

ENSEIGNEMENT, ÉLITES ET SYSTÈMES DE VALEUR : LE COLLÈGE SADIKI DE TUNIS

OBJET DE L'ÉTUDE ET SCHÉMA THÉORIQUE

Dès lors que l'historien s'attache à l'étude de la Tunisie contemporaine, il est obligé de s'attarder sur un problème particulier que lui dévoile l'existence d'une élite homogène, politique, intellectuelle ou administrative, formée à la même école et ayant manifestement le même comportement : il s'agit de celles qui ont été formées au Collège Sadiki de Tunis. Une étude récente(1) nous montre, en effet, que sur le plan strictement politique (Bureaux Politiques du Néo-Destour devenu Parti Socialiste Destourien en 1964 et Bureaux Nationaux ou Comités Centraux de ce Parti, membres de Gouvernements depuis 1956) 62 % des membres de ces organisations étaient des Sadikiens.

Une telle situation n'est pas fortuite et il nous appartient, dans le cadre du présent travail, d'élucider d'une part certains aspects sociologiques et historiques qui ont fait du Collège Sadiki le foyer d'où émergea cette élite, et de voir, d'autre part, pourquoi cette élite sadikienne fut si fortement représentée au niveau des organes de direction politiques dans la Tunisie coloniale et indépendante.

Une telle problématique nous amène à considérer le rôle de l'enseignement sadikien dans la naissance et le développement d'une élite politique en Tunisie et de l'analyse du ou des systèmes de valeur qu'il transmet ou perpétue à divers moments de l'histoire tunisienne. De 1875, date de sa création, à 1956, date de l'indépendance tunisienne, le Collège Sadiki a subi diverses mutations en fonction des objectifs qui lui ont été assignés soit par les réformistes tunisiens qui l'ont créé soit par les autorités du Protectorat Français.

Le Collège Sadiki, comme toute institution scolaire, ne peut être « isolé de la société qui l'engendre et qu'elle contribue à façonner », comme le dit Antoine Prost (2). En d'autres termes, « l'école est institution et à cet égard,

(1) *La Formation des Elites Maghrébines*. — Publication du C.R.E.S.M., L.G.D.J.-C.N.R.S., Ed., Paris (à paraître). Le terme *Elites* dans la présente étude porte sur les Etats-majors des groupements politiques, membres de bureaux politiques, comités centraux et membres de gouvernements.

(2) Antoine Prost. — *L'enseignement en France 1800-1967*. — Paris, A. Colin, 1968, p. 7.

comme le disait Henri Wallon, elle est non seulement modelée par l'histoire, mais socialement et politiquement déterminée » (3). En tant que telle, l'école ou l'institution scolaire acquiert une importance particulière à divers titres.

Les sociologues de l'éducation s'accordent de plus en plus à la suite de Max Weber ou de Durkheim à conférer à l'école un rôle en relation directe avec les structures économiques, sociales et partant politiques à un point tel que l'institution devient — sous ses apparences de neutralité — un instrument du pouvoir politique de la classe dominante. L'institution scolaire sert à diffuser l'idéologie de cette classe et à perpétuer voire à accentuer ses privilèges. C'est à ce titre que P. Bourdieu et J. C. Passeron considèrent que « tout système d'enseignement institutionnalisé doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire et reproduire par les moyens propres de l'institution les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (auto-reproduction de l'institution) sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction propre d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale) » (4).

L'institution scolaire intimement liée à l'état d'une société à un moment donné de son existence et de son histoire a pour mission essentielle de *socialiser*, c'est-à-dire de fournir un enseignement qui fasse intérioriser par ses récepteurs le système de valeur et l'idéologie de la classe dominante pour les assimiler et en même temps d'en faire des intermédiaires efficaces pour la réalisation de ses propres projets. Cette socialisation a constitué un objectif pour les Réformistes tunisiens qui créèrent le Collège Sadiki. Elle deviendra plus soutenue au moment du Protectorat français en Tunisie. Dans le premier cas, l'enseignement sadikien devait répondre à des besoins vitaux pour la classe dirigeante qui sentait sa domination se réduire par les effets conjugués de la politique internationale et de la politique intérieure. L'expansion impérialiste européenne et française en particulier — par son occupation de l'Algérie —, l'affaiblissement de l'Empire Ottoman d'une part, le mécontentement intérieur qui se manifesta surtout par la Révolution de 1864 d'autre part, obligèrent la classe dirigeante à repenser les structures politiques du pays. C'est toujours dans ce contexte, nous semble-t-il, qu'il faut replacer les tendances réformistes des publicistes ou politiciens du XIX^e siècle tunisien. L'accomplissement de cette nouvelle entreprise devait être facilitée par l'école. Dès 1840, Ahmed Bey créait l'Ecole Polytechnique du Bardo dont il confiait la direction au Colonel Caligaris, orientaliste italien qui étudia l'arabe en Syrie et servit dans l'armée turque. Cette école devait offrir aux officiers de l'armée beylicale un complément d'enseignement et de méthodes militaires à l'image de ce qui se faisait alors en Europe. L'apprentissage de la langue française était inscrit aux programmes au même titre que celui des mathé-

(3) Cité par Viviane ISAMBERT-JAMATI in *l'Année Sociologique*, 1971, p. 410.

(4) P. BOURDIEU et J.C. PASSERON. — *La reproduction — Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Ed. de Minuit, 1970, p. 70.

matiques, de la géométrie et des autres sciences profanes... à côté d'un enseignement de langue arabe et de religion musulmane, « de sorte que, à sa sortie de l'école, l'élève sût ce qu'il lui fallait en sciences non militaires, la langue française et les sciences rationnelles (profanes) nécessaires aux militaires », dit Ahmed Ibn Abi Dhiyaf (5).

Officiers mameluks, enseignants autochtones zeitouniens créeront le premier noyau réformiste autour d'Ahmed Bey : Khérédine, Roustam, le général Hussayn, Mahmoud Kabadou, Salem Bouhajeb... (6). Ces réformistes qui ont vécu les années troubles de la Tunisie, tout en s'alignant sur les idées essentielles de Khérédine qui deviendra leur chef de file, s'aperçoivent de plus en plus des dangers qu'ils rencontreront s'ils n'apportent pas les réformes nécessaires aux institutions de leur pays. Ce sera l'œuvre de deux groupes : les élites mamelouks et les intellectuels arabes qui gravitent autour de la Cour beylicale et qui détiennent le pouvoir réel, surtout après la Révolution de 1864 puisqu'ils s'imposent à Sadok Bey, obligé de se séparer de son ministre Mustafa Khaznadar. L'enseignement était une des armes la plus puissante entre les mains de ces hommes. C'était le meilleur moyen, pour eux, de mettre en application leurs projets politiques, en se servant d'intermédiaires formés par une école réformée selon leurs propres conceptions. La réforme de l'enseignement zeitounien, la création du Collège Sadiki devraient répondre aux désirs de changement, et rendre l'enseignement plus adapté aux nouvelles exigences : créer des intermédiaires qui puissent appliquer les nouvelles orientations politiques de la classe au pouvoir et par cela même, l'y maintenir.

Après l'occupation de la Tunisie et l'établissement du régime du Protectorat, celui-ci trouvera une infrastructure scolaire qu'il voudra utiliser à son profit. Le Collège Sadiki, particulièrement, sera l'institution idéale pour le colonisateur. Elle lui a permis à l'origine d'avoir des intermédiaires formés en langue française et en langue arabe pour la mise en application de sa nouvelle politique. Au fur et à mesure de l'affermissement du Protectorat, une politique générale de l'enseignement était imposée par les autorités françaises, répondant beaucoup plus à leurs propres objectifs qu'au développement réel du pays : l'enseignement était l'arme idéale de l'assimilation. La conquête de l'âme doit être le corollaire nécessaire de la conquête du sol. Henri Gautier, chef de cabinet du ministre de l'Instruction publique, déclarait après d'autres à l'exposition coloniale internationale, relative à l'adaptation de l'enseignement dans les colonies : « la France ne demande pas qu'on lui procure en série des contrefaçons d'Européens. Elle a besoin pour la servir et pour l'aimer d'être qu'on n'ait pas dépouillés de leur être même et qui viennent à sa langue, à sa pensée, à son génie moins en se supprimant qu'en se dégageant. Faites que chaque enfant, né sous son drapeau,

(5) Ahmed Ibn Abi Dhiyaf. — *Ith'âf ahl az-zamân bi-akhbâr mulûk Tûnis wa-'ahd al-'amân*. — Tunis, Ed. Secrét. d'Etat aux affaires culturelles, IV, p. 37.

(6) Pour la biographie de ces personnages, cf. Sadok ZMERLI. — *Figures Tunisiennes : les précurseurs*. — Tunis, Bouslama Ed., 1967.

tout en restant l'homme de son continent, de son île, de sa nature, soit un vrai Français de langue, d'esprit, de vocation. » (7).

En introduisant l'enseignement français dans les pays conquis, les autorités veulent assimiler les populations indigènes en leur inculquant de nouveaux systèmes de valeur qui facilitent la légitimation du nouvel ordre établi, voire le renforcer. Mais l'effort d'assimilation souhaité par certains secteurs de l'autorité coloniale soucieux d'accroître cette légitimité, se trouve contesté par le secteur prépondérant qui ne considère les indigènes que comme une force d'appoint et non pas comme des égaux, l'assimilation visant, en effet, l'égalité des divers secteurs devant les mêmes droits et devoirs. L'objectif de ce dernier secteur est d'avoir des agents qui « pensent français » et qui soient capables d'exécuter de manière convenable les projets qu'on leur propose. Dès lors, les conceptions des uns et des autres s'affrontent à propos de la finalité à donner à l'enseignement dans les colonies : on signale les bienfaits immédiats sans ignorer les dangers lointains que peut susciter un enseignement européen dans une société dite traditionnelle. En effet, si l'enseignement peut fournir une main-d'œuvre qualifiée capable d'accroître le rendement et partant les profits pour tel secteur, s'il favorise la légitimation du pouvoir colonial par les intermédiaires qu'il aura formés, il constitue aussi un danger constant à cette même domination. Ce danger naît, en général, de la ségrégation dont la population indigène et plus particulièrement le secteur éduqué et conscient se sent victime. Elle se situe à deux niveaux, au moins : à travail égal entre un fonctionnaire indigène et un fonctionnaire colonial, le salaire n'est pas égal et à compétences égales entre les deux, c'est le fonctionnaire colonial qui occupe le poste de commandement et de conception. La prise de conscience limitée au départ à une catégorie bien déterminée ayant acquis une éducation peut s'étendre à d'autres secteurs auprès desquels le secteur éduqué va rechercher des appuis en vue, sinon d'éliminer totalement cette ségrégation, au moins de la limiter, en insistant sur l'existence d'un secteur étranger prépondérant et sur son rôle oppresseur. Ainsi, conçu au départ comme un facteur d'assimilation par les autorités protectrices, l'enseignement devient un facteur de contestation de l'ordre établi. Les prépondérants saisissent le danger et Henri Tridon, l'un de leurs porte-paroles, met en garde les autorités en disant : « Supposez les populations de vos colonies ayant enfin appris le français et par le canal de notre langue, s'étant toutes pénétrées des idées françaises [...]. Qu'est-ce donc que ces idées ? N'est-ce pas que l'homme doit être libre, que les individus sont égaux entre eux, qu'il n'y a pas de gouvernement légitime en dehors de la volonté de la majorité, que les nationalités ont un droit imprescriptible à l'existence ? Quand vous aurez réussi à familiariser avec la Déclaration des Droits de l'homme des races que vous tenez pour inférieures, que leur répondrez-vous quand elles vous demanderont de leur en faire l'application ? Et il faudrait être bien aveugles pour ne pas prévoir qu'elles vous le demanderont. Si vous cédez, c'en sera fait de la colonisation blanche [...].

(7) Cité par Denise BOUCHE. — Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960. — *Cahiers d'Etudes Africaines* (29), vol. VIII, 1968, p. 111.

Aujourd'hui, ce sont des *sujets*, quand ils auront la notion d'un droit politique, ce seront des *opprimés* (souligné par nous). La langue française en la leur révélant, bien loin de nous en faire aimer, leur fournira les plus fortes raisons de nous haïr » (8). On s'aperçoit effectivement que dans la quasi-totalité des pays anciennement colonisés, la contestation de l'ordre établi a été l'œuvre des intermédiaires formés par l'enseignement colonial, d'après un processus devenu classique (9). Choisis au départ par la force colonisatrice selon divers critères (l'origine sociale élevée, fils de notables ou vieux chefs traditionnels...), ces intermédiaires tendent de plus en plus à se faire les porte-paroles des groupes indigènes auprès des autorités, jouissant ainsi d'un prestige que leur confère leur rôle administratif. Simultanément, ces mêmes élites administratives s'aperçoivent du rôle secondaire que veulent leur faire jouer les autorités coloniales qui ne leur permettent pas l'accès à des postes jugés délicats quand ceux-ci nécessitent des décisions qui risquent de ne pas être conformes aux intérêts du pouvoir ou des prépondérants. Dès lors une alliance se fait entre ces secteurs contre ceux-ci. La prise de conscience naît, à ce premier stade, d'une exploitation économique de la puissance colonisatrice. Une solidarité d'action se noue entre les élites politiques et les classes populaires dont l'ennemi commun devient l'occupant étranger. Mais, « plus profondément sans doute que la domination économique par les puissances étrangères, l'importation d'une *culture* et d'une *religion* non traditionnelles a été dans la plupart des cas le facteur fondamental du déclenchement de la prise de conscience nationale » (10).

