinée aux autochtones. En 1880, le rapporteur de la commission du budget de la chambre des députés, un certain Thomson, a résumé le point de vue des colons en ces termes : « des écoles pour les kabyles à 55.000 F la pièce ? Impossible de persévérer dans cette voie.... De plus, il est nécessaire de se borner à un enseignement très élémentaire, d'utiliser un personnel indigène peu coûteux et de se contenter des locaux existants (sic !)... Enfin , l'instruction publique des indigènes présentait un caractère politique évident et devait être contrôlée sur place par les services du Gouvernement général. »⁽³⁰⁾ En un mot, la livrer aux municipalités et aux conseils généraux dominés par les Européens. Quant à l'hostilité de la presse, le 7 juin 1882, le journal Atlas en donne une illustration : « pourquoi nous réchauffons dans notre sein les enfants de ces vipères et pourquoi le lycée d'Alger est peuplé de jeunes arabes qui retournent à leur tanière, comme les chacals qu'on veut apprivoiser aussitôt qu'ils deviennent libres. » Le 30 juin de la même année, Le Courrier d'Oran rapportait non sans inquiétude la nouvelle relative à un écolier algérien « dix fois nommé, avait enlevé aux Français le premier prix d'excellence ». Le 26 décembre 1882, le conseil municipal d'Alger rejeta officiellement la proposition de Maurice Whol,

professeur d'histoire au lycée d'Alger, relative à l'obligation de l'instruction primaire pour les enfants algériens des centres urbains. Ce professeur fut écœuré par le fait qu'il ne restait que 1.150 élèves musulmans dans les établissements de l'enseignement français en 1882. « Pourquoi ne songer qu'à la Kabylie, écrit-il ? Le pays tout entier a les mêmes besoins, il faut agir sur tous les points. » Le journal du milieu prépondérant, lui rétorqua : « Nous allons beaucoup étonner nos lecteurs quand nous allons leur apprendre ce qui va arrêter l'administration dans l'installation des écoles en Kabylie... Les Kabyles apprennent trop bien et trop vite. On est effrayé de voir tant d'Arabes instruits et l'on se demande ce que l'on fera quand ils seront grands. »⁽³¹⁾

Cette entreprise de déculturation du peuple algérien durant ces années sombres de la colonisation a amené Leroy-Beaulieu à la qualifier « d'acte absurde de fanatisme ou de chauvinisme »⁽³²⁾ contre une population vaincue. Cependant, les représentants du colonat n'ont jamais cessé de s'opposer à l'instruction des Algériens en arabe ou en français, tandis que **les porte-parole des « indigènes » commencèrent à prendre conscience du fait que « l'instruction porte en nous le secret de notre résurrection. »** C'est là une réplique à des notables algériens, manipulés par l'administration et les colons, qui avaient fait circuler des pétitions demandant l'arrêt de l'application des décrets de 1883. Cette mesure avait fait bénéficier les « indigènes » des villes des lois Ferry du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882. En effet, tout en procédant au recensement des enfants d'âge scolaire des deux sexes, les fonctionnaires coloniaux avaient répandu parmi la population algérienne la rumeur selon laquelle l'obligation scolaire s'étendrait aux fillettes musulmanes. Ce qui alarma les milieux conservateurs algériens. Certains d'entre eux firent part de leur opposition absolue à la scolarisation de leurs filles.

Le décret de 1883, qui posait les bases d'un enseignement gratuit et obligatoire ouvert aux Algériens, n'était pas aussi assimilationniste dans sa forme originale. Car il prévoyait le maintien d'un enseignement en arabe (article 31). Il prescrivait

même (article 42) que dans les « communes indigènes » l'enseignement en français et en arabe devait aboutir au certificat d'études primaires.

Ayant échoué à empêcher l'introduction des lois Ferry en Algérie, le colonat insista pour que leur application soit confiée aux communes algériennes dominées par les élus européens et les agents de l'administration coloniales. Il parvint à ses fins. Plus grave encore, en 1885 le gouverneur général Tirman autorisa le Conseil général d'Alger à détourner les impôts spéciaux versés par les Algériens pour financer l'instruction de leurs enfants vers les dépenses ordinaires. Et pour rassurer les colons, qui s'inquiétaient toujours de l'instruction de quelques milliers d'enfants algériens, ce gouverneur se déclara « partisan d'une certaine instruction qui maintiendrait les indigènes dans notre sphère » mais adversaire « d'une éducation trop complète » en faveur des musulmans algériens car « l'hostilité de l'indigène [au système colonial] se (mesure) à son degré d'instruction. »⁽³³⁾

Tout cela explique en très grande partie les réticences de larges sections de l'opinion algérienne musulmane contre l'application des décrets de 1883. En effet, selon le témoignage, hélas stéréotypé de Mohammed Ben Rahal, un ancien caïd, issu d'un collègue arabe-français : « l'arabe peut subir l'instruction mais ne la demande pas, car il y voit une sorte de piège en vue de lui ravir sa nationalité et sa religion ». Cependant il était assez lucide pour recommander aux maîtres du moment « d'offrir de l'emploi à ceux qui faisaient l'effort de suivre l'école française. »

Le deuxième témoignage émouvant est fourni par le professeur Ben Sedira, éduqué lui au collège arabe-français d'Alger. Tout en plaidant pour le développement de l'instruction française, il suggéra aux autorités coloniales d'empêcher que les séances d'enseignement ne se transforment en séances de dénigrement des Algériens et de leur culture. Mais s'ils la refusent il ne faut pas les contraindre par des violences inutiles. Pour ce sage pédagogue, si les musulmans algériens « ont les

yeux fermés, il faut leur rendre la lumière, s'ils ont les oreilles bouchées il faut leur parler fort, s'ils s'obstinent à rester immobiles et à piétiner sur place, il faut leur tendre la main et les empêcher de se tenir à l'écart ». ⁽³⁴⁾

Les municipalités coloniales chargées de l'application de ce décret préféraient gonfler artificiellement le nombre d'écoles créées, le recrutement des maîtres et même des élèves indigènes bénéficiaires des « bienfaits de la France » et détourner les crédits votés par la chambre des députés. Le ministère français de l'instruction publique fut dupé par des statistiques habilement présentées. Par exemple, le chiffre officiel des « écoles indigènes » créées en 1884 était de 30, passant à 102 en 1888.

Cependant, le 20 décembre 1888, dans un rapport confidentiel qu'il dépêcha à Paris, l'inspecteur général Leyssenne évalua ces réalisations scolaires. Cet inspecteur démasqua les falsifications de l'administration coloniale : sur les 102 écoles déclarées, il n'y avait en réalité que 3 écoles principales et 39 écoles ordinaires ayant des instituteurs français qualifiés. Les autres, soit 33 écoles de sections ne fonctionnaient qu'avec de simples « moniteurs indigènes ». En tout, il n'y avait que 75 écoles indigènes comportant 129 classes, dont 50 % étaient implantées dans les deux Kabylies. Plus de 29 classes ont été intégrées à « des écoles françaises, mais les élèves musulmans ne se hasardaient guère dans les classes françaises où ils étaient les souffre-douleur de leurs condisciples » européens.

Ce rapport « incriminait durement les instituteurs » « fils de colons » : héritiers des répugnances et des animosités de leurs pères, ils n'accueillent pas les enfants indigènes avec un grand esprit d'impartialité et de commisération. Ceux là sont relégués dans un coin, souvent oubliés dans les cours... Il leur est interdit de prendre part aux jeux... Ce sont des parias. »

En outre, était mis en évidence le manque de « neutralité religieuse » et démythifiées d'autres « légendes » : « Nous nous faisons guère scrupule, écrit Leyssenne, de tourner en ridicule

leurs pratiques religieuses et nous avons supprimé le taleb enseignant le Coran, garant de cette neutralité.» Quant à « l'intérêt des kabyles pour l'instruction française », [ils] « n'envoient leurs enfants que contraints et forcés. » ce qui explique le taux des absences aux cours. En effet en 1888, deux inspections ont rapporté un taux d'absentéisme de 24 % et de 17 %.

