

Education et Cohésion Sociale en Tunisie

Ali Hamami

*Département de sociologie,
Faculté des sciences Humaines et Sociales de Tunis*

Résumé

La présente étude se propose d'illustrer la problématique relative à la pertinence et l'efficacité des actions éducatives visant à renforcer la cohésion sociale dans le contexte national tunisien. Ainsi, seront traités, tour à tour la capacité du système éducatif (programmes, textes, curricula et autres dispositifs) d'assurer l'intégration sociale des jeunes apprenants et de renforcer les valeurs de la citoyenneté – avec ce que cette notion comporte comme référence à l'identité et l'altérité– en vue de permettre à ces jeunes d'accéder aux modes de penser et d'agir valorisés dans la pensée contemporaine.

Mots clés: Education, Cohésion sociale, Citoyenneté, Identité, Altérité.

Introduction

L'école, à l'instar d'autres instances d'intégration sociale, contribue à la transmission de normes, de valeurs et modes de comportements communs. Elle prépare aussi à la vie active et favorise ainsi l'intégration professionnelle. L'élève, au « centre de l'acte éducatif »¹, acquiert des compétences et intègre à sa propre personnalité les normes culturelles véhiculées par l'école et ses différents acteurs, afin de s'adapter à son environnement économique et social. C'est ce processus de socialisation qui est appelé, entre autre, à tisser le lien social et à forger la cohésion sociale.

Or, de nos jours, des transformations et des changements dans la vie économique et sociale affectent les lieux et les dispositifs d'intégration. Les instances de socialisation font ainsi face à des remises en question de leur rôle, et ceci pour différentes raisons:

- Tout d'abord, la famille jouait, traditionnellement, un rôle fondateur dans l'intégration en ceci qu'elle transmettait à l'enfant, dès la naissance, des normes et des valeurs et se présentait comme un espace fédérateur, un lieu d'activités communes. Or, suite aux importantes transformations sociales qu'a connues le pays, on assiste aujourd'hui à un essor de l'individualisme, à une tendance des parents à la démission, à une augmentation des divorces. Certes, la Tunisie est, pour le moment, moins touchée que d'autres pays par certains de ces

¹ Loi d'orientation, article 2, MEF, juillet 2002.

phénomènes. Mais il n'en reste pas moins qu'elle connaît, à son tour, une fragilisation de la cellule familiale et, par voie de conséquence, une fragilisation de son rôle intégrateur.

- Ensuite, le monde professionnel, qui permettait aussi aux individus de s'intégrer en leur offrant l'opportunité de se forger une identité professionnelle puis une identité sociale et, donc, un sentiment d'appartenance, est aujourd'hui remis en cause dans son rôle intégrateur. En effet, à l'épreuve de la crise actuelle, l'emploi est même devenu, pour certains, un facteur d'exclusion.
- Enfin, face à ce constat, on peut se demander si l'école, qui a toujours joué un rôle capital dans la socialisation des futurs citoyens et contribué ainsi à la consolidation de la cohésion sociale, n'est pas en passe de devenir un palliatif aux défaillances des autres instances et, par conséquent, l'instance centrale d'intégration sociale. Ou peut-être connaît-elle, elle aussi, des difficultés face aux profondes transformations de la société tunisienne contemporaine, lesquelles transformations remettraient en cause ses capacités intégratrices.

Pour « mesurer » l'état des lieux de l'école tunisienne quant à cette problématique, nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes :

- Comment le concept de cohésion a-t-il été pensé dans les textes fondamentaux, les programmes et les curricula explicites ? (analyse de contenu).
- Comment le concept de cohésion est-il approché et vécu par les différents acteurs dans l'espace scolaire ? (enquête de terrain).

Problématique et approche méthodologique

Problématique

La présente étude se propose d'examiner la pertinence et l'efficacité des actions éducatives visant à renforcer la cohésion sociale dans le contexte national tunisien. Par action éducative, nous entendons les divers dispositifs mis en œuvre par les acteurs politiques (lois, programmes, curricula, pratiques enseignantes et autres formes d'accompagnement) et qui auraient pour tâche de renforcer le rôle intégrateur et cohésif de l'école.

Le terme de « cohésion sociale » est utilisé pour la première fois par le sociologue français Emile Durkheim qui y voit un indicateur du bon fonctionnement d'une société où s'expriment la solidarité entre individus et la conscience collective.² Dans

2 Emile Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1^{ère} éd., 1893, p.113.

son acception la plus large, le concept de cohésion sociale fait référence à des valeurs de solidarité et d'équité dans l'accès aux droits. Parler de cohésion sociale revient donc à parler de lien social. Au fondement même de la solidarité et de toute organisation sociale, le lien social, qui renvoie à l'ensemble des réseaux d'appartenances et des interactions qui lient individus et groupes sociaux, peut s'affaiblir ou s'intensifier selon la conjoncture liée au contexte. Ainsi, certains facteurs comme, par exemple, l'accroissement des inégalités sociales ou encore les bouleversements sociaux contemporains (divorce, individualisme, délinquance, émigration, exode rural, régionalisme) peuvent agir négativement sur la qualité et l'intensité du lien social.