Le cas tunisien répond dans une très large mesure à ce schéma. Il n'en garde pas moins certains traits spécifiques ayant leur origine dans le comportement des élites politiques pré-coloniales et coloniales et des autorités du Protectorat français. Cette spécificité se manifeste tout particulièrement dans le domaine intellectuel. La pénétration intellectuelle en Tunisie avant le Protectorat s'était faite de manière pacifique. Les écoles congréganistes avaient été créées dans le but de scolariser les enfants européens de la Régence. En 1881, sept élèves musulmans seulement fréquentaient ces écoles (11). N'étant pas publiques, ces écoles n'avaient pas pour but d'affronter une culture nationale établie, comme cela se produisait en Algérie, par exemple, à la même époque (12).

(8) Henri TRIDON. — *Comment la France perdra ses colonies*. Paris, 1913, pp. 110-111. Cité par Luc GARCIA. — *L'Organisation de l'instruction publique au Dahomey, 1894-1920*. — *Cahiers d'Etudes Africaines* (41), vol. XI, 1971, p. 82.

(9) Cf. T.B. BORTOMORE. — *Elites et Société*, traduit de l'anglais par Bérard Montfort. Paris, Ed. Stock, 1967, 179 p. ainsi que *Mouvements nationaux d'indépendance et classes populaires aux XIX^e siècle en Occident et en Orient*. — Paris, Armand Colin, 1971, 2 vol., pour comparaison. Pour l'analyse d'un cas précis et localisé géographiquement. Cf. Fanny COLONNA. — *Les instituteurs algériens formés à l'école normale de Bouzaréah (1883-1939)*, 2 vol. dactylographiés, juin 1971.

(10) Cf. Conclusions générales, in *Mouvements nationaux d'indépendance*, op. cit., p. 704.

(11) Cf. Dr Louis ARNOULET. — La pénétration intellectuelle en Tunisie avant le Protectorat. — *Revue Africaine* (98), 1^{er} et 2^e trimestre 1954, pp. 140-182.

(12) Cf. Yvonne TURIN. — *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles médecine, religion, 1830-1880*. — Paris, Maspéro, 1971, 434 p. ou encore Fanny COLONNA, op. cit.

D'autre part, en créant l'École polytechnique de Bardo, et plus tard le Collège Sadiki les classes dirigeantes pré-coloniales, avaient fait appel aux enseignants européens et introduit l'enseignement de la langue française d'elles-mêmes dans un souci d'auto-défense, conscientes qu'elles étaient du rôle grandissant de l'Europe et de son développement technique et économique. Dès lors, la langue arabe se trouvait préservée aussi bien dans les écoles coraniques, à la Zitouna qu'au Collège Sadiki. Même au moment de la création de la direction de l'Instruction publique en 1883, le premier directeur de ce département, Louis Machuel, prévenait les autorités parisiennes du danger qu'elles encourraient en adoptant la même politique scolaire qu'en Algérie : « Il ne faut pas, disait-il, par inexpérience des choses musulmanes, en arriver inconsciemment à éteindre presque complètement les études arabes sans aucun profit pour l'influence française, ni pour la diffusion de notre langue. Ici tout nous conseille de ne pas toucher à l'édifice universitaire qu'ils ont élevé avec tant de soin, de les aider même à accroître l'importance et surtout à en améliorer les études » (13). A la suite de cela, L. Arnoulet ajoutait : « Ainsi Machuel décidait de continuer l'œuvre commencée, il fallait aider le Tunisien à évoluer, non en supprimant les écoles coraniques, mais en doublant celles-ci d'un enseignement plus moderne, nécessaire pour former les cadres de la nouvelle administration » (14).

Le maintien de la langue arabe au niveau de l'école franco-arabe, et les réformes entreprises à la suite de l'établissement du Protectorat français ne paraissent plus fortuits. De telles mesures répondaient à des besoins des autorités françaises notamment après la nouvelle organisation administrative qui, en introduisant des méthodes françaises, maintenait parallèlement une administration indigène où la langue arabe était indispensable, de même qu'était nécessaire l'existence de cadres intermédiaires indigènes (Caïds, Kalifats, traducteurs-interprètes, instituteurs) capables non seulement de communiquer avec les populations indigènes mais aussi et surtout de légitimer auprès d'elles le nouveau régime en le faisant admettre. Du même coup, le Collège Sadiki devait y jouer un rôle fondamental en devenant pour la colonisation un instrument de choix pour la création de ces intermédiaires. L'organisation de l'enseignement y était conçue de telle sorte qu'elle ne permit pas aux Sadikiens d'acquérir les compétences intellectuelles les rendant aptes à occuper des postes de conception d'un niveau élevé dans la hiérarchie administrative publique ou privée que nous examinerons plus loin, et les mit à l'écart de la marche des affaires politiques et économiques concentrées entre les mains des hauts fonctionnaires de la colonisation et des prépondérants. La pénétration en force de hauts fonctionnaires indigènes ayant acquis un enseignement supérieur pouvait, en effet, constituer une concurrence dangereuse et faire basculer le pouvoir de décision du côté indigène.

Fournisseur d'intermédiaires pour les autorités françaises, le Collège Sadiki fut aussi, le creuset où se formèrent les élites politiques qui se succédèrent selon les générations, chacune adoptant un comportement par-

(13) Cité par L. ARNOULET. — Art. cit., p. 176.

(14) *Id.*

ticulier face aux événements qui secouèrent la Tunisie des origines du Protectorat jusqu'à son indépendance. C'est ce qui justifie cette étude de cas : les élites formées par l'enseignement Sadikien.

Nous nous attacherons donc au départ à l'analyse des lois qui présidèrent à la création du Collège et à son organisation. Nous analyserons ainsi les structures de l'institution, ses programmes et le développement de ses effectifs. Nous procéderons par la suite à l'étude des modifications de divers ordres survenues à la suite de l'instauration et du développement du régime de Protectorat en Tunisie, du rôle de l'enseignement sadikien sur la stratification sociale et des élites politiques qui en sont sorties.

LE COLLÈGE SADIKI, UNE INSTITUTION ORGANISÉE

A la suite de la nomination de Khérédine comme Premier ministre, une commission fut réunie dans le but de préparer une loi organique pour la création du Collège Sadiki. Cette commission fut formée de Zitouniens, enseignants ou hauts fonctionnaires, « acquis aux réformes et quatre d'entre eux (Ahmed Belkhoja, Mufti Hanéfite, Mohammed Bayram, président de la Djemaïa et directeur de l'Imprimerie officielle; Ahmed el-Ouertani, professeur à la Zitouna et vice-président de la Djemaïa; Mustapha Radhouan, professeur et secrétaire à la Chancellerie) étaient des partisans notoires de la politique de Khérédine » (15). La loi organique du 5 Dhi al-Hijja 1291H. (13 janvier 1875) marquera par la suite une date importante dans la vie intellectuelle tunisienne, en créant officiellement le Collège Sadiki.

Outre l'originalité qu'il a de constituer le premier lycée organisé et institué par l'Etat, il est aussi le premier lycée tunisien où l'enseignement moderne de type européen est donné à ses élèves à côté d'un enseignement traditionnel musulman.

Les objectifs du Collège sont ainsi définis dans le préambule de cette loi : « cet établissement s'appelle le Collège Sadiki. Il comprend trois sections. Aux cours de la première section [on apprend à l'élève] le Coran, l'écriture et les *mutân*. La deuxième section est consacrée aux sciences juridiques et leurs méthodes [*al-'ulûm ash-shar'iyya wa-wasâ'iluhâ*]. Quant à la troisième section [elle est destinée à] l'enseignement des sciences du raisonnement [*al-'ulûm al-'aqliyya*] dont la *'umma* islamique a besoin pour la gestion de ses affaires à condition qu'elles ne soient pas incompatibles avec la charaâ » (16). Les enseignements de ces diverses sections sont explicités de manière plus complète dans les articles de la loi organique qui établit la durée des études dans chacune des sections, les matières enseignées et leurs enseignants. Des recommandations pédagogiques sont données aux

(15) Pour plus de renseignements sur les origines de la fondation et la commission, cf. Mongi SMIDA. *Khéreddine, ministre réformateur*. — Tunis, Maison Tunisienne de l'Édition, 1970, 303 sq. et Nicolas ZIADEH. — *Tunis fi 'ahd al-h'imâya, 1881-1934*. (La Tunisie sous le Protectorat de 1881 à 1934). Le Caire, Ligue Arabe, 1963, pp. 79 sq.

(16) Loi organique. Archives du Gouvernement Tunisien (A.G.T.). Dossier 745, carton 64 (en arabe).

enseignants leur demandant, en particulier de permettre à leurs élèves de poser des questions et à ceux-ci de ne pas hésiter à poser des questions à leurs maîtres (17).

Quant aux programmes d'enseignement, ils diffèrent selon les trois sections énumérées. Si les deux premières sections sont surtout destinées à l'enseignement religieux, et permettent à leurs élèves, au terme de leurs études au Collège Sadiki, de les poursuivre à l'Université de la Zitouna, la troisième section est la plus moderne dans l'enseignement sadikien. Elle répond le mieux aux préoccupations du moment dans la mesure où son rôle consiste à former l'élite administrative du pays selon le modèle européen (18). Outre l'enseignement des langues étrangères, on y introduit l'enseignement des sciences mathématiques, physiques, chimiques et naturelles, l'histoire et la géographie. Après les sept années d'études, il est permis à l'élève de continuer ses études pendant sept ans au cours desquels il se spécialise dans la matière qu'il a choisie. Toute la scolarité de l'enfant est prise en charge par le Collège et à ses frais.

Le Collège Sadiki apparaît comme la réponse à une préoccupation de l'élite politique de l'époque — aristocratie foncière et commerçante, hauts fonctionnaires de la Cour, hommes de loi et de la religion — qui, pour des motivations différentes se sensibilise à l'essor né en Occident et prévoit par là même le danger qu'elle encourt. La science occidentale lui paraît, en effet comme la source du développement économique et partant d'hégémonie politique dont les manifestations commencent à se faire sentir en Tunisie.

Une telle situation de la supériorité de l'Occident était perçue par les élites politiques à la suite des diverses missions qu'elles avaient eu à effectuer dans les pays occidentaux.

Sur le plan intérieur, et à la suite de malversations de hauts responsables du pays (Moustapha Khaznadar, Mahmoud Ben Ayed...), la pénétration occidentale s'est faite par le canal de la commission internationale (France, Italie, Angleterre) dont le rôle était d'assainir la situation financière en contrôlant les finances du pays. Par ailleurs, « au cours du XIX^e siècle, à la faveur du rétablissement de la paix en Europe, de la fin de la course en Méditerranée et surtout du rapide développement industriel de l'Europe occidentale, les négociants s'étaient fait les agents d'une pénétration commerciale en profondeur qui avait complètement transformé les courants d'échanges traditionnels. Les navires étrangers venaient chercher dans la Régence des matières premières et des denrées alimentaires; ils apportaient en revanche des produits manufacturés qui, par leurs nouveautés, leur bas prix, séduisaient bien vite les indigènes » (19). Ainsi les importations aug-

(17) Cf. par exemple les articles 21, 22 et 28 de la loi organique. Dès lors on ne comprend pas pourquoi J. Ganiage affirme : « ... toute discussion était bannie des classes... » in *Les origines du Protectorat français en Tunisie (1861-1881)*. Paris, P.U.F., 1959, p. 456. Nous n'avons rien dans les textes de la loi qui confirme cette affirmation, et J. Ganiage ne cite aucune source pour la soutenir.

(18) Mongi SMIDA, *op. cit.*, p. 303 sq.

(19) Jean GANIAGE. — Les Européens en Tunisie au milieu du XIX^e siècle (1840-1870). — *Cahiers de Tunisie* (11), 3^e trimestre 1955, p. 404.

mentaient aux dépens des exportations et les artisans tunisiens étaient petit à petit ruinés par cet afflux de produits étrangers concurrentiels et un régime douanier « absurde qui grévait les produits tunisiens de charges variant entre 8 et 25 % mais qui laissait sans protection le marché national » (20).

Cette pénétration économique avait une corollaire nécessaire qui était, elle, d'ordre politique. Elle se manifestait surtout par le comportement de commerçants et d'intermédiaires influents, dont les représentants étaient souvent même imposés à la Cour beylicale. Une véritable colonisation anglaise, puis italienne et française s'instaure, avant la lettre, en Tunisie. « Le 10 octobre 1863, la signature de la convention anglo-tunisienne confère aux sujets anglais le droit d'acheter et de posséder des terres dans toute l'étendue de la Régence : c'est la porte ouverte aux hommes d'affaires anglais : chaque courrier dépose à Tunis un capitaliste et un industriel maltais ou juif de Gibraltar : Wood [le Consul anglais à Tunis], vient présenter au Bey des banquiers et des ingénieurs; l'un veut créer une banque à Tunis; l'autre développer la culture du coton dans la Régence; le troisième se chargera de l'exploitation des mines » (21).

Dès lors les Tunisiens se sentaient étrangers dans leur propre pays. Les éléments les plus réformistes ressentaient les dangers d'une telle politique qui ne devait pas manquer d'avoir des répercussions sur le plan intérieur, dont il suffit de signaler la révolution de 1864 qui était la plus grande manifestation de mécontentement des populations et qui mobilisa non seulement les fellahs pauvres mais aussi les bourgeois des villes, notamment dans le Sahel.

Le projet de transformation de la société tunisienne « de l'intérieur » tant de fois souhaité par Khéréddine et ses adeptes prenait une importance toute particulière en une période de troubles intérieurs et de dangers extérieurs (22).