Cependant, la réalité était encore beaucoup plus sombre. Selon Leysenne « les élèves algériens n'étaient convoqués que le jour où l'inspecteur se faisait annoncer ». Les bénéfices de cette instruction étaient très limités. Car elle « offre à l'enfant indigène l'instruction française qui le tire en apparence de son milieu mais qui le laisse ensuite désarmé, incapable de se faire une place entre une civilisation qui l'abandonne et une barbarie qui le reprend. »

Au lieu des sanctions attendues contre cette situation désastreuse, le 19 juillet 1889, le gouvernement français répondit à ce rapport par l'arrêt du développement de l'infrastructure scolaire destinée aux Algériens. En 1890, les partisans de la déculturation du peuple algérien réussirent à bloquer les crédits qui devaient être alloués aux « écoles indigènes ». ⁽³⁵⁾

Le bilan d'une décennie et demie de la troisième république se résume en 1889 à 10 357 Algériens scolarisés sur un total de 535.389 enfants d'âge scolaire, soit 1,9 %. Ce résultat médiocre a été déterminé par l'hostilité obstinée des colons contre l'instruction des enfants « indigènes ». Car pour leurs repré-sentants, « si [elle] se généralisait, le cri unanime des indigènes serait l'Algérie aux Arabes ! »

Après la création des délégations financières en 1898 et l'octroi à la colonie de son autonomie financière, les maires des communes et les hauts fonctionnaires réussirent non seulement à ralentir mais aussi à imprimer une nouvelle orientation à l'instruction des Algériens. En 1902, ces Délégations dominées par le colonat réduisirent de 15 % les maigres crédits alloués aux

écoles « indigènes » afin d'accroître de 5 à 5,56 millions de francs ceux offerts aux colonisateurs. Les Européens, devenus propriétaires terriens, voulaient non seulement détruire l'enseignement primaire de nos enfants mais préconisaient aussi la transformation « des écoles indigènes » en des espèces de centres pré-professionnels simples et peu coûteux. Leur but devait être l'entraînement de « bons ouvriers agricoles » et non « des raisonneurs ». Le colonat entendait ainsi « empêcher le développement de l'instruction française donnée par des instituteurs métropolitains aux musulmans, car elle « contribuerait au groupement de cette nationalité indigène qu'il nous faut éviter. »⁽³⁶⁾

De 1898 à 1914, les hauts fonctionnaires et les délégués financiers réussirent à imposer aux Algériens un enseignement au rabais en établissant « des écoles gourbis » confiées à des moniteurs, élèves-maîtres algériens payés à 50 francs par mois, sous la supervision des instituteurs français. Ils étaient chargés d'enseigner les rudiments de la langue française. Ces écoles auxiliaires devaient distribuer, selon le gouverneur Jonnart, « dans un plus grand nombre de douars quelques éléments de notre langue, quelques rudiments d'hygiène, quelques notions professionnelles. »

Si les représentants des colons : « n'avaient pas réussi à détruire l'enseignement primaire des indigènes », [ils] avaient cependant obtenu de larges satisfactions. La durée des études à l'École Normale de Bouzaréah fut ramenée à 3 au lieu de 4 ans. Il n'y aurait pas d'enseignement de l'arabe dans les écoles auxiliaires, pas d'enseignement de la morale, mais de l'histoire. Surtout avait été condamnée l'orientation nettement libérale des programmes de 1890 qui disaient : « la France n'entend point faire des Arabes des sujets résignés, mais des citoyens qui acceptent son autorité. » Tout au contraire, avait proclamé William Marçais : « l'école en Algérie s'adresse à des populations politiquement françaises mais en fait étrangères. Elle doit former des sujets, non des citoyens. »⁽³⁷⁾

Cependant, durant leur congrès de 1898, les représentants des colons exigèrent que :

1)- l'instruction primaire des indigènes soit supprimée ;

2)- les crédits soient employés à leur instruction agricole pratique par des moniteurs français dans les douars ou par d'autres moyens.

Un certain nombre de délégués financiers sont intervenus durant le débat pour soutenir ces deux propositions et mettre en garde le gouvernement de Paris contre le danger présenté par l'instruction des Algériens. Pour le délégué Rivaille : « l'instruction fait un mal de termites, elle arrivera peu à peu à modifier la situation sociale de l'élément français... Instruire nos sujets, c'est les rendre aujourd'hui nos égaux, demain nos maîtres... Pas d'écoles indigènes, pas d'instruction, quelque élémentaire qu'elle soit. » (!) Quant au délégué Delphin, il s'exclama que si la France donne « **des écoles aux indigènes, l'élément autochtone absorbera l'élément conquérant.** »

Le bilan de cette période allant de 1890 à 1914 s'avéra quantitativement aussi catastrophique que la précédente. Au lieu des 360 écoles-gourbis prévues, les autorités coloniales n'ont construit qu'environ 160 à 200. Ce furent les rapports des instituteurs-inspecteurs qui mirent du reste à nu l'obstruction des responsables de l'instruction publique coloniale. Le gouvernement français décida alors de mettre fin à cette expérience de l'instruction au rabais. En 1914, il confia l'instruction des Algériens au gouverneur général.

Sur le plan quantitatif, le nombre d'élèves algériens dans les écoles primaires « indigènes » est passé de 3.172 en 1882 à 12.263 en 1892 à 25.621 en 1902 (soit 3,5 % des enfants d'âge scolaire, atteignant 42.688 en 1912, soit 4,7 %. Ainsi, entre 1900 et 1914 l'effectif des élèves de ces écoles a presque doublé passant de 24.000 à 47.000, dont 8.000 fréquentaient les écoles européennes.

Néanmoins, les dépenses allouées par les autorités se caractérisaient par des inégalités criantes. Par exemple, de 1901

à 1914, les écoles européennes reçurent plus de 103,81 millions de francs, soit 4 fois plus que les écoles indigènes pour une population six fois moins nombreuse.

Ainsi, pris entre le gouvernement français qui voulait les « pacifier » par l'instruction française et les colons qui s'acharnaient à les réduire à l'ignorance, les Algériens préférèrent épargner au moins leurs filles, considérées comme seules gardiennes de la culture ancestrale. En effet, la résistance était telle qu'en 1904 seulement sept écoles indigènes étaient réservées aux algériennes. Le nombre de filles scolarisées est passé de 2.166 en 1914 à 3.992 en 1914. Cependant, on se contentait de leur apprendre le français, la couture et le tricotage. En raison de tous ces problèmes, le nombre des élèves du cycle secondaire a évolué très lentement durant la période étudiée. Il a accru de 69 élèves en 1903 à 386 en 1914.

Selon une source, de 1879 à 1910, l'académie d'Alger n'avait couronné que 80 bacheliers algériens dont seulement 29 en 1910.

Les études secondaires étaient quasi inaccessibles aux enfants issus des couches populaires. L'admission au lycée était pratiquement réservée aux enfants des collaborateurs grâce aux bourses administratives. Par exemple, en 1912, les 125 boursiers des lycées étaient tous fils de Bachaghas, Aghas ou Caïds.

Après la première guerre mondiale, les effectifs des élèves algériens de l'enseignement primaire des « écoles indigènes » est passé de 46.000 en 1921 à plus de 69.000 en 1931, soit 34,7 % du total des élèves inscrits en Algérie en 1928. Or, la population autochtone représentait alors 86,4 % des habitants du pays. Les conditions de scolarisation des enfants algériens étaient pénibles. Par exemple, en 1935, 69.000 écoliers fréquentaient 825 classes spéciales, dont 678 en « écoles indigènes, soit 83 élèves par classe comparées aux 27.000 classes régulières réservées aux enfants des colons. Durant la même année, les statistiques officielles indiquent que 3.189 « talebs » apprenaient le Coran à 50.193 élèves, soit moins de 16

élèves par enseignant. En 1939/40, le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires est passé à environ 114.000, dont 22.000 filles. Plus de 61 % d'entre eux fréquentaient 909 classes spéciales. Ce qui représentait en moyenne 90 élèves par classe.

En 1944, pour satisfaire la demande pressante de la population en éducation, les autorités coloniales ont prévu la construction sur 20 ans de 20.000 classes. Le vent de liberté qui soufflait juste avant la défaite imminente du fascisme, les a amenés à projeter aussi l'unification du système « indigène » et européen. Ce qui sera fait en 1949.

Cependant, en ce qui concerne la construction des écoles, seulement 2.776 classes furent réalisées entre 1945 et 1953, soit au total 11.304 classes, si l'on tient compte des constructions antérieures. Le nombre d'élèves quant à lui, s'élevait à 429.000. A la veille du déclenchement de la révolution du 1^{er} novembre, les statistiques officielles font état de 11.880 classes pour 2400 écoles et de 465.000 élèves parmi lesquels 322.000 Algériens. Ainsi, en dix ans, le nombre d'élèves algériens avait triplé. Cela est dû à la prise de conscience des Algériens de la nécessité absolue de la scolarisation de leurs enfants.