Dans cette perspective, notre étude portera sur, d'une part, l'efficacité des actions éducatives visant à renforcer la cohésion sociale en général (en assurant l'intégration professionnelle pour tous, en réduisant les inégalités ou en consolidant les liens sociaux par l'institution de l'espace scolaire comme espace de mixité sociale) et, d'autre part, l'éducation à la citoyenneté - avec ce que cette notion comporte de référence à l'identité et à l'altérité - comme moyen de transformer chez les jeunes apprenants leur façon de penser et d'agir - généralement issue d'une culture ancestrale - pour leur permettre d'accéder aux modes de penser et d'agir valorisés dans la pensée contemporaine.³

Notre réflexion s'articulera alors autour de ces deux hypothèses :

- Dans un contexte de mutation sociale et de « modernité inachevée », l'école tunisienne connaîtrait des difficultés quant à la transmission d'une culture commune qui se veut moderne et universelle.
- Les constructions identitaires et citoyennes des élèves seraient largement tributaires de l'ambivalence de cette culture tunisienne ancrée dans la tradition et aspirant à la modernité.

Les objectifs sous-jacents de cette étude sont ainsi les suivants :

- Cerner les objectifs de l'école tunisienne en matière d'éducation à la citoyenneté et de transmission d'une culture commune cohésive et intégrative.
- Cerner les perceptions des différents acteurs scolaires (élèves, parents, enseignants et directeurs d'établissement) quant à la pertinence de l'éducation à la citoyenneté et l'efficacité des activités participatives.
- Analyser l'impact des pratiques enseignantes sur les constructions identitaires et sur les processus de construction de la citoyenneté.

3 Nous reviendrons, avec plus de détails, sur le rapport entre contexte national et rôle intégrateur de l'école dans le chapitre suivant.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons procédé par étapes pour entreprendre:

1. Une revue des documents relatifs à la consolidation du rôle intégrateur de l'école tunisienne rénovée (Lois d'orientation, Programme des programmes, contenus pédagogiques des matières porteuses d'une dimension citoyenne).
2. L'enquête de terrain portant sur les représentations et les perceptions des divers acteurs scolaires quant au rôle de l'école dans la cohésion sociale et son impact sur les pratiques et engagements citoyens à l'intérieur de l'espace scolaire.
3. Une enquête spécifique qui se focalisera essentiellement sur l'étude des perceptions relatives aux constructions identitaires et citoyennes.

Champ d'observation et techniques de collecte de données

Pour répondre aux différentes questions évoquées précédemment, l'enquête qualitative interprétative s'impose. Cette démarche nous permettra de reconstruire les points de vue et perceptions et de cerner les stratégies.

Notre champ d'observation se limitera aux établissements scolaires d'enseignement de base (primaire et collège) et du secondaire du gouvernorat de l'Ariana, situé dans le Nord-Ouest du Grand Tunis qui réunit les principales caractéristiques de l'école tunisienne d'aujourd'hui. Nous avons ainsi pu approcher :

- Des écoles en milieu urbain aisé, à savoir l'école primaire Bilel, le collège et lycée Menzeh VI.
- Des écoles en milieu périurbain défavorisé, à savoir l'école primaire 2 mars, le collège Bassatine et le lycée Chabbi du quartier populaire Mnihla-Ettadamen.
- Des écoles en milieu rural, où notre recherche a porté sur l'école primaire Jebbes, le collège et lycée Sidi Thabet.

L'enquête porte sur les élèves de dernière année des trois paliers scolaires primaire, moyen et secondaire, à savoir les élèves de 6^{ème}, 9^{ème} et 4^{ème} année. L'âge des élèves retenus dans l'échantillon varie ainsi entre 12, 15 et 19 ans

- 9 établissements scolaires;
- 9 focus groups d'élèves à raison de 9 élèves par groupe;

Ce premier travail de terrain a été complété et enrichi par une deuxième enquête centrée tout particulièrement sur la problématique de l'éducation à la citoyenneté dans un contexte de mutation sociale.

Nous avons donc eu recours, dans le cadre de cette recherche, à plusieurs techniques d'enquête, à savoir :

- L'analyse de contenu pour les documents officiels et les contenus pédagogiques.
- La mise en place d'un focus group rassemblant les élèves.

