



HAL
open science

La langue française dans l'enseignement public tunisien, entre héritage colonial et " économie du savoir " mondialisée

Kmar Bendana, Sylvie Mazzella

► To cite this version:

Kmar Bendana, Sylvie Mazzella. La langue française dans l'enseignement public tunisien, entre héritage colonial et " économie du savoir " mondialisée. Institut de recherche sur le Maghreb contemporain. L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale, 2007, , pp.197-203, 2007, 9782706820199. halshs-00608174

HAL Id: halshs-00608174

<https://shs.hal.science/halshs-00608174v1>

Submitted on 12 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La langue française dans l'enseignement public tunisien

Entre héritage colonial et « économie du savoir » mondialisée

Entretien avec Kmar BENDANA

La génération des universitaires tunisiens, formée à l'école bourguibienne, enseignant au moment de l'arabisation, est le témoin privilégié de l'évolution de la place du français dans le système éducatif post-colonial. Kmar Bendana aborde ici la question du bilinguisme en historienne, pour essayer de repérer, dans l'histoire culturelle de la Tunisie contemporaine, comment ces deux langues ont connu une vie mêlée, des rapports dialectiques, faits de rivalité et d'opposition mais aussi d'interpénétration et d'influence, de dialogue et de contradiction. Ses travaux visent plus largement à élaborer une approche historique et historiienne du bilinguisme des discours (interprétariat et édition), en rapport avec la mise en pratique du bilinguisme dans les institutions (l'école, mais aussi les revues, la diplomatie, etc.)¹.

Cet entretien permet de retracer certains aspects de l'évolution du statut des langues dans l'enseignement public tunisien depuis la fin du protectorat : l'héritage colonial de l'enseignement français, le bilinguisme de l'ère bourguibienne, l'arabisation et les transformations liées à la mondialisation du savoir, notamment l'introduction des « langues étrangères ».

Le *leitmotiv* de modernisation, très présent dans l'actuel discours des acteurs des réformes universitaires, a pris des formes différentes au fil du temps. Il s'est construit, tour à tour, avec et contre l'usage du français dans l'enseignement public. L'enjeu économique-politique de la langue française au sein du système éducatif tunisien est aujourd'hui réactivé par la nécessaire revalorisation des langues étrangères dans un contexte de réformes mondialisées de l'enseignement. La France y renégocie sa présence et son statut d'ancien pays colonisateur devenu partenaire économique.

Sylvie Mazzella

Sylvie Mazzella : *L'Enseignement supérieur tunisien affiche clairement son intention de revaloriser les langues étrangères. Avec le LMD, l'occasion est donnée de réfléchir à nouveau sur la place et le poids des langues à l'université publique, et en particulier sur la place du français et de l'arabe. Avant d'aborder cette question, peut-on revenir sur l'évolution du statut de la langue française en Tunisie depuis l'indépendance ?*

Kmar Bendana : À l'indépendance, l'enseignement en français était largement majoritaire. L'histoire coloniale a aussi été celle d'un enseignement imposé. Ce qu'on appelait l'enseignement franco-arabe était à visée francophone avec quelques ouvertures sur la langue et la civilisation arabes. Les conventions culturelles de 1955, principal acte accompagnant la « sortie » de la France, ont réglé, d'un point de vue pragmatique, la manière de continuer à utiliser et diffuser la langue française. Il s'agissait d'envisager la suite de la présence de la France, du seul point de vue paraissant possible, celui de la culture et de la reproduction des savoirs. Les Tunisiens ont conclu ces accords en tant que tenants d'une double culture, arabophone et francophone, même s'il y avait un dominant et un dominé. Il

faut lire le texte des conventions culturelles comme un pacte, au sens politique du terme. Le « divorce » politique s'exprimait par un acte qui devait gérer, néanmoins, un héritage culturel commun. Là s'inscrivent les prémices de ce qui deviendra la coopération scientifique et technique de la France en Tunisie. Par la suite, d'autres pays européens ou américains entreprendront des actions de coopération dans l'enseignement et dans d'autres domaines. Mais, au cours des années 1950, la France était le partenaire principal des échanges culturels de la Tunisie avec l'étranger.

