

CHRONIQUES

La langue allemande en Tunisie

Mythe ou réalité ? (*)

I

La Tunisie appartient à cet ensemble de pays que l'on peut qualifier de bilingues ou de multilingues (1). Or les pays strictement à langue unique sont minoritaires devant cette autre famille de nations où l'on optera - de bon gré ou à son corps défendant - pour l'utilisation de deux langues au moins, de plusieurs langues dans la plupart des cas. La Suisse, pour citer un exemple mondialement connu, possède quatre langues officielles, à savoir l'allemand, le français, l'italien ainsi que le rhéto-roman, la répartition linguistique étant liée aux différentes régions du pays. La France, apparemment unilingue, héberge en vérité plusieurs régions frontalières dont les habitants ont recours, pour leur communication interne, à des langues régionales autres que le français : le breton qui a ses assises linguistiques également Outre-Manche, le corse qui est beaucoup plus proche de l'italien que du français métropolitain, le basque qui donne carrément dans l'espagnol et l'alsacien qui est un idiome alémanique. Et je ne m'étalerai pas sur l'Inde, qui, possédant plusieurs domaines de langues officielles, n'aurait jamais connu une stabilité nationale même superficielle sans le rôle de l'anglais.

Quant à l'Afrique du Nord, on se rappellera qu'au Maroc quatre langues se pratiquent, à des degrés d'incrustation différents, certes, mais qui ne suppriment pas pour autant la variété : l'arabe, le berbère, le français ainsi que l'espagnol. Et si, en Algérie, l'espagnol a disparu (pourtant présent dans l'Oranie à l'époque coloniale), les trois autres langues persistent néanmoins.

J'ouvre ici une parenthèse concernant une prise de position personnelle dont l'entière responsabilité m'appartient.

En général les jugements de valeur avancés vis-à-vis du bi- et du multilinguisme dans une société donnée, d'ailleurs toujours politisés sur les bords, mettent en relief ceci : *ou bien* on considère les bi- ou multilinguismes comme une tare civilisationnelle, comme une espèce de mauvais sort subi à la suite

(*) Texte d'une conférence prononcée au Centre Culturel Allemand de Tunis, le 26 mars 1987.

(1) Voir, à ce titre, PAYNE 1983.

CHRONIQUE

d'une domination étrangère quelconque - *ou bien* on estime que la présence de plusieurs langues véhiculaires dans un seul pays constitue une richesse, une ouverture sémantique sur le monde, un patrimoine culturel qu'il convient de cultiver.

Pour ce qui est de ma position personnelle concernant ce problème, je ne cache pas mon option claire pour l'entretien et le développement d'une situation plurilingue dans un pays où le cours de l'histoire a préparé le terrain à une telle évolution. Encore faudrait-il qu'on soit conscient du risque inhérent à ce choix culturel et linguistique ; tout bi- ou multilinguisme anarchique, « sauvage », non secondé par des mesures pédagogiques appropriées, est susceptible de basculer dans un analphabétisme en deux ou plusieurs langues. Mais le jeu de l'effort éducationnel soutenu en faveur d'une situation plurilingue vaudra bien la chandelle du succès final. J'en suis convaincu.

Nous nous dirigeons vers un monde unifié, malgré les avatars et les entraves énormes qui se dressent et se dresseront encore devant cette échéance. Au plan linguistique, les conséquences seront, à terme, claires : on assistera, d'une part, à la disparition de nombreuses langues (en fait, ce processus est déjà engagé depuis belle lurette), de celles qui ne pourront résister à l'impact massif du rouleau compresseur opérant cette unification du monde ; se développeront, d'autre part, et de plus en plus, bi- et multilinguismes à travers le monde, privilégiant les langues fortes et riches en potentialités sémantiques, en pouvoir d'adaptation vis-à-vis des grands défis culturels, scientifiques, civilisationnels, et par là linguistiques, qui seront posés à l'humanité, durant les siècles à venir.

Aussi l'avenir appartient-il aux hommes solidement installés à l'intérieur de langues « futurogènes », et de plusieurs préférablement. Tout bi- ou multilinguisme conçu de cette manière, loin d'être une tare ou une « punition » pour un passé peut-être colonisé, représentera donc une chance pour ceux, individus et sociétés, qui le pratiquent, une chance susceptible de faire prendre mieux le train de l'avenir en marche.

Voilà ma conviction exprimée en guise d'introduction.

II

Quelle est la situation linguistique de la Tunisie ? Je n'ai nullement l'intention de reprendre ici le vieux débat, très tunisien d'ailleurs, sur la francophonie et l'arabisation (2), sur le rôle relatif de l'arabe et du français dans ce pays. C'est un vieux discours contradictoire tenu avec verve dans les deux camps, et je ne crois pas qu'il ait, à ce jour, trouvé sa juste conclusion. Sans doute fera-

(2) Voir, par exemple, FITOURI 1983, ou plus récemment, dans le cadre d'un rapport de colloque, FORSTNER, 1985.

l-il encore couler beaucoup d'encre et agitera-t-il encore les passions. Je retiens pour le moment ceci : l'arabité de la Tunisie et des Tunisiens n'est pas une option à envisager ou à écarter, elle est une évidence. Mais j'ajouterai immédiatement : la « francéité » aussi. L'arabe et le français sont tous deux vivants en Tunisie, chacun à sa manière et selon ses propres lois ; ils existent et ils évoluent ensemble selon un schéma dialectique. Que de formules dans la presse francophone de Tunisie sont pensées inconsciemment en arabe et traduites telles quelles ! Que de tournures dans l'arabe dialectal tunisien s'inspirent du français ! C'est la particularité, la richesse, le charme du bilinguisme français-arabe en Tunisie.

Contrairement à ce qui a lieu dans les pays qui sont bi- ou multilingues selon un découpage territorial interne (Suisse, Belgique, Canada ...), le bilinguisme arabe-français de Tunisie couvre tout le territoire national. Cela lui donne une tout autre dimension que celle du bilinguisme français-flamand de la Belgique, par exemple ; il en est structurellement différent, car il intéresse toute la société tunisienne sans distinction régionale notable. Quant au berbère en Tunisie, nous sommes bien obligés, sans esprit de discrimination, de le considérer comme quantité négligeable ; si quelques poches de berbérophonie subsistent en Tunisie (telles le village de Takrouna entre Zaghuan et Enfida, la région de Guellala dans l'île de Jerba, ou quelques bourgades perdues dans les contreforts du sud saharien), les Tunisiens berbérophones d'origine ne doivent guère dépasser 1 %, et encore, de la population totale.

Il existe une autre langue en Tunisie qui joue un rôle éminemment social dans la modernité et même vis-à-vis du contrat que le pays engage avec l'avenir. Il s'agit de l'italien qui a su résister aux pressions de la colonisation et au processus de décolonisation. Qu'on se souvienne de l'importante colonie italienne présente dans la Tunisie au temps du Protectorat français, composée essentiellement d'artisans et de petits agriculteurs (plusieurs dizaines de milliers de personnes environ) et de la minorité israélite de souche livournaise, les « Yahoud Grana », italophone au départ et n'ayant évolué que lentement vers le français. L'italien, langue si présente à l'époque coloniale, s'est maintenu de façon curieuse dans le cadre de la réorganisation de l'univers socio-linguistique tunisien survenue après l'Indépendance, et ce, tout particulièrement à cause de la télévision. En l'an 1987, le Tunisien du Nord et du Sahel est « passivement » italophone dans la mesure où il regarde, depuis 25 ans déjà, le programme de la RAI I (3) qui couvrira, on vient de l'apprendre, à partir de l'an prochain 1988 tout le territoire de la République. Une fleur alors, et de bon cœur, aux responsables de la politique culturelle et médiatique italienne en Tunisie !

J'avance l'exemple de l'italophonie sectorielle et partielle en Tunisie pour mieux illustrer une donnée fondamentale en matière d'apprentissage de langues

(3) Radiotelevisione italiana, Programma Uno.

- qui se confirme d'ailleurs partout dans le monde devant toutes les situations linguistiques complexes - : on apprend toujours - et le mieux - celle ou celles des langues dont on a besoin pour maîtriser la vie courante dans laquelle l'activité quotidienne se trouve spécifiquement engagée. Tous les immigrants aux États-Unis d'Amérique apprennent l'anglais, voire sa version américaine, dans un temps record, parce que c'est indispensable pour leur insertion sociale et économique. De même les immigrants juifs en Israël, qui proviennent d'horizons linguistiques extrêmement disparates (une quarantaine de variétés), ne peuvent se passer de l'apprentissage, dans les *Oulpanims* (centres de langue à cours intensifs), de l'hébreu moderne. En Égypte urbaine - Le Caire, Alexandrie -, au moins jusqu'à une date assez récente, l'univers socio-professionnel était multilingue par définition : arabe, français, anglais, italien, grec, arménien. Beaucoup de Cairotes ou d'Alexandrins parlaient, plus ou moins bien, l'une ou l'autre de ces langues, et souvent toutes à la fois, car elles leur étaient indispensables pour réussir dans la vie.