Le rôle intégrateur de l'école face aux défis du contexte

La réforme de 2002

La réforme de 2002 restitue à l'école la primauté de sa fonction de socialisation civique et politique dans un contexte de mondialisation : une nouvelle réforme se prépare donc avant même que l'on ait pu juger à leur juste valeur les résultats de la réforme précédente. Aussi bien l'accélération des progrès scientifiques et technologiques que le surgissement de ce phénomène soudain qu'on a baptisé «Mondialisation» ont donné lieu, en Tunisie, à une réflexion sur «l'Ecole de demain». Entamée en 1998, cette réflexion débouchera sur un projet de réforme du système éducatif consacré par la loi du 23 juillet 2002. Cette nouvelle loi introduit une hiérarchisation inédite des fonctions de l'école qui doit dorénavant s'appliquer à : Eduquer, Instruire, Qualifier (art.7). Ce faisant, elle assigne à l'école une mission éducative consistant en priorité à :

- Développer le sens civique des jeunes en les éduquant aux valeurs de la citoyenneté;
- Affermir en eux la conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité et les préparer à prendre part à la consolidation des fondations d'une société solidaire basée sur la justice, l'équité, l'égalité des citoyens en droits et en devoirs (...);
- Eduquer l'élève au respect des valeurs communes et des règles du « vivre ensemble » (art.8).

Ce changement de perspective traduit le souci d'une société en mutation qui s'inquiète de la perte des normes, des repères et des « valeurs communes du vivre ensemble » auxquelles la loi fait explicitement référence. C'est donc tout naturellement vers son Ecole que la société se tourne pour lui demander d'être, plus que jamais, le lieu de socialisation et d'apprentissage des normes qu'elle valorise.

Par ailleurs, de nouveaux problèmes commencent à se poser. En effet, l'école qui, jusque là, avait pleinement joué son rôle « d'ascenseur » social et économique, se trouve confrontée au problème du chômage de « ses » diplômés. A ces chômeurs

diplômés de plus en plus nombreux, s'ajoutent les cohortes de jeunes en situation d'échec scolaire qui quittent l'école sans qualifications. De plus, on assiste à une recrudescence des actes d'incivilité et de certaines manifestations de violence en milieu scolaire. Se renforçant mutuellement, ces phénomènes interpellent l'école sur sa fonction « inclusive » et sa capacité à socialiser les élèves en les éduquant au respect de l'autre et aux règles du vivre ensemble.

C'est dans ce contexte et à la lumière de ces menaces qu'il faut apprécier les innovations introduites par la loi du 23 juillet 2002 qui redonne sa place à la primauté de la fonction éducative de l'École. Dès l'article 3, l'accent est mis sur les valeurs de « solidarité, de tolérance et de modération » que l'École se doit d'enraciner chez les élèves. L'École se doit également d'être « garante de l'instauration d'une société profondément attachée à son identité culturelle, ouverte sur la modernité et s'inspirant des idéaux humanistes et des principes universels de liberté, de démocratie, de justice sociale et des droits de l'Homme ». Le système éducatif reconnaît, dans ce cadre, l'importance de la vie extra scolaire, tous les types d'apprentissage devant être mis à contribution pour garantir l'éducation à la citoyenneté. Cependant, une mention spéciale est faite par la loi au rôle de la « vie scolaire » dans cette éducation⁴.

Le rôle intégrateur de l'école dans les textes, programmes et curricula

Citoyenneté, identité et altérité

Comme annoncé précédemment, nous avons donc passé en revue des textes de référence portant sur l'organisation et le fonctionnement de l'école tunisienne, ce qui nous a permis de faire ressortir un certain nombre de dispositions et de dispositifs destinés à assurer la contribution de l'école à la construction du processus d'intégration et de cohésion sociale. D'autres mesures, qui sont venues compléter ces dispositions et corriger les dysfonctionnements porteurs de risques de dégradation des conditions de cohésion, sont aussi à signaler.

Deux textes de référence ont entériné les engagements des pouvoirs publics quant aux mesures de renforcement de la cohésion sociale : « La loi d'Orientation de l'Éducation et de l'Enseignement »⁵ du 23 juillet 2002 et le « Décret relatif à la vie scolaire »⁶.

4 Pour la première fois dans l'histoire de l'école tunisienne, un décret (n° 2437 du 19 octobre 2004) est consacré à l'organisation de la vie scolaire. Reprenant, pour le développer, l'article 49 de la loi qui stipule que « la vie scolaire consiste, avec toutes les activités qu'elle comporte, en un prolongement naturel des apprentissages et un cadre permettant, outre l'apprentissage de la vie en collectivité, le développement de la personnalité de l'élève et de ses dons », le décret définit la vie scolaire comme un lieu privilégié de l'apprentissage du « vivre ensemble » et de l'exercice pratique de la citoyenneté par les occasions qu'elle offre au débat et à la participation des élèves à la vie de l'établissement.