1. Articles sur ces différents sujets par le même auteur (N.D.L.R.) : « Ibla, la revue tunisienne des Pères Blancs, *La Revue des revues*, Paris IMEC/MSH, n° 12-13, 1992, 73-83. Extraits parus dans *Hommes et Migrations*, Paris, n° 1150, janvier 1992. Version remise à jour pour l'*Annuaire de l'Afrique du Nord*, Aix-en-Provence, 1999, IREMAM/CNRS, 539-548 ; « Générations d'imprimeurs et figures d'éditeurs à Tunis, entre 1850 et 1950 », Jacques Michon et Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIII^e siècle à l'an 2000*, Québec : Paris, Les Presses de l'Université Laval : L'Harmattan, 2001, 349-359 ; « Les écrits de Thaàlbi, entre évidences et mystères de sa biographie », *Rawafid*, 2001, n° 5, Tunis, ISHMN, 93-108 ; « Pour une étude des interprètes et traducteurs en Tunisie à la fin du XIX^e siècle », *Revue d'Histoire Maghrébine, Mélanges André Raymond*, série n° 10, vol. n° 11, FTESI, Zaghuan, 2004, 73-88 ; « À la recherche des interprètes et traducteurs », in Jocelyne Dakhlia (dir.), *Trames de langues. Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, Paris, Maisonneuve & Larose, 2004, 331-339.

Le socle éducatif de la Tunisie indépendante est la réforme de 1958, dirigée par Mahmoud Messaâdi, qui met en forme un enseignement bilingue. Il fallait gérer l'héritage, car la situation de bilinguisme était alors largement en faveur de la langue française, l'arabe n'ayant pas encore eu le temps de se développer, de prendre plus de place dans le système éducatif. À la fin des années 1950, un des héritages résidait donc dans une infrastructure d'écoles et de collèges où l'enseignement était majoritairement francophone.

Pour parler de l'évolution de ce phénomène dans les années qui suivirent l'indépendance, il est bon de séparer les différents degrés du système éducatif car ils connurent des rythmes d'évolution différents. Dans l'enseignement primaire, les horaires furent partagés entre les langues française et arabe. Cette bipartition, d'abord à peu près équitable, réserva progressivement une place plus importante à l'arabe. Le français ne fut introduit qu'en troisième année Primaire, et non plus à l'entrée de l'école. Il y eut des hésitations, plusieurs règlements successifs, mais l'enseignement du français ne fut jamais abandonné dans le cycle primaire.

Dans l'enseignement secondaire, en revanche, furent créées trois « sections » en fonction de l'importance accordée à l'arabe ou au français. La section A avait le plus fort taux d'arabisation ; les élèves y suivaient des études littéraires d'arabe approfondies, avec des matières enseignées en arabe en plus grand nombre que dans les autres filières. Dans la section B, médiane entre la A et la C, l'accent était mis sur l'arabe, alors que la section C privilégiait le français. La section B perpétuait, d'une certaine façon, l'esprit de l'enseignement du collège Sadiki, créé avant la colonisation (1875) et qui a d'abord formé des interprètes puis une élite d'élèves tunisiens bilingues (N. Sraïeb, 1995). Quant à la section C, elle dispensait un enseignement plus proche de celui de la Mission culturelle française, telle qu'instaurée par les conventions de 1955 : l'enseignement de la langue et de la culture françaises (dont la littérature maghrébine d'expression francophone) y occupait une place plus importante comparée à celui de la langue et de la littérature arabes. Par ailleurs, l'éducation civique et religieuse était dispensée en arabe à tous les lycéens, mais elle différait dans son

contenu et son volume horaire, selon les sections. Ainsi, cette formation différenciée, dans l'enseignement secondaire, proposait des niveaux et des usages de la langue française inégaux.