III

En Tunisie, de même, c'est avant tout en termes d'utilité sociale au sens large que se pose la question des langues. Lorsque je dis « utilité sociale », je pense avant tout à un usage linguistique que la vie en société exige à partir de besoins et d'intérêts réels. En ce qui concerne l'arabe et le français, c'est, je l'ai déjà dit, une évidence. La communication nationale passe prioritairement en Tunisie par ces deux instruments linguistiques. Je ne vois aucun changement à prévoir à l'horizon, et qui puisse être souhaitable.

A ce point de notre réflexion, nous pouvons nous interroger honnêtement sur le rôle de la langue allemande entre Tabarka et Ben Gardane (4). Quelle serait, le cas échéant, son utilité sociale, socio-professionnelle, pour les Tunisiens ? Et quel pourrait être son rayonnement en cas d'utilité sociale dûment vérifiée ? Ces questions pourraient, à première vue, paraître quelque peu farfelues du fait que, de toute évidence, la Tunisie ne possède aucune tradition historique de germanophonie ; on n'aura pas en effet le mauvais goût de supposer que les premières « injections d'allemand » en Tunisie puissent remonter au séjour éphémère de l'Afrikakorps du maréchal Rommel en 1942-43. J'estime cependant qu'aujourd'hui, en Tunisie, l'allemand joue un rôle autrement important que d'autres grandes langues à portée mondiale, telles le russe, le chinois, l'espagnol, le japonais ou même l'anglais ! Il suffira ici de rappeler quelques données concrètes, quelques chiffres globaux.

Jusqu'à l'Indépendance (1956), et même tout au long des années 60, l'enseignement de l'allemand occupait une place solide dans les lycées tunisiens,

(4) On trouvera une première approche du problème sous la plume de NAJAR dans PAYNE 1983, p. 169-176.

et ce, paradoxalement, en raison même de l'harmonisation, presque totale à l'époque, entre les programmes tunisien et français de l'enseignement secondaire. Durant cette période, les coopérants français étaient omniprésents dans l'enseignement secondaire tunisien. Or l'enseignement de l'allemand a toujours occupé, et occupe toujours, une place privilégiée dans les lycées français. Par automatisme administratif, il en était de même dans les lycées tunisiens tant que leurs programmes continuèrent à puiser aux sources françaises de façon privilégiée. L'allemand était enseigné partout en Tunisie, notamment dans les grandes villes, Tunis, Bizerte, Sousse, Sfax et Gabès. Depuis toujours la France a produit d'excellents germanisants (de même que nombre de romanisants de réputation internationale sont allemands !). Il en est encore de même actuellement. C'est la tunisification systématique, aujourd'hui pratiquement achevée, de l'enseignement secondaire national qui est à l'origine de la déconfiture de l'allemand scolaire en Tunisie, où désormais fort peu de lycées continuent à offrir un programme d'allemand qui en mérite le nom. Cette évolution était dans la nature des choses. En matière d'éducation, la souveraineté tunisienne imposait des choix, et les responsables avaient d'autres chats à fouetter que de ce soucier de former, tambour battant, des enseignants d'allemand aptes à prendre la relève des coopérants français.

On ne peut donc que constater un coulage à pic de l'enseignement de l'allemand dans les lycées tunisiens. Les chiffres officiellement disponibles me semblent quelque peu tricher eux-mêmes à la hausse. Une documentation du Ministère des Affaires Étrangères de la RFA, remontant à 1982-83, mentionne, pour ces années, 250 élèves apprenant l'allemand dans les lycées tunisiens (5). Cette même documentation donne, pour toute la République Tunisienne, 6 professeurs d'allemand exerçant dans le secondaire. Je reste sceptique devant le chiffre de 250, et la situation, depuis 1982-83, n'a guère changé, nonobstant l'exception remarquable qu'on m'a signalée récemment du lycée de Gabès où une quarantaine d'élèves étudieraient l'allemand.

Puisque nous en sommes aux chiffres, faisons le tour de ce qui est disponible, aujourd'hui, au niveau des différents circuits de l'enseignement, en faveur de la langue allemande. Mise à part l'information déjà citée, je me réfère pour l'essentiel à deux rapports de fin de mission rédigés en novembre 1984 et décembre 1985 et dus à des enseignants ayant travaillé en Tunisie durant ces deux années comme coopérants envoyés par le DADD (6) à l'Institut Bourguiba des Langues Vivantes.

Cet Institut (IBLV) fait partie de l'Université de Tunis. Il offre à environ 200 étudiants, encadrés par 6 professeurs dont un détaché de l'Institut Goethe, un programme d'allemand réparti sur 4 années et conduisant aux diplômes de

(5) *Auswärtiges Amt* 1985 : 74.

(6) *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (Office allemand des Échanges Universitaires).

Maîtrise combinée de Langues (MCL) et de Maîtrise de Traduction (MT). L'IBLV a la particularité de ne pas exiger des prétendants à cette filière une connaissance de base de l'allemand. Dans l'état actuel de la recherche, rien n'autorise à établir un rapport quelconque entre la clientèle mentionnée ci-dessus dans le secondaire et celle spécifique de l'IBLV.

Le Département d'Allemand de la Faculté des Lettres à La Manouba constitue un autre circuit d'allemand en Tunisie. Quatre professeurs tunisiens y encadrent environ 35 étudiants suivant une filière complète de *Germanistik*, c'est-à-dire comprenant, en plus de l'étude de la langue, celle de la littérature et de la civilisation allemandes, ce qu'on appelle en anglais les *German Studies*. A la différence de ce qui se passe à l'IBLV, ici l'admission de l'étudiant est soumise à une épreuve préalable dans laquelle ils doivent justifier de leurs connaissances en allemand, quelle qu'en soit l'origine. On peut donc supposer que les étudiants en *Germanistik* de la Faculté des Lettres de La Manouba se recrutent pour l'essentiel parmi des bacheliers ayant étudié l'allemand dans le secondaire ou parmi des jeunes provenant de ménages mixtes tuniso-allemands. Notons que le premier et le deuxième cycle de *Germanistik* comportent, comme condition de rigueur à l'admission à la Maîtrise, une année d'études dans une université allemande. Il s'agit donc d'un programme complet. Je pense que les résultats obtenus par la moyenne de 35 étudiants qui, selon les années, suivent cette filière, sont assez satisfaisants, en tout cas supérieurs à ce qui peut être retiré de l'IBLV.

Il y a lieu de compléter le tableau de la présence de l'allemand à la Faculté des Lettres de La Manouba en mentionnant la moyenne de 300 autres étudiants provenant d'orientations diverses et qui choisissent l'allemand pour un Certificat d'Études Supérieures à option. Sans doute les résultats sont-ils ici plus légers, mais cette structure vient tout de même s'ajouter aux structures plus lourdes d'apprentissage de l'allemand dans l'Université tunisienne.

Un autre volet est constitué par les cours du soir donnés aux adultes tant à l'IBLV qu'à l'Institut Goethe (Centre culturel allemand). Ces deux institutions se partagent un ensemble d'environ 1270 étudiants (7), dont environ 550 à l'IBLV et 720 au Centre culturel allemand. Les étudiants de cette catégorie sont pour la plupart activement engagés dans la vie professionnelle et cherchent à apprendre l'allemand pour des raisons d'ordre pratique (profession ou formation complémentaire).

IV

Traitant de l'allemand en Tunisie, nous sommes restés jusqu'ici dans le cadre de l'enseignement classique, secondaire ou supérieur, ou bien de la forma-

(7) Ministère des Affaires Étrangères de la RFA, *Auswärtiges Amt* 1985 : 75.

tion continue (cours du soir). Nous aurions pu tenir un discours analogue à propos de l'anglais, de l'espagnol ou du japonais. Mais il nous faut aller plus loin. Je suis d'avis - et voici peut-être l'originalité de notre débat - que la langue allemande occupe en Tunisie, en dehors de sa situation de langue plus ou moins scolairement enseignée, une place socio-culturelle qui lui est propre, et qu'on a tendance à négliger. En tant que langue partiellement vécue par des Tunisiens, le cas de l'allemand rejoindrait celui de l'italien qui tend à prendre place, comme nous l'avons vu, dans la vie des Tunisiens à travers le programme télévisé de la première chaîne de la Radiotélévision italienne. Certes, il n'y a pas de programme de télévision allemande en Tunisie (8), mais une germanophonie partielle et sectorielle y est présente. Je m'en étais aperçu, il y a plusieurs années déjà, un soir, devant un kiosque de journaux sur l'allée centrale de l'avenue Habib Bourguiba. Au rayon de presse étrangère était exposé, parmi d'autres productions allemandes, le *Bild*, quotidien d'information rapide, peut-être unique en son genre en Europe et tiré quotidiennement à plusieurs millions d'exemplaire. Quel ne fut pas mon étonnement d'apprendre qu'il était acheté régulièrement par certains clients tunisiens. Renseignements pris auprès de l'un ou l'autre d'entre eux, je constatai qu'ils appartenaient à la catégorie des « Tunisiens du retour » à la suite d'un séjour de plusieurs années en République Fédérale, suffisamment germanisés au plan linguistique pour éprouver le goût de continuer à lire le *Bildzeitung*. Sans doute le nombre de ces anciens d'Allemagne n'est-il pas très important par rapport à l'ensemble de la population tunisienne migrante. Il ne manque pas cependant de signification. Aux meilleurs moments de la migration de travailleurs tunisiens en RFA, c'est-à-dire fin des années 60 et début des années 70, il y avait 20 à 25000 tunisiens, familles comprises, installés en Allemagne. Rappelons que les Tunisiens accueillis en RFA sont soigneusement triés par une démarche administrative tuniso-allemande. Ils jouissaient donc, et jouissent toujours, d'un niveau scolaire et professionnel supérieur à celui du gros des immigrés tunisiens en France. Ce qui facilite leur installation et leur insertion dans la vie sociale et économique. Ils disparaissent vite dans les différents tissus socio-professionnels du pays sans susciter des réactions de rejet, de racisme ou autres marques de xénophobie de la part des Allemands. Nombreux sont les mariages mixtes dus à ces mouvements migratoires, tandis que, plus nombreux encore, des Tunisiens font venir auprès d'eux leurs épouses et leurs enfants. Sans doute la germanisation de ces familles est-elle partielle, sectorielle, limitée dans le temps ; elle n'en est pas moins le fruit des interférences socio-culturelles de la vie quotidienne. Pensons en particulier aux enfants ayant suivi, durant plusieurs années, une scolarisation allemande.