5 Loi n° 2002-80 du 23 juillet 2002, loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire.

6 Décret n° 2004-2437 du 19 octobre 2004, relatif à l'organisation de la vie scolaire.

Par ailleurs, « Le Programme des programmes » constitue un autre texte de référence capital. Il s'agit, en effet, de la courroie de transmission de la loi d'orientation dans l'élaboration des programmes des différentes disciplines d'enseignement. Opérationnalisant les orientations générales, ce texte les décline en compétences transversales et spécifiques.

Enfin, notre analyse se focalisera sur le contenu du programme d'« Education civique » des différents cycles d'enseignement, cette discipline étant censée mobiliser de façon directe et explicite les indicateurs de la cohésion sociale. Il faut tout de même signaler que le volume horaire réservé à cette matière (coefficient 1) ne dépasse pas une heure et demie par semaine.

Nous nous proposons donc, dans cette partie de l'étude, de nous pencher sur les supports susmentionnés pour questionner la vision et les perspectives éducatives qui s'y dessinent quant à la citoyenneté et, par conséquent, à l'identité et à l'altérité, l'« éducation à la citoyenneté (...) permettant à chacun de se reconnaître et de faire évoluer son identité à partir de l'identification de l'altérité... »⁷

La notion de citoyenneté

L'image du futur citoyen se profile dans des textes soucieux de développer des compétences aptes à permettre à l'apprenant de se construire une personnalité dont l'équilibre passe par son intégration professionnelle, la reconnaissance de ses droits à la dignité, à l'autonomie et à la différence, et sa participation à la vie publique.

La Loi d'orientation

L'article 8 de la loi d'orientation énumère et confirme l'importance de certaines normes et valeurs que l'école est appelée à développer chez les élèves. Il s'agit, entre autre, d'« éduquer les jeunes au respect des bonnes mœurs et des règles de bonne conduite, et au sens de la responsabilité et de l'initiative », ainsi que de « développer (leur) sens civique (...) ; les éduquer aux valeurs de citoyenneté; affermir en eux la conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité; les préparer à prendre part à la consolidation des assises d'une société solidaire fondée sur la justice » et les « élever (...) dans le goût de l'effort et l'amour du travail... ». Le texte insiste sur les valeurs d'équité et d'égalité des citoyens en droits et en devoirs ... », « sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la couleur ou la religion... ». Selon cet article, la fonction de l'école consiste donc à « développer la personnalité de l'individu dans toutes ses dimensions : morale, affective, mentale

7 M. Masson, « Identité et altérité ou construire une citoyenneté européenne pour demain », in *Etudes de linguistique appliquée*, vol. 106, 1997.

et physique ; affiner ses dons et ses facultés et lui garantir le droit à la construction de sa personne d'une manière qui aiguise son esprit critique et sa volonté, afin que se développent en lui la clairvoyance du jugement, la confiance en soi, le sens de l'initiative et la créativité ».

Ce développement personnel devrait contribuer à préparer l'élève aux différentes formes de participation dans l'espace scolaire, en vue de son futur rôle de citoyen. En effet, engager l'élève à participer à la vie scolaire revient non seulement à lui donner l'opportunité de contribuer aux choix et orientations de son école mais aussi à le préparer, en tant que futur citoyen, à l'exercice de ses droits dans la dynamique sociale. A ce propos, les articles 5 et 15 dudit décret définissent les dispositifs et le fonctionnement de cette participation : il s'agit d'exercer son droit de choisir ses représentants, de siéger dans les structures représentatives et de participer à l'élaboration de projets touchant à son espace scolaire.

Le Programme des programmes

Le document de référence pour la construction des curricula scolaires adopte la même perspective que les textes fondateurs, rappelant les fonctions de l'école, investie d'une double mission éducative à la fois instrumentale (transmission de savoirs et développement de compétences) et morale (transmission de valeurs).

Le programme d'Education civique du cycle primaire

Au niveau primaire, l'école doit s'efforcer d'apprendre à l'élève à adhérer à la vie publique dans le respect des valeurs civiques, de la citoyenneté et des droits de l'Homme. Ce programme se propose donc de faire acquérir à l'élève les compétences nécessaires à sa participation active à la vie publique, de l'informer de l'organisation juridique de la société et des différents secteurs de participation, de développer chez lui le sens critique et l'argumentation en lui apprenant à recueillir des données pour traiter et analyser un sujet de société. A ce stade, l'élève est appelé à connaître les structures de l'administration (gouvernorat, municipalité, ministère...), leur fonctionnement, leur rapport au citoyen, ainsi que le mécanisme des élections...