LES REPRESENTANTS DU PEUPLE ALGERIEN ET LE DROIT A L'EDUCATION

Certes, certaines familles algériennes ont boycotté l'école coloniale entre 1830 et 1914. Cependant, à partir de la fin de la première guerre mondiale, tous les porte-parole du peuple algérien commencèrent à réclamer à grands cris « *des écoles, des écoles, des écoles* ». Les traditionalistes eux mêmes en venaient à dire : « *instruisez nos enfants en arabe ou en français, mais instruisez les.* »

En effet, le mouvement des jeunes algériens revendiqua dès 1912 le développement de l'instruction pour les enfants algériens. Mais son appel ne fut point entendu par la Délégation Financière. Les colons répétaient : « *Si la France entend*

intensifier l'instruction des indigènes, que deviendront nos fermes ? Où irons-nous recruter la main d'œuvre agricole ? »
Et tous les européens insistaient sur le fait que « *c'était folie d'instruire les indigènes, de leur donner un diplôme et de l'orgueil pour en faire des déclassés et des concurrents, des agités ou des révolutionnaires.* »

Néanmoins, depuis sa fondation en 1927, l'Etoile Nord Africaine (ENA) ne cessa de revendiquer non seulement l'indépendance nationale mais aussi et surtout l'accès des Algériens à l'enseignement à tous les degrés ainsi que la création d'écoles en langue arabe. En 1933, l'assemblée générale de l'ENA adopta un nouveau programme politique dans lequel les participants demandèrent entre autres choses :

- l'instruction gratuite et obligatoire à tous les degrés en langue arabe ;
- l'accession à l'enseignement à tous les degrés ;
- la création de nouvelles écoles arabes ;
- tous les actes officiels doivent être simultanément publiés en langue arabe et française ;
- la langue arabe doit être considérée comme langue officielle.

A l'occasion du congrès musulman de 1936, les représentants de l'ENA formulèrent, concernant l'enseignement, les revendications suivantes :

- 1)- l'enseignement primaire obligatoire et gratuit au bénéfice des enfants algériens.
- 2)- le développement de l'enseignement secondaire.
- 3)- l'accession de tous les bacheliers à l'enseignement supérieur par l'octroi des bourses et des prix d'honneur aux plus méritants,.

4)- l'enseignement de l'arabe obligatoire à tous les degrés.

5)- la liberté de pensée : nul Algérien, Marocain ou Tunisien ne doit être inquiété pour ses opinions politiques, philosophiques ou religieuses.

Les autres mouvements et associations algériens ont aussi formulé des revendications concernant le développement de l'instruction aux profit des enfants « musulmans ». En effet, dès le 11 septembre 1927, les membres fondateurs de la Fédération des Elus Musulmans d'Algérie émirent le vœu de voir réalisé le : « développement de l'instruction et de l'éducation professionnelle des indigènes ».

En mai 1931, l'Association des oulémas d'Algérie fut fondée à Alger. Son objectif principal visait « selon l'article 6 de ses statuts » l'ouverture « en son nom, dans le pays, des sièges, des cercles et des écoles d'études élémentaires ».

Le 26 juin 1936, dans sa charte revendicative, (rejetée par l'ENA, en raison de la demande au gouvernement français de procéder au rattachement pur et simple de l'Algérie à la France), le Congrès Musulman, composé de l'Association des oulémas, de la Fédération des Elus Musulmans, le Parti Communiste Algérien (P.C.A) réclama des autorités coloniales :

◆ l'abrogation de toutes les dispositions d'exception concernant la langue arabe et tendant à la classer comme langue étrangère ;

◆ la liberté d'enseignement pour la langue arabe et d'expression pour la presse arabe.

Le 14 septembre 1944, le PCA eut aussi l'idée de demander :

◆ la réouverture de toutes les écoles existantes, et la création partout où il n'en existe pas, d'une école dans un local réquisitionné, avec un instituteur provisoire qui puisse donner

aux enfants les premiers éléments de l'instruction en français et en arabe, en attendant une solution générale du problème du million d'enfants sans école ;

◆ la reconnaissance de l'arabe comme langue officielle à côté du français.

Pendant, ces revendications restèrent lettre morte. Mais comme nous l'avons déjà signalé, un progrès sensible se fit sentir à partir de 1944.

Parallèlement à l'enseignement colonial, les Algériens ont, soit maintenu le système d'enseignement traditionnel (écoles coraniques et zaouias), soit établi des écoles privées modernes ou semi-modernes. En effet, l'Association des oulémas a ouvert entre 1931 et 1947, un réseau national de 174 madrassah en langue arabe employant 274 maîtres. En 1947, fut ouvert l'Institut Ben Badis à Constantine. Sa mission était de préparer des maîtres pour les écoles de l'Association et des étudiants pour la Zaytouna de Tunis et El Azhar du Caire. En 1955, les oulémas disposaient de 193 écoles, dont 58 madrasahs dispensant un enseignement plus élevé à 11.000 élèves sur 35.150. Le nombre d'élèves à l'institut Ben Badis s'élevait à environ 700.

Le MTLD a, lui aussi, ouvert plusieurs madrasahs, notamment dans les grandes villes. L'enseignement y était donné en langue arabe. De nombreuses zaouias et écoles coraniques contrôlées par les confréries religieuses ou par la population ont continué de fonctionner jusqu'à l'indépendance. D'autres associations caritatives ont également établi des écoles en langues arabe.

La langue arabe et les disciplines religieuses constituaient l'essentiel des programmes d'enseignement de tous ces établissements privés. Les matières techniques et scientifiques y étaient, soit absentes, soit négligées. Néanmoins, ces écoles ou madrasahs apprenaient à de nombreux jeunes gens et jeunes filles à écrire et à parler couramment la langue arabe classique et moderne.

Globalement, en 1954, seulement 306.737 élèves algériens étaient scolarisés dans l'enseignement primaire public, soit 12,75 % des 2,4 millions d'enfants d'âge scolaire. En outre, 20.000 enfants européens et algériens en moyenne étaient scolarisés dans les établissements de l'enseignement primaire privé. Quant aux écoles coraniques, elles assuraient, selon des estimations, un enseignement rudimentaire à environ 100.000 élèves algériens. Au total, 18 % seulement des enfants algériens d'âge scolaire recevaient une instruction primaire. L'enseignement technique ne comptait que 3.232 élèves en 1955, dont seulement 515 algériens. La formation professionnelle ne bénéficiait en 1956 qu'à 5.487 Algériens. L'école Supérieure de l'Agriculture ne formait que un ou deux ingénieurs agricoles par an pour 75 Français.

En somme, le recensement de 1954 révéla que seulement 13,7 % d'adultes Algériens savaient lire et écrire : 55 % en français, 20 % en arabe et en français et seulement 25 % en arabe. Ainsi les trois quarts de lettrés algériens étaient en tout ou en partie de langue et de culture françaises. Néanmoins, seule une infime minorité d'entre eux avaient bénéficié d'un enseignement secondaire et universitaire.

En effet, les effectifs de l'enseignement secondaire français sont passés de 1.800 en 1945 à 35.000 en 1954, dont 18,45 % étaient des Algériens. L'accès à l'enseignement secondaire était rendu difficile par l'examen d'entrée en 6^{ème}. Par exemple, en 1948, sur les 844 des écoliers algériens qui se présentèrent à cet examen, seulement 243, soit 28,8% furent reçus comparés aux 43,9 % de jeunes Européens.

Les médersas franco-musulmanes officielles devinrent en 1944 des établissements secondaires comportant deux cycles. L'ancienne division supérieure de la médersa d'Alger fut érigée en 1946 au rang d'Institut d'Etudes Supérieures Islamiques, chargé de préparer des enseignants (moudarrès) et des agents de culte. Les élèves et étudiants des médersas passèrent de 175 en 1936 à 289 en 1950. Lorsqu'elles furent transformées en 1951 en lycées franco-musulmans (2 à Alger, 1 à Constantine et 1 à

Tlemcen) préparant au Baccalauréat, leurs effectifs atteignirent 430 élèves en 1953.

En dépit de ce progrès, l'enseignement secondaire de l'Algérie coloniale ne produisait en moyenne annuelle qu'une centaine de bacheliers algériens avant la révolution. Ce qui explique le nombre insignifiant des étudiants algériens inscrits dans les universités françaises.

L'INTRODUCTION ET LE DEVELOPPEMENT DE L'UNIVERSITE FRANÇAISE COLONIALE D'ALGER

L'Ecole Préparatoire de Médecine et de Pharmacie, qui représentait la première institution moderne de l'enseignement supérieur en Algérie, a été établie à Alger en 1859, sous l'égide de la municipalité de la capitale. En 1879, trois autres écoles supérieures de droit, de sciences et des arts furent introduites. Ces trois écoles avec l'Ecole de Médecine et de Pharmacie ont constitué le noyau de base sur lequel sera érigée l'université d'Alger. En 1889, Jules Ferry promulgua une loi permettant aux autorités des quatre écoles supérieures existantes de délivrer des diplômes de licence. En 1909, ces quatre écoles donnèrent naissance aux quatre facultés de l'université française d'Alger.

En 1900, l'Ecole Supérieure de Commerce fut établie, suivie en 1905 par l'Ecole Nationale des Beaux Arts, et par l'Ecole Nationale d'Ingénieurs d'Alger. En 1949, l'Institut des Etudes Politiques de l'Université fut fondé. Pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur dans la colonie, des écoles de droit, de médecine et pharmacie furent étendues aux villes de Constantine et Oran en 1961. A tout cela s'ajoute l'Ecole Nationale Agronomique d'Alger.