Une bonne moitié des Tunisiens émigrés en Allemagne est rentrée au pays, mais ils continuent à entretenir des relations diverses et vivantes, qu'il s'a-

(8) La mise en place au dessus du ciel tunisien de satellites rend la chose désormais plausible.

gisse de ménages mixtes ou de ménages tuniso-tunisiens, avec l'ancienne terre d'accueil : relations de travail, de commerce, d'amitié, relations familiales et de tous genres, autant de circuits sociaux d'une grande vitalité qui contribueront plus, peut-être, à l'instauration d'une future civilisation euro-arabe que toutes les déclarations publiques de haut niveau.

Ce sont les membres tunisiens de ces cercles qui achètent le soir, à l'avenue Bourguiba, le *Bildzeitung*, *Der Spiegel* et autres journaux allemands et qui, aussi, continuent parfois à parler allemand chez eux, surtout avec les enfants. Mes fréquents voyages entre Tunis et l'Allemagne m'ont mis souvent en contact, sur le paquebot « Habib » en particulier ou sur les autoroutes, avec des familles tunisiennes allant en Allemagne ou en revenant. Combien de fois, au restaurant ou au bar, n'ai-je pas entendu des parents tuniso-tunisiens gronder en allemand leurs enfants en bas âge. Ces enfants avaient, de toute évidence, été scolarisés au niveau de leur âge dans des écoles ou des jardins d'enfants allemands, expérience linguistique que les parents semblaient vouloir prolonger dans la mesure du possible.

Cette germanophonie spontanée et importée en Tunisie par la migration du travail échappe jusqu'à présent à toute estimation sérieuse comme d'ailleurs à tout encadrement post-scolaire vérifiable. Une étude socio-linguistique à ce sujet serait à la fois utile et passionnante. Le phénomène existe, il semble avoir une certaine consistance. Mais a-t-il quelque chance de subsister s'il n'est pas entretenu par des mesures pédagogiques et culturelles opportunes ? Le défi en est lancé aux responsables tunisiens de la promotion culturelle et aux responsables allemands du rayonnement de la culture allemande à l'étranger.

Les anciens d'Allemagne rentrés en Tunisie ont tout intérêt à ce que ce défi soit relevé. Bien entretenue, la connaissance de la langue allemande, souvent acquise sur le tas en République Fédérale et plus souvent encore transmise vaille que vaille par les parents, permettra à ceux qui en jouissent de maintenir, et même de développer, de multiples relations professionnelles, culturelles, commerciales. N'est-ce pas souhaitable, vu le voisinage relatif des deux pays, vu également la place centrale que la République Fédérale d'Allemagne occupe aujourd'hui, à l'instar de la France, au sein de la Communauté Européenne ?

V

Un second volet de la germanophonie extra-scolaire en Tunisie est celui du tourisme. Il y a tout juste une quinzaine d'années, les cadres et les employés du secteur touristique tunisien (hôtels, agences de voyage et services annexes, commerces orientés vers la clientèle touristique) étaient rarement germanophones. Fréquentant la Tunisie depuis 25 ans en tant que sociologue, et notamment certains hauts lieux du tourisme tunisien comme l'île de Jerba (9), il me

(9) Voir par exemple FREUND, 1982, p. 87-108 et 1986, p. 31-37.

fallait alors, et ce jusqu'au milieu des années 70, pour entrer en contact avec les milieux professionnels du tourisme tunisien, avoir recours obligatoirement au français. La situation est différente aujourd'hui. Qu'il s'agisse de Nabeul, de Hammamet, de Sousse, de Monastir ou de Jerba, les directeurs d'hôtels, les chefs de réception et de restaurants, les garçons de service, les femmes de chambre même, les agents de voyage, les commerçants de branches diverses s'expriment aisément pour leur travail en allemand. Il est même souvent possible d'engager avec l'un ou l'autre une discussion en allemand sur de tout autres sujets que la qualité d'un repas, la réparation d'un robinet ou le prix d'un tapis. La germanophonie a bel et bien opéré son entrée dans le milieu touristique en Tunisie. Rien d'étonnant à cela si l'on songe que, depuis que celle-ci s'est rangée parmi les pays à vocation touristique, c'est-à-dire depuis le milieu des années 60 environ, c'est l'univers vacancier allemand qui y dispute la première place à l'univers vacancier français. Il y a là une constante du tourisme en Tunisie, nonobstant les hauts et les bas, au cours des bonnes comme des mauvaises années (10). Ainsi s'implante en Tunisie - et de la manière la plus informelle, chose fort intéressante au plan d'une sociologie de la communication - une germanophonie partielle et sectorielle, phénomène linguistico-culturel entièrement nouveau, mais désormais solidement ancré dans le pays. Il est regrettable qu'on n'ait pas encore pu cerner, en chiffres valables, son ampleur. On sait qu'il existe, comme existe la germanophonie importée par les anciens émigrés du travail, mais, dans les deux cas, les informations raisonnées et complètes manquent qui permettraient d'envisager, sur ces deux points, une politique culturelle intelligente.

Signalons encore, dans le même contexte, ce que j'appellerais un « épiphénomène germanisant » lié à celui du tourisme. Il s'agit des « touristes long séjour » attirés par l'hiver tunisien. Ils sont relativement peu nombreux, qu'il s'agisse de personnes ayant acquis (ou même construit) une résidence secondaire (à Jerba, par exemple), ou venant s'installer, à prix modique, dans les hôtels confortables du pays. Ce sont surtout des gens du troisième âge, des rentiers qui ont compris que les prix de basse saison en Tunisie pouvaient leur permettre de vivre agréablement à l'abri des rigueurs de l'hiver allemand. Ces personnes âgées vivent de longs mois dans le pays et y reviennent régulièrement. Elle ne savent en général que quelques mots de français et s'expriment donc essentiellement en allemand, en un allemand qu'elles transmettent à leurs interlocuteurs tunisiens. A la différence du touriste tout venant et de passage, elles parviennent à entrer valablement en contact avec le milieu tunisien, où elles se font des amis. La raison en est simple : elles ont du temps, elles s'ennuient, elles se lassent vite de la plage, du restaurant et préfèrent vivre avec le pays. Leur présence en Tunisie favorise incontestablement la nouvelle germanophonie tunisienne par le modeste procédé de la tache d'huile.

(10) A titre d'exemple : pour l'année 1986, l'Office Nat. Tun. du Tourisme signale 3.999.000 nuitées « allemandes » contre 3.609.000 nuitées françaises.

A tous ces foyers de germanophonie informelle j'ajouterais encore le milieu des entreprises allemandes « hors taxes » opérant sur le sol tunisien, notamment dans le domaine du textile et de l'électronique, milieu créé par environ une centaine d'entreprises. On peut penser que lui aussi ne manque pas de susciter du côté tunisien quelque intérêt pour l'usage de la langue allemande.

Il y a donc en Tunisie une réelle présence de l'allemand. Si mal cernée que soit encore cette germanophonie, on peut estimer qu'elle constitue un appel très valable aux activités culturelles, éducatives ou de formation professionnelle s'appuyant à quelque degré que ce soit sur l'usage de la langue allemande. A ma connaissance, rien de sérieux dans ce sens n'a été entrepris jusqu'à présent, ni du côté tunisien, ni du côté allemand. Et c'est bien dommage. La Tunisie et la République Fédérale d'Allemagne coopèrent depuis de longues années dans des branches multiples, elles souhaitent aujourd'hui que cette coopération s'élargisse, se diversifie et s'approfondisse. Dans ce contexte, le capital de langue allemande présent dans le pays me semble être, même dans les limites décrites, trop précieux pour être négligé. Nous avons vu que les institutions d'enseignement en Tunisie proposent la langue allemande à différents niveaux et à l'adresse de clientèles bien distinctes. On pourrait souhaiter que ces institutions (tunisiennes et allemandes) repensent sérieusement leur action pédagogique à moyen et à long terme à la lumière des données de l'heure. Comme l'italien, bien que pour des raisons différentes, l'allemand joue de façon discrète une fonction de langue véhiculaire répondant aux besoins socio-culturels particuliers de certaines catégories de Tunisiens.