Le programme d'« Education civique » au collège

Au bout des trois ans de collège, l'élève est censé avoir acquis les outils aptes à assurer son intégration dans la vie sociale, à savoir le sens de ses droits et devoirs, les compétences nécessaires à sa participation à la vie publique et les valeurs morales régissant les

interactions sociales.⁸

Le programme d'« Education civique » au lycée

Le programme d'éducation civique au lycée reprend les mêmes objectifs que le collège et les décline en une série de thèmes à développer selon le niveau d'enseignement. Ainsi, en première année, l'enseignement porte sur la question du « citoyen et (de) la pratique sociale et politique ». ⁹ En deuxième année, le cours d'« Education civique » porte sur l'« Etat démocratique et (la) société civile ». ¹⁰ Enfin, le programme de troisième année traite du thème du « citoyen et (de la) communauté internationale ». ¹¹

Identité et altérité

Je est un autre
Arthur Rimbaud

Certains mots clés, relatifs à la question de l'identité et à son pendant, l'altérité, jalonnent les différents documents dont nous avons analysé le contenu. Le Même et L'Autre, l'identité et la différence, le « vivre ensemble » dans la diversité et dans le contexte contemporain de la mondialisation : autant de sujets portant à réflexion, interpellant notre vision du réel dans l'interrogation d'une modernité paradoxalement marquée à la fois par les replis identitaires et la nécessaire ouverture sur le monde, sur l'Autre, et

- 8 *Chaque niveau de ce cycle d'enseignement développe un champ de compétences spécifique. En 7ème année, l'enseignement est axé sur l'apprentissage de la communication, le développement de l'aptitude au dialogue, le sens du respect, des droits et devoirs, de la liberté et de la responsabilité, l'égalité entre les sexes, la participation et, enfin, la solidarité. En 8ème année, le programme porte essentiellement sur la participation à la vie publique à travers l'expérience associative (parti/association, multipartisme...), les élections (moyens de participation, responsabilité, représentativité, droits et devoirs...). Enfin, en 9ème année, c'est la citoyenneté proprement dite qui fait l'objet de l'apprentissage. On y traite du contexte général de la citoyenneté (appartenance à la patrie, citoyenneté politique, juridique, sociale, administrative) et des notions de liberté et responsabilité (les libertés fondamentales, la responsabilité sociale et environnementale).*
- 9 *Trois sous-thèmes jalonnent le programme de ce niveau, à savoir : le citoyen dans son environnement politique et social (les concepts, l'importance de l'organisation de la vie sociale, l'individu et la société, le rôle du citoyen dans la vie publique), le citoyen et l'organisation des pouvoirs (les différents pouvoirs, les valeurs de la république, le statut de l'individu par rapport aux différents pouvoirs), le citoyen et la pratique du pluralisme (les concepts, la reconnaissance de l'Autre et le droit à la différence, la pluralité des opinions et des positions, la relativité de la vérité, la modération, la liberté et la responsabilité, la démocratie et le développement).*
- 10 *Ce thème est lui aussi subdivisé en plusieurs sous-thèmes, à savoir : l'Etat démocratique moderne (l'Etat et la religion à travers l'Histoire, le pouvoir absolu (néfaste), l'apport de la philosophie des Lumières) ; la société civile (rapports Etat/société civile, Etat démocratique et société civile, domaines d'intervention de la société civile, valorisation du rôle de la société civile).*
- 11 *Ce programme est réparti en deux sous-thèmes : la communauté internationale (concepts, fondements, valorisation des solutions pacifiques des conflits) ; les droits du citoyen à l'échelle internationale (concepts, mécanismes de défense des droits de l'Homme, évolution du concept de citoyen (universalité et spécificité), droits de l'Homme et développement).*

donc sur d'autres perceptions de la réalité. Ces questions sont soulevées dans les textes fondateurs et reprises par tous les documents des programmes d'enseignement, à tous les niveaux.

L'historicité des peuples conditionne grandement leur définition d'eux-mêmes et leur représentation de l'Autre. En effet, l'identité n'est pas une donnée absolue. Elle fluctue, dans le temps, en fonction de la conjoncture sociopolitique et à l'épreuve du type d'interaction qui caractérise le rapport à l'Autre dont la conception, de par le rapport dialectique dans lequel s'inscrivent identité et altérité, est tout aussi mouvante. Ainsi, dans les situations coloniales, les rapports de domination et de conflit tendent à bouleverser aussi bien le rapport au Même que le rapport à l'Autre, la colonisation étant une expérience violente de l'altérité qui tend à déstructurer la perception de Soi et à radicaliser la représentation de l'Autre en tant qu' « artisan d'une « politique d'asservissement systématique économique, politique et intellectuel de tout un peuple sans défense » ». ¹² L'identité, mise à mal dans ce rapport de force qui relève, au fond, d'une « survalorisation identitaire qui justifie l'exploitation », se redéfinit en « stratégie de combat » ¹³ anticolonial : en effet, « c'est dans la revendication d'une identité nationale, héritée de l'exemple du colonisateur, que les communautés dominées ont trouvé la force de résister ». ¹⁴

Aujourd'hui, après la réaffirmation identitaire et l' « exaltation nationale dévolue à l'Histoire dans les pays dominés », après « une altérité de déférence puis de combat », la Tunisie s'ouvre sur le monde et se projette dans la modernité pour définir une nouvelle vision de la citoyenneté accordant une large place à l'Universel et déplaçant, ainsi, les frontières entre identité et altérité dont les rapports sont désormais à penser en termes de complémentarité et non plus d'opposition.