Du point de vue du recrutement sociologique, les élèves de la section A étaient moins nombreux à Tunis et dans les villes côtières qu'à l'intérieur du pays où l'on avait donc plus de chance d'être « arabisé » ; inversement, on pouvait d'être mieux « francisé » dans la capitale et dans les autres grandes villes du pays. L'enseignement en langue française paraissait plus urbain, plus féminisé, et plutôt répandu dans les milieux aisés. De nombreuses études ont été consacrées à ces questions, conduites par des linguistes, des sociologues ou des pédagogues ².

Dans l'enseignement supérieur, enfin, la langue française était davantage « établie », que ce soit dans certaines filières, artistiques et techniques, ou dans des institutions nouvellement créées telles que l'Institut des Hautes Études de Tunis (IHET), ouvert dès 1945 (K. Bendana, 1998, 99). Dans cet embryon d'Université, furent instituées des disciplines en langue française : les mathématiques, la chimie, l'archéologie marine, ou encore l'histoire ancienne et la sociologie ³. En parallèle, y étaient enseignés la littérature arabe et le droit musulman. En somme, si l'enseignement supérieur avant l'indépendance était beaucoup moins structuré que l'enseignement primaire ou secondaire, il était cependant très fortement francophone.

SM : *Qu'est devenu cet Institut après l'indépendance ?*

KB : L'IHET est resté sous la tutelle de l'Académie de Paris jusqu'en 1960, date de la création de l'Université de Tunis, et dans laquelle il sera fondu. Ses anciennes sections se transforment alors en facultés de Droit et Sciences économiques, de Lettres et Sciences humaines, de Sciences. Deux ans après le grand

2. Nous renvoyons, notamment, à T. Baccouche, 1970, ainsi qu'aux deux séminaires de linguistique publiés par la *Revue tunisienne des sciences sociales*, n° 8, décembre 1966 et n° 13, mars 1968.

3. Avant la naissance officielle de l'enseignement de sociologie avec l'ouverture de l'Université tunisienne en 1960, un « certificat de sociologie » en langue française a été institué à l'IHET, dès 1945 (K. Bendana, 1991 et 1998).

cadre éducatif de 1958, l'Université de Tunis se fonde sur un enseignement largement francophone, mais avec deux disciplines plus arabisées que les autres : les lettres arabes – destinées aux bacheliers de la section A et des filières « modernisées » de la Zitouna⁴ – et le droit positif tunisien. Pour « nationaliser » au plus vite la justice et l'administration tunisiennes, les sciences juridiques furent effectivement arabisées plus rapidement que les autres sciences sociales et humaines.

SM : *Dans ce contexte, de quelle manière et quand l'arabisation de l'enseignement public fait-elle son apparition ?*

KB : La revendication d'arabiser l'enseignement public était présente au cours de la période coloniale. Les intellectuels et politiciens qui prirent les rênes après l'indépendance poursuivirent le mouvement d'arabisation qui était dans les têtes, la langue arabe étant un des éléments du nationalisme tunisien. Mais il y eut une accélération et une imposition autoritaire par le biais de la réforme de Mohamed M'zali. Avant les textes de 1970 et les différentes applications sur le terrain, on rencontrait dans les ouvrages, revues ou essais d'intellectuels, une défense de l'idée d'arabisation comme « fer de lance » de l'identité nationale.

L'arabe comme constituant de la « personnalité tunisienne »⁵, n'est donc pas une idée qui a émergé durant les années 1970. Elle date de plus loin, même si elle était alors contrebalancée par une conception selon laquelle le bilinguisme serait synonyme d'ouverture, de modernisation. Une enquête publiée en 1956 dans la revue *Al-Fikr* – revue fondée par Mohamed M'zali avant qu'il ne devienne ministre de l'Éducation nationale et le chantre de l'arabisation – interroge des cadres de l'enseignement : enseignants, inspecteurs, directeurs d'école⁶. Dès cette époque, toutes les réponses mettent en garde, de manière vigoureuse, contre le danger de la perte du français. Ces responsables de l'enseignement public défendent la langue française comme un capital culturel et comme un outil pédagogique à préserver. Il s'agit bien d'un choix volontaire, celui de ne pas se couper des acquis. Dans cette enquête, les arguments patriotiques et techniques sont exposés de manière rationnelle, pragmatique. Il est intéressant de constater que,

chez les cadres du nouvel État, l'arabisation était un véritable idéal que personne ne niait, et qu'au même moment, s'exprimait un réalisme vis-à-vis de l'héritage colonial, une volonté de le préserver pour l'avenir du pays.