Me faisant l'avocat de l'allemand et de l'italien en Tunisie, je m'inscrirais volontiers en faux contre ceux qui voudraient y lancer à tout prix d'autres langues, l'anglais par exemple. Que l'on me comprenne bien : je n'ai rien contre l'anglais que je pratique moi-même régulièrement dans mes recherches. Puisque la science contemporaine est avant tout anglophone, il est indispensable certes que tout lycéen, tout étudiant tunisien puisse en acquérir une connaissance utilisable. Mais, disons-le franchement, au plan socio-culturel je ne vois émerger nulle part en Tunisie un microcosme spontané et authentique susceptible d'engendrer une certaine anglophonie naturelle à l'instar de ce qui se passe à coup sûr pour l'italien et sans doute aussi pour l'allemand.

VI

L'allemand est en Europe, on l'oublie trop souvent, la langue parlée par le plus grand nombre de personnes. Les deux Allemagnes, la Suisse germanophone, l'Autriche, certaines régions frontalières germanophones de la Belgique, de la France et de l'Italie, les minorités germanophones dans plusieurs pays d'Europe de l'Est y compris l'URSS et la Yougoslavie, totalisent facilement quelque 110 à 120 millions d'Européens ayant l'allemand comme langue maternelle ou prin-

cipale. Ni l'anglais, ni le français, ni l'italien, ni l'espagnol en Europe n'en comptent autant. L'allemand est aussi devenu, depuis les vingt dernières années, une langue véhiculaire pour un certain nombre de migrants du travail. Espagnols, Italiens, Grecs, Yougoslaves et Turcs forment un ensemble germanisant transméditerranéen particulièrement intéressant pour la Tunisie, pays méditerranéen situé au confluent de multiples cultures. En Turquie la situation est telle que plusieurs lycées turcs fonctionnent en allemand (11) ouverts aux milliers d'enfants turcs d'âge scolaire, germanophones pour l'essentiel, revenus en Turquie avec leurs parents alors qu'ils étaient déjà scolarisés en allemand.

L'allemand reste aussi *lingua franca* en Europe de l'Est. De même qu'en Occident on a tendance à s'entendre, au cours de réunions internationales, en anglais ou en français, et même en un anglais et en un français de base, de même les Hongrois, les Polonais, les Soviétiques privilégient plutôt l'allemand dans leurs rencontres de l'Est.

Certains îlots de germanophonie se maintiennent, et même se développent, ailleurs : au Canada, aux États-Unis, dans tous les pays d'Amérique latine vivent de larges communautés d'origine allemande et souvent restées germanophones. La Namibie, ancienne colonie allemande (Deutsch-Südwestafrika jusqu'en 1918) possède 30000 colons d'origine, de langue et parfois de nationalité allemandes. L'allemand y est toujours langue officielle avec l'anglais et l'afrikaans. La partie ashkénaze d'Israël est plus ou moins germanophone : on n'en veut pour preuve que la large diffusion dont y jouit la presse hebdomadaire ouest-allemande, *Die Zeit* et *Der Spiegel* en tête. N'oublions pas, de plus, que le yiddish est, pour l'essentiel, un idiome germanique. En Égypte (avec trois écoles allemandes, deux au Caire et une à Alexandrie), en Iran, en Syrie, en Inde, en Chine et dans plusieurs autres pays asiatiques l'allemand est bien implanté dans les milieux scientifiques et universitaires (notamment la médecine et les techniques industrielles). On pourrait encore trouver d'autres poches de germanophonie vivante dans le monde.

Ces rappels veulent simplement souligner que la langue allemande, malgré les revers subis durant la première moitié du vingtième siècle et dont les Allemands hélas ! furent les premiers artisans, reste un des grands moyens de communication linguistique. Sans doute n'est-ce pas une langue mondiale comme le sont l'anglais et, à un moindre degré, le français. Elle appartient tout de même à la famille des grands moyens d'échange sur notre globe, tels l'arabe ou l'espagnol.

Le coup d'oeil que nous venons de jeter sur la présence et la fonction actuelle de l'allemand en Tunisie porte à penser qu'elle y a encore un bon avenir. La Tunisie est très ouverte et les Tunisiens, de l'avis des enseignants, sont particulièrement doués pour les langues.

(11) Voir BIRKENFELD 1980, PEKSIRIN/BIRKENFELD 1980.

Ouvrages cités

- Auswärtiges Amt éd., *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, Bonn, Bericht der Bundesregierung, 1985.
- BIRKENFELD Helmut, « Anadolu Lise Ege-Izmir », « Eine Schule für türkische Kinder aus Deutschland », in FREUND 1980, p. 106-122.
- FITURI Chadly, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Neuchâtel/Paris, 1983.
- FORSTNER Martin, « Linguistik im Dienste der Arabisierung », dans « Al-Multaqâ al-duwâli al-tâliq lil-lisâniyât, (IIIème Colloque international de linguistique), Tunis, 18-23 fév. 1985, in *Orient*, 1985, n° 4, p. 511-518.
- FREUND Wolfgang Slim., *Gastarbeiter. Integration oder Rückkehr ? Grundfragen der Ausländerpolitik*, Neustadt a. d. W., 1980.
- FREUND Wolfgang Slim, « Tourisme et ruralité. Le cas de la Tunisie », in *Revue Suisse de Sociologie*, 1982, n° 1, p. 87-108.
- FREUND Wolfgang Slim, « Les Jerbiens en Tunisie. Réminiscences d'un sociologue allemand devant une recherche inachevée », dans *IBLA*, 1986/1, n° 157, p. 31-57.
- NAJAR Margarete, « L'enseignement de l'allemand en Tunisie et le contexte sociolinguistique », in PAYNE 1983, p. 159-176.
- PAYNE R.M., éd., *Language in Tunisia*, Language and Linguistics series, Tunis, 1983.
- PEKSIRIN Hilmi/BIRKENFELD Helmut, « Türkische Schul und Bildungsplanung im Lichte des Gastarbeiterproblems in der Bundesrepublik Deutschland », in FREUND, 1980, p. 104-106.

Wolfgang Slim FREUND

La réforme du système éducatif en Tunisie

Analyse du projet de juin 1986

Depuis l'Indépendance, le système éducatif en Tunisie a connu diverses réformes portant sur le niveau des études, les programmes, les horaires, l'examen du baccalauréat ... La dernière a été mise en route au mois de juin 1986. Nous nous proposons ici d'en présenter les grandes lignes. Elle nous semble en effet offrir principalement un double motif d'intérêt. Celui de son actualité tout d'abord. Depuis sa mise en route, elle a fait l'objet de nombreuses discussions, non seulement au niveau du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique, mais aussi chez les parents, les enseignants, les élèves, et dans la presse tant écrite qu'audiovisuelle. S'agit-il d'un retour en arrière ou d'une innovation ? Nous tenterons de faire le point sur la question.

Un deuxième motif d'intérêt est d'ordre scientifique en ce sens précisément que cette réforme se situe dans la ligne d'une évolution soigneusement étudiée par divers travaux parus depuis l'Indépendance (1).

Nous essaierons d'honorer ce double motif d'intérêt en présentant d'abord les faits récents, puis en les situant à notre tour dans une vue d'ensemble sur l'évolution de l'enseignement en Tunisie.

L'étude des circulaires et des rapports ministériels, de la presse nationale reflétant les interrogations des enseignants, des élèves et des parents, l'analyse des journées d'études, des recommandations et des interviews du Ministre de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, la consultation des travaux de recherche nous ont donc orienté vers le plan suivant : dans un premier temps, nous étudierons le contenu de la réforme en cours, en le situant brièvement par rapport aux réformes précédentes et en dégageant les di-

(1) Citons en particulier : LELONG Michel, *Le patrimoine musulman dans l'enseignement tunisien depuis l'Indépendance*, thèse de doctorat, Tunis, 1970, 831 p. ; SRAIEB Noureddine, « Mutations et réformes de structure de l'enseignement », dans *Annuaire de l'Afrique du Nord* 1967, Paris CNRS, p. 45-114 ; SRAIEB Noureddine, *Colonisation, décolonisation et enseignement*, Tunis, Inst. Nat. des Sc. de l'Éducation, 1974. — On pourra consulter également les travaux suivants publiés dans la revue *IBLA* : LELONG Michel, « Une importante réalisation tunisienne, la réforme de l'enseignement », 1958, p. 297-320 ; « L'enseignement tunisien en 1961 : bilan et perspectives », 1961, p. 251-278 ; « L'enseignement tunisien en 1971 », 1971, p. 363-367 ; BALDACCHINO Georges, « L'enseignement primaire et secondaire tunisien, 1967-1977 », 1977, p. 297-307.

verses phases de la mise en œuvre du projet de juin 1986. En un deuxième temps, nous tenterons d'identifier les objectifs poursuivis.