Identité et altérité dans « La loi d'orientation »

Identité

La loi d'orientation précise, dans l'article 3, que l'éducation a pour finalité d'élever les enfants dans la fidélité à la Tunisie, la loyauté envers leur pays, l'amour et la fierté de la patrie. L'école a ainsi pour mission d'affermir en eux la conscience de l'identité nationale et le sentiment d'appartenance à une civilisation dans ses multiples dimensions nationale, maghrébine, arabe, islamique, africaine et méditerranéenne, tout en renforçant l'ouverture sur une dimension universelle. En effet, elle est garante de l'instauration d'une société

¹² Abdesslem Ben Hamida, « Identité tunisienne et représentation de l'Autre à l'époque coloniale », in *Cahiers de la Méditerranée*, vol.66, 2003.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Edouard Glissant, Patrick Chamoiseau, *Quand les murs tombent. L'identité nationale hors-la-loi ?*, éd. Galaade, Institut du Tout-monde.

aussi profondément attachée à son identité culturelle qu'ouverte sur la modernité et s'inspirant des idéaux humanistes et des principes universels de liberté, de démocratie, de justice sociale et des droits de l'Homme.

En somme, l'école se doit de garantir à l'enfant une éducation complète en lui inculquant les valeurs fondamentales de la culture tunisienne, valeurs fondées, d'une part, sur la primauté du savoir et du travail et, d'autre part, sur les principes de solidarité et de tolérance qui inscrivent donc l'identité dans un rapport à l'Autre.

Altérité

En effet, l'importance accordée à ces valeurs ainsi que les références faites à la dimension plurielle de l'identité tunisienne et à la nécessité de s'ouvrir sur le monde apparaissent comme autant d'éléments relevant d'une propédeutique du rapport à autrui et du respect des différences.

A ce propos, l'article 1 de la loi d'orientation affirme d'emblée le principe d'égalité et le rejet de toute forme de discrimination : ainsi, l'enseignement, « obligatoire de six à seize ans », est défini comme « un droit fondamental garanti à tous les Tunisiens sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la couleur ou la religion... ». Quant à l'article 8 du même document, il appelle « au respect des valeurs communes et des règles du vivre ensemble ». Ainsi, aussi bien la loi d'orientation que le « Décret relatif à la vie scolaire » insistent sur le droit de chacun à la dignité et à la reconnaissance, notamment, de son autonomie et de son droit à la différence. Un autre texte non moins important, intitulé « Ecole de demain », explique les fondements de la loi d'orientation et traite dans son préambule de l'exigence de s'ouvrir au monde tout en restant soi-même, précisant que : « Intégrer l'économie mondiale suppose une large ouverture sur le monde, non pas seulement en termes de marché, mais aussi en termes de rapports culturels et d'échanges humains avec les autres pays. Même pour un pays comme le nôtre qui a une longue tradition dans ce domaine, il est indispensable de bien se préparer pour que cette ouverture ne donne pas lieu à une confrontation mais à une interaction positive avec les autres cultures ».

Identité et altérité dans le « Programme des programmes »

Langue et identité

Le texte commence par rappeler les fonctions de l'école en reprenant l'article 3 introduit ci-dessus, reprenant les mêmes termes relatifs à la question de l'identité telle que définie dans « La loi d'orientation ». A ce titre, il rappelle que, d'une part, la langue arabe est appelée à ancrer l'élève dans son identité nationale et que, d'autre part, l'apprentissage

des autres langues ainsi que les TIC sont nécessaires pour garantir l'ouverture sur le monde, cette dimension étant considérée comme fondamentale. Le texte évoque, de même, la dimension civique en tant que dimension constitutive d'une identité dont la connaissance et la conscience, accompagnées de la fierté du sentiment d'appartenance, doivent évoluer en partant de la structure familiale pour s'élargir à la patrie. « Le Programme des programmes » énumère ainsi de façon précise les composantes essentielles de cette identité fondée non seulement sur la langue mais aussi sur la culture, la foi et la civilisation.

Le Même e(s)t l'Autre

Néanmoins, le texte rappelle aussi que l'identité n'est pas une donnée figée puisqu'il s'agit d'un « fait historique qui évolue », et que le sentiment d'appartenance doit être élargi pour englober « l'appartenance à l'humanité tout entière ». Déclinant les choix éducatifs en compétences transversales à acquérir par les élèves, « Le Programme des programmes » propose notamment de développer :

- Des compétences d'ordre personnel : fierté d'appartenir à la Tunisie, fierté de soi, capacité d'interagir avec son environnement proche et lointain.
- Des compétences civiques : ancrage dans son identité, capacité de vivre avec les autres, respect de l'Autre, tolérance (dans le mode de penser et d'agir), solidarité, respect des lois, développement de l'esprit critique dans le respect des opinions d'autrui.
- Des compétences d'ordre communicationnel : fierté de soi et de son appartenance et respect de l'Autre et de sa spécificité, esprit d'initiative et travail collectif, conscience de la richesse relative à la diversité des civilisations et des cultures, humanité et dialogue, entraide et ouverture...