En dépit de l'établissement de cette université coloniale moderne en Algérie, très peu d'étudiants autochtones y étaient admis avant les années 1950.

De la fondation des quatre écoles supérieures en 1889 à leur promotion au statut d'universités en 1909, le nombre de

diplômés algériens ne s'élevait qu'à 19 en langue arabe, 2 en langue berbère, 6 licenciés en droit, 1 en pharmacie, une sage-femme de deuxième classe, 11 certificats PCB. Les effectifs des étudiants de l'enseignement supérieur ont évolué comme suit : 6 inscrits en 1884, passant à 50 en 1907/1908, la plupart étaient des médersiens, soit des normaliens non bacheliers.

En 1910, la « nouvelle élite » algérienne, issue de l'université française était représentée par 25 médecins, avocats, professeurs du secondaire ou officiers qui avaient fréquenté Saint Cyr, Saumur et Alfort. En 1916, l'université algérienne n'accueillait que 61 étudiants algériens. Cet effectif demeura très variable jusqu'en 1929. Entre cette dernière date et 1939, le nombre moyen annuel des étudiants algériens inscrits se stabilisa autour de la centaine. En 1950/51, leur nombre a atteint 386, dont 31 étudiantes, passant à la rentrée universitaire de 1954/55 à 589 étudiants algériens, dont 51 étudiantes, qui poursuivaient leurs études à l'université d'Alger.

Quant à celui des inscrits dans les universités « métropolitaines », il s'élevait à 553 en 1950, soit 9,76 % du total des étudiants originaires d'Algérie. Rappelons qu'à cette époque (1954), la population algérienne représentait 89,5 % de la population totale de l'Algérie.

Par ailleurs, en 1954, le nombre des élèves et étudiants algériens fréquentant les universités islamiques de la Zaytouna, la Qarawyiine et El-Azhar... était estimé à environ à 1270. Dans ces universités islamiques, la formation dispensée était essentiellement religieuse.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

⁽¹⁾ Cité par G. PERVILLE.— « *Les étudiants Algériens de l'Université Française : 1880-1962* » ; Editions du CNRS. Paris, 1984. p. 16.

⁽²⁾ *Ibid.*

⁽³⁾ Général DUCROT.— « *Correspondances* » ; T. II, cité par M. LACHERAF dans « *L'Algérie : nation et société* » ; Maspéro, Paris 1965, p. 107.

⁽⁴⁾ J. RUEDY.— « *Modern Algeria : the origin and development of a nation* », Indiana University Press, Bloomington, 1992, p. 69.

⁽⁵⁾ CH. R. AGERON.— « *Les Algériens musulmans et la France* » ; T. I PUF., Paris 1968, p. 317.

⁽⁶⁾ ANF 80 : 156.

⁽⁷⁾ Cité par TURIN.— *Op. Cit.*, p. 127. Annette et J. GALLOT.— « *Réussir l'école, démocratiser la réussite* » ; éd. Sociales, Paris 1991, p. 68.

⁽⁸⁾ Annette et J. GALLOT.— « *Réussir l'école, démocratiser la réussite* » ; éd. Sociales, Paris 1991, p. 68.

⁽⁹⁾ M. LACHERAF.— « *L'avenir de la culture algérienne* » in : « *Les temps modernes* » ; n° 209, Octobre 1963.

⁽¹⁰⁾ *Ibid.*

⁽¹¹⁾ *Ibid.*

⁽¹²⁾ ANF 80 : 457.

⁽¹³⁾ ANF 80 : 468.

⁽¹⁴⁾ ANF 80 : 1566.

⁽¹⁵⁾ AGERON.— « *Les Algériens...* » ; *Op. Cit.*, p. 319.

⁽¹⁶⁾ *Ibid.*

⁽¹⁷⁾ Cité par AGERON.— *Ibid.*, pp. 319-320.

⁽¹⁸⁾ *Ibid.*

⁽¹⁹⁾ *Ibid.*

⁽²⁰⁾ *Ibid.*, p. 321.

⁽²¹⁾ *Ibid.*, p. 322.

⁽²²⁾ Maréchal PELISSIER.— Lettre datée du 10 juin 1863, F 80 : 1732.

⁽²³⁾ AGERON.— « *Les Algériens...* » ; *Op. Cit.*, p. 323.

- ⁽²⁴⁾ Dr Warnier.— « *L'Algérie devant l'opinion publique* » ; Paris, 1865, p. 158.
- ⁽²⁵⁾ AGERON.— « *Les Algériens...* » ; *Op. Cit.*, p. 324.
- ⁽²⁶⁾ « *Le gouverneur général CHANZY* » ; Correspondance du 26 avril 1879.
- ⁽²⁷⁾ Cité par AGERON.— « *Les Algériens...* », *Op. Cit.*, p. 331.
- ⁽²⁸⁾ *Ibid.*
- ⁽²⁹⁾ *Ibid.*, pp. 331-332.
- ⁽³⁰⁾ An 80, 1706.
- ⁽³¹⁾ Cité par *El Mountakheb* du 22 octobre 1882.
- ⁽³²⁾ P. LEROY.— « *Beaulieu, L'Algérie et la Tunisie* » ; 1897, p. 254.
- ⁽³³⁾ Le Gouverneur Général TIRMAN.— « *Déclaration devant le conseil supérieur de l'Algérie* » ; Session de novembre 1886.
- ⁽³⁴⁾ Cité par AGERON.— « *Les Algériens...* » ; *Op. Cit.*, p. 340.
- ⁽³⁵⁾ *Ibid.*
- ⁽³⁶⁾ AGERON.— « *Histoire de l'Algérie...* » ; *Op. Cit.*, p. 161.
- ⁽³⁷⁾ *Ibid.*, p. 162.

CHAPITRE IV

Les mosquées universités : la Zaytouna et Al-Azhar du X^e au XX^e siècle

Des nombreuses mosquées-universités traditionnelles arabo-musulmanes qui avaient existé jadis, seulement quatre d'entre elles ont survécu jusqu'au XX^e siècle : Najaf en Irak, Al-Azhar au Caire, la Zaytouna à Tunis et Al-Qarawiyyine à Fès. La majorité des étudiants algériens arabisants monolingues de tendance ulamiste ou neutres ont été formés dans les trois premières mosquées-universités. Les plus éminents sont les cheikhs Abdelhamid Ibn Badis, Bachir Ibrahimi et l'écrivain talentueux, Abdelhamid Benhadouga et Mohammed Boukharouba, alias Houari Boumediène. Moufdi Zakaria a fréquenté aussi la mosquée-université de la Zaytouna.

Comme Benhadouga, Moufdi Zakaria... ont été façonnés essentiellement par la culture politique moderniste-étoiliste, ils ont représenté, avec d'autres anciens étudiants de ces mosquées-universités, l'antithèse de l'esprit ulamiste. Or, pour comprendre l'origine du dualisme linguistique et culturel hérité par l'Algérie indépendante de l'ère coloniale, il est indispensable de décrire brièvement le contenu de l'enseignement dispensé à la Zaytouna et à Al-Azhar parce que c'étaient les anciens Zaytouniens et Azhariens qui véhiculèrent les idées réformistes du Machrek (Orient) vers notre pays.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la mosquée Az-Zaytouna fut édifée dès 734 par le gouverneur de l'Ifriqiyya Ubayd Allah Al Habbàb. En dépit de plusieurs restaurations

successives à l'intérieur, elle a préservé sa forme de la fin du IX^e siècle. ⁽¹⁾ Elle a succédé à partir du XII^e siècle à la **mosquée-université** de Kairouan, capitale de l'Ifriqiyya, qui joua un rôle important dans l'islamisation, suivie par l'arabisation linguistique du Maghreb.

Lorsque Tunis devint capitale de la dynastie Hafside de l'Ifriqiyya (1207-1534), la mosquée Az-Zaytouna fut transformée en université islamique. Sous les derniers souverains Hafsides, elle fut de nouveau restaurée pour mieux accueillir les étudiants.

La bibliothèque de la Zaytouna a été dotée d'une grande partie des ouvrages de celle de l'ancienne mosquée-université de Kairouan à la fin du XIV^e siècle. Elle s'est enrichie graduellement. Ce qui a obligé les responsables de l'université de recruter un personnel compétent pour faire fonctionner son service de consultation. Vers 1500, le sultan Abou Abdellah Ibn Al Hassan établit sa bibliothèque actuelle qu'il a nommé Al Abdilliya. ⁽²⁾

Sous le règne des Hafsides, le programme de l'enseignement de la Zaytouna comprenait les sciences religieuses-juridiques, la littérature arabe (y compris la poésie) et « toutes les branches de la langue arabe, telles que la grammaire, la morphologie, la rhétorique ainsi que le calcul (hisab), la logique (mantiq), l'astronomie... et la médecine » ⁽³⁾. Cependant, à partir du XII^e siècle, l'enseignement Zaytounien, comme partout ailleurs, devenait peu à peu scolastique, la culture arabomusulmane demeurait livresque et divorcée de la réalité sociale ambiante. Même les personnes cultivées ne cherchaient plus à étendre le champ de leurs connaissances, mais à enrichir leur mémoire respective de clichés et de rhétorique. ⁽⁴⁾ Pour faciliter aux étudiants la mémorisation, des résumés destinés à être commentés à leur tour, furent rédigés par des cheikhs. ⁽⁵⁾ Par exemple, depuis la décadence du monde arabo-musulman, les auteurs des manuels du Tafsir (interprétation) du Coran s'acharnèrent à effacer les traces du mu'tazilisme.