I. LE CONTENU DE LA RÉFORME DE 1986

Avant juin 1986, diverses réformes ont déjà voulu faire face à des problèmes précis et combler des lacunes. Un bref aperçu de ce qu'elles ont tenté nous fera mieux percevoir les tenants et les aboutissants des nouvelles propositions.

Les précédentes réformes

La première remonte à 1958. Elle visait à réunifier le système éducatif, à généraliser et à démocratiser l'enseignement, à rationaliser, à moderniser et à adapter son contenu (2).

En 1967, une Commission de l'Enseignement fut chargée de réviser la politique éducationnelle (3). Elle se pencha sur le problème de la rentabilité de ce qui avait été vécu depuis 1958 : question des défaillants, question de la baisse de niveau des maîtres et des élèves (4). Les objectifs tracés en 1958 n'étant pas mis en cause (5), on proposa des réajustements consistant à augmenter les heures d'études à l'école primaire, à supprimer la section « A », à rassembler sous la même tutelle l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et à réviser les modalités d'accès à l'université (6). Certaines de ces recommandations furent mises en application dès le début de l'année scolaire 1967-68, d'autres furent reportées à une date ultérieure (7).

Les aménagements apportés, cependant, ne remédièrent pas de façon satisfaisante aux insuffisances. Celles-ci, au fil des années, s'étaient accentuées et avaient motivé en 1970 la création d'une commission interministérielle (8), chargée « d'analyser les insuffisances du système éducatif, d'y apporter les remèdes appropriés » (9). Des sous-commissions spécialisées travaillèrent de l'été 1970 jusqu'au mois de juin 1972. C'est à partir de leur travail que le Ministère de l'Éducation Nationale publia un ensemble de documents intitulés « Schémas directeurs pour une réforme du système éducatif » (10). « Le bilan de notre politique éducationnelle, constatait alors Mohamed al-Hédi Khelil, se caractérise par une expansion quantitative mais aussi par de graves insuffisances qualitatives tant en ce qui concerne l'encadrement administratif, matériel et humain,

(2) GARGOURI Mondher, *Pour une réforme du système éducatif*, Ministère du Plan et des Finances, janv. 1982, p. 1-3.

(3) KHELIL Mohamed al-Hédi, *Ressources humaines et technologiques*, Rapport élaboré pour le Ministère de l'Éducation Nationale.

(4) GARGOURI Mondher, *op. cit.*, p. 5.

(5) *Ibid.*

(6) *Ibid.*

(7) *Ibid.*, p. 5 et Moh. al-Hédi KHELIL, *op. cit.*, p. 1.

(8) GARGOURI Mondher, *op. cit.*, p. 6.

(9) *Ibid.*

(10) *Ibid.*

qu'en ce qui concerne l'orientation et le contenu de l'enseignement » (11). De son côté, Mondher Gargouri relevait que le contenu de cet enseignement « n'est pas lié au travail et n'incite pas les élèves à opter pour les disciplines techniques et scientifiques » (12). Le même auteur signalait que, en ce qui concerne les recommandations, « l'essentiel était destiné à la correction des insuffisances qualitatives » (13). C'est dans ces perspectives que diverses mesures furent prises aux différents niveaux d'enseignement.

Au niveau du primaire, on entreprit, à partir d'octobre 1975, l'arabisation totale des cours (14). Dès l'année scolaire 1977-78, l'arabe devint la seule langue véhiculaire du savoir (travaux manuels, sciences, mathématiques, histoire, géographie). Une initiation au travail manuel fut également programmée à partir de la première année. Cette initiation, sérieusement élaborée et tenant compte de l'âge et des capacités de l'enfant, pouvait être couronnée au cours d'une huitième année (15) par une formation professionnelle (16).

Au niveau du secondaire, on décida de renforcer les sections scientifique, technique et professionnelle, de réaménager les programmes et les horaires, et de développer la dimension éducative (17).

Au niveau du supérieur, plusieurs enseignements furent arabisés à la Faculté des Lettres et à la Faculté de droit (18).

Il convient de souligner que les différentes actions ainsi engagées ne concernaient pas l'ensemble du système éducatif (19). Leur impact sur les lacunes fut restreint. C'est du moins ce que révèlent un certain nombre de documents.

(11) KHELIL M. al-H., *op. cit.*, p. 1 et 2.

(12) GARGOURI Mondher, *op. cit.*, p. 6.

(13) *Ibid.*

(14) *Ibid.*, p. 40.

(15) En 1977, à titre expérimental, deux classes nouvelles ont été créées : une de 7ème et une de 8ème année. Selon le *Rapport sur le développement de l'éducation en Tunisie (1978-1981)*, présenté à la 3ème Session de la Conférence internationale de l'Éducation à Genève en novembre 1981, la 7ème année constitue une classe d'enseignement général et de formation pratique, préparant les élèves au concours d'entrée en 1ère année de l'enseignement secondaire, tout en les sensibilisant au monde de la technique par le moyen de séances d'initiation aux travaux manuels effectués dans les conditions de travail réel. La 8ème année est une classe de formation pratique. Elle accueille les élèves de 7ème année n'ayant pas accédé au secondaire. Elle les prépare à s'intégrer aux professions. L'élève y est initié au travail dans une structure économique, agricole ou industrielle.

(16) Ministère de l'Éducation Nationale, *Rapport sur le développement de l'éducation en Tunisie (1978-1981)* présenté à la 38ème Session de la Conférence internationale de l'Éducation, Genève, nov. 1981, p. 16.

(17) *Ibid.*, pp. 18, 19 et 20.

(18) GARGOURI Mondher, *op. cit.*, p. 40.

(19) *Ibid.*, p. 7.

Un rapport établi en 1982 constate que depuis 1967 les mêmes problèmes continuent à se poser (20) et fonde ses affirmations sur les données recueillies dans un rapport de 1977 (21) et dans un autre de 1979 (22), ainsi que sur une notice d'orientation de 1980 (23). Plusieurs séminaires organisés dans les différentes régions, par exemple à Sfax les 4 et 5 février 1983, à Jerba les 15 et 16 septembre 1984, à Sidi Dhrif, les 9, 10 et 11 mai 1985, aboutissent à des conclusions semblables. Le rapport de la Commission ministérielle sur la restructuration du système universitaire tunisien (juillet 1985), quant à lui, insiste sur un certain nombre d'insuffisances bien précisées : décalage de la « proportion des étudiants par rapport à la totalité des sujets de la classe d'âge » (24), faible taux de réussite, insuffisance qualitative et quantitative de l'encadrement dans un grand nombre d'institutions, absence de planification des besoins croissants de l'enseignement et de la recherche, manque de formation continue et de préparation du personnel aux tâches pédagogiques, manque d'activités de recherche dans la majorité des établissements, caractère hybride du système qui juxtapose l'autonomie pédagogique et scientifique et la centralisation bureaucratique de la gestion administrative et financière (25).

La baisse de niveau due à l'ensemble de ces lacunes a éclaté au grand jour dans les résultats de la première session du baccalauréat au mois de juin 1986. Leur particulière faiblesse (26) retint l'attention du gouvernement qui, après avoir organisé une deuxième session, invita un certain nombre de commissions à se réunir (27) dans le but de réviser le système éducatif et d'y apporter les corrections nécessaires.

Les travaux de la réforme ainsi mise en route ont beaucoup duré. Au mois de février 1987 seulement l'ensemble de son contenu a pu être formulé. Nous pouvons diviser ce temps de gestation en trois phases.

(20) *Ibid.*

(21) « Pour un développement plus rapide et une distribution plus équitable », *Actes du 14ème Congrès national de l'U.G.T.T.* (Tunis, 24-27 mars 1977), p. 123-130.

(22) *Rapport de la Commission de l'éducation, de la culture et de la jeunesse*, 10ème Congrès du PSD, juillet 1979.

(23) Ministère du Plan et des Finances, *Note d'orientation pour la 3ème décennie de développement et le 6ème Plan*, Tunis, nov. 1980, p. 36-46.

(24) Malgré son évolution de 2 % en 1960 à 5 % en 1980, cette proportion d'âge demeure très largement inférieure aux taux de 25 et 38 % entre lesquels se situent les pays industrialisés. Voir *Rapport* cité ci-dessus p. 58.

(25) « Le système universitaire tunisien. Le constat, l'évaluation, la réforme », *Rapport de la Commission ministérielle pour la restructuration du système universitaire tunisien*, juil. 1985, p. 58-59.

(26) 13 % de succès seulement, avec des pourcentages nuls pour certains établissements.

(27) Cf. MAZIGH Tawfiq, « Pour une solution immédiate et en profondeur de la crise de l'éducation », dans *Tunis Hebdo*, 14 juill. 1986, p. 2.

Les phases de la réforme

Une phase d'incertitude

Une première phase, qu'on peut qualifier « d'incertitude », dura tout l'été 1986, des dernières semaines de juin jusqu'au 8 septembre. Une commission nationale et quelques commissions régionales au niveau des gouvernorats (28) entreprirent de faire le point sur la situation générale de l'enseignement en Tunisie à tous les niveaux en ce qui concerne particulièrement les programmes, la langue, la durée, les méthodes (29). Durant ces mois de vacances, bien des avis fusèrent en sens divers, qu'il s'agisse de rentrée scolaire, d'instauration de la séance unique dans les écoles primaires, de la durée de l'année scolaire, de la conception des congés, de la nécessité de relever le niveau de la langue au primaire aussi bien en arabe qu'en français (30).