Identité et altérité dans le programme d'« Education civique » du cycle primaire

Identité et libre arbitre

Si ce programme insiste sur l'importance d'être « fier de soi et de son appartenance culturelle et civilisationnelle, de valoriser son appartenance à la civilisation arabo musulmane et d'être conscient de son appartenance à l'humanité tout entière », il attend aussi de l'école qu'elle développe chez l'élève un esprit critique lui permettant de

s'exprimer et de prendre position sur des sujets de société. A l'importance du sentiment d'appartenance à une culture spécifique, il appose ainsi non seulement l'importance de l'adhésion à une conscience humaine universelle qui n'entre donc pas en conflit avec l'identité culturelle nationale mais, aussi et surtout, la nécessité de laisser place à l'individu, à sa dimension personnelle et au libre arbitre.

Dialogue et participation

Selon ce même programme, « l'apprenant adhère à la vie publique en se référant aux valeurs civiques, de citoyenneté et des droits de l'Homme » pour tendre vers une « personnalité équilibrée et cohérente dans sa relation avec les autres ».

Communication et dialogue, action collective et sentiment d'appartenance à une collectivité, articulent donc le contenu du programme du 3^{ème} degré du cycle primaire. La notion d' « Autre » y désigne un partenaire dont la nature évolue et s'élargit tout au long du programme, « les autres » désignant d'abord les membres de la famille, pour ensuite englober un groupe restreint initiant à la vie participative (engagement dans une action collective, participation à la qualité de vie d'une collectivité), avant de s'étendre à la société tunisienne tout entière, à la communauté arabo-musulmane et, enfin, à l'humanité tout entière dans la perspective d'un rapprochement entre les peuples et civilisations.

Identité et altérité dans le programme d'« Education civique » du collègue

Le sentiment patriotique

Ce document stipule que le cours d'éducation civique s'engage à mettre en œuvre les principes et valeurs de la loi d'orientation. Ce document insiste ainsi, surtout et une fois encore, sur l'importance d'insuffler à l'élève la fierté de « son appartenance culturelle et civilisationnelle dans ses dimensions arabe, musulmane et humaine ». Le développement du sentiment patriotique semble ainsi être une constante des programmes éducatifs. La question est alors de savoir comment parvenir à créer un équilibre tel que ce sentiment national, plutôt que de se constituer en identité limite, puisse définir une identité assez forte pour intégrer en elle une dimension d'ouverture apte à garantir le respect et l'adaptation à d'autres réalités, l'intérêt et l'attrait pour d'autres cultures.

Du renforcement au dépassement de l'identité nationale

C'est probablement dans cette perspective que le programme d'« Education civique » du collègue se donne pour objectif, entre autre, de faire de « l'apprenant » un citoyen « convaincu des valeurs de l'humanité », à savoir des valeurs universelles privilégiant la

liberté de pensée, le respect de l'Autre et des différences, l'ouverture, la propension au dialogue et la solidarité.¹⁵

Identité et altérité dans le programme d'« Education civique » du lycée

Vers une dimension universelle de la citoyenneté

Au niveau du lycée, l'éducation civique introduit à la « pratique du pluralisme » dans l'exercice de la citoyenneté, valorisant ainsi la reconnaissance de l'Autre, le droit à la différence, la pluralité des opinions, la relativité de toute vision de la réalité... Si les programmes se rapportant aux deux premiers niveaux d'enseignement traitent de l'identité citoyenne dans ses différentes dimensions, celui destiné à la troisième année privilégie l'identité dans sa dimension universelle. Ce programme est articulé autour de deux axes de réflexion:

1. L'identité n'exclut pas l'universalité et s'étend pour couvrir « la communauté internationale ».
2. Les principes universels des droits de l'Homme, les valeurs démocratiques, ainsi que des préoccupations touchant au monde contemporain tel le problème de l'environnement, donnent à la citoyenneté une dimension mondiale qui donne tout son sens au concept de « citoyen du monde »

Résultats de l'enquête

L'objectif de l'enquête de terrain est de donner la parole aux jeunes élèves des différents cycles de l'enseignement afin de cerner leurs perceptions quant à l'impact et à la pertinence des programmes relatifs à l'éducation à la citoyenneté. L'école joue-t-elle son rôle d'instrument de cohésion sociale ? A quel point et de quelle manière ?