Dès lors, on maintient le système de valeur musulman, base de la cohésion de la société tunisienne, surtout en période de crises, au moment même où on tente de s'armer contre la pénétration impérialiste européenne par la récupération de sa propre culture. L'élite politique se crée ainsi une idéologie dont la définition répond à l'une de celles que A. Laroui donne à ce concept, c'est-à-dire une « construction théorique prise dans une autre société, qui n'est pas totalement inscrite dans le réel mais qui est en voie de le devenir ou plus exactement qui est utilisée comme modèle précisément pour que l'action la réalise » (23).

(20) *Id.*

(21) BICE SLAMA. — *L'insurrection de 1864 en Tunisie*. Préface de Ch. A. JULIEN. — Tunis, Maison Tunisienne de l'Édition, 1967, p. 15.

(22) Cf. BÉCHIR TLLI. — Éléments pour une approche de la pensée socio-économique de Khereddine. *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée* (9), 1^{er} semestre 1971, 119-152, à défaut de ses deux autres travaux inédits, *les rapports culturels et idéologiques entre l'Orient et l'Occident en Tunisie au XIX^e siècle* (1830-1880). Nice, dactyl., 1968, 3 vol. et *Culture, idéologie et penseurs tunisiens dans la première moitié du XIX^e siècle*. Nice, dactyl., 1970.

(23) ABDALLAH LAROUÏ. — *L'Idéologie arabe contemporaine*. Paris, Maspéro, 1967, p. 8.

C'est nous semble-t-il ainsi que se présente toute l'idéologie de la *nahd'a* tunisienne. L'élite tunisienne emprunte son « modèle » à l'Occident en vue de réaliser ses propres objectifs tout en affirmant, par ailleurs, que tout ce qui a fait l'essor de l'Occident est contenu dans l'Islam, conçu ou vu non seulement comme religion, mais aussi comme moyen de gouvernement (24). On ne s'étonnera donc pas de voir l'enseignement sadikien faire une large part aux études islamiques à côté d'un enseignement des sciences profanes en conformité avec l'esprit du Coran. Dans ce contexte, le Collège Sadiki apparaît comme le moyen nécessaire d'adaptation du système scolaire aux exigences idéologiques, économiques et politiques de l'élite tunisienne au pouvoir dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Notons à cet égard que l'insurrection de 1864 a failli ébranler les assises du régime beylical et de ses vassaux mameluks. L'hostilité envers ceux-ci apparaît nettement dans les revendications des tribus insurgées. On assiste, en effet, à une volonté de récupération du pouvoir par les autochtones, sinon sur le plan national du moins sur le plan régional. C'est ainsi que les insurgés réclament la « démission des anciens caïds et [la] reddition de leurs comptes. Nous ne voulons plus de gouverneurs mameluks qui nous traitent comme un maître traite ses esclaves. Nous voulons des chefs issus de la tribu, des chefs *d'origine tunisienne* (souligné par nous), Arabes comme nous et qui résident parmi nous » (25).

Face à cette contestation des mameluks, peut-être a-t-il semblé opportun à l'élite réformiste — arabe et mameluk — de prévenir la désagrégation de la société tunisienne qui a failli avoir lieu onze ans auparavant et à cet égard, le Collège Sadiki, en permettant la scolarisation des enfants d'origine arabe et d'origine mameluk ou turque, favoriserait la cohésion des générations à venir en socialisant l'enfant tunisien dès son jeune âge. Ce but intégrationniste n'était pas explicite, il est vrai. Cependant, fils de mameluks ou Turcs et fils de Tunisiens arabes seraient admis à la même école et formés de la même manière. Cette intégration toucherait aussi bien les enfants de la capitale que ceux de l'intérieur du pays. En effet, l'avis d'ouverture du Collège annonçait que cent cinquante élèves y seraient admis, cent élèves de la capitale et cinquante de l'intérieur du pays. Cinquante parmi ces élèves seraient internes : trente de la capitale et vingt de l'intérieur. Cent élèves seraient externes : soixante dix de la capitale et trente de l'intérieur. Les frais de pension et d'études seraient pris en charge par l'administration du Collège qui gèrerait les *habous* mis à sa disposition depuis la création de celui-ci, constitués des biens ayant appartenu au ministre Mustapha Khaznadar.

Cette prépondérance des élèves tunisois s'explique, nous semble-t-il, par la centralisation de l'administration à Tunis. De ce fait, la priorité revient aux enfants de ces hauts fonctionnaires et dignitaires de la Cour dont la préoccupation est de perpétuer leurs privilèges et leur puissance en donnant à leurs enfants les armes qui leur permettent de leur succéder par la suite.

(24) Les réformes institutionnelles proposées par les réformistes tunisiens se réfèrent aussi bien au « modèle » européen, particulièrement français, qu'à l'esprit du Coran.

(25) Cité par Bice SLAMA. — *op. cit.*, p. 36.

Les élèves venus de l'intérieur sont également fils de notables, makhzen ou hommes de lettres et de religion, auprès desquels le Gouvernement central recherche un appui et une légitimation de son action.

Les premières années du Protectorat français en Tunisie ne changeront rien à cette situation. Les autorités françaises continueront à utiliser ces fils de notables, élèves du Collège Sadiki : interprètes, gouverneurs de Province, secrétaires d'administration, jusqu'au moment où la politique française du Protectorat commencera à s'affermir et à modifier les structures socio-économiques de la Tunisie pré-coloniale. Cette nouvelle politique si elle épargna le système d'enseignement traditionnel tunisien (Kouttab et Université de la Zitouna) dans un souci avoué de ne pas toucher aux choses religieuses, elle institua parallèlement un système d'enseignement capable, dans l'esprit de ses promoteurs, de mener le pays nouvellement occupé à « la civilisation », conçue évidemment selon le « modèle européen ». Pour la réalisation d'un tel projet, il fallait des agents formés selon ce « modèle » que seule l'école française pouvait fournir. Mais il ne fallait pas non plus que cet enseignement fit remettre en question la légitimité de l'autorité qui commençait alors à s'établir. Autrement dit, l'enseignement devait fournir des cadres subalternes qui seraient des agents d'exécution de décisions prises en dehors d'eux.

LE COLLÈGE SADIKI ET LE PROTECTORAT FRANÇAIS

En 1881, le Protectorat trouvait une institution organisée et une infrastructure qui lui précédaient. Les autorités françaises ne devaient pas rester indifférentes devant une telle institution qui leur procurait des avantages. En effet, pour mieux s'introduire en milieu indigène, il fallait à l'administration française des intermédiaires qui sussent autant la langue arabe que la langue française. Et le Collège Sadiki pouvait répondre à ces besoins en fournissant à l'administration française ces cadres. Par ailleurs, il fallait que les autorités exerçassent une surveillance accrue sur l'institution afin que l'organisation des études et de l'administration ne lui échappât pas.

La création de la Direction de l'Instruction Publique en 1883 devait permettre l'exercice de cette surveillance en réorganisant le Collège. Le décret du 9 décembre 1882 séparait l'intendance de la Direction de l'Etablissement en créant un poste d'administrateur des biens du Collège, un conseil d'administration et d'un Directeur de l'Etablissement chargé de la marche des études et des problèmes administratifs. En janvier 1886 (26) le Collège Sadiki dépendait organiquement de la Direction de l'Instruction Publique et le Directeur du Collège devenait directement responsable devant le Directeur de celle-ci. Par sa participation aux réunions du Conseil d'Administration, le Directeur de l'Instruction Publique jouissait d'une situation particulière pour contrôler et éventuellement ordonner les décisions du Conseil notamment en matière budgétaire, le visa du Directeur de l'Instruction étant devenu obligatoire pour toute dépense à engager. C'était là un moyen qui réduisait

(26) Décret du 2 janvier 1886 (27 Rabia I, 1303) fixant l'organisation du Collège Sadiki.

l'indépendance dont le Collège jouissait auparavant et permettait aux autorités de bloquer des dépenses dont celles qui servaient à l'envoi de boursiers à l'étranger. Notons à cet égard que les missions à l'étranger avaient été immédiatement rappelées à Tunis dès l'instauration du Protectorat (27).

Après la normalisation de la situation financière du Collège, la Direction de l'Instruction Publique utilisait les excédents budgétaires non plus à l'envoi de boursiers à l'étranger, comme cela se faisait auparavant en vue de la formation de cadres supérieurs prévus pour la modernisation du pays par les fondateurs du Collège, ni à l'amélioration des conditions de vie à l'intérieur du Collège même, mais à d'autres objectifs tel que la création d'écoles primaires dénommées pour la circonstance « annexes » du Collège qui auraient dû être créées normalement par la Direction de l'Instruction Publique elle-même, sur son propre budget (28), ou l'octroi d'un supplément de retraite à M. Delmas, ancien Directeur du Collège « avec reversibilité d'une partie de ce supplément sur la tête de sa veuve ».

L'article 1 du décret non publié au Journal Officiel Tunisien stipulait que « cette pension [serait] servie à M. Delmas jusqu'à son décès, par trimestre échu par le Collège Sadiki. A cet effet, un crédit de 6 000 F [serait] inscrit d'office, chaque année, sous la rubrique « Pension de M. Delmas, ancien Directeur du Collège Sadiki » au § IV (indemnités, pensions et secours) du budget des dépenses ordinaires de cet établissement » (29).

Une telle ingérence dans les habous privés du Collège et de tels procédés de détournement de ses fonds tendaient visiblement à diminuer l'importance de l'institution.

Sur le plan pédagogique, les programmes étaient également révisés. La prépondérance de l'enseignement en langue française devenait de plus en plus forte. C'était ainsi, par exemple, que pour le premier cycle l'enseignement en arabe ne comptait qu'une heure par jour pour quatre ou cinq matières selon les années : grammaire, « *çarf* » et orthographe, morceaux choisis littéraires, droit musulman, histoire de l'Islam (dynasties musulmanes et grands hommes), et éléments de rhétorique. Le deuxième cycle comportait, en outre, le code civil tunisien et le style de notariat. L'enseignement français portait non seulement sur la langue mais encore sur l'histoire et la géographie, les mathématiques, la physique et la chimie, le droit français et tunisien,

(27) En janvier 1881 — Rachid Ben Mahmoud, Mustapha Ben Yahya et Tahar Thabet sont envoyés en Turquie pour continuer leurs études pour une durée de 6 ans (décret du 22 Safar 1298-24 janvier 1881). Par lettre du Directeur du Collège au premier ministre : Mohammed el-Moûtamri Béchir Ben Mustapha Sfar, Tahar B. Mohammed el-Qallal, Larbi Ben el-Béji Amor, Hassan B. Mahmoud Belwahchiyya étaient proposés pour être envoyés au Lycée St-Louis de Paris en vue de préparer le concours d'entrée à Centrale (Lettre du 27 Dhou al-Hija 1298-20 novembre 1881). Le 6 Dhou al-Qa'da, Larbi Zarrouk, Directeur, demandait d'envoyer à Paris Mohammed Khaffadi, Younés Ben Hajjoug et Boubaker Zarrouk pour continuer leurs études en sciences mathématiques. A.G.T., dossier 734, carton 64.

(28) En effet, à partir de 1903 une rubrique : *Contribution du Collège Sadiki aux dépenses de l'enseignement arabe donné par l'Etat* a été inscrite au budget du Collège.

(29) Lettre confidentielle et personnelle du Directeur des Finances à M. Blanc, Secrétaire Général du Gouvernement tunisien pour l'administration, 21-XII-1910, relative à une pension de retraite à M. Delmas, A.G.T., E. 267, 1.

A propos d'autres malversations voir Abdelkader BABBOU. — *Lamh'a târikhiyya 'an aq-çâdiqiyya* [Survол historique sur la Sadikia] — *an-Nadwa* (1-2), janvier-février 1957, pp. 22 sq.

les sciences naturelles et la comptabilité. Que l'on consacrait huit heures sur vingt à l'enseignement du droit musulman, tunisien et français, cela répondait bien à l'objectif assigné au Collège qui consistait à fournir des cadres aux différents départements administratifs du Protectorat. Le décret du 25 mai 1911 instituant le diplôme de fin d'études du Collège Sadiki était renforcé par celui du 16 février 1922 dont l'article 10 stipulait que les interprètes principaux seraient recrutés pour moitié parmi les titulaires du Diplôme de fin d'études du Collège Sadiki et du Diplôme de l'École Supérieure de langue et littérature arabes (30).

Une telle mesure s'expliquait par le fait que les élèves formés dans d'autres établissements tels que le Lycée Carnot de Tunis ou la Mosquée de la Zitouna ne répondaient pas au critère retenu par les autorités : il leur fallait, en effet, des agents bilingues capables, par leur double culture, de jouer leur rôle d'intermédiaires entre les populations indigènes et les autorités françaises. Or, les élèves tunisiens formés par le Lycée Carnot ne répondaient pas à ce critère dans la mesure où leur manque de culture arabe les faisait considérer par leurs concitoyens tunisiens comme des « francisés », tandis que les Zitouniens n'étaient pas jugés aptes par les autorités à cause de leur méconnaissance de la langue et de la culture françaises, éléments fondamentaux de transmission de l'*habitus* colonial. Ceci explique en partie que les autorités coloniales aient étendu en 1944-45 à d'autres établissements secondaires, des sections dites sadikiennes, répondant ainsi à leurs propres besoins en cadres, ainsi qu'aux revendications de plus en plus grandissantes des Tunisiens réclamant aussi bien un enseignement bilingue à l'image de l'enseignement sadikien où la langue arabe aurait sa place, que l'intégration des Tunisiens à la fonction publique. Cet élargissement de l'enseignement sadikien était d'autant plus possible que des écoles franco-arabes avaient été créées dans les diverses villes de Tunisie permettant ainsi aux Tunisiens une éducation bilingue dès leur jeune âge, à côté d'autres écoles de type français réservées aux enfants européens et à quelques Tunisiens. En effet, de 1883 à 1901 la Direction de l'Instruction Publique s'était occupée d'organiser l'enseignement primaire et de créer des écoles soumises à son autorité et dont les programmes en langue française étaient conçus à l'image de ceux de la Métropole. Des instituteurs étaient formés à l'École Normale et son annexe le Collège Alaoui créées en 1884. Cette institution devait donner aux futurs maîtres « une direction pédagogique appropriée aux besoins du pays » (31). Ce sera là une pièce maîtresse dont disposera le pouvoir colonial en vue d'asseoir sa légitimité, d'une part, et de maintenir, d'autre part, un rapport social qui est en sa faveur. L'introduction de l'enseignement français aura pour mission essentielle de socialiser l'enfant et de « créer les conditions de non remise en cause du rapport colonial » (32).