Au-delà de l'arbitraire de la réforme de 1970, de sa brutalité et des conséquences négatives qu'elle a engendrées, je pense que Mohamed M'zali a illustré une tendance de fond. Il a enfourché aveuglément une vague idéologique qui était une réponse – mal préparée – à la francisation imposée par le système colonial.

SM : *Comment expliquer que cette réforme devienne concrètement possible à partir de 1970 ?*

KB : L'arabisation de l'enseignement a été pensée comme possible, notamment parce que ce type de réforme linguistique avait déjà été appliqué dans d'autres pays anciennement colonisés, arabes et musulmans en particulier. Des échos étaient parvenus aux premiers étudiants de l'Université tunisienne : des enseignants maghrébins partis se former dans les universités du Moyen-Orient étaient désormais de retour, recherchant une insertion dans un système dépendant encore de la coopération étrangère, notamment française. À la tête du ministère de l'Éducation, M'zali sauta le pas et engagea politiquement et concrètement les choses. Même si certains responsables essayèrent de freiner la précipitation, d'éviter que le système ne basculât trop vite dans une arabisation forcée, ce mouvement soudain, hâtif, « disqualifia » le personnel enseignant majoritairement francophone. Il affecta, notamment, une discipline comme la philosophie, vidée de ses enseignants frappés d'« incompétence » par le nouveau système, en dépit de leur double formation (aussi bien en philosophie

4. La Zitouna est, à la fois, une grande mosquée et un établissement d'enseignement supérieur formant aux disciplines théologiques principalement ; une section « moderne » y a été créée en 1951. Le décret du 31 mars 1960 créant l'Université de Tunis signe la fin de l'université zaytounienne, la refonte générale de l'enseignement supérieur tunisien donnant naissance à une faculté de théologie. Aujourd'hui, une université zaytounienne a été recréée en dehors de la mosquée.

5. Revendiquée entre autres par Habib Bourguiba.

6. Cf. compte rendu de l'enquête de la revue *Ach-Chabab* : « Faut-il arabiser l'enseignement des sciences ? », *Ibla*, 1956, 415 ; « Le référendum sur la culture », *Al-Fikr*, 1959.

arabe et musulmane qu'en philosophie générale). Ceux qui refusèrent de continuer à enseigner en l'absence de traductions en arabe des textes fondamentaux, furent souvent remplacés par des professeurs d'instruction religieuse. C'est là qu'il y eut sans doute les plus grands dégâts, une perte de richesses et de moyens pédagogiques, une rupture grave. Par ailleurs, le Baccalauréat qui était articulé et divisé selon les sections A, B et C a cessé d'être départagé selon les niveaux d'arabe et de français des élèves à la fin de l'enseignement secondaire.

SM : *Et en histoire, que s'est-il passé ?*

KB : Les manuels d'histoire d'après l'indépendance furent fabriqués et édités en langue française jusqu'en 1978, date du premier manuel d'histoire en arabe pour le Secondaire ⁷. Quand la réforme fut mise en œuvre, il y eut une arabisation progressive, des cours d'abord, de la formation ensuite et, enfin, des manuels ⁸.

De façon plus générale, les années 1980 virent la multiplication des manuels en arabe, notamment dans le Secondaire, et une arabisation plus nette dans le Supérieur, selon les disciplines. Les commissions de réforme des manuels furent très actives et les productions nombreuses, dont celle de manuels idéologiquement connotés, qui seront censurés dans les années 1990, quand on « s'aperceva » de leurs effets sur la jeunesse. Ce manque de vigilance qui a laissé s'introduire des pensées empreintes d'intégrisme – par la suite jugées dangereuses – masquait, en partie, un manque de compétence en arabe parmi les formateurs chargés des nouveaux manuels. Et comme dans toute réforme, il y eut également des ratés dans l'application. Néanmoins, l'étude de la langue des textes, des programmes, des manuels permet de dévoiler la manière dont on voulait alors construire l'enseignement de la Tunisie, et donc son avenir.