Les débats en classe se bornaient à discuter le sens littéral des versets coraniques. Quant à « la science des hadiths, elle tendait dans sa conception même à se constituer en corpus admis une fois pour toutes ». ⁽⁶⁾ Mais c'était sans doute « l'échec » du Fiqh (méthodologie du droit musulman) « à se constituer comme discipline ouverte [qui] contribua le plus directement à l'arrêt de la pensée religieuse. » ⁽⁷⁾

Tout cela ne pouvait que contribuer à l'immobilisme en matière d'enseignement des mosquées-universités musulmanes de l'époque (Al-Zaytouna, Al-Qarawiyyin, Al-Azhar). Le contenu du programme de la Zaytouna sous les Ottoman révèle l'abandon de l'enseignement des sciences. Les beys et les fouqaha ash'arites-hanbalites l'ont, en effet, obligée à enseigner uniquement les matières religieuses « dans un esprit exclusivement scolastique. Par conséquent, les professeurs et les juristes zaytouniens, n'ayant qu'une formation archaïque ne s'intéressaient guère aux grands problèmes sociaux, culturels, politiques [et scientifiques] de leur temps. Durant cette période on ne trouve aucun savant de renom, aucun juriste de valeur... on voit par contre un repliement progressif de la fonction enseignante à la Zaytouna. » ⁽⁸⁾

La loi beylicale du 1^{er} novembre 1842, réorganisa le fonctionnement des cours, améliora le traitement des professeurs, exigea d'eux l'assiduité nécessaire et assura également la bonne marche des études par la création d'un conseil de l'université, chargé du contrôle, de la surveillance des cours, ainsi que du corps enseignant. Le recrutement des candidats aux différents échelons de l'enseignement était également prévu par ce même décret.

Dès lors, le corps enseignant de la Zaytouna devait comporter 30 professeurs (ou chouyoukhs) dont 15 malékites et 15 hanafites. Chacun était redevable de deux heures de cours par jour excepté le jeudi et vendredi. Deux chouyoukhs al islam, l'un de rite hanafite et l'autre malékite étaient nommés inspecteurs (Mouddar). Ils étaient assistés dans leur tâche de deux cadis appartenant chacun aux rites précités. Le recrutement

des professeurs se faisait sur avis de ces grands inspecteurs et des cadis. Leur nomination était promulguée par décret beylical.

Cependant, cette réorganisation administrative n'a pas été assortie d'une refonte des contenus d'enseignement. Ils restèrent fondamentalement religieux et traditionalistes. Les programmes comportaient de la grammaire et de la rhétorique, de la théologie et de la littérature etc. la culture transmise demeurait en marge des grands courants scientifiques et philosophiques du XIX^e siècle. Ainsi, « les promoteurs de cette réforme ont cherché plus à mettre un peu d'ordre dans la fonction enseignante plutôt qu'à rénover la substance des connaissances dispensées. L'enseignement restait archaïque et scolastique. Ils ont cherché plus à préparer les étudiants à exercer quelques fonctions traditionnelles plutôt qu'à adapter leurs connaissances aux exigences réelles de l'époque. »

« Bien que la Zaytouna, ajoute Moula, par son enseignement, préparât à des carrières différentes, muftis, imams, professeurs, notaires, administrateurs, l'esprit et les méthodes restaient archaïques, l'esprit traditionaliste s'opposait à tout progrès dans les sciences profanes. » ⁽⁹⁾

En dépit de plusieurs réorganisations de la Zaytouna durant le XIX^e siècle, le contenu de son programme d'enseignement n'a été réformé, à l'instar d'Al-Azhar et de la Qarawiyyin, qu'en 1912. A cette date, elle fut réorganisée en deux cycles : secondaire et supérieur ouverts aux élèves et aux étudiants.

DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT A LA ZAYTOUNA DE 1912 A SA TRANSFORMATION EN FACULTE EN 1956

a)- L'enseignement secondaire :

Tafsir (exégèse coranique) ;

Hadith (Tradition ou propos prophétique) ;

Sira (Biographie du prophète) ;

Tawhid (Théologie) ;
Moustalah (Méthodologie du Hadith) ;
Qira'at (Lectures coraniques) ;
Fiqh (Droit musulman) ;
Ijraat Chariyya (Procédure judiciaire) ;
 Aqdhiyah wa chahàdât (Actions en justice et témoignages) ;
 Ousoul al-fiqh (Méthodologie du droit) ;
 Mîràth (Partage des successions) ;
 Tasawwouf (Mysticisme) ;
Akhlaq (Morale) ;
Nahw (Grammaire) ;
Saraf (Syntaxe) ;
Balaghah (Rhétorique) ;
Adab (Littérature) ;
Tarikh al adab (Histoire de la littérature) ;
Mountakhabât arabîyya (textes arabes choisis) ;
Tarikh (Histoire) ;
Gighrafiah (Géographie) ;
Imlà wa Khatt (Orthographe et calligraphie) ;
Aroudh (Versification) ;
Mantiq (Logique) ;
Sinaat at-taalim (pédagogie et éducation) ;
Hifdh assihha (Hygiène) ;
Handasa (Géométrie) ;
Hisab (Calcul) ;
Jabr (Algèbre) ;

Misaha (Topographie) ;

Falak (Astronomie) ;

b) L'enseignement supérieur :

Tarikh at-tachrî (Théorie de droit) ;

Ijra'at chariyya (Procédure judiciaire) ;

Maqacid ach-charriyya (Esprit de charriyya) ;

Khataba (Eloquence) ;

Naqd ach-chîri (Critique poétique) ;

Mountakhabat arabiyya (Textes arabes choisis) ;

Tarikh al-adab (Histoire de la littérature) ;

Certaines de ses matières, notamment les sciences exactes et appliquées, étaient considérées comme des matières facultatives. En outre, le décret beylical recommande l'étude d'un nombre limité d'ouvrages disponibles à la bibliothèque de la Zaytouna, qui est aussi vieille que celle d'Al-Azhar.

LA MOSQUEE-UNIVERSITE D'AL-AZHAR

La mosquée-université d'Al-Azhar fut établie en 969 dans le vieux quartier du Caire, fondé par les troupes Fatimides originaires du Maghreb central. Elle fut un institut de formation religieuse pour les tenants du chiisme. « Le Caire était jusqu'à la fin du XIX^e siècle le point de passage obligatoire des pèlerins maghrébins, qu'ils viennent par la voie de terre ou de mer ». ⁽¹⁰⁾

L'un des professeurs les plus éminents d'Al-Azhar fut Ibn Khaldoun, le dernier des génies arabo-musulmans. En effet, lassé de l'anarchie, des guerres intestines, des intrigues et des complots de palais du Maghreb et de l'Andalousie, le fondateur de la sociologie quitta Tunis pour le Caire, qui était la capitale prospère de la dynastie des Mamlûks (1250-1517). Dès son arrivée, il fut recruté par cette illustre institution de

l'enseignement supérieur islamique comme chargé de conférences. En 1384, le Sultan Barquq le nomma officiellement professeur à la madrasa qambiyya. Cependant, tout en acceptant cette promotion, Ibn Khaldoun continua de professer à Al-Azhar.

Après de nombreuses péripéties en Orient arabo-musulman durant lesquelles, Ibn Khaldoun, ce grand condottiere, rencontra aux alentours de Damas, menacée par les armées mongoles, Tamerlan en janvier 1401. L'auteur de *Kitab al ibar* mourra en 1406 au Caire au poste de grand cadî malikite d'Égypte et professeur associé d'Al-Azhar. La disparition de cet homme exceptionnel, qui s'est efforcé durant toute sa vie de sauver – par son action politique et ses études et analyses – une culture arabo-musulmane que les fouqaha ash'arites-hanbalites avaient déjà amputée des sciences, de la logique aristotélicienne et du rationalisme mu'tazilo-averroèsien, coïncida avec l'éclipse de la raison et l'arrêt du développement culturel de « Dar al islam » (la maison de l'islam). Al-Azhar lui-même abandonna l'enseignement des sciences et de la philosophie profanes jusqu'au recrutement de Djamel Eddine El Afghani et Muhammed Abdou à la fin du XIX^e siècle.