L'organisation de l'enseignement primaire en écoles françaises, écoles franco-arabes, écoles rurales satellites et centrales et leurs diverses sections,

(30) Article 3 du décret du 25 mai 1911. J.O.T. (42), 31 mai 1911.

(31) *Conférences sur les administrations tunisiennes*. — Sousse, Imprimerie française, 2^e éd., 1902, p. 483.

(32) Fanny COLONNA. — *Op. cit.*, p. 356.

permettait aux autorités pédagogiques de perpétuer un rapport de classes existant et à empêcher autant que possible la mobilité sociale, en société indigène. En effet, si les écoles françaises donnaient la possibilité aux élèves qui les fréquentaient (Européens et quelques Tunisiens des classes favorisées) de poursuivre un *cursus* scolaire normal menant jusqu'à l'Université, les écoles franco-arabes rurales ou urbaines étaient surtout destinées à inculquer des notions de base en langue, calcul, géographie et histoire, juste suffisantes pour la formation d'une main-d'œuvre qualifiée dont l'agriculture et les industries locales avaient besoin. Le régime du Protectorat voulait ainsi empêcher la formation de cadres, parmi les Tunisiens, capables de concurrencer les colonisateurs dans le domaine économique, ou de créer des difficultés à la colonisation que l'enseignement voulait à tout prix faire légitimer auprès des populations indigènes par l'instruction civique, ou l'histoire et la géographie dont les cours étaient professés en langue française (33). En effet, « dans un pays comme la Régence, qui avait besoin avant tout d'une main-d'œuvre abondante, l'instruction générale et l'instruction primaire en particulier devaient avoir un caractère pratique et mettre à la disposition de l'industrie et de la colonisation des travailleurs instruits et expérimentés. Tous les efforts de la direction de l'enseignement ont été et sont dirigés dans ce sens » (34).

Si les premières années du Protectorat furent marquées par l'hostilité des Prépondérants à tout enseignement moderne donné aux Tunisiens, ce fut au tour de ceux-ci de réagir à partir de 1906. Conscients de l'utilité immédiate et future de l'enseignement français, ils réclamèrent sa généralisation à toute la population tunisienne scolarisable. Dans un pays où l'administration avait été francisée, l'acquisition de l'enseignement français leur apparaissait, à juste titre, comme le seul moyen de mobilité sociale, de « relèvement moral, social et matériel du peuple » (35). En même temps des revendications étaient posées devant les autorités coloniales en vue de donner à l'enseignement de la langue arabe la place qui devrait lui revenir dans un pays arabe et musulman. Cet enseignement maintenu au départ par la Direction de l'Instruction Publique était uniquement consacré à la lecture, l'écriture et au Coran. Or les jeunes Tunisiens réclamaient davantage et il fallait pour eux : « instruire en français et enseigner en arabe » (36). Emanant

(33) L'importance de telles matières et leur rôle de socialisation de l'enfant ne sont plus à démontrer. Nous y reviendrons dans notre travail ultérieur sur l'étude globale du Collège Sadiki, par une analyse des ouvrages inscrits aux programmes, au moment du Protectorat français.

(34) CHERIF (Mohammed Hadi). — *Le fonctionnement du Protectorat après Paul Cambon*. — 1958, XVII, p. 236. Cité par Charles-André JULIEN. — *Colons Français et jeunes Tunisiens (1882-1912)*. — *Revue Française d'Histoire d'Outre-Mer*, LIX, 1967, p. 117.

(35) Chedly KHAIRALLAH. — *Le Mouvement jeune-Tunisien*. — Tunis, Etablissement Bonici, sd., p. 64.

(36) *Ibid.*, interventions de Khairallah Ben Mustapha au Congrès de l'Afrique du Nord (Paris 1908), p. 141. Cf. le débat Khairallah — Ali Bach Hamba in *ibid.*, pp. 142-144 et Léon Carl BROWN. — *Tunisia under the French Protectorate. A history of ideological change*. — Harvard, University, Cambridge, Massachusetts, Avril 1962, thèse dactylographiée, pp. 62 sq. cf. aussi par le même auteur : *Stages in the process of change in Charles MICAUD et autres*. — *Tunisia. The politics of modernisation*. — New York, London, Frederik A. Praeger Publisher, 1964, pp. 1-66.

d'anciens élèves du Collège Sadiki, une telle revendication ne nous étonnera guère, car ceux-ci ont toujours réclamé un enseignement bilingue, à l'image de celui qu'ils ont reçu eux-mêmes. Leur objectif était d'avoir les armes nécessaires pour se faire une place dans l'administration et la gestion du pays d'une part, et de rester eux-mêmes, d'autre part, en ne négligeant pas la langue et la culture arabes dans l'enseignement donné aux Tunisiens. Nous ne reviendrons pas, dans le cadre de ce travail, sur les péripéties politiques qu'une telle revendication a connues. Notons seulement que ce n'est qu'en 1947-49 qu'un aménagement réel a été apporté aux programmes de l'enseignement en langue arabe, donnant une place plus importante qu'elle n'en avait auparavant à celle-ci.

Par ailleurs, les Tunisiens avaient songé eux-mêmes à créer des écoles coraniques modernes dont les programmes étaient bilingues. De telles créations devaient répondre aux besoins de la population qui ne pouvait pas envoyer ses enfants à l'école franco-arabe. Elles devaient aussi montrer aux autorités qu'il leur était possible d'aménager les emplois du temps de telle sorte que l'enseignement en langue arabe et celui en langue française fussent complémentaires, sans prédominance de l'un sur l'autre.

Établies dans les grandes villes de Tunisie, notamment à Sfax, Kairouan, Sousse et dans le Cap-Bon, les écoles coraniques modernes et franco-arabe devaient fournir un contingent non négligeable au Collège Sadiki où l'hégémonie des Tunisois tendait à diminuer de plus en plus. Pour faire face à ce nouveau recrutement et répondre aux revendications de la population tunisienne, un internat payant fut créé au Collège (37). En même temps, le nombre de boursiers internes fut limité à quarante élèves au lieu de cinquante, comme le prescrivait la loi organique de 1875. C'était là une mesure qui limitait la mobilité sociale des classes défavorisées qui pouvaient jouir d'une bourse d'études au profit des classes favorisées en mesure de payer la pension de leurs enfants.

Du même coup, les autorités limitaient autant que possible l'entrée massive au Collège en instituant un concours d'entrée, maintenant à l'enseignement un aspect élitiste. Ce terme d'élites revient souvent dans les documents officiels. Les arguments invoqués en faveur de cette sélection sont de différents ordres : la colonisation française avait surtout besoin comme nous l'avons vu, d'une main-d'œuvre formée rapidement qui pût communiquer avec elle en français sans contester sa domination. Les autorités du Protectorat avaient besoin, en outre, d'intermédiaires qui fussent d'un niveau culturel assez élevé, formés à l'école française et présentant les garanties de civisme et de loyauté nécessaires pour appliquer la politique décidée par ces autorités auprès des indigènes. De tels intermédiaires pouvaient être plus « crédibles » auprès de ceux-ci que des fonctionnaires français et par conséquent plus efficaces dans l'application de la politique dictée. La présence d'un chef de service de l'administration centrale au concours de recrutement de ces fonctionnaires peut être interprétée dans ce sens : s'assurer que des

(37) Décret du 4 juillet 1931.

postulants à ces postes sont dotés de l'*habitus* adéquat à la situation coloniale (38).

Pour perpétuer leur domination, les autorités du Protectorat limitaient autant qu'elles le pouvaient l'accès des Tunisiens à l'enseignement supérieur et à l'enseignement technique en particulier. Cela empêchait les Tunisiens d'avoir des postes élevés et « délicats », selon la formule officielle, au sein de l'administration et des entreprises économiques. Ainsi la politique délibérée de la Direction de l'Instruction Publique créait des obstacles et des limites à la mobilité sociale dans la société colonisée. Par l'enseignement donné à Sadiki, elle fournissait les cadres et intermédiaires moyens qui ne devaient pas avoir des ressources culturelles les rendant aptes à occuper des postes délicats. Il s'agissait de maintenir les Tunisiens dans un état d'infériorité. C'était là un effort délibéré et conscient pour faire du Collège Sadiki un outil de la colonisation et le détourner de son but principal qui était aussi de préparer les élèves à recevoir l'enseignement supérieur des Universités européennes leur permettant de prendre en main la direction du pays. Pour illustrer cette politique coloniale, il serait bon de rappeler ici le témoignage de M. Abdelkader Babbou qui fut élève et intendant, pendant de très longues années, de ce Collège, à propos de la politique de M. Bollon, successeur de M. Delmas en 1912, professeur de français, ignorant la langue arabe, et ami de M. Charlety, directeur de l'instruction publique. « Comme la paupérisation du Collège était déjà réalisée, il [M. Bollon] s'occupa surtout de l'enseignement. Il réduisit les effectifs des élèves dont le nombre ne dépassa pas la centaine, et abaisa le niveau des études notamment en mathématiques et en sciences physiques. Ainsi les élèves titulaires du diplôme de fin d'études (leur nombre variait de 1 à 3 tous les ans) ne purent plus suivre les études préparant à la deuxième partie (du baccalauréat) au Lycée Carnot, par exemple. Ils étaient aussi bons en français qu'en arabe seulement. Dès lors il leur était impossible de poursuivre des études secondaires pour obtenir le baccalauréat, ni de faire des études supérieures vers lesquelles seule une minorité se dirigeait. Ils recouraient alors à l'administration pour obtenir une fonction, mais les portes de celle-là ne leur étaient pas grand-ouvertes vu la concurrence des éléments français privilégiés » (39). En effet, les autorités françaises et le parti des prépondérants voulaient réserver la plus grande partie des emplois administratifs à « des français qui faisaient souche en Tunisie et qui créaient un foyer de peuplement » (40).

Dès lors, l'institution scolaire créée par Kheredine en vue de fournir des cadres moyens et supérieurs pour la modernisation du pays et la préservation de son identité par le maintien de la culture arabo-musulmane devenait, depuis l'instauration du Protectorat français en Tunisie, un moyen de domination. Une telle domination devait se manifester par des actions concer-

(38) Cf. lettre du 11 mai 1922 du Secrétaire Général du Gouvernement tunisien au Directeur de l'Instruction Publique relative à la présence d'un membre de l'Administration centrale au concours de recrutement d'agents administratifs parmi les élèves titulaires du Diplôme de fin d'études du Collège Sadiki. A.G.T., E-268-4.

(39) Abdelkader BABBOU. — *Art. cité.*, p. 25.

(40) André SERVIER. — *Le péril de l'avenir. — Le nationalisme musulman en Egypte, en Tunisie, en Algérie.* — Constantine, Boet éd., 1913, p. 97.

tées sur la structure de l'institution, son mode de recrutement, ses programmes et les objectifs qui lui seraient assignés par la suite. Il s'agissait pour les autorités dominantes de créer les conditions nécessaires pour obtenir aux moindres frais, les intermédiaires nécessaires à la transmission de l'*habitus* colonial. Ces intermédiaires devaient avoir en même temps la possibilité de communiquer avec les secteurs visés par la colonisation. De ce fait, le maintien de l'enseignement en langue arabe apparaissait comme une nécessité cruciale. C'était pour cette raison, qui nous semble essentielle, que les autorités dominantes n'avaient pas jugé bon de supprimer l'enseignement de l'arabe au Collège Sadiki comme ils l'avaient fait pour d'autres institutions scolaires. Cependant, ils en changeaient le contenu et maintenaient des enseignants inaptes à le faire évoluer. En effet, cet enseignement consistait soit à traduire des textes administratifs soit à expliquer des textes de littérature ancienne, ignorant la littérature et les problèmes qui se posaient au monde arabe moderne. Les enseignants, recrutés parmi les professeurs de la Zitouna étaient surtout connus pour leurs méthodes d'enseignement médiévales et maintenaient ainsi leur enseignement dans un état d'inadaptation au monde moderne et à ses exigences. L'enseignement en langue française était également détourné de ses objectifs initiaux. Dans l'esprit des fondateurs de l'institution, les langues étrangères, la langue française en particulier, devaient permettre un enseignement scientifique qui fit progresser le pays sur le plan économique et renforçât ainsi son indépendance vis-à-vis des pays occidentaux. Or, l'enseignement sadikien sous le Protectorat devait seulement préparer les jeunes Tunisiens à des postes subalternes qui fissent légitimer la situation et la politique coloniales. Dès lors on s'évertue à montrer le génie civilisateur de la France, les bienfaits de ses institutions, la beauté de sa littérature et la richesse de sa culture, toutes choses dites d'ailleurs par Kheredine et ses disciples ou condisciples de l'Ecole Polytechnique du Bardo. Mais ceux-ci le disaient pour créer une sorte d'émulation auprès de leurs concitoyens et les forcer ainsi à se développer. Les autorités françaises les inculquaient aux jeunes Tunisiens pour mieux les dominer. Les études scientifiques qui auraient pu contribuer au développement et à l'émancipation de la Tunisie avaient été, sinon proscrites, du moins très limitées. De cette manière, les rouages vitaux échappaient aux Tunisiens.