SM : *Au-delà du milieu de l'enseignement, comment était ressentie cette réforme dans les décennies 1970 et 1980 ?*

KB : L'enjeu de l'arabisation était très fort durant ces deux décennies, très présent dans les discours politiques, dans les journaux. Tout devait être arabisé, sous-entendant par là que tout devait être « tunisifié ». C'était une époque où on parlait beaucoup, et sous différentes

formes plus ou moins politisées, de façon structurée ou anecdotique, de la meilleure manière de récupérer son identité nationale, d'affirmer sa souveraineté, à travers la reconquête de la langue perdue, par un usage fier et systématique de l'arabe dans les débats, l'enseignement, la science et les arts. Dans les ciné-clubs, par exemple, dont la programmation était internationale et le public varié, on pouvait être interpellés sur le fait de ne pas discuter en arabe. Il y avait souvent des interventions du genre : « Nous sommes en Tunisie, parlons en arabe, pourquoi discuter en français ? » ; comme si parler en français était le signe – insupportable – d'une conduite d'ex-colonisé, « acculturé ». Dans les lieux publics et espaces de discussion, il devenait courant de traiter d'« aliénés » les usagers de la langue française.

L'arabisation de l'enseignement des années 1970 était arrivée dans une ambiance tendue : la majorité des cadres de l'État, des intellectuels et des pédagogues étaient encore largement francophones. Mais ils étaient talonnés par cette injonction d'arabiser les programmes, de traduire les documents administratifs, d'adapter les formations, d'orienter les recrutements, etc. La situation concrète n'était pas si simple et les tensions augmentèrent avec l'application de ce programme. Dans les différents ministères, nombre de responsables furent probablement sceptiques, malheureux et, pour certains, ostracisés. L'arabisation avait le vent en poupe, tandis que la francophonie perdait du terrain et se dévaluait. Ces années-là ont été dures pour les responsables qui ne partageaient pas cette vision univoque de la vie culturelle et administrative de leur pays, ou les méthodes radicales mises en œuvre. De fait, certains enseignants et administrateurs furent déstabilisés, découragés, déçus par ce courant de l'arabisation, déclassés même. Je pense, en particulier, à un professeur de philosophie qui avait coordonné la réforme de cette discipline et qui finit par abandonner l'enseignement (M. Ben Jema'a, 2003). Sa ligne pédagogique s'appuyait sur le bilinguisme pour transmettre l'apport des philosophes et textes grecs, allemands, anglais en français

7. *Tarikh Tunis (Histoire de la Tunisie)* de Hasan Husni Abdelwahab, réédité à plusieurs reprises depuis 1918 a servi de manuel d'histoire tunisienne en arabe.

8. Sur la question de l'historiographie tunisienne, nous nous permettons de renvoyer à K. Bendana, 2004.

puisqu'ils existaient⁹. Mais, le bilinguisme des années 1960 n'était plus de rigueur dans les années 1970-1980, il était devenu « politiquement incorrect ». La vision d'avenir avait changé en moins d'une décennie, la valeur de l'héritage était alors entièrement dépréciée.

SM : *Sur quoi s'appuyait, dans ces mêmes années, la rhétorique de la modernisation de l'enseignement qui a perduré ?*