La phase d'amorce

Il fallut attendre le 8 septembre 1986 pour qu'une série de mesures soient arrêtées.

Nous les relevons en nous référant à la presse écrite (31).

1. La rentrée scolaire est fixée au 1er octobre et la fin des cours au 30 juin, soit une année scolaire de 9 mois.

2. Les vacances scolaires sont réparties en deux périodes de 15 jours. Pour l'année 1986-87, du 20 décembre après les cours au 4 janvier inclus et du 19 mars après les cours au 5 avril inclus. L'année est ainsi divisée en trois trimestres.

3. La date des examens nationaux est repoussée vers la fin du mois de juin. Pour l'année 1986-87, les épreuves du baccalauréat, des diplômes de fin d'études normales et du diplôme de technicien auront lieu à partir du 29 juin ; l'examen d'entrée en première année secondaire, les 26 et 27 juin.

4. L'enseignement des langues est renforcé dans le cycle primaire. L'arabe est augmenté d'une heure par semaine au niveau de la première année et d'une heure et demie au niveau de la deuxième et de la troisième années. L'apprentissage du français débute dorénavant dès la deuxième année et non plus à partir de la quatrième, à raison de 5 heures par semaine en deuxième année et de trois heures par semaine en troisième année, ceci pour l'exercice 1986-87.

(28) « Réforme de l'enseignement. Constitution de commissions régionales au niveau des gouvernorats », dans *La Presse*, 27 juin 1986, p. 5

(29) *Ibid.*

(30) « Tout sur la réforme du primaire », dans *La Presse*, 13 juill. 1986, p. 5.

(31) « Enseignement, La nouvelle réforme », dans *La Presse*, 9 septembre 1986, p. 2 ; « Réforme de l'enseignement », dans *Le Temps*, 9 septembre 1986, p. 2.

CHRONIQUE

Pour le même exercice 3 heures supplémentaires de français sont prévues en 6ème année.

5. Au niveau du secondaire, trois sections sont créées : Tunis pour les gouvernorats du nord, Monastir pour les gouvernorats du centre et Sfax pour ceux du sud.

6. Les opérations financières et administratives passent du siège des directions régionales et centrale au siège des directions ministérielles du personnel et des affaires financières. Les directions régionales retrouvent ainsi leur mission première de prise en charge des problèmes pédagogiques au profit surtout des enseignants.

7. Au niveau du supérieur, d'importantes modifications sont apportées à la distribution du travail et des diverses formes d'enseignement : création d'une faculté des lettres comportant quatre sections (arabe, français, anglais, autres langues), d'une faculté des sciences humaines et sociales pour l'enseignement de la philosophie, de la sociologie, de la psychologie, de l'histoire et de la géographie, d'une faculté de droit et des sciences politiques, d'une faculté des sciences économiques et de gestion. Enfin la création d'un institut préparatoire aux études d'ingénieur à Nabeul permettra à l'ENA de se consacrer entièrement au cycle technique.

L'accueil réservé par l'opinion publique à ces différentes mesures ne fut pas unanime. D'aucuns y saluèrent une innovation (32). D'autres regrettèrent un retour à l'ancien système éducatif (33). On peut toutefois estimer que cette seconde réaction manque de fondement. Certes, l'année scolaire de neuf mois, la rentrée au 1er octobre, l'achèvement des cours au 30 juin, les deux vacances et les trois trimestres, les examens trimestriels, la centralisation des opérations financières et administratives sont une reprise de ce qui se faisait entre les années 60 et 75 environ. Il reste que ce retour à certaines structures du passé est en fait une réponse actuelle à des problèmes nouveaux.

La phase de réflexion et de concrétisation

A partir du 1er octobre 1986, la réforme entre dans sa phase d'application et de concrétisation. Il s'agit désormais de faire passer dans le vécu les différentes mesures adoptées.

Le premier trimestre de l'année scolaire 1986-87 fut marqué par un certain tâtonnement, particulièrement en ce qui concerne la mise au point du contrôle continu, désormais en vigueur dans toutes les sections et à tous les niveaux. On en a débattu un certain temps avant que de fixer le nombre des devoirs ordinaires et des synthèses se rapportant à chaque matière dans chaque tri-

(32) « Les innovations », dans *La Presse*, 21 oct. 1986, p. 2.

(33) « Réforme de l'enseignement », dans *Le Temps*, 24 août 1986, p. 2.

mestre (34). Le devoir ordinaire a pour but de contrôler l'aptitude de l'élève et porte essentiellement sur le contenu d'apprentissage d'un point déterminé. Le devoir de synthèse contrôle les acquisitions et porte sur l'ensemble de la matière étudiée au cours du trimestre.

La date des deux examens trimestriels est fixée par une circulaire ministérielle (35). Chaque professeur est invité à établir et à présenter à l'administration le calendrier des devoirs trimestriels concernant sa matière ; il tient compte dans ses propositions du programme de travail et des impératifs pédagogiques, sans oublier la nécessaire coordination avec les autres disciplines. Munie des propositions des professeurs, l'administration établit le calendrier des devoirs à tous les niveaux de l'établissement et le communique à la délégation régionale de l'enseignement secondaire.

Après quelques mois de tâtonnements et d'incertitude, le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique organisa des journées d'études en février 1987 dans le but de serrer de plus près les problèmes de pédagogie, d'environnement social et économique, en vue de solutions adéquates. Les parties invitées (36) se répartirent en 4 commissions : la commission de l'enseignement dans son rapport au contexte politique global, la commission de l'enseignement dans son rapport à l'environnement économique, la commission de l'enseignement dans son rapport à l'environnement social, la commission de la recherche sur le développement (37). On avait en effet pris conscience du fait qu'aucune réforme ne peut aboutir aux résultats escomptés si elle ne bénéficie pas du consentement des parties intéressées. Beaucoup de mesures furent prises au cours de ces journées d'études, dont certaines connurent un début d'application dès la rentrée d'octobre 1987. Une lecture du *Rapport sur le VIIème Plan de l'Éducation* (38) nous permet de relever les mesures concernant chaque cycle. Nous pensons utile de les présenter brièvement ici.

Concernant le primaire

- Renforcement des horaires de l'arabe et du français.
- Limitation du taux d'analphabétisme en multipliant les efforts de scolarisation.
- Veiller à ce que le contenu des programmes d'enseignement tienne le plus grand compte des réalités du pays.

(34) Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, *Circulaire n° 2/87*, p. 1.

(35) *Ibid.*, p. 2.

(36) Les responsables de l'enseignement, de l'agriculture, de l'industrie et du commerce et des affaires sociales, et des représentants de la chambre des députés. Cf. *La Presse*, 14 fév. 1987, p. 4.

(37) Cf. « Journées nationales sur l'éducation et la formation », dans *La Presse*, 17 fév. 1987, p. 6.

(38) Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, *Rapport sur le VIIème Plan de l'Éducation (1987-1991)*, p. 94.

- Amélioration du contenu des manuels scolaires.
- Création de nouvelles écoles normales, surtout dans les zones rurales isolées.
- Réexamen des conditions de recrutement et révision des programmes de formation générale et professionnelle des élèves maîtres.
- Amélioration des structures d'encadrement des maîtres.
- Renforcement de l'initiation aux travaux manuels.
- Généralisation de la 7ème année et élargissement du réseau des 8èmes années.
- Organiser la participation des parents d'élèves et des collectivités locales à l'équipement et à l'entretien des établissements primaires.
- Invitation faite à l'Office du Logement des Personnels du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique à donner priorité à la construction de logements dans les écoles isolées (39).

Concernant le secondaire

- Renforcement des horaires des langues étrangères, notamment du français et de l'anglais.
- Introduction progressive de l'initiation aux sciences physiques et à la technologie dans les programmes des trois années du 1er cycle à partir de l'année scolaire 1988-89.
- Introduction progressive des sciences naturelles dans la section « Lettres ».
- Suppression progressive de la forme actuelle de l'enseignement professionnel à partir de l'année 1988-89.
- Généralisation du tronc commun de trois ans pour tous les élèves admis au concours d'entrée en 1ère année secondaire.
- Orientation des élèves selon leurs aptitudes à la fin de la 3ème année du nouveau tronc commun, soit vers un deuxième cycle d'enseignement général, soit vers un deuxième cycle d'enseignement industriel ou économique, soit vers un cycle de formation professionnelle dans des instituts relevant des affaires sociales, de l'agriculture ou de la santé.
- La durée du 2ème cycle d'enseignement général est de 4 ans. L'examen du baccalauréat subi avec succès permet d'accéder à l'enseignement supérieur. Ce 2ème cycle comporte une section « lettres », une section « technique » et une section « mathématiques-sciences ». A partir de la 5ème année secondaire, cette dernière section se scinde en deux filières distinctes, la section « mathématiques » et la section « sciences ».
- La durée du 2ème cycle d'enseignement industriel ou économique est de trois ans. Les lauréats du diplôme de technicien peuvent accéder à une 7ème année spéciale leur permettant la poursuite d'études supérieures.
- Amélioration du niveau de l'enseignement par le recrutement de diplômés des écoles normales supérieures ou de titulaires de maîtrises d'enseignement, par l'assistance pédagogique et par la formation continue.