ENSEIGNEMENT SADIKIEN ET STRATIFICATION SOCIALE

Mais malgré toutes les mesures prises visant à restreindre l'accès de l'enseignement sadikien aux Tunisiens, et les nouvelles fonctions données à cet enseignement par les autorités coloniales, il se dégagait une élite intellectuelle, administrative au départ qui ne tarda pas à diriger la contestation de la politique coloniale.

Cette première élite était constituée de notables et fils de notables arabes, turcs ou mameluks de la période pré-coloniale. Ayant joui la première de l'enseignement sadikien et de celui des Ecoles supérieures de France, elle fournissait dès 1878, les premières promotions de fonctionnaires tunisiens

issus du Collège Sadiki : interprètes, gouverneurs, secrétaires d'administration, sans compter ceux qui étaient allés poursuivre des études supérieures en France, en Algérie ou à Constantinople aux frais du Collège et ceci avant l'installation du Protectorat français en Tunisie. Ainsi, à l'instauration du Protectorat en 1881, les nouvelles autorités trouvaient des intermédiaires bilingues, bien informés sur leur pays et capables de faire admettre le nouvel ordre établi par la population tunisienne dans son ensemble et tunisoise en particulier. Si ces premières années firent d'eux les « légitimateurs » de ce nouvel ordre, ayant pensé que la France apporterait à la Tunisie les bienfaits de la civilisation occidentale et probablement qu'elle leur garantirait le statut social dont ils jouissaient, ils perdirent leurs illusions dès lors que la politique coloniale commença à s'affirmer et que des mesures furent prises en vue de la consolider.

Les lois d'organisation agricole devaient être d'une importance capitale. Elles contribuaient à créer de nouvelles structures sociales en Tunisie. La loi immobilière de 1885, inspirée de la loi « Torrens » en Australie, en exigeant l'immatriculation, mettait à l'abri les nouveaux possédants de tout acte de contestation de la part des propriétaires réels de la terre immatriculée. « Un décret de 1886 autorisant la cession de l'immatriculation des biens *habous* complétaient la loi de 1885 et allait permettre à la colonisation de s'étendre sur des terres en principe inaliénables » (41), mais à mesure que la colonisation s'affirmait, de nouvelles mesures étaient prises. Elles étaient toutes défavorables à la population indigène : en 1896, un décret affirmait les droits du domaine sur les « terres mortes » et la colonisation put s'étendre sur les terres collectives des tribus; un décret de 1898 décidait que l'administration des *Habous* mettrait chaque année les terres à la disposition du domaine, qui les utiliserait pour la colonisation; enfin, les terres domaniales furent progressivement cédées au bénéfice de la colonisation » (42).

De telles décisions réduisaient bon nombre des anciens potentats du royaume au simple rang de bourgeois agricoles quand ils n'étaient pas ruinés par une judicieuse expropriation. Il en était de même des petits et moyens propriétaires fonciers qui se paupérisaient pour constituer un véritable prolétariat agricole agrandissant ainsi les rangs du prolétariat urbain, issu lui aussi des classes moyennes d'artisans et commerçants voire de la bourgeoisie citadine dont les assises avaient été ébranlées par l'importation extérieure et la production intérieure européenne qui profitaient de l'aide financière bancaire et étatique (43).

L'instauration du protectorat, outre qu'elle changeait la physionomie sociale de la Tunisie, modifiait également la structure et le fonctionnement

(41) André RAYMOND et Jean PONCET. — *La Tunisie*. — Paris, P.U.F., 1971, p. 31, voir aussi à ce sujet la thèse de Jean PONCET. — *La colonisation et l'agriculture européenne en Tunisie depuis 1881*. — Paris, Mouton, 1962, 700 p. ainsi que Henri DE MONTET. — *Une loi agraire en Tunisie. Etude de la législation établie en vue d'assurer la fixation au sol des indigènes sur les terres habous. Précédée d'un exposé de législation foncière et du régime des Habous en Tunisie*. — Cahors, Imprimerie Typographique Coueslant, 1927, 204 p.

(42) André RAYMOND et Jean PONCET. — *Op. cit.*, p. 32.

(43) Cf. Paul SEBAG. — *La Tunisie. Essai de monographie*. — Paris, Editions sociales, 1951, pp. 150 sq.

administratif de celle-ci. Une administration moderne, nécessitant des compétences rationnelles, devait faire substituer aux anciens cadres sociaux de nouveaux cadres formés selon de nouvelles méthodes et avec la participation active des autorités coloniales. Une telle administration devait tout naturellement éliminer de la scène publique, sinon la totalité, du moins une grande partie des anciens cadres locaux ou régionaux qui tenaient leur pouvoir d'une piété irréprochable ou d'une richesse puissante(44). Une nouvelle variable entrainait, en effet, en jeu : l'instruction et la connaissance en langue française.

Mais il est évident que pour former ces cadres nouveaux il fallait du temps. Ceci explique qu'au départ, ce furent les élites administratives issues de vieilles familles de hauts fonctionnaires de la Cour Beylicale ou d'aristocraties tunisiennes qui « déten[aient] la plupart des fonctions politiques ou d'autorité (légales); elles ne surviv[aient] par la force de la tradition et par l'appui que le gouvernement du protectorat leur prêt[ait] ou cherch[ait] près d'elles » (45).

Les promotions de 1875 à 1881 qui passèrent par le Collège Sadiki purent fournir aux autorités du protectorat : neuf secrétaires, vingt interprètes, cinq hauts fonctionnaires et gouverneurs et onze instituteurs et directeurs d'école (46). Considérée comme l'élément le plus moderne par les autorités coloniales, c'est-à-dire la plus proche d'elles intellectuellement et par conséquent la plus capable d'accepter leurs projets de « civilisation », demeurée par ses origines reconnue par les indigènes comme leur représentante auprès des nouvelles autorités, cette élite continuera de se créer une situation privilégiée en profitant des nouvelles fonctions qui lui sont offertes et en s'adaptant aux nouvelles conditions politiques. Si elles proclament tout haut leur loyalisme à l'égard du nouveau régime, elles n'hésitent pas non plus à réclamer pour les indigènes des réformes capables d'améliorer leur condition de vie, sur un ton plus proche du paternalisme que de celui de la revendication politique. Dès lors, une sorte de connivence s'établit entre le pouvoir et eux : chacun, en effet, veut asseoir sa légitimité par l'intermédiaire de l'autre, au moins pendant les quinze années du Protectorat durant lesquelles, les élites sadikiennes furent les meilleures vulgarisatrices des idées européennes et françaises en particulier auprès de la population indigène, tunisoise surtout.

Ce n'était pas gratuitement, nous semble-t-il, que René Millet, résident général de France à Tunis, permettait et encourageait la création de la *Khaldûniyya* en 1896. Son but essentiel était alors, comme le disaient ses statuts :

1° d'organiser des cours et des conférences concernant l'histoire, la géographie, la langue française, l'économie politique, l'hygiène, la physique, la chimie...

2° de faciliter à ceux qui en seront dignes des moyens de compléter leur instruction;

(44) Pour plus d'informations sur ces cadres anciens, cf. l'étude inédite de Henri DE MONTET. — *Vieilles familles et nouvelle élite en Tunisie*. — CHEAM, dactyl., 1939, 24 p.

(45) *Ibid.*, p. 19.

(46) D'après les registres d'inscription. — Archives du Collège Sadiki.

3° d'encourager la création de bibliothèques;

4° de créer un bulletin en arabe et en français qui aura pour principal objet de contribuer à faire connaître aux Français la civilisation arabe et aux Musulmans la civilisation française » (47).

D'après ces points des statuts, l'institution créée concrétisait « l'entente cordiale » qui existait alors entre les « évolués » tunisiens et les autorités du Protectorat; elle répondait aussi aux vœux de celui qui fut à l'origine de sa création et qui s'exprimait ainsi au cours de sa conférence, devenue célèbre, intitulée « *Si l'islam est incompatible avec la civilisation moderne* » : « Maintenant cherchons à nous unir dans le culte de la civilisation; nous vous distribuerons tout ce que nous avons de savoir, de connaissances; nous vous ferons part de tout ce qui fait la force de notre intelligence, mais nous vous demanderons de respecter les droits de vos tuteurs, d'admettre les contingences politiques » (48). Les élites acceptèrent alors la règle du jeu. Mais les choses changèrent du fait de la politique coloniale, de la position des prépondérants et de la prise de conscience politique qui se développa en Tunisie, en corrélation avec le développement de l'enseignement en général et du nouveau recrutement qui s'est fait au Collège Sadiki. Les effets conjugués de tous ces facteurs, firent en sorte que les créateurs de la *Khaldûniyya* et de l'*Association des anciens élèves du Collège Sadiki en 1905* qui avaient collaboré étroitement avec les autorités du Protectorat à ses origines, fussent aussi parmi les premiers à contester sa légitimité.

Les castes des mamelouks, issues du personnel de la Cour beylicale, les vieilles familles indigènes inféodées au beylik constituant de véritables cadres d'autorité indigène (publique et intellectuelle) et les grandes familles du makhzen provincial détenant les postes de commandement locaux, voyaient leurs positions s'amenuiser.

Les limitations du pouvoir de la Cour beylicale par les nouveaux traités signés avec la France réduisaient considérablement l'autorité des premiers quand elles ne la supprimaient pas. Quant aux seconds, leur pouvoir devenait nul à mesure que l'administration coloniale s'organisait et s'installait dans toutes les régions du pays conquis et que la colonisation les dépossédait, selon les régions, de ce qui constituait l'atout fondamental de leur puissance : la terre, c'est-à-dire le pouvoir économique et partant politique.

La bourgeoisie citadine, commerçante en particulier, se trouvait introduite dans le circuit économique capitaliste européen et était obligée de modifier elle-même ses procédés de gestion en empruntant à ses concurrents ce qui faisait leur force.

Dès lors, l'enseignement devenait la ressource indispensable pour toutes ces catégories sociales dans leur lutte pour la vie. Il en était de même pour la petite bourgeoisie des villes et des bourgades qui n'avait de possibilité de mobilité sociale que par l'enseignement. Si certains choisissaient un enseignement français (Lycée Carnot) et d'autres l'enseignement traditionnel

(47) Chedly KHAIRALLAH. — *Op. cit.*, pp. 25-26. Ch. A. JULIEN, *art. cit.*, 118 sq.

(48) René MILLET in Chadly KHAIRALLAH. — *Op. cit.*, p. 174.

zeitounien, le Collège Sadiki gardait la préférence. Celui-ci ne constituait pas seulement un symbole aux yeux des couches réfractaires à la colonisation dans la mesure où il était considéré comme une réalisation nationale pré-coloniale, elles trouvaient son enseignement le mieux adapté à la situation coloniale : l'enseignement français leur permettant la mobilité souhaitée, l'enseignement arabe, en les maintenant dans leur authenticité, servirait d'antidote à la politique de francisation et de dépersonnalisation des Tunisiens engagée par les autorités coloniales.

Ce désir d'envoyer les enfants au Collège Sadiki était facilité par l'existence des écoles franco-arabes créées par les autorités et les écoles coraniques modernes dues à l'initiative privée, individuelle ou collective. L'organisation d'un concours d'entrée, sélectionnant les élèves selon leurs mérites et non plus selon leur fortune, devait favoriser la pénétration au Collège Sadiki de nouvelles couches qui n'y avaient pas pratiquement accès jusque là : la petite bourgeoisie et, dans une moindre mesure, le prolétariat urbain et rural en fonction des bourses ou aides individuelles allouées aux élèves indigents par la Direction de l'Instruction publique ou des organisations de charité et d'entraide (49).

C'est ainsi que selon H. de Montety, « après la guerre, le recrutement des élèves se modifia sensiblement : les meilleurs enfants des écoles primaires se présentèrent au concours de l'École Sadiki et enlevèrent la majeure partie des bourses. Au concours de 1939, une quinzaine de fils de famille ont été reçus contre 65 d'humbe extraction. C'est le Sahel avec ses familles de petits artisans studieux qui a le plus contribué à l'éviction des vieilles familles du Collège Sadiki », et l'auteur d'ajouter : « plus de la moitié des places ont été enlevées par des Sahéliens aux derniers concours d'entrée. D'autre part, les élèves des écoles coraniques modernes entrent de plus en plus nombreux à Sadiki (25 % des places au concours d'entrée en 1939) » (50).

Cette forte poussée sahélienne s'explique par la richesse de cette région agricole et côtière qui n'a pas été touchée autant que le Nord par les mesures d'expropriation coloniale. Une telle situation a sauvé les richesses de la petite bourgeoisie sahélienne et en a fait une concurrente sérieuse de l'aristocratie terrienne décadente et l'alliée de la bourgeoisie d'affaires qui commençait à naître. Pour assurer sa propre mobilité, l'enseignement lui paraissait l'investissement le plus sûr à moyen et à long terme. Mais cette poussée sahélienne à Sadiki s'explique aussi par l'héritage historique et culturel de villes comme Sousse, Mahdia ou Monastir qui furent de véritables capitales et du fait plus récent que les premières écoles franco-arabes ont été créées dans cette région avant les autres régions de Tunisie dont le Gouvernement du Protectorat ne s'est occupé que plus tardivement.