KB : Sur le plan de la rhétorique, il n'y eut rien de neuf au fond. Le discours de la « modernité » perdurait (et perdure toujours) depuis le milieu du XIX^e siècle, avec la prise de conscience de l'importance de l'instruction et l'émergence du sentiment national. Pour comprendre ce moment particulier des années 1970, il faut regarder du côté des pratiques et des modalités de mise en œuvre de la réforme. On a encore peu analysé ce qui s'écrivait dans les manuels, les lois, les programmes de cette époque. Les difficultés techniques, pratiques, étaient apparentes : à partir d'octobre 1975, par exemple, si la philosophie fut sacrifiée, il n'en fut pas de même pour la psychologie et l'étude des sciences¹⁰. Ces difficultés alimentaient les divisions parmi les pédagogues. Elles séparaient aussi la classe politique et les milieux intellectuels. Les conventions culturelles de 1955 avaient marqué une rupture entre la France et la Tunisie : ce « pacte » culturel devait être suivi d'un « deuil », jusque dans les années 1970, puis d'une période de reniement de l'héritage, dans les années 1980. Dans ce déchirement entre le français et l'arabe se jouait la question du devenir de l'État-nation, la conception d'avenir de ses responsables d'alors.

SM : *Que s'est-il passé ensuite, durant la décennie 1990 ?*

KB : La lame de fond de l'arabisation continua. L'arabe prit une place d'autant plus conséquente que cette langue de culture et de civilisation était davantage diffusée comme langue d'enseignement et de communication. De même, au fur et à mesure que les recrutés de l'enseignement s'arabisaient, le mouvement s'approfondissait. Et plus le nombre de fonctionnaires, de cadres, d'enseignants arabisés augmentait, plus l'arabisation s'ancrait. Cependant, on ne pouvait pas éviter les paradoxes ni prévoir les incohérences, en bout de chaîne.

Dans le cycle primaire, les mathématiques, les sciences naturelles étaient arabisées, mais ces mêmes disciplines étaient enseignées en français dans les dernières années du Secondaire, avant le Baccalauréat. Dans le Supérieur, malgré la pénurie de formateurs, on avait décrété l'arabisation des sciences sociales (dont l'histoire, la sociologie, la linguistique, etc.), mais l'enseignement scientifique et technique résistait. En effet, arabiser la médecine, la physique, la biologie ou l'informatique était perçue comme une utopie – en dépit de quelques tentatives¹¹ –, tandis que les humanités étaient jugées plus faciles à arabiser. Il est vrai que le droit avait donné une impulsion dès l'indépendance et son arabisation précoce avait donné ses fruits au niveau des professions juridiques : la magistrature et, plus largement, l'administration avaient absorbé les premières promotions de juristes arabophones. Pour autant, l'arabisation s'est avérée plus compliquée à mettre en œuvre pour les sciences sociales, au niveau des formateurs, des instruments pédagogiques et des débouchés.

SM : *Est-ce qu'on peut dire qu'à ce moment-là, le français paraît un facteur de distinction sociale ?*

KB : En réalité, et depuis l'époque coloniale, le français était perçu comme un signe de distinction culturelle. Je pense, toutefois, que coexistaient alors deux sentiments contradictoires : on considérait le français comme un signe et une preuve d'instruction, mais il était vu aussi comme une langue de trahison, une arme de trahison. Dans la société tunisienne, dans sa classe intellectuelle et chez ses responsables politiques, se mêlaient les jugements de distinction et d'anathème.

Les intellectuels algériens expriment très bien la violence de cette dualité qui divisait la société et les milieux cultivés dans les pays du

9. Voir, notamment, les articles en arabe de « La Philosophie et son enseignement », dossier publié par la Société tunisienne d'études philosophiques (2003).

10. Ridha Ben Rejeb, Taoufik Chérif et Abdelkrim Marrak (2003) parlent d'une rupture entre enseignement secondaire et supérieur qui s'accroît entre 1970 et 1981.

11. L'œuvre de Mohamed Souissi, professeur de mathématiques spécialisé dans l'arabisation du vocabulaire scientifique, est résumée dans *Hawliyyat al jami'a attunissiyya*, (M. Souissi, 1988). Voir aussi l'ouvrage publié en hommage à son œuvre pédagogique par l'Académie tunisienne Bayt al-Hikma (2006).