(39) Ministère de l'Éducation *op. cit.*, p. 94-96.

- Amélioration du contenu des programmes et son adaptation aux réalités nationales et régionales.
- Ouverture des établissements de l'enseignement secondaire sur l'environnement socio-économique (40).

Concernant l'enseignement supérieur

- La mission de l'Université est précisée. Elle consiste : 1) à élever le niveau culturel, scientifique et technologique de la nation ; 2) à dispenser une formation répondant aux exigences de l'environnement et permettant l'accession aux formes les plus élevées du savoir.
- L'accès à l'Université reste ouvert à tout bachelier et aux élèves de la 7ème année spéciale. L'orientation universitaire des étudiants tiendra compte des besoins du marché de l'emploi en cadres supérieurs, de la nécessité d'améliorer la formation dans le cycle secondaire. Les critères de l'orientation universitaire seront simplifiés, en même temps qu'on rendra plus accessible l'information sur l'enseignement supérieur, son organisation et ses débouchés.
- Amélioration du rendement interne du système universitaire.
- Création de trois Universités couvrant les régions du Nord, du Centre et du Sud, et comportant dans leurs conseils des représentants des secteurs économiques.
- Contribution de la recherche scientifique au développement du pays (41).

La lecture des différentes communications faites au Séminaire organisé à Sidi Dhrif du 9 au 11 mai 1985 nous révèle qu'elles sont à l'origine de la majorité des mesures que nous venons d'énumérer. C'est le cas, au niveau du primaire, pour l'amélioration du niveau des maîtres (42), pour le renforcement de l'encadrement pédagogique (43) et de la langue arabe, lequel ne doit pas faire perdre de vue le français comme outil d'ouverture à la technologie, aux cultures et aux civilisations modernes (44), pour la généralisation de la 7ème et de la 8ème années (45), pour la politique de liaison à établir entre les écoles primaires et l'environnement (46), pour l'amélioration du contenu du manuel scolaire (47).

De même, au niveau du secondaire, c'est le cas de la décision d'améliorer le niveau des enseignants (48) et celui de l'encadrement (49), du réexamen du système de l'orientation à l'intérieur du cycle secondaire et de la division de

(40) *Id.*, *op. cit.*, p. 114-116.

(41) *Id.*, *op. cit.*, p. 145-149.

(42) Ahmad BAKIR : « I'ḍād al-mu'allimīn », dans *Multaqā al-nizām al-tarbawī al-tūnūsī : wāqī'uhu wa taṭwīruhu*, 9, 10 et 11 mai 1985, Tunis, SAGEP, p. 75.

(43) Ahmad al-ʿAYD : « al-Nizām al-tarbawī fi marḥalatihi al-ibtidā'iyya : wāqī'uhu wa mu'ālaḡat mašākilihi », *id.*, p. 69-69.

(44) *Ibid.*, p. 68-69.

(45) *Ibid.*, p. 69.

(46) Muḥammad al-KINANI : « al-Barāmiḡ wa l-wasā'il al-ta'limiyya fi l-marḥala al-ibtidā'iyya », *id.*, p. 86.

(47) *Ibid.*, p. 86.

(48) Mahmūd al-MASMUDI : « Takwīn asāṭidat al-ta'lim al-ṭānawī », *id.*, p. 132.

(49) *Ibid.*, p. 133.

la section « mathématiques-sciences » en deux filières distinctes au niveau de la 5ème année secondaire (50).

Enfin, au niveau du cycle supérieur, c'est ce même séminaire qui a proposé la création de trois universités couvrant les régions du Nord, du centre et du Sud (51), le renforcement des liens entre les institutions d'enseignement supérieur et l'environnement social et économique (52) et le réexamen du système de l'orientation au sein de l'enseignement supérieur (53).

On peut ainsi constater que la réforme de 1986 fut le fruit d'une longue réflexion antérieure à laquelle les circonstances de 1986 ont permis d'apporter les correctifs nécessaires avant sa mise en oeuvre. Le système éducatif tunisien connaît donc dans son développement une réelle continuité, celle-ci étant le fruit d'une méditation sérieuse des résultats, d'une attentive rectification des erreurs, d'un effort pour pallier les insuffisances. On peut en attendre qu'elle débouche sur un second souffle.

II. LES OBJECTIFS DE LA RÉFORME

Répondre aux exigences de l'environnement

Au cours des deux premières décennies de développement, le marché de l'emploi absorbait aisément et volontiers les produits de l'éducation ou du moins s'en accommodait (54). Dans ce contexte et au cours de la décennie 1970-80, l'industrie a joué un rôle important dans l'emploi. En 1966, elle donnait du travail au quart environ des actifs de 15 à 24 ans ; en 1980, à un peu moins que la moitié, grâce aux grandes orientations de la politique économique menée depuis 1972 (55). Il n'en est plus de même aujourd'hui. Un nombre appréciable de diplômés de l'Éducation nationale se trouve chaque année sans emploi (56), faute de formation appropriée et de qualification. Sur ce point, la Tunisie n'échappe pas à la règle générale qui exige de plus en plus, en tout pays, que le système éducatif s'adapte à l'évolution de l'environnement socio-économique. Tel est un des choix de la réforme du mois de juin 1986.

(50) ^cAmor al-ŠADLI : « Kalimat iftitāh al-multaqā », *id.*, Introduction, et al-Ḥabīb al-CHAWICH : « al-Taḥṭiṭ al-tarbawī fi l-marḥala al-tānawīyya : taṭwīruhu wa iḥkāmuhū », *id.*, p. 102.

(51) ^cAbd al-Laṭīf KHAMAKHIM : al-Mašākil al-haykaliyya fi nizāminā al-ġāmi'ī ḥāliyyan », *id.*, p. 143.

(52) Al-Zin al-MGHIRI : « al-Haykaliyya al-ġāmi'īyya wa l-muḥiṭ », *id.*, p. 163.

(53) Tawfiq al-BACHROUCH : « Mašākil al-tawḡīh wa hulūluhā », *id.*, p. 194.

(54) « Les diplômés et leur insertion dans le monde du travail d'après la *Revue tunisienne des Sciences de l'Éducation* », dans *Le Temps*, 28 fév. 1986, p. 2.

(55) *Ibid.*

(56) *Ibid.*

Réduire la défaillance scolaire

La défaillance scolaire est devenue une préoccupation depuis la fin des années soixante. Elle a actuellement diminué sans doute par rapport au début des années soixante-dix, mais le nombre des défaillants demeure élevé (57).

Pour le cycle primaire, le VIème Plan avait prévu une évolution de 61.000 à 65.000. En fait, les défaillants, qui étaient déjà de 64.613 en 1980-81, sont passés au chiffre de 81.610 en 1985-86 (58).

Au niveau du secondaire également, toutes les prévisions du VIème Plan concernant la défaillance par année d'études et par sexe, tant pour le premier que pour le deuxième cycle, ont été dépassées, particulièrement en ce qui concerne la 3ème année de l'enseignement professionnel. Le tableau suivant précisera ces données (59).

	Fin 1982		Fin 1983		Fin 1984		Fin 1985		Fin 1986	
	Prévu	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Réalisé
Tronc Commun	3614	5173	4311	6102	4780	7957	4934	10049	5079	14613
Enseignement professionnel	5317	7589	5147	8958	5015	8296	5096	7175	5311	9386
S/Total 1er cycle	8931	12762	9458	13060	9795	16253	10030	17224	10390	23999
Total 2e cycle	11200	9055	11622	10697	12708	11012	14676	12105	16632	21452
Total des abandons	20131	21817	21080	25757	22503	27265	24706	29329	27022	45451

Pour l'enseignement supérieur, le IVème Plan avait visé essentiellement à améliorer le rendement interne de chaque institution (60). Les résultats (passage, redoublement, abandon) enregistrés durant la période du VIème Plan, certes très inégaux selon les institutions, soulignent l'échec de cet objectif (61). A preuve tout particulièrement la proportion des étudiants qui vont jusqu'au bout de leurs études : Faculté de Droit de Tunis, 40 % ; Faculté des Sciences de Tunis, 43 % ; Faculté de Théologie, 293 % ; Faculté de médecine de Tunis, 588 % ; École Nationale des Ingénieurs de Tunis 320 % en cycle long.

(57) *Ibid.*, p. 78.

(58) Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, *op. cit.*, p. 12.

(59) *Ibid.*, p. 44.

(60) *Ibid.*, p. 78.

(61) *Ibid.*, p. 80-84.

364 % en cycle moyen ; 653 % en cycle court ; Institut National d'Agronomie de Tunis, 250 % en cycle long, 280 % en cycle moyen (62).