Entre temps, les institutions de l'enseignement supérieur islamiques se sont recroquevillées sur elles-mêmes en fermant leurs portes à toute influence exogène pour éviter de souiller la pureté endogène islamique par des emprunts culturels des contrées infidèles ». Contrairement aux universités euro-américaines, qui se sont transformées en centres d'inventions et d'innovations continues, « les centres traditionnels de transmission d'une pensée conservatrice [telles que les] universités d'Al-Azhar en Égypte, de la Zaytouna à Tunis, de Qarawiyyin à Fès, et, partout, des médersas et des zawiyas d'importance variable [ont régressé]. La culture diffusée dans ces institutions assure une survie factice à des schémas désuets et sans lien avec la science triomphante en Europe et en Amérique. »⁽¹¹⁾

La réouverture du monde arabo-musulman aux idées, aux sciences et à la technologie modernes, qui sont le produit de

l'émergence du capitalisme et de la Renaissance Culturelle Européenne du XV^e et du XVI^e siècles, a été paradoxalement initiée par Al-Azharien Rifà'a tahtàwi. Son voyage à Paris en 1826 à la tête d'une mission scientifique Egyptienne lui permit de découvrir les grandes réalisations du développement du capitalisme européen. Tahtawi consigna dans un livre de voyage basé sur ses observations directes « les réactions saines, vives, touchantes, écrit Mohammed Arkoun, d'un musulman devant les signes les plus courants de la modernité matérielle : un lit élevé et confortable, des fourchettes, des couteaux, des assiettes et des verres individuels pour manger à table, des femmes dévoilées qui circulent librement, une architecture merveilleuse, de l'ordre, de la propreté, de l'efficacité ! » ⁽¹²⁾

Les observations de la vie moderne des français et de leurs grandes œuvres ont convaincu cet honnête musulman égyptien qu'il y a « sûrement des vérités à apprendre auprès de ces chrétiens » et qu'il faut « absolument réintroduire le mouvement, la volonté d'entreprendre, la science dans la société musulmane ! » Ainsi, des idées neuves furent publiées pour la première fois en langue arabe. Tahtàwi osa affirmer que « la patrie soit le lieu de notre commun bonheur que nous bâtirons par la liberté, la pensée et l'usine ». Et tandis que l'archevêque de Paris saluait la prise d'Alger en 1830 comme une « victoire de la chrétienté sur l'Islam » (ce qui donne une mesure de la modernité intellectuelle en Europe!), Tahtàwi note plus positivement que « la guerre entre les Français et les Algériens n'était qu'une affaire purement politique, des querelles de commerce et de transactions, des disputes et des polémiques nées de l'orgueil et de la morgue ». ⁽¹³⁾

Avant même la publication de l'ouvrage de Tahtàwi, Mohammed Ali avait déjà envoyé plusieurs étudiants égyptiens se former en France. Le sultan Ottoman Mahmoud l'a imité en envoyant également en 1826 quatre étudiants à Paris. Ils ont été suivis par beaucoup d'autres. Depuis lors certains dirigeants arabo-musulmans ont décidé, en dépit de l'opposition des fouqaha conservateurs, d'encourager leurs étudiants à se rendre dans les universités européennes pour apprendre les sciences, la

technologie et les arts. Cela initia la « Nahdha » (Renaissance) arabo-musulmane contemporaine.

Mohammed Abdou, l'un des disciples de Tahtawi et de Jamal Eddin Al-Afghani et un diplômé de Al-Azhar, a osé s'attaquer à la réforme de « tawhid » (ou théologie) en vue de le réconcilier avec l'usage de la raison et l'exercice de la science.⁽¹⁴⁾ « La religion ressemble beaucoup plus à une intuition spontanée, écrit-il, qu'à un appel auquel on répond en toute liberté... ; la religion est un sens général pour découvrir parmi les voies du bonheur celles qui n'apparaissent pas nettement à la raison, mais cette dernière est la faculté qui permet de reconnaître ce sens, de l'exercer dans le domaine qui lui a été assigné... ; c'est elle [la raison] qui examine la preuve des dogmes et des règles de conduite (imposées par la religion) afin de savoir s'ils émanent vraiment de Dieu. »⁽¹⁵⁾

Cependant, les gardiens de l'orthodoxie ash'arite-hanbalite d'Al-Azhar se sont opposés à cette interprétation d'Abdou qui les avait affrontés lorsqu'il était simple étudiant dans cette institution. En effet, Abdou s'est révolté contre « la tradition » et l'autorité des « Chouyoukh » d'Al-Azhar. « Moi, le serviteur des serviteurs de la science, écrit-il dans son autobiographie, moi qui me suis libéré des doctrines grammaticales et dialectiques, qui me suis dépouillé des chaînes imposées par les différentes écoles pour me lancer plus librement à la poursuite de la science ; j'étais occupé à chercher le savoir et pendant que j'errais dans ses prairies, je tombais sur les traces de la vraie science ; je m'épris d'un grand amour pour elle, mais je ne trouvais pas un guide qui pouvait m'y conduire et cela me troubla : mon esprit en était plein mais, chaque fois que je posais des questions à son sujet, on me répondait que c'était un péché que de s'y adonner et que ceux qui enseignaient le dogme défendaient de s'en occuper. Cela me jeta dans le comble de la stupéfaction et ce qui m'étonnait le plus c'était l'esprit borné de ces professeurs [d'Al-Azhar] qui ne font que répéter machinalement ce qui leur a été transmis ; je me mis à réfléchir et je compris que celui qui ignore une chose devient hostile à cette chose.

Or, Abdou était convaincu que « les sciences modernes » et la technologie étaient la « cause » principale du « développement » de « la richesse » et de « la puissance » des nations développées de son temps. Et leur maîtrise était due essentiellement au « haut niveau de leur instruction et de leur participation scientifique... donc notre premier devoir, conclut-il, est de nous efforcer à répandre ces sciences parmi nos compatriotes. »⁽¹⁶⁾

Pour Abdou, la transformation des sociétés et des cultures des peuples arabo-musulmans, qui constitue la condition sine qua non de leur renaissance (Nahdha) doit procéder graduellement. Dans un article paru dans le journal officiel d'Égypte de 1881 intitulé : « l'erreur des intellectuels, l'auteur de Rissalat al Tawhid a exposé son approche au changement socio-culturel qu'il ne cessait de préconiser en ces termes : « Beaucoup de bons esprits, lorsqu'ils ont approfondi les sciences sociales, et qu'ils ont étudié l'histoire des peuples et leur état présent sentent naître de grandes idées dans leur esprit et de nobles aspirations dans leurs âmes ; ils veulent proclamer la vérité et réaliser l'état le plus parfait auquel le monde puisse prétendre. Et comme ils n'ont puisé ces idées et ces aspirations que dans leurs lectures, leurs études et leur commerce avec les savants, ils croient qu'il est facile d'élever les autres hommes au niveau qu'ils ont atteint et de faire marcher le monde entier, ou plus simplement leurs concitoyens, d'après les principes dont ils ont reconnu la justesse, même quand ces concitoyens se comptent par millions et qu'ils ne sont eux-mêmes que quelques individus... Celui qui veut la perfection de son peuple doit la baser sur celle des membres qui le composent, il doit faire parcourir à la nation entière le chemin que parcourt l'individu pour arriver à se perfectionner... La sagesse consiste à respecter les principales coutumes de la nation, celles qui sont ancrées dans l'esprit de chacun de ses enfants : à ne demander quelques améliorations qui ne s'éloignent pas de ces coutumes ; et, quand le peuple s'est habitué à ce premier progrès, d'exiger de lui un nouveau pas en avant et ainsi de suite par étapes. En procédant ainsi, il ne faut pas beaucoup de temps pour élever toute la nation de ses idées et coutumes arriérées vers un stade supérieur.

Celui donc qui veut le bien de son pays doit porter tous ses efforts sur **l'amélioration de l'éducation** ; à la suite de cette amélioration, il réalisera toutes les autres réformes, à condition que celles-ci soient légitimes... »

Abdou a considéré l'éducation comme un facteur déterminant de changement socio-culturel : d'où pour lui la nécessité de réformer Al-Azhar, un centre intellectuel islamique non seulement d'Égypte mais aussi du monde musulman. Or, comme nous avons indiqué précédemment, les professeurs « enturbannés », (Ashab al-Amairim) – l'expression est de lui – s'opposaient à la fois à ses thèses et surtout à son plan de réformes d'Al-Azhar afin de l'adapter aux exigences des temps modernes. « Apeurés par le despotisme, écrit Rédha Malek, recroquevillés sur leurs acquis, [les ùlama conservateurs] sortaient rarement du cercle étroit des « sciences religieuses » (ulum ad-din) qu'ils se contentaient de transmettre de génération en génération, sans réflexion originale ni adjoint significatif. Isolés de leur temps, leurs interventions dans les affaires publiques prenaient l'allure d'incartades. Et c'est généralement pour lancer l'anathème ou clamer leur phobie du nouveau. M. Abdou eut personnellement maille à partir avec eux, lorsqu'il entreprit d'introduire à Al-Azhar quelques réformes touchant aux méthodes pédagogiques, aux programmes, à l'organisation des études, etc. Les disciplines rationnelles, en particulier la logique et la philosophie, se heurtaient chez eux, à un mur infranchissable. Un cours... d'Abdou, consacré à Ibn Khaldoun, dont il pressentait le renouveau d'actualité souleva un tollé ⁽¹⁷⁾.