Ainsi sur 77 diplômés de Sadiki de 1911 date de la création du diplôme à 1930, 24 diplômés étaient Tunisois contre 25 Sahéliens (dont 8 de Sousse,

(49) C'est grâce à l'aide qui lui a été allouée par la Société de bienfaisance musulmane qu'un actuel ministre Tunisien a pu poursuivre ses études secondaires au Collège Sadiki après avoir fait son enseignement primaire dans l'école coranique de son village (Témoignage oral de la personne concernée). Les cas de ce genre sont très nombreux.

(50) Henri de MONTETY. — Vieilles familles..., *op. cit.*, p. 10 et note 1 de la même page.

7 de Monastir, 4 de Madhia, 2 de Moknine, 2 d'Akouda, 1 de M'saken et 1 de Kalaà Seghira), les autres diplômés étant ainsi répartis : 10 du Cap Bon, 7 du Sud, 7 du Nord et 4 de Kairouan (51), soit en pourcentage : 31 % pour Tunis, 32,5 % pour le Sahel et 36,5 % pour le reste de la Tunisie.

Il ne nous est pas possible dans l'état actuel de cette recherche de préciser l'origine sociale de ces diplômés (52), et d'établir par là même le degré de mobilité que l'enseignement sadikien a permis. Par contre, l'étude d'un échantillon précis concernant les élites politiques issues du Collège Sadiki de 1934 à 1969 nous permet de donner les indications sur l'origine sociale de ces élites (origine sociale des parents) et la fonction qu'elles ont occupée au terme de leurs études au Collège Sadiki et dans l'enseignement supérieur.

	N. R 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	total
Parents	8	2	2	7	2	0	0	0	7	7	0	0	1	0	3	10	7	0	56
Enfants	2	0	0	0	0	0	0	17	3	11	4	0	11	4	0	0	0	4	56

Légende (53) : 0 : non réponse; 1 : ouvrier; 2 : artisan; 3 : pêcheur, fellah; 4 : commerçant; 5 : employé; 6 : instituteur; 7 : professeur; 8 : fonctionnaire (petit, moyen); 9 : haut fonctionnaire; 10 : Journaliste; 11 : cadre; 12 : avocat, oukil, adel; 13 : médecin; 14 : sans profession; 15 : propriétaire foncier; 16 : grand commerçant; 17 : carrière politique.

Un tel tableau nous montre comment s'effectua la mobilité sociale au sein d'un échantillon restreint de 56 personnes qui ont suivi l'enseignement secondaire sadikien. Exceptés quatorze enfants de petits et hauts fonctionnaires qui ont gardé la même profession que leurs parents, il s'est opéré une mutation en bas et en haut de l'échelle sociale. En effet, si nous considérons les seize enfants d'ouvriers, fellahs, artisans et sans profession nous nous apercevons que l'enseignement a été un élément déterminant de mobilité sociale puisque nous les retrouvons dans des situations plus favorables que leur situation d'origine et plus particulièrement dans les professions libérales. Le même phénomène se produit en ce qui concerne les élites issues des milieux les plus favorisés. En effet, propriétaires terriens et grands commerçants ont opté pour l'enseignement pour leurs enfants, probablement pour plus de sécurité pour eux, au lieu de les garder dans leur situation d'origine qui risquait d'être compromise d'un moment à l'autre par l'action des autorités coloniales, comme en témoigne Henri de Montety : « La décadence des familles aristocratiques a généralement pour cause la disgrâce politique. Ainsi une famille qui occupait une place prépondérante à la Cour en 1881 fut, en raison de son hostilité au Protectorat, écartée systématiquement des emplois publics. Sa ruine fut rapide; après avoir vendu à la

(51) Chiffres établis d'après les registres d'inscription du Collège Sadiki que son Directeur actuel, M. M'Hamed Achour a bien voulu mettre à notre disposition. Qu'il trouve ici l'expression de tous nos remerciements. Notons que de 1911 à 1930, il y eut 127 candidats (même source).

(52) Ce travail sera fait dans le cadre de la monographie que nous avons entreprise sur « Le Collège Sadiki : histoire d'une institution ».

(53) Nous avons maintenu ce code pour permettre au lecteur une comparaison facile avec le reste des élites politiques tunisiennes in : *Les Elites Maghrébines, op. cit* (partie Tunisie).

colonisation ses domaines fonciers et dilapidé le capital, elle dût se défaire de ses magnifiques palais de Tunis et de banlieue tombés en décrépitude. Ses représentants actuels occupent de petits emplois subalternes ou vivent de secours » (54).

Ainsi par l'action conjuguée des autorités coloniales sur les structures socio-économiques et par l'enseignement sadikien, s'est constituée une élite politique d'origines sociales différentes mais devenue homogène par le nouveau statut social que lui a conféré son éducation (55).

Nous nous apercevons donc que si le système scolaire a pu perpétuer un rapport de classes favorisant l'aristocratie foncière et administrative aux dépens d'une partie de la bourgeoisie citadine pendant un certain temps, il a aussi favorisé l'entrée sur la scène publique d'autres forces sociales issues de la petite bourgeoisie et dans certains cas du prolétariat (plus faible numériquement). En effet, outre la richesse, l'enseignement devenait un élément essentiel de promotion et de mobilité sociales. Ne reproduisant plus seulement des rapports sociaux, il en créait de nouveaux. L'école n'était plus que le lieu de l'inculcation d'un système de valeurs, elle devenait aussi l'enjeu de luttes politiques et idéologiques menées par ceux-là mêmes qu'elle avait formés et souvent contre elle, tant elle était perçue comme l'instrument d'un système politique contesté.

ENSEIGNEMENT SADIKIEN ET POLITIQUE

Il n'est pas dans notre intention, dans le cadre de ce travail de retracer l'histoire du mouvement national tunisien (56). Nous nous proposons seulement de voir comment le Collège Sadiki est parvenu à dégager une élite politique qui a dominé pratiquement tous les autres groupes avec lesquels elle s'est alliée.

Ce groupe sadikien fut dès l'origine mis en rapport direct avec le rouage administratif et politique du Protectorat auquel, comme nous l'avons vu, il a fourni ses « cadres d'élite », formés par le Collège Sadiki avant même que la Tunisie ne fût soumise à son nouveau statut juridique. Ayant été préparées à un grand avenir, puisque ces personnalités auraient dû former le noyau administratif chargé d'exécuter le projet de modernisation du pays souhaité par Khéredine et son équipe, leur marche vers cet avenir fut interrompue par l'hostilité des prépondérants qui voyaient en elles des concurrents sérieux, capables par leur situation privilégiée non seulement de diminuer les ressources que les autorités du Protectorat leur accordaient mais peut-être aussi de les détourner en faveur de la population indigène. Mais vu le nombre

(54) H. de MONTETY. — *Op. cit.*, p. 15.

(55) Cf. Abdelbaki HERMASSI. — *Elite et Société en Tunisie : intégration et mobilisation.* — *Revue Tunisienne des Sciences Sociales* (16), mars 1969, 11-19, notamment pp. 12-13.

(56) Des ouvrages demeurent d'un intérêt permanent à ce sujet. Nous n'en citerons que les classiques : Ch. A. JULIEN. — *L'Afrique du Nord en marche*, Paris, Julliard, 1952 et 1972; Jacques BERQUE. — *Le Maghreb entre deux guerres*, Paris, Ed. du Seuil, 1962 et 1970; Roger LETOURNEAU. — *Evolution politique de l'Afrique du Nord musulmane 1920-1961*, Paris, A. Colin, 1962. Ainsi que les 10 volumes parus de *l'Histoire du mouvement national*, publiés à Tunis par le Centre de Documentation Nationale.

limité de cette élite administrative et intellectuelle à l'époque, elle ne pouvait pas, objectivement, exécuter un contre-projet qui eût pu remettre en question la domination coloniale. C'est pourquoi, nous semble-t-il, elle adopta une position légaliste, en se mettant au service des autorités coloniales, pour s'attirer leur confiance et se créer ainsi les possibilités de défendre sa situation. Avait-elle la conscience nette d'agir à l'intérieur du système colonial, dans l'intention de le faire changer ? Nous ne le pensons pas. Il semble que les élites sadikiennes aient réellement cru à la politique d'assimilation, dans les premières années de la colonisation. Ce n'est que par l'action hostile des prépondérants à l'égard des Tunisiens dans leur ensemble, que celles-ci commencèrent à réagir, s'étant aperçues que le gouvernement légal n'avait aucun moyen d'appliquer une politique indigène si celle-ci n'était pas agréée par les prépondérants. Ch. A. Julien notait, en effet, que « la véritable opposition au gouvernement ne [venait] pas des indigènes, qui disposaient de peu de moyens pour la manifester mais de la communauté française qui pouvait exprimer ses exigences dans ses journaux et dans les chambres économiques qui lui étaient réservées » (57).

Ainsi devant l'hostilité des prépondérants à l'égard de la population indigène dans son ensemble et devant l'incurie des autorités du Protectorat à agir en faveur de celle-ci, les Tunisiens ripostèrent différemment. D'aucuns choisirent l'action directe et furent mis hors de combat, d'autres s'isolèrent dans leur indifférence à la chose publique, tandis qu'un troisième groupe reprit à son compte le « testament moral de Khéredine », comme dit Chedli Khairallah qui reproduit ce passage du ministre déchu : « La prospérité de l'Europe est due [...] non à des avantages naturels, non à sa religion, mais aux progrès dans les arts et les sciences qui facilitent la circulation des richesses et l'exploitation des trésors de la terre en encourageant constamment et avec intelligence, l'Agriculture, l'Industrie, le Commerce, conséquences naturelles de la justice et de la liberté — ces deux choses qui, pour les Européens, sont devenues une seconde nature. Dans le passé, le monde musulman a été grand parce qu'il était alors libéral et ouvert au progrès. Il a décliné par suite de la bigoterie et de l'obscurantisme » (58).

Un tel message devait trouver des adeptes tout aussi bien auprès des réformistes de la Zitouna dont le cheikh Salem Bouhajeb était le leader qu'auprès des sadikiens dont Béchir Sfar était le chef incontesté (59). Ceux-ci prirent donc à cœur ce projet de rénovation de la société musulmane tunisienne par l'intérieur. Après avoir collaboré à la rédaction d' *al-Hâd'ira*, qu'Ali Bouchoucha, autre sadikien, créa en 1888, ceux-ci trouvèrent l'infrastructure adéquate à la *Khaldûniyya* pour toucher un public plus nombreux

(57) Ch. A. JULIEN. — *Colons français*, p. 97.

(58) Cité par Ch. KHAIRALLAH. — *Op. cit.*, pp. 20-23. Cf. aussi à ce propos Marcel COLOMBE. — *Trois réformateurs des institutions de l'Islam au XIX^e siècle in Etudes d'orientalisme, dédiées à la mémoire de Lévi-Provençal*, Paris, Maisonneuve, Larose, 1962, T. I, 99-110 (où il s'agit entre autres, de Khereddine).

(59) Sur ces deux personnages, cf. Fadhel BEN ACHOUR. — *al-H'araka'l-adabiyya wa'l-fikriyya fi Tûnis*. — Le Caire, Institut d'Etudes Arabes Supérieures, Ligue Arabe, 1956, ainsi que sur Salem Bouhajeb, cf. Sadok ZMERLI. — *Les précurseurs*. — Tunis, Editions Bouslama, s.d., pp. 81-90 et sur Béchir Sfar, du même auteur, *Les Successeurs*. — Tunis,, Maison Tunisienne de l'Édition, 1967, pp. 13-29.

de jeunes zeitouniens venus y compléter leur enseignement traditionnel par un enseignement plus moderne d'histoire, de géographie et des sciences profanes bannis alors de la Zitouna, soit par méfiance, soit par incompetence des enseignants de cette institution ou des autorités du Protectorat qui ont maintenu cet enseignement en dehors des compétences de la direction de l'Instruction publique, sous prétexte de ne pas heurter l'opinion publique tunisienne en s'immisçant dans les affaires religieuses. En fait, l'enseignement donné par l'institution demeurait médiéval et ne présentait pas de danger pour les autorités protectrices, dans la mesure où il n'était pas adapté à la situation nouvelle d'une société en mutation. Les zeitouniens pouvaient fournir des troupes à d'éventuels mouvements politiques de contestation mais pas de chefs capables d'assumer leur rôle efficacement dans le nouveau contexte colonial. En effet, il leur manquait l'outil nécessaire pour la connaissance de l'adversaire, c'est-à-dire sa langue et partant ses intentions.

D'autre part, la méconnaissance de la langue française et des sciences profanes les mettait en marge de la marche des affaires publiques et c'était là une raison supplémentaire pour les autorités coloniales de ne pas apporter les réponses nécessaires à l'institution qui eût pu former des indigènes capables de concurrencer les « coloniaux » sur le marché intérieur de l'emploi et remettre en question le rapport de force existant en faveur du colonisateur.

L'exemple sadikien invitait les autorités à d'autant plus de prudence que les manifestations d'hostilité de celui-ci à leur égard apparaissaient au grand jour, par les cours que Béchir Sfar professait à la *Khaldûniyya* dont Carnières, porte-parole des prépondérants disait : « Si jamais il y a une insurrection en Tunisie, c'est à la Khaldounia que se recrutera l'état-major des révoltés » (60), tandis qu'André Servier, personnalité connue pour ses idées colonialistes, décrivait en ces termes les cours de Béchir Sfar : « [...] Mais en dehors des cérémonies officielles, nos protégés ne laissaient passer aucune occasion de critiquer les mœurs et les coutumes européennes, de célébrer les anciennes splendeurs de l'Islam, d'exposer les phases du mouvement de régénération et d'émancipation qui se manifestait en Turquie et en Egypte. M. Béchir Sfar, qui s'était chargé « à titre gracieux » des cours d'histoire et de géographie, excellait tout particulièrement dans ce genre d'exercices. Il s'étendait complaisamment sur les faits qui pouvaient nuire au prestige et à la dignité de la nation protectrice. Il poussait même l'esprit combattif jusqu'à s'inspirer des incidents du jour pour dénigrer nos compatriotes et se moquer agréablement de ce qu'il appelait « leurs préjugés ». Nos colons étaient, comme bien on pense, l'objet de ses plaisanteries et de ses brocards; il tournait en ridicule « leur grossièreté », leur « vanité » et leur « ignorance »; et ses jeunes auditeurs déjà fanatisés par l'enseignement religieux de la mosquée de l'Olivier, s'esclaffaient à la parole du maître » (61).