Maghreb. En Tunisie, c'était plus feutré, moins déclaré, mais la césure était comparable, le paradoxe aussi. Ce sentiment conflictuel envers une langue d'instruction, d'accès aux idées, vécue également comme la langue de l'ennemi a pris diverses formes, a suscité des expériences plus ou moins violentes, des histoires plus ou moins contradictoires. On pouvait avoir envie d'apprendre le français parce que c'était une marque distinctive et on pouvait avoir peur de « passer pour » un ami de la France, un adepte de la domination coloniale. Ces sentiments se sont un peu tassés mais ils semblaient exacerbés dans les années 1970-1980.

Par ailleurs, la langue française était considérée plutôt comme féminine, étant plus parlée par les femmes. À voir les couples de ces années-là, des enseignantes de français ou des femmes francophiles mariées à des hommes moins francisés, on se dit que cette langue de la féminité et de la distinction pouvait être désirée.

SM : *Qu'en est-il des autres langues ? En parle-t-on dans ces mêmes années 1970-1980 ?*

KB : Avec le *leitmotiv* d'ouverture et de modernisation de l'enseignement qui a toujours été présent, les Tunisiens n'ont pas oublié les autres langues. L'enseignement de l'anglais avait été inscrit dans les programmes en 1958 : il y était présenté comme une langue d'ouverture, et non dans une possible opposition à la langue française. Dans le face-à-face crispé des années 1970 entre l'arabe et le français, l'anglais n'a pas été sacrifié, puisqu'il était encouragé par une politique de bourses et des filières d'excellence, mais il venait en troisième position. En revanche, les autres langues étrangères ont été oubliées durant les décennies 1970 et 1980. Elles n'avaient pas leur place car on manquait d'enseignants dans les quinze premières années de l'indépendance. Cela a fini par créer un déficit. L'espagnol, par exemple, était enseigné dans quelques rares établissements secondaires. Dans les années 1980, on se retrouva sans formation universitaire conséquente d'espagnol, d'italien ou de russe. C'était un peu comme si, dans ce contexte de crispation linguistique, le reste du monde (et de ses cultures) avait été mis en veilleuse. Les enseignements d'espagnol, d'allemand et d'italien n'ont redémarré dans les lycées qu'à la rentrée 1989-1990¹². Aujourd'hui, il y a donc un large

choix de langues (modernes et anciennes) enseignées à l'Université. On y enseigne même le chinois !

SM : *Est-ce qu'on peut aller jusqu'à dire que la Tunisie est en train de négocier l'après-arabisation ?*

KB : Je ne sais pas si le terme « négociation » est aujourd'hui le bon ; il était sans doute dans la tête des professionnels de l'enseignement. Nous constatons, dans la pratique pédagogique, une baisse du niveau de l'enseignement de la langue française, un recul de la francophonie qu'il faut mesurer à l'aune des autres langues de formation. La langue française est, en effet, en crise dans d'autres parties du monde. Et si la francophonie est en crise, c'est bien parce que la place de la langue et de la culture françaises dans le monde sont en train de changer.

Les responsables qui réfléchissent aujourd'hui à l'application du système LMD en Tunisie savent qu'il faut repenser les langues étrangères. Ils sont conscients de l'importance de cet enjeu. Mais les outils pédagogiques innovants ne sont pas encore là. La formation universitaire tunisienne possède des ressources pour que la francophonie serve de vecteur culturel et même de relais avec des universités francophones, dans cette phase de mutation technologique, au niveau de l'information et de la communication. En termes de politique pédagogique et scientifique, il me semble que c'est une carte à jouer entre les universités maghrébines et françaises pour sortir du nationalisme universitaire, réducteur pour chacun des différents pays. Il existe, en effet, un capital historique accumulé, une culture universitaire commune à ces institutions, par beaucoup de traits.

On sait que les langues peuvent constituer une valeur ajoutée intéressante mais le marché de l'emploi, en Tunisie, ne semblent pas à l'écoute, excepté dans certains secteurs économiques, par exemple dans les zones franches qui embauchent, de préférence, des polyglottes (par exemple : les ventes par téléphone). Afin que les débouchés dépassent les logiques nationales, l'enseignement des langues devrait

12. Mohamed Hassani (1990, 11) souligne la réintroduction récente des langues vivantes autres que l'anglais dans les lycées et les tâches nouvelles du département des langues.