Cette réaction typique des fouqaha conservateurs, explique Rachid Ridhà, « ressortit d'une tradition bien ancrée taxant d'incroyance « Kufr » – ou d'athéisme « ilhàd » – tous ceux qui, dans l'histoire de la pensée musulmane, s'illustrèrent dans les disciplines rationnelles ou se distinguèrent par leur indépendance d'esprit : Ibn Sina, Ibn Rushd, mais aussi El-Ghazzali, Ibn Aràbi... C'est à se croire encore à l'époque d'Al-Mutawakkil l'Abside ! s'indigne... Abdou. Encore qu'en ce temps là, l'Islam n'avait rien à craindre de nations plus avancées. » ⁽¹⁸⁾

Or, du VIII^e au XII^e siècles et même au delà ces sciences fleurissaient dans le monde de l'Islam. « Et nous nous bouchons les oreilles, s'exclama Abdou, à leur seule évolution. Que dire des sciences nouvelles d'aujourd'hui, dont seule l'acquisition nous épargnera l'humiliation et l'agression. »⁽¹⁹⁾

L'usage de la raison et l'exercice de la science ne sont pas « un luxe, mais un impératif d'ordre stratégique, conclut Malek, dont dépend notre survie. Ce genre de discernement n'était [et n'est toujours] pas, cependant, le fort des fouqaha. Composer des traités sur les ablutions, dissenter sur la licéité de l'eau de rose à propos de toilette rituelle, c'est le genre de préoccupation auxquelles se résumait leur saga.

Chakib Arslan rapporte qu'en 1890, il assista, en compagnie de Mohammed Abdou, à une conférence d'un cheikh de la Qarawiyyin de passage à Beyrouth. Quelle ne fut pas leur déconvenue ! Ils s'attendaient à des informations de première main concernant le Maroc, ou à quelque aperçu nouveau sur la situation des musulmans dans le monde. Ils eurent droit à un pensum des plus plats sur la Bismalla. Myopie intellectuelle, psittacisme, prédilection pour l'emphase et le dithyrambe – itra –, etc. Tous les ingrédients étaient réunis pour consommer le divorce des fouqaha tant avec les masses qu'avec les gouvernants.⁽²⁰⁾

C'était cet état de choses qui a incité Abdou à entreprendre les réformes d'Al-Azhar malgré l'opposition des fouqaha conservateurs et les chouyoukh de cette vieille institution sclérosée. « La marche du monde devra-t-elle s'arrêter à cause de leurs livres ? s'interroge Abdou. Et il conclut : « Les fouqaha sont seuls comptables devant Dieu de ce que les gens s'éloignent de la chari'a. Car ce devoir leur incombait de connaître la situation de l'époque – halat al-asr wa az-zaman –⁽²¹⁾ afin d'aider les arabo-musulmans à éviter la politique de l'autruche en s'adaptant aux nouvelles conditions historiques du monde moderne caractérisé par des mutations continues dans tous les domaines.

Tout cela a permis à Abdou de convaincre le gouvernement égyptien de mettre en place en 1894 un comité d'administration d'Al-Azhar dont l'objet était de coordonner les réformes déjà introduites dans cette institution, vénérable mais surannée, et d'en réaliser de nouvelles d'après un plan d'ensemble. « Membre [influent] de ce comité, dès sa création, il en fut l'âme ; son plan embrassa toute la vie de la vieille université [islamique], tant matérielle qu'intellectuelle. D'abord, il parvint à tripler les revenus et, chose plus importante encore, à en assurer l'emploi d'une façon plus judicieuse et plus raisonnable que par le passé. Au point de vue matériel il rénova l'installation, il introduisit l'éclairage au pétrole, il dota la mosquée et ses dépendances d'eau courante, il installa une infirmerie et organisa la surveillance médicale des étudiants, il établit un règlement d'hygiène par les « riwaqs », sorte de dortoirs attenants à l'université et où les étudiants se groupent par nationalités. Enfin il créa une bibliothèque universitaire en réunissant dans des salles, qu'il fit aménager à cet effet, les livres et les manuscrits, souvent précieux, qui traînaient dans les rivages et les mosquées dépendant de l'université.

Quant aux programmes, non seulement il y introduisit des matières nouvelles afin de moderniser quelque peu l'enseignement, mais il mit surtout de la méthode dans les cours déjà existants et dans les examens. Avant les réformes Abdou, Al-Azhar ne dispensait qu'une instruction archaïque basée sur l'emploi des gloses superposées. La « méthode du bourrage de crâne » est fondée sur l'oreille et la mémoire. ⁽²²⁾ Les professeurs n'exigeaient de leurs étudiants aucun effort personnel. L'essentiel était de réciter par cœur l'ouvrage inscrit au programme. Le professeur commençait en général ses cours de grammaire (nahw) par l'analyse grammaticale du verset coranique suivant : « Bismi-l-allah ar-rahmàn ar-rahim » (au nom du Dieu clément et miséricordieux). ⁽²³⁾

Abdou a tenté de remplacer cet enseignement scolastique par un enseignement réformé. En dépit de l'opposition des conservateurs, les résultats ne se firent pas attendre ; tandis qu'autrefois, sur dix mille étudiants, une demi-douzaine au plus

se présentait à l'examen de fin d'études, dès l'année ou la réforme fut accomplie il ne se borna pas à ce travail de réorganisation. »⁽²⁴⁾

Pour donner l'exemple, Abdou exigea, en tant que membre du comité d'administration, d'être autorisé d'enseigner lui-même des cours sur la théologie, l'exégèse du Coran, la rhétorique et la logique... Ses conférences à Al-Azhar étaient fréquentées par de nombreux intellectuels, étudiants et auditeurs libres. Ce qui lui a permis de contribuer à former l'élite intellectuelle réformiste non seulement de l'Égypte mais aussi du monde arabo-musulman ouverte à la culture universelle.

Cependant, l'hostilité des chouyoukh « turbanés » était telle que l'un d'eux a voulu poignarder un disciple de Abdou, le cheikh As-sanoussi, un diplômé de la Zaytouna et professeur à Al-Azhar. En effet, lorsque ce dernier déclara qu'il ferait « usage de la raison » dans l'étude des sciences juridico-religieuses, plutôt que de se référer aux ouvrages des juristes musulmans antérieurs et postérieurs, le cheikh Oukasha, chef des traditionalistes, le poignard à la main, le cherchait en vain pendant des semaines pour l'exécuter !⁽²⁵⁾ Or, ce que le cheikh As-snoussi enseignait était conforme à l'enseignement de son maître Abdou. Pour ce dernier : « la religion et la raison fraternisèrent ainsi pour la première fois dans un livre sacré et par la bouche d'un prophète envoyé de Dieu ; et cela d'une façon nette qui n'admet pas de réticences. Tous les musulmans, sauf ceux dont ni la raison ni la foi n'inspirent confiance, ont reconnu que parmi les choses de la religion il y en avait dont la conviction s'imposait par la voie de la raison... Ainsi, les musulmans sont d'accord que, si la religion peut nous révéler certaines choses qui dépassent notre compréhension, elle ne peut nous en enseigner aucune qui soit en contradiction avec notre raison. »⁽²⁶⁾

Les réformes d'Abdou, qui visaient la réconciliation de la foi et de la théologie avec la raison et la science, provoquèrent des dissensions passionnées au sein de cette vieille mosquée-université inadaptée à la vie moderne. Ce qui créa un climat,

caractérisé par de fortes tensions et contradictions, peu propice à son épanouissement intellectuel et à son adaptation à un monde dominé par les nations qui ont su mettre la science et la technologie au service de leur société et surtout de leurs forces armées mobilisées pour étendre leurs conquêtes.

Pour introduire dans les programmes d'Al-Azhar l'enseignement des sciences exactes (mathématiques, physiques, chimie, etc.) les chyoukh ont exigé de lui une « fetwa » d'un autre faqih de renom. Il consulta et s'arrangea avec le cheikh Bayram, un ancien professeur de la Zaytouna émigré au Caire, qui accepta de présenter le texte d'une « fetwa » ⁽²⁷⁾ (interprétation) favorable à l'introduction de ces sciences dans les curricula de cette institution figée et fermée par ses professeurs à toute influence profane.