Les colons avaient sans doute raison de s'inquiéter. La *Khaldûniyya* était effectivement déjà le creuset où devaient se former les contestataires du

(60) Cité par Ch. A. JULIEN. — *Colons français*, pp. 120-121. Sur les dangers présentés par l'enseignement Sadikien, cf. Jean DESPOIS. — *Le Collège Sadiki et le problème de l'enseignement secondaire indigène en Tunisie*. — *Renseignements coloniaux* (11), 1931, 666-671.

(61) André SERVIER. — *Op. cit.*, p. 91.

régime colonial, sous l'égide des jeunes sadikiens et avec la participation des éléments réformistes de la Zitouna, adeptes du Cheikh Mohammed 'Abduh et lecteurs assidus de sa revue *al-'Urwa' l-wuthqa* [le lien indissoluble] qui visita la *Khaldûniyya* en 1884 et plus tard en 1904, et de son disciple Rachid Ridha et sa revue *al-Manâr* (62). Sadikiens et zeitouniens, prenaient à leur compte la doctrine du Cheikh dont les points de vue étaient, somme toute, assez proches de ceux de Khéredine, et selon lesquels : « l'adaptation à la vie moderne devait s'effectuer grâce à une assimilation par le monde musulman des apports de l'Occident, qui, non seulement, ne heurteraient pas les croyances fondamentales de l'Islam mais serviraient sa plus grande gloire. Cette renaissance imposait à l'individu et à la société des exigences éthiques et intellectuelles mais impliquait aussi l'exaltation de l'idée de patrie, le droit des peuples à réclamer à leurs gouvernements des réformes démocratiques et à résister à l'ingérence européenne dans les affaires nationales » (63).

Dans un tel contexte, une place de choix revenait aux sadikiens qui, par leur double culture, pouvaient répondre aux besoins de leurs élèves de la *Khaldûniyya* et à leurs alliés réformistes de la Zitouna : ils étaient, en effet, les seuls en mesure de leur apporter, en puisant dans la culture française, ce qui pouvait contribuer au relèvement de la Tunisie. Du culturel au politique, le pas était vite franchi. C'était ainsi que ces mêmes sadikiens créaient le premier mouvement politique : les *Jeunes-Tunisiens*. Il est né de la nécessité que ressentaient les premières élites sadikiennes de s'opposer à la politique ségrégationniste qu'opposait à leur égard le gouvernement colonial envers lequel ils manifestaient, par ailleurs, leur attachement. Le premier journal arabe en langue française est né le 7 février 1907 sous la direction d'Ali Bach-Hamba et l'administration d'Abdeljelil Zaouche, portant nom : *Le Tunisien*. Le premier numéro contient la plate-forme politique du nouveau mouvement (64) qui s'est donné pour tâche essentielle la défense des intérêts des indigènes dans le cadre du Protectorat.

Reprenant à leur compte les grands principes égalitaires de la Révolution de 1789, mettant souvent en exergue les idées « généreuses », « humanitaires » et « civilisatrices » de la nation protectrice, les *Jeunes-Tunisiens*, sous la plume d'un de leurs leaders les plus en vue, Ali Bach-Hamba, présentaient ainsi leur journal : « L'œuvre de progrès entreprise par la France en Tunisie commence à porter ses fruits. Une génération nouvelle instruite dans la langue française et fortement imprégnée des idées généreuses dont

(62) Sur ces deux séjours du Cheikh 'Abduh en Tunisie, cf. Moncef CHENNOUFI. — Maçâdir 'an rih'latay ash-shaykh Muh'ammad 'Abduh ilâ [Sources concernant les deux voyages du Cheikh Mohammed 'Abduh à Tunis]. — *Hâwliyyât al-Jâmi'a't-tûnisîyya* 1966, 71-102. Sur Rachid RIDHA, cf. du même auteur, 'Alâ'iq Rashîd Ridâ, çâh'ib majallat *al-Manâr* ma'a't-tûnisîyyîn 1898-1935 [Relations de Rachid Ridha, propriétaire de la Revue *al-Manâr* avec les Tunisiens 1898-1935]. — *Ibid.* (4), 1967, 121-151, cf. également F. BENACHOUR, et Ch. A. JULIEN. — *Op. cit.*

(63) Ch. A. JULIEN. — *Colons...*, p. 106. Cf. aussi Jacques BERQUE. — *Çà et là* dans les débuts du réformisme religieux au Maghreb. — *Etudes d'orientalisme*. — *Op. cit.*, T. II, 471-494 et notamment, pp. 486-489, à la suite de l'étude plus générale d'Henri LAOUST. — Le Réformisme orthodoxe des « Salafiya » et les caractères généraux de son orientation actuelle. — *Revue des Etudes islamiques* (IV), 1932, 175-224.

(64) Cf. Ch. KHAIALLAH. — *Op. cit.*, pp. 86-94.

elle est le véhicule, se trouve aujourd'hui en état de prendre sa place dans la rénovation qui s'y accomplit. C'est dans ce but qu'elle a fondé *Le Tunisien*.

« L'absence de toute organisation constitutionnelle et politique a jusqu'ici privé les indigènes de toute représentation auprès des pouvoirs publics. Ils ne possèdent aucun corps constitué ayant pour mission de faire connaître leurs besoins et leurs aspirations. *Le Tunisien* sera leur porte-parole en attendant que le libéralisme du Gouvernement français leur donne droit de faire entendre leur voix au sein d'un Conseil élu... » (65). A la suite de cela, Ali Bach Hamba proposait des réformes qui touchaient aussi bien l'assistance publique que la distribution ou la vente des terres aux petits fellahs. Mais le problème qui apparaissait essentiel aux *Jeunes-Tunisiens* était celui de l'enseignement et c'était sur ce point qu'ils insistaient le plus dans leurs revendications (66). Ils réclamaient aux autorités non seulement l'extension du réseau scolaire et l'augmentation des effectifs, mais aussi et surtout le développement de l'enseignement bilingue franco-arabe à défaut duquel les enfants tunisiens « aborderaient désarmés la lutte pour l'existence » (67).

Dans le système colonial qu'ils avaient à affronter, l'enseignement devenait effectivement une arme que demandaient « ces bons bourgeois, très pacifiques, qui [avaient] un sens très fin et très positif des affaires, qui réfléchiss[aient] et envoy[aient] leurs enfants à nos écoles », comme les décrivait le journal *Le Temps* dans son supplément d'avril 1906. Et l'auteur d'ajouter : « Ces jeunes gens apprennent le français, s'assimilent beaucoup de nos idées et lisent nos journaux comme nous les lisons nous-mêmes, c'est-à-dire pour se tenir au courant des nouvelles du monde. Quelle n'est pas leur affliction et combien ne sont-ils pas déconcertés lorsque, n'entendant parler, dans nos milieux et dans notre littérature, que de justice, de liberté, d'égalité, ils se voient traités d'une façon si péremptoire en vaincus qui ont le devoir de la soumission la plus parfaite et à qui on ne reconnaît aucun droit, pas même le droit au désir, le droit à aspirer à une condition meilleure » (68).

Leur enseignement en langue française leur donnait alors le moyen de réagir et de faire entendre leur doléances comme ils le firent aux Congrès de Marseille et de Paris. Mais leurs vœux ne furent pas exaucés et bien plus que cela, certains leaders du mouvement Jeune-Tunisien furent expulsés de Tunisie à la suite d'événements politiques qu'ils dirigèrent eux-mêmes contre les autorités coloniales (69), tandis que d'autres étaient arrêtés à Tunis et emprisonnés.

(65) In Ch. KHAIRALLAH. — *Op. cit.*, p. 90.

(66) Cf. les communications des délégués Jeunes-Tunisiens aux Congrès de l'Afrique du Nord (Marseille 1906 et Paris 1908). Une analyse en est faite dans Ch. A. JULIEN. — *Colons français...* et L.C. BROWN. — *Op. cit.*, tandis que Ch. KHAIRALLAH reproduit dans *Le Mouvement Jeune-Tunisien* des résumés des communications faites au Congrès de Paris.

(67) Ali BACH-HAMBA. — *Le Tunisien*, 27 février 1908.

(68) In Ch. KHAIRALLAH. — *Op. cit.*, p. 70.

(69) Cf. notre Note sur les responsables politiques et syndicalistes tunisiens de 1905 à 1934. — *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée* (9), 1^{er} semestre 1971, 91-118, concernant notamment les frères BACH-HAMBA.

Par ailleurs, leurs lectures ne les laissaient pas indifférents à ce qui se passait dans le monde. Les déclarations wilsoniennes sur le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, la Révolution russe de 1917, les mouvements d'indépendance au Moyen-Orient et en Egypte en particulier étaient autant de stimulants pour les élites politiques à engager la lutte sinon pour l'indépendance qui n'était alors réclamée que par une très faible minorité (Mohammed Bach Hamba notamment) du moins pour leur participation plus active dans la gestion des affaires. Il ne semble pas, en effet, que les Jeunes-Tunisiens aient été à l'affiliation de certains d'entre-eux, au Destour lors de sa création en 1920 et même après, capables de mobiliser la masse de Tunisiens mécontents pour arrêter la marche de la colonisation. Ils voulaient « aller au peuple » comme le disait Roger Letourneau. Mais « les bourgeois tunisiens des années 1920 [...] n'avaient pas bien su le traduire dans la réalité, peut-être parce qu'ils appartenaient à l'aristocratie de la capitale et n'éprouvaient que des sentiments paternalistes pour les autres catégories sociales » (70), mais aussi parce qu'ils craignaient la répression des autorités coloniales qui s'abat-tait sur les leaders actifs ou attendaient la « récompense » qui consistait à affecter à un poste administratif important des éléments jugés dangereux et qu'il fallait « museler » comme ce fut le cas pour Béchir Sfar, Abdeljalil Zaouche et d'autres encore. Ils continuaient ainsi à rendre d'énormes services à la colonisation dont ils légitimaient consciemment ou inconsciemment la politique, en même temps qu'ils se créaient pour eux-mêmes une nouvelle situation auprès du secteur indigène dont ils se présentaient comme les défenseurs légitimes et auquel ils rendaient des services de divers ordres.

C'était ainsi qu'ils éveillaient la conscience des jeunes zitouniens aux sciences modernes à la *Khaldûniyya* et c'était ainsi qu'ils concevaient leur rôle à l'*Association des Anciens Elèves du Collège Sadiki* où ils organisaient les cours post-scolaires. En présentant les objectifs de l'Association au nom de la commission d'initiative en 1905, Ali Bach Hamba disait à propos de ces cours post-scolaires : « Elle [l'œuvre d'enseignement post-scolaire] sera féconde en résultats, car le jour où nous arriverons à donner à nos compatriotes le goût du travail et les moyens de le satisfaire, le jour où nous parviendrons à éduquer la masse par la diffusion des idées modernes et la vulgarisation des sciences, nous aurons réussi à réveiller les activités et à hâter notre évolution vers un état plus en rapport avec les besoins de l'époque, un état qui nous permettra de soutenir, avec quelques chances de succès, cette lutte pour la vie, de plus en plus âpre dans ce pays » (71). A un moment où cette élite était isolée de la masse et constituait la cible principale des prépondérants, il lui fallait à tout prix élargir son cercle et se faire adjoindre d'autres secteurs qui, par leur initiation aux développements de la vie moderne et à ses sciences, pussent prendre conscience de leur état d'exploitation par les prépondérants et de l'infériorité de leur mode de vie par rapport à eux. Aussi les *Jeunes-Tunisiens* s'efforcèrent-ils, à côté de l'enseignement qu'ils donnaient au cours de leurs conférences à

(70) Roger LETOURNEAU. — *Position sociale et culturelle de l'élite dirigeante d'Afrique du Nord*. — Princeton University Conference, 5 mai 1967, inédit, p. 16 (C.R.E.S.M., Mél. 2393).

(71) In Ch. KHAIRALLAH. — *Op. cit.*, p. 46.

l'*Association* de susciter auprès des commerçants et des agriculteurs la création d'organismes économiques qui pourraient faire naître un capital national capable de concurrencer le capital européen introduit dans le pays, et cela sous l'active impulsion de Abeljalil Zaouche et Hassan Husni Abelwabhab, en particulier.

S'il est vrai que ces procédés pouvaient améliorer la condition des commerçants, agriculteurs ou industriels tunisiens, ils étaient aussi profitables aux promoteurs de l'entreprise qui par là-même se constituaient une clientèle politique. D'ailleurs la plupart des leaders du Destour, avocats, médecins ou pharmaciens tiraient profit de leur situation de leader pour accroître leur clientèle (72).