être plus reconnu comme une compétence nécessaire et recherchée. De ce point de vue, les universités des pays du Maghreb auraient intérêt à valoriser ce qu'elles recèlent de bilinguisme, voire de multilinguisme, dans leurs formations pour s'ouvrir au reste du Monde arabe et pour faire le lien entre l'Afrique et l'Europe, à partir de ce capital scientifico-technique accumulé depuis le XIX^e siècle.

Bibliographie

- ACADÉMIE TUNISIENNE BAYT AL-HIKMA, 2006, *Mohamed Souissi*, Carthage, Bayt al-Hikma, 2006.
- BACCOUCHE Taïeb, 1970, « Bibliographie critique », *Revue tunisienne des sciences sociales (RTSS)*, Tunis, CERES, n° 20, 1970.
- BENDANA Kmar, 1991, « L'Institut des Hautes études de Tunis (1945-1950) », in *La Tunisie de 1945 à 1950*, Tunis-La Manouba, ISHMN, 119-132.
- BENDANA Kmar, 1998 « Aux origines de l'Université tunisienne : l'Institut des Hautes Études de Tunis », *Revue d'histoire maghrébine*, Zaghuan-Tunis, n° 89-90, 97-106.
- BENDANA Kmar, 2000, « Diplôme et université en Tunisie dans les années 1950 », in Vincent Geisser (dir.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs, trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris CNRS Éditions, 66-75.
- BENDANA Kmar, 2004, « De l'intérieur d'un lointain : l'histoire contemporaine de la Tunisie », in Kmar Bendana et Alain Mahé (dir.), *Savoirs du lointain et sciences sociales*, Paris, Bouchène, 17-30.
- BEN JEMA'A Mahmoud, 2003, « Mohamed Karray (1928-2000) », in « La Philosophie et son enseignement », *Revue tunisienne des études philosophiques*, Tunis, Société tunisienne des études philosophiques, n° 32-33, 207-218.
- BEN REJEB Ridha, Chérif Taoufik et Marrak Abdelkrim, 2003, « Évaluation de l'arabisation de la philosophie », in « La philosophie et son enseignement », *Revue tunisienne des études philosophiques*, n° 32-33, Tunis, Société tunisienne des études philosophiques, 81-96.
- HASSANI Mohamed, 1990, « Contacts de langues, contacts de culture », *Revue tunisienne des langues vivantes*, Tunis, n° 5, 11-16.
- SOCIÉTÉ TUNISIENNE DES ÉTUDES PHILOSOPHIQUES, 2003, « La Philosophie et son enseignement », *Revue tunisienne des études philosophiques*, Tunis, Société tunisienne des études philosophiques, n° 32-33, 1-218 (partie en arabe) : Abdelkrim Marrak, « Historique des programmes d'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire tunisien de 1948 à 1985 », 57-80 ; Ridha Ben Rejeb, Taoufik Chérif et Abdelkrim Marrak, « Évaluation de l'arabisation de la philosophie entre 1970 et 1981, 81-96 ; Abed Chihaoui, « L'enseignement de la philosophie durant deux décennies. De quelques difficultés », 97-111 ; Amor Fkih Hassan, « Pour une lecture synthétique du programme de philosophie », 113-122 ; Hédia Arki, « De quelques imperfections dans l'enseignement de la philosophie. Éléments d'une expérience pédagogique 1986-2000 », 123-137 ; Jalel Tlili, « L'enseignement de la philosophie en sociologie, entre épistémologie appliquée et philosophie de l'histoire », 139-165 ; Mahmoud Ben Jema'a, « Mohamed Karray (1928-2000) », 207-218.
- SOUISSI Mohamed, 1988, « Autobiographie », *Hawliyyat al jami'a attunissiyya (Annales de l'Université de Tunis)*, n° 27, 5-15.
- SRAIEB Nouredine, 1995, *Le Collège Sadiki de Tunis 1875-1956. Enseignement et nationalisme*, Paris, CNRS Éditions, 341 p.