Nous explorerons ainsi leurs différentes approches des notions d'identité/altérité et

15 En 7^{ème} année, grâce à l'apprentissage de la communication et du dialogue, l'élève est appelé à respecter l'autre dans sa différence, à respecter l'égalité des sexes, à reconnaître et à exercer ses droits mais aussi ses devoirs en ceci que les devoirs relèvent des droits des autres. En 8^{ème} année, pour former l'élève à la participation à la vie publique, une place importante est accordée, entre autre, à la solidarité, à l'entraide, et au dialogue en tant que mode de gestion des conflits. Enfin, en 9^{ème} année et dans le cadre du thème de la citoyenneté, l'enseignement est axé sur les responsabilités citoyennes vis-à-vis de l'autre, de l'environnement... Ici, le rapport à l'autre est analysé dans la perspective du couple liberté/responsabilité.

leurs conceptions de la citoyenneté. Ceci nous permettra, par la suite, de mesurer les éventuels écarts entre les contenus pédagogiques relatifs aux constructions citoyennes et identitaires dans une société en pleine mutation et les perceptions sociales de ces mêmes constructions, ainsi que les éventuels décalages entre un projet éducatif conçu politiquement et mis en œuvre par une panoplie de lois et de programmes, et l'expérience vécue à l'intérieur des écoles.

Nous nous sommes ainsi interrogés, lors des deux étapes de l'enquête, sur :

- Les perceptions et représentations relatives aux questions de la citoyenneté, de l'identité et de l'altérité, ainsi qu'à la pertinence des programmes en rapport.
- L'action participative et l'exercice de la citoyenneté à l'intérieur de l'espace scolaire.

Nous présenterons, dans les pages suivantes, le compte rendu des résultats de cette enquête, accompagné de brefs essais d'analyse et d'interprétation.

Identité conçue, identité « bricolée »

« Le Programme des programmes » définit les contenus pédagogiques relatifs à la question identitaire pour les différents cycles de l'enseignement à travers, essentiellement, l'enseignement de « L'Éveil moral » dans le cycle préscolaire et l'éducation civique dans les cycles suivants. Il stipule, pour résumer ce qui a été dit précédemment, que la finalité de ces enseignements est d'inculquer à l'apprenant la fierté de soi et de son appartenance culturelle et civilisationnelle et de valoriser son appartenance à la civilisation arabo musulmane et la conscience de son appartenance à l'humanité tout entière, en passant par la dimension maghrébine, africaine et méditerranéenne.

Les programmes et curricula en matière d'éducation civique parviennent-ils pour autant à agir sur les esprits et à développer chez les élèves un sentiment d'appartenance et une identité bien définie ? Précisons que le terme « identité » est entendu ici dans le sens « des interrogations du point de vue de l'individu (ou du groupe) sur sa propre définition (« qui suis-je? ») ». ¹⁶

A la question de savoir comment ils s'y prendraient pour se présenter, les jeunes élèves de 16 à 18 ans qui devraient, du moins théoriquement, avoir une conception plus ou moins développée de la notion d'identité ainsi que des autres notions que nous discuterons ultérieurement, ont mis en avant leur identité personnelle, déclinant leur nom, prénom, âge, évoquant leur classe, et reléguant donc l'appartenance collective à un deuxième plan.

Cette attitude nous paraît tout à fait normale dans la mesure où, comme nous l'avons

16 Jean-Claude Kaufmann, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, A. Colin, 2004, p. 15.

dit plus haut et comme nous le développerons plus loin, l'identité s'exprime généralement par opposition à une autre expression identitaire menaçante. Dans le cas de notre focus group, il n'y avait pas lieu de mettre en avant, en premier lieu, l'identité collective. D'ailleurs, parmi les tunisiens, ce sont généralement les appartenances familiales, professionnelles ou régionales qui prévalent.

Nous avons donc été amenés à aborder la question de l'identité collective en posant une question directe se rapportant à nos appartenances collectives : « Qui sommes-nous ? ». Les réponses furent unanimes : « Nous sommes des tunisiens ». A cette réponse, nous avons répliqué par une autre question : « Mais qu'est-ce que être tunisien ? ». Être tunisien, pour Manel comme pour Raja, Samia et Ahmed, c'est appartenir et être fier d'appartenir à sa terre natale et au pays de ses ancêtres.

L'appartenance est donc exprimée en terme de relation avec un territoire, construit et redéfini historiquement, qui fonde et consolide les constructions collectives d'une manière générale, alors que l'identité (al houya, dérivée du pronom personnel « houwa », à savoir « Il ») s'exprime à une échelle ethnoculturelle.

Même s'ils reconnaissent l'importance des influences culturelles, linguistiques, vestimentaires et culinaires héritées des turcs et des français - du fait de la longue domination coloniale ottomane et française -, les jeunes élèves se refusent à les considérer comme des éléments constitutifs de ce qu'il est convenu d'appeler la personnalité tunisienne. Bien au