Mais la nature du combat devait changer à mesure que de nouveaux éléments sadikiens entraient en scène tant au niveau politique que culturel. Ce furent ces Sadikiens qui dirigèrent les premiers bureaux politiques du Néo-Destour, ce furent eux aussi qui investirent les bureaux des groupements culturels et notamment l'*Association des Anciens élèves du Collège Sadiki* et dirigèrent les luttes politiques contre le Protectorat. Cette poussée d'éléments jeunes qui se sont formés pendant l'entre-deux-guerres, particulièrement, ont été la conséquence involontaire de l'élargissement du recrutement au niveau de l'enseignement primaire et partant secondaire et qui ont pu continuer leurs études en France dans les Universités de Paris ou de Province. Là, ils s'étaient nourris d'idées européennes et françaises nationalistes ou socialistes, s'étaient liés d'amitiés diverses dans les milieux politiques français et s'étaient surtout formés à de nouvelles formes de luttes et notamment dans l'art d'organiser les masses. D'aucuns même étaient adhérents de Partis politiques ou syndicats français auprès desquels ils ont pu se forger un « modèle » de lutte qu'ils ont pu appliquer à la Tunisie à leur retour.

Cette prise en charge par les Sadikiens de la lutte nationale pour l'indépendance était d'autant plus facilitée que par leur double culture ils étaient restés proches des populations indigènes auxquelles ils s'adressaient dans leurs langues en répondant à leurs préoccupations en même temps qu'ils adoptaient le même langage que le colonisateur pour lui proposer leur contre-projet.

Leur culture bilingue leur donnait également le moyen de s'allier les éléments les plus réformistes de la Grande Mosquée *Az-Zitouna*. Les uns et les autres, agissaient au sein de mêmes organisations telle que l'*Association des Anciens élèves du Collège Sadiki* ou à la *Khalidaniyya* en vue du relèvement intellectuel des Tunisiens et notamment de la rénovation de l'enseigne-

(72) Un exemple nous est fourni par la publicité qu'un éminent pharmacien membre de l'Archéo-Destour faisait paraître en 1934, invitant les Tunisiens à se rendre à sa pharmacie pour l'achat de médicaments, insistant sur le fait que l'argent des Tunisiens devait revenir aux Tunisiens.

Deux autres membres du Bureau Exécutif de l'Archéo-Destour étaient avocats. L'un avait installé son cabinet au siège du Parti, tandis que l'autre utilisait des chefs de section du Parti comme démarcheurs. « Les clients payaient davantage celui qui, comme avocat, était aussi Chef du Parti ». (Témoignage oral de feu Chedi KHADRALLAH).

ment de l'arabe selon les méthodes modernes. Les rapports sadikiens-zitouniens ont été assez utiles sur ce point. Leur collaboration à une revue comme *al-Mabâh'ith* (73), par exemple, était la concrétisation de cette alliance où chacun des groupes apportait à l'autre ce qui lui manquait. Les traductions d'œuvres littéraires ou scientifiques françaises faites par les Sadikiens, venaient s'ajouter à des études d'ordre religieux ou historique à travers lesquelles les Zitouniens faisaient revivre le passé de la Tunisie arabe et musulmane. Les uns et les autres s'efforçaient, par ailleurs, à développer cet esprit de renaissance nationale auprès de leur jeune clientèle du Collège Sadiki dans la mesure où Zitouniens réformistes ou même franchement engagés dans la lutte politique et anciens Sadikiens y enseignaient. Ajoutons-y les enseignants français libéraux ou communistes qui, dans leurs cours et au-dehors, éveillaient par leurs enseignements la conscience nationale des jeunes Tunisiens. Dès lors les concepts de liberté, d'égalité, de démocratie venaient renforcer la lutte pour l'identité nationale, l'authenticité, la lutte pour la vie, l'autodétermination.

Ce n'était donc pas par hasard que la répression s'abattit sur les Sadikiens en avril 1938 lorsque l'un des leurs, Ali Belhaouane, ancien Sadikien et enseignant au Collège par la suite, fut arrêté par les autorités coloniales et traduit en justice. D'aucuns furent exclus du Collège (74) tandis que des sanctions moins graves furent prises à l'égard d'autres élèves.

« L'esprit sadikien » inquiétait d'ailleurs les autorités coloniales bien avant même que cet événement politique ait eu lieu. En effet, en 1936, une note du Directeur de la Sûreté au Directeur de l'Intérieur au sujet de l'*Association des Anciens Elèves du Collège Sadiki*, soulignait que : « l'Association [avait pris] à partir de 1931, une nouvelle orientation politique à tendance nationaliste. Depuis, des clans opposés se formèrent au sein de l'Association à la suite des divergences d'opinions politiques au point que les élections du 3 mai 1931 faillirent provoquer des incidents et bagarres. Il suffit de passer en revue la composition hétéroclite des bureaux 1931-32, 1932-33, 1933-34 et 1934-35, pour se faire une idée générale de la sourde campagne anti-française qui se menait alors sous son couvert. On y remarque notamment les frères Bourguiba (Mahmoud, M'hamed, Habib), M. Tahar Sfar, M. Tahar Lakhder, M. Bahri Guiga pour le Néo-Destour, M. Mohammed Ben Milad, M. Azeddine Chérif et M. Taïeb Djemaïl, membres du vieux Destour.

« Alors que le Destour atteignait son apogée, une filiale de l'Association des Anciens Elèves du Collège Sadiki, dite la *Jeunesse scolaire* fut fondée

(73) Revue littéraire en langue arabe créée par des Zeitouniens progressistes et des Sadikiens.

(74) Des élèves furent exclus de tous les établissements de la Régence pour avoir été meneurs lors de ces événements. Il s'agissait notamment de Slaheddine Tarzi, Ali Ben Youssef, Mohammed Sadok Hamada, Ahmed El-Tijani, Chedli Ben Yahya, Abdallah Ali (déféré au tribunal militaire pour provocation au meurtre, à la haine des races et excitation à enfreindre les lois du pays), Azouz Rebaï, Najib Safta, Hadi Slim, Hefaièdh Mehaouek, Mohammed Driss, Mohammed Rahhal (montre à ses camarades des dessins subversifs et leur communique une parodie de la Marseillaise). Registre d'inscriptions du Collège. Archives.

sur l'initiative de l'interdit politique Tahar Sfar (75), à l'époque président du bureau 1933-34 de l'Association même » (76).

Notons à cet égard que la Direction de l'Instruction Publique refusa l'autorisation de création de cette association sous prétexte « qu'en principe les associations d'élèves sont interdites » (77). En fait les autorités coloniales étaient conscientes du danger qu'une telle formation présenterait pour eux. En créant la *Jeunesse Scolaire*, les Sadikiens voulaient en effet, toucher une large clientèle, jeune et malléable susceptible de renforcer les rangs des Néo-Destouriens dans leur lutte pour l'indépendance et de former les dirigeants politiques dont le pays avait besoin. Il nous semble que cet alinéa b de l'article 2 des statuts consistant à « entraîner les jeunes à la parole en organisant des conférences et des tribunes libres » n'était pas étranger à ces préoccupations même si selon l'article 12 des statuts « toute discussion politique ou religieuse était interdite ». En fait, l'activité de la Jeunesse scolaire, regroupant les Sadikiens, Zitouniens et élèves tunisiens des autres établissements de la Régence fut très continue et apporta une aide appréciable à la lutte nationale (conférences publiques, vente de masse des journaux nationalistes, représentations théâtrales au profit du Néo-Destour...) dans la mesure où des sections furent créées dans toutes les régions de Tunisie, familiarisant ainsi les populations les plus éloignées avec la politique à suivre conformément aux directives données par les leaders installés à la capitale et qui n'hésitaient plus eux-mêmes à prendre contact directement avec ces populations éloignées, à « aller au peuple », organisant l'activité de ces groupements culturels et élargissant l'audience du Parti auprès des masses par la création de cellules surtout après 1934.

En tout cas, de telles organisations devenaient le lieu de rencontre des Sadikiens dont le nombre croissait au cours des années. En effet, l'Association des Anciens Elèves du Collège Sadiki, pour pallier le manque de bourses et de prêts d'honneur que le gouvernement du Protectorat n'accordait que de façon très limitée aux Tunisiens, décidait d'aider les élèves les plus méritants à continuer leurs études supérieures en France. Aussi engageait-elle des campagnes nationales en vue de collecter des fonds en organisant la journée du savoir et la quinzaine de l'étudiant (78). Après leurs études en France, leur militantisme au sein de l'Association des Etudiants Musulmans Nord-Africains ou d'autres groupements politiques ou syndicaux, ils revenaient à Tunis pour reprendre leur activité dans des organisations nationales culturelles ou syndicales et politiques et prenaient ainsi part au mouvement de libération du pays qui devenait le but ultime (79).

(75) Sur Tahar Sfar et son action, cf. A. DEMEERSEMAN. — *Là-bas à Zarzis et maintenant*. — Tunis, Maison Tunisienne de l'Édition, 1969, 300 p.

(76) Archives de la Sûreté Nationale à Tunis.

(77) Lettre n° 65255 du 21 juin 1937. Le Directeur de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts à Monsieur le Directeur de la Sûreté Publique. Archives de la Sûreté Nationale. Tunis.

(78) Notons à cet égard que le Président BOURGUIBA profita de cette aide. Cf. sa lettre au Comité de l'Association in *al-'Amal* du 26 janvier 1957, p. 3.

(79) Cf. l'allocution de M. Mohammed MZALI, lors du cinquantenaire de l'Association in *al-'Amal* des 27 et 28 janvier 1957 ainsi que l'interview de Mohammed Ali ANNABI par Mohammed BACHROUCH in *al-Mabâh'ith* (2), 10 mai 1944, p. 5, nouvelle série.

Le Collège Sadiki dont le Protectorat voulait faire un outil pour la colonisation devenait ainsi la pépinière de l'élite politique tunisienne. L'enseignement bilingue qui y fut maintenu par la Direction de l'Instruction Publique pour des raisons pratiques que nous avons énumérées par ailleurs, devint l'arme la plus puissante entre les mains des Sadikiens. L'enseignement en français leur ouvrait des perspectives, l'enseignement en arabe leur permettait d'agir sur les masses qu'ils voulaient mobiliser. En effet, dans une société colonisée où tous les rouages de la fonction publique ont été francisés, l'obtention d'une fonction nécessitait la connaissance de la langue du colonisateur. Par ailleurs, les menaces de francisation et de désislamisation tentées par les autorités coloniales (lois de 1923 sur la naturalisation, Congrès eucharistique de Carthage 1930, etc...) en société musulmane, faisaient de l'enseignement en arabe un système défensif contre ces agressions. Les Sadikiens comprirent bien cela et s'engagèrent résolument dans cette lutte contre la dépersonnalisation de la Tunisie, utilisant souvent une idéologie à laquelle ils n'adhéraient pas réellement (80).

La réputation de Sadiki, dans la mesure où il présentait cette spécificité dans l'enseignement maghrébin de l'époque, dépassait les frontières tunisiennes. Des algériens demandaient d'envoyer leurs enfants au Collège Sadiki afin qu'ils pussent y apprendre l'arabe et le français. Ce fut le cas du Cadi Tchanderli d'Alger qui demanda l'inscription de son fils au Collège, inscription qui lui fut refusée sous prétexte de l'existence d'un concours d'entrée obligatoire.

Mais cela inquiétait le Résident Général de Tunis qui, en s'adressant au Gouverneur Général d'Alger, lui demandait de le tenir informé, le cas échéant, « d'échanges culturels semblables sur lesquels [son] attention serait attirée » (81).

Conclusion

Ainsi malgré les entraves apportées par les autorités coloniales à la marche initiale du Collège, malgré les obstacles que rencontrèrent les Sadikiens pour occuper les postes adéquats à leur qualification, en dépit et à cause de la politique coloniale dans son ensemble, le Collège Sadiki fournit à la Tunisie indépendante ce que Khereddine voulait qu'il fournisse à la Tunisie précoloniale. L'élite politique tunisienne au pouvoir à forte majorité sadikienne, tire sa légitimité de la lutte pour l'indépendance pour laquelle le Collège Sadiki avait contribué à faire d'elle l'élément moteur. De nos jours au pouvoir, ce n'est pas fortuit que le ministère de l'Éducation Nationale ne fut occupé que par d'anciens Sadikiens. La réforme de l'enseignement de 1958,

(80) Le Président Bourguiba par exemple, défendait le port du voile contre les socialistes. A l'accession de la Tunisie à l'indépendance c'est le Président Bourguiba lui-même qui manifesta son hostilité au voile. Les exemples de ce genre sont nombreux, nous les étudierons plus longuement dans notre travail ultérieur sur le Collège Sadiki (idéologie coloniale et post-coloniale des leaders sadikiens). Cf. à ce propos J. BERQUE, *art. cit.*, notamment, p. 88.

(81) Lettre du 6 août 1937 du Résident Général au Gouverneur Général de l'Algérie. A.G.T. E, 268-1.

en unifiant l'enseignement, en supprimant l'enseignement Zeitounien, en maintenant le bilinguisme et en rapprochant les programmes de ce qu'était l'enseignement Sadikien avant l'indépendance, est une manière délibérée de socialisation de l'enfant selon un « modèle » et un système de valeurs que l'élite actuelle au pouvoir et l'élite sadikienne, en particulier, veut perpétuer pour la réalisation de ses projets (82) non seulement en se référant à l'œuvre postérieure de Khereddine, mais à sa propre expérience, car « finalement le Collège Sadiki a atteint son but. Il a formé des générations ayant assimilé une double culture, devenues les piliers de la lutte nationale et l'atout majeur de la nation dans sa lutte de libération » comme le disait le Président Bourguiba à l'occasion des cérémonies du cinquantenaire de l'Association des Anciens Elèves du Collège Sadiki (83).

Noureddine SRAÏEB *.

* C.R.E.S.M. Aix-en-Provence.

(82) Cf. Abdelbaki HERMASSI. — *Op. cit.*

(83) Cf. *al-ʿAmaï*, 27 janvier 1957.