Le VIème Plan retient que la faiblesse du rendement interne des institutions universitaires relève des phénomènes suivants : faiblesse du niveau des bacheliers due aux ratchats, non maîtrise de la langue française, fréquentes perturbations dans les institutions, répercussion de l'encombrement sur la qualité de la formation (63).

Authenticité ou modernité ?

La Tunisie fait partie des pays à enseignement bilingue (64). Son bilinguisme relève de deux coordonnées historiques : la conquête du pays par les Arabes au VIIème siècle de l'ère chrétienne et l'influence grandissante de la culture française (création de l'École militaire du Bardo en 1840 à la suite de plusieurs missions militaires dont la première remonte à la veille de la colonisation de l'Algérie en 1830 ; fondation du Collège Sadiki en 1875 ; et surtout la colonisation française instaurée en 1881). Ce bilinguisme a connu deux phases. Avant l'Indépendance, il ne concernait qu'une minorité représentant l'élite ; après l'Indépendance il a touché, du fait même de la scolarisation intensive, la quasi totalité des masses (65).

Toutefois ce n'est pas d'abord au plan du bilinguisme que se posent les problèmes de l'authenticité et de l'enracinement de la culture, mais bien en tout premier lieu au plan de la place de la religion et de la langue arabe dans l'enseignement (66).

A vrai dire, le système éducatif tunisien n'a jamais connu la laïcité (67). Les différentes réformes n'ont jamais porté atteinte à l'enseignement religieux. Sans doute, aussitôt après l'Indépendance, les enseignements ont-ils été surajoutés aux programmes et confiés à des enseignants ayant une compétence douteuse (68). Mais cette phase transitoire s'est terminée avec la création d'une

(62) *Ibid.*, p. 78.

(63) *Ibid.*, p. 78-79 ; « Le système universitaire tunisien. Le constat, l'évaluation, la réforme », *Rapport de la Commission ministérielle pour la restructuration du système universitaire tunisien*, juill. 1985, p. 22-23.

(64) BAFFOUN Alia, « Le rôle du langage dans le développement psycho-génétique. Contribution à l'étude du choix de la langue d'enseignement », dans *Revue tunisienne des Sciences sociales*, 1973, p. 24 ; GRANDGUILLAUME Gilbert, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1983, 214 p. ; PAYNE R.-M., *Language in Tunisia*, Tunis, IBLV, 1983, 321 p. ; FITOURY Chadly, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1983, 300 p.

(65) BAFFOUN Alia, *op. cit.*, p. 27.

(66) GARGOURI Mondher, *op. cit.*, p. 36.

(67) *Id.*, *op. cit.*, p. 37.

(68) *Ibid.*

Faculté de Théologie et de Sciences religieuses (69). Les titulaires de *al-ahliya* ont pu préparer le *taħşil* jusqu'en 1966 dans les trois annexes de la Zitouna (Ibn Haldûn, Ibn Šaraf, Ibn Rošd). Bien que transformées en collèges secondaires, ces trois institutions ont conservé leurs sections islamiques. Les titulaires du *taħşil* peuvent accéder au poste d'instituteur de langue arabe ou poursuivre leurs études à la Faculté de Théologie et de Sciences religieuses après avoir subi un examen de français dans cette même Université (70). En 1967 a été créé l'Institut islamique de Kairouan destiné à préparer des candidats à la fonction de l'imamat (71). A partir de la rentrée scolaire 1975-76, la Faculté de Théologie et de Sciences religieuses a commencé à recevoir, comme toute autre faculté, des bacheliers provenant de la section « Lettres », processus qui n'est pas sans impact sur la prépondérance d'antan de la Grande Mosquée (72).

Quant à la place de la langue arabe dans l'enseignement, elle n'a pratiquement guère cessé d'être débattue (73). Pour les uns, l'utilisation du français comme langue véhiculaire assure l'ouverture aux sciences et technologies modernes, pour d'autres, elle mène au déracinement (74). La réforme de 1958, dans sa volonté d'unifier le système éducatif, avait généralisé le bilinguisme (75). Entre temps, et dans le but de former un personnel qualifié pour l'enseignement en arabe, une section « A » avait été créée (76). A la rentrée 1967-68, le français devant être utilisé comme langue véhiculaire dans les quatre dernières années du primaire et dans les cycles secondaire et supérieur, la section « A » était supprimée (77).

Il fallut attendre l'année scolaire 1975-76 pour que s'amorce une politique d'arabisation (78). Progressivement, l'arabe est devenu dans le cycle primaire le véhicule du savoir et le français ne représentait plus qu'une langue fonctionnelle pour une ouverture sur le monde extérieur. Certaines analyses ont révélé que le bagage linguistique en langue française acquis durant le primaire ne permet pas à l'élève de poursuivre ses études secondaires avec profit, surtout en mathématiques (79). La faiblesse du français est notoire chez les bacheliers ; chez les étudiants, elle devient un handicap pour la compréhension et l'assimi-

(69) Loi n° 60-2 du 31 mars 1960, art. 16, in *JORT*, 31 mars 1960, p. 415 ; décret n° 60-98 du 31 mars 1960, *ibid.*, p. 426-429.

(70) LELONG Michel, *Le patrimoine musulman dans l'enseignement tunisien depuis l'Indépendance*, thèse de doctorat, Tunis, 1970, p. 93.

(71) *Id.*, *op. cit.*, p. 96.

(72) *Id.*, *op. cit.*, p. 93.

(73) GARGOURI Mondher, *op. cit.*, p. 38.

(74) *Id.*, *op. cit.*, p. 38.

(75) *Ibid.*

(76) *Ibid.*

(77) *Ibid.* et p. 40.

(78) *Ibid.*

(79) ABDEL JAWED Mehdi, « Langue, mathématiques en première année », dans *Bull. Pédagogique de l'Enseignement secondaire*, n° 3, oct. 1983, p. 26.

CHRONIQUE

lation des cours, notamment dans les disciplines scientifiques et techniques (80).

La réforme du mois de juin 1986, en décidant un renforcement de l'étude des langues arabe et française, en même temps qu'elle vise à améliorer le niveau culturel des élèves, entre dans le cadre d'une volonté de conciliation entre l'authenticité et la modernité.

Mettre fin au laisser-aller

Les mesures prises par la réforme de 1986 en ce domaine ont pour arrière fond la fréquence des perturbations ces dernières années dans nos institutions universitaires (86) et dans certains établissements secondaires. Au lieu de faire face à ce problème en l'étudiant sous ses différents aspects économique, psychologique, sociologique - comme ce fut le cas en France dans les années soixante -, l'État tunisien s'est orienté plus particulièrement vers la solution disciplinaire (82). Ce qui ne pouvait guère que provoquer des tensions, les institutions universitaires et certains établissements secondaires étant devenus un terrain de contestation entre les étudiants et l'État. La bonne marche de la majorité des institutions en a été compromise, surtout dans le cycle secondaire où la tâche du professeur était rendue difficile.

Amélioration du rendement interne du système éducatif tunisien

Parmi les données qui ont poussé les responsables de la réforme à prendre des mesures en vue d'améliorer le rendement interne du système éducatif, nous pouvons citer :

- la diminution des effectifs de l'enseignement professionnel due essentiellement au rajeunissement de la population candidate à l'entrée en première année d'enseignement secondaire. L'âge étant le seul critère utilisé pour l'orientation des élèves vers l'enseignement professionnel et le secondaire long ;
- une certaine réticence des élèves et des parents à l'égard de l'enseignement secondaire professionnel ;
- les réelles difficultés d'insertion dans le monde du travail rencontrées par les élèves ayant achevé leurs études dans des institutions secondaires professionnelles : formation jugée insuffisante ou inadéquate, réticence des employeurs à l'égard des diplômés de cet ordre d'enseignement (83).
- le manque de maîtrise de la langue française (84) ;

(80) Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, *op. cit.*, p. 78.

(81) *Id.*, *op. cit.*, p. 79.

(82) « Mawâtin al-halal wa wasâ'il al-ilâğ », dans *al-Sabâh*, 26 août 1986, p. 3.

(83) Interview du Ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, *La Presse*, 8 mars 1987, p. 7.

(84) Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, *op. cit.*, p. 79.

- la baisse de niveau chez les élèves et les étudiants (85).

C'est en vue de remédier à ces inconvénients qu'ont été proposés :

- le renforcement de l'étude des langues arabe et française dans le cycle primaire à partir de l'année scolaire 1986-87 (86) ;
- l'ouverture du tronc commun à tous les candidats admis au concours d'entrée en première année secondaire, et ce à partir de 1988-89 ;
- l'introduction des sciences physiques et de la technologie dans le nouveau tronc commun, afin de lier la formation élémentaire assurée à l'école primaire à la formation de base dispensée dans le second cycle de l'enseignement secondaire (87).

Quel sera l'avenir de la réforme dont nous venons de dégager les grandes lignes ? Résistera-t-elle à l'épreuve des faits ? La crédibilité de la politique éducationnelle ainsi reformulée ne dépend pas, on le conçoit aisément, de son seul contenu.

Laroussi MIZOURI

(85) *Ibid.*

(86) « Enseignement. La nouvelle réforme » dans *La Presse*, 9 sept. 1986, p. 2.

(87) Interview du Ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, *loc. cit.*