Pour permettre aux lecteurs d'avoir un aperçu du programme d'enseignement des cycles d'études d'Al-Azhar adoptés par la loi n° 49 de 1930, nous en reproduisons ci-dessous le contenu. Les études théologiques et juridiques dans cette université islamique comportent quatre cycles successifs : primaire (4 ans), secondaire (5 ans), supérieur (4 ans), spécialisation. Au terme du cycle supérieur, on reçoit le diplôme de « aalim » – savant du kalâm et de la chari'â – (théologie, droit musulman).

LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT D'AL-AZHAR (1930)

CYCLE PRIMAIRE :

Sciences religieuses : droit, morale religieuse, psalmodie et étude mnémonique du Coran, théologie (kalâm), biographie du Prophète.

Sciences philologiques arabes : Lecture et récitation, rédaction, morphologie et syntaxe, dictée et écriture.

Autres sciences : Histoire et géographie, arithmétique, géométrie pratique, éléments de science et d'hygiène, orthographe.

CYCLE SECONDAIRE :

Sciences religieuses : droit, exégèse, hadith, théologie (kalâm), étude mnémonique du Coran.

Sciences philologiques arabes : Syntaxe et morphologie, rhétorique, prosodie et métrique, lecture et récitation, rédaction, littérature arabe.

Autres sciences : Mathématiques (arithmétique, géométrie, algèbre), physique, chimie, histoire naturelle, logique, histoire et géographie, morale et éducation civique.

CYCLE SUPERIEUR :

Après le cycle secondaire, l'étudiant choisit l'une des trois facultés supérieures :

1)- Faculté de la langue arabe (kuliyyat al-lughat al arabiyya) : syntaxe, sémantique (wadi'), morphologie, logique, rhétorique, littérature et histoire de la littérature, histoire des arabes avant l'Islam, histoire des peuples musulmans, exégèse, hadith, méthode juridique, philosophie du langage (fiqh al-lughat).

2)- Faculté de droit religieux (kulliyyat al-chari'a) : exégèse, hadith (textes, personnages, théologie), méthode juridique, histoire du droit musulman, droit (fiqh) avec la comparaison des différents rites sur les questions essentielles, philosophie du droit, littérature arabe, rhétorique, logique.

3)- Faculté de théologie (kulliyyat usùl al-din) : théologie (kalâm) avec réfutation des erreurs répandues de notre temps, logique et art de la controverse, philosophie avec la réfutation des théories contraires à la religion, morale, exégèse, hadith, littérature arabe et histoire de la littérature, histoire de l'Islam, rhétorique.

SPECIALISATION (AU CHOIX) :

La Zaytouna, Al-Azhar et Al-Qarawiyyin n'ont été réformées qu'après l'introduction de l'université moderne, de

type « occidental » ainsi que de l'imprimerie dans le monde arabo-musulman. En effet, la fondation de la première imprimerie arabe à Bulâq en Egypte a permis la parution du premier journal officiel : Al-waqâ'i al-misrîyya (les événements d'Egypte) le 20 novembre 1828. En 1860, l'université américaine de Beyrouth ouvrit ses portes aux étudiants arabes. Elle a été suivie par la fondation en 1875 de l'université jésuite (Saint Joseph) dans la même ville. En 1879/80, les écoles supérieures établies par les français en Algérie furent transformées en l'université d'Alger. En 1908, l'Egypte se dota d'une université privée, transformée en université d'Etat en 1925. En 1924, l'université syrienne fut établie. (Elle deviendra l'université de Damas en 1958). Ces universités pionnières seront suivies par l'ouverture de l'université d'Alexandrie en 1942, l'université d'Ayn Chams au Caire en 1950, l'université de Bagdad en 1956, l'université du roi Saud à Riyâd en 1957 ainsi que l'université de Tunis en 1960.

Tous les autres pays musulmans tels que la Turquie, l'Iran, le Pakistan, l'Indonésie, la Malaisie, le Soudan, l'Afghanistan, le Nigeria, la Lybie... ont fini aussi par établir des universités nationales modernes. Et des centaines de milliers d'étudiants arabo-musulmans ont été envoyés se former dans de nombreuses universités euro-américaines et soviétiques. La plupart sont retournés dans leurs pays respectifs après avoir obtenu leurs diplômes.

En Algérie, l'infime minorité des diplômés de l'école et de l'université française modernes s'avéra aussi patriote, voire même plus nationaliste que la majorité écrasante des diplômés de ces mosquées-universités islamiques. Comme les représentants du colonat ne cessaient de penser que l'instruction ne pouvait que préparer « des cadres et des troupes au nationalisme » algérien, à peine un dixième des enfants « indigènes » était scolarisé à la veille de la révolution. En effet, rappelons qu'en novembre 1954, seulement 306737 écoliers algériens fréquentaient les écoles primaires, soit 12 % des 2,4 millions d'enfants de 6 à 14 ans.

Pourtant ce chiffre dérisoire n'empêchera pas les partisans de l'Algérie française, après le déclenchement de la guerre de

libération, de faire des appels pressants à la réduction de la scolarisation des enfants « indigènes ». Ainsi, par le maire de Koléa aux « agités », ceux à qui la France a donné l'instruction, ceux à qui cette instruction est journallement donné. Et là, je dirai à l'Assemblée Algérienne qu'avec son programme de scolarisation horizontale, qui amène des maîtres jusqu'à l'intérieur de forêts pour apprendre aux gosses qui gardent leurs chèvres en jouant de la flûte, à se réciter des vers de La fontaine, je dis c'est une folie... modérez votre programme d'instruction, ne l'élargissez pas ! »

En effet, après avoir milité dans les associations estudiantines et les partis nationalistes, les membres d'une minorité agissante issus des écoles et universités françaises modernes contribueront à élever le niveau intellectuel du Front de Libération et de l'armée de libération entre 1954 et 1962.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

(1) G. MARCHAIS.— « *Masjid, Tunis et Kairouan* » ; article de l'encyclopédie de l'Islam, Paris 1937, p. 436.

(2) Voir MOULA.— *Op. Cit.*, p. 36.

(3) *Ibid.*, p. 38.

(4) *Ibid.*, p. 55.

(5) *Ibid.*

(6) L. GARDET.— « *De quelle manière s'est ankylosée la pensée religieuse de l'Islam ?* », dans *Classicisme et déclin* ; *Op. Cit.*, pp. 100-101.

(7) J. SCHATCHT.— « *Classicisme, traditionalisme et ankylose dans la loi religieuse de l'Islam* » dans *Classicisme et déclin* ; pp. 141-161.

(8) *Ibid.*, p. 56.

(9) *Ibid.*, p. 81.

(10) Voir A. MOUCHRIF.— « *La réforme de l'enseignement à la grande mosquée de Tunis* » ; R.E.I. Paris, 1930, p. 473.

(11) M. ARKOUN.— « *La pensée arabe* » ; P.U.F., Paris, 1996, p. 96.

(12) *Ibid.*, p. 96-97.

(13) Cité par ARKOUN, *Ibid.*

(14) M. ABDOU.— « *Rissalat al-tawhid* » ; ENAG, Alger 1989.

(15) *Ibid.*, p. 55.

(16) M. ABDOU.— « *Les sciences religieuses et l'appel vers les sciences modernes* » ; *Al Ahram*, 1877, cité dans *l'introduction de la traduction du rissalat al tawhid* », *Op. Cit.*, p. 57.

(17) Après avoir obtenu son ijaza, Abdou fut nommé en 1879 comme professeur à l'école de Dar al islam où il fit un cours sur Ibn Khaldoun. Après avoir donné quelques conférences magistrales sur le dernier génie arabomusulman, il fut congédié et son maître le Cheikh Al-Afghani déporté d'Egypte en septembre 1879 parce que les idées qu'il a développé ont heurté l'orthodoxie dominante alors.

(18) R. MALEK.— « *Présentation de Rissalat al-tawhid de M. Abdou* » ; publiée par l'ENAG / éditions, Alger 1989, p. XVI-XVII.

(19) Cité par MALEK ; *Ibid.*

(20) *Ibid.*

(21) Cité par MALEK.— *Ibid.*

⁽²²⁾ A. M. AQQAD.— « *Abariyyat-islâh wat-taàlim* », Mohamed Abdou, *Dar al ma'arif*, Le Caire, S. D., p. 67.

⁽²³⁾ *Ibid.*, p. 96.

⁽²⁴⁾ B. MICHEL. Et M. ABDERRAZEK.— « *Introduction à Rissalat al tawhid* », *Op. Cit.*, pp. 37-38.

⁽²⁵⁾ Voir MOULA.— *Op. Cit.*, p. 100.

⁽²⁶⁾ ABDOU.— *Op. Cit.*, p. 118.

⁽²⁷⁾ Voir le texte de cette *fetwa* dans AQQAD, *Op. Cit.*, p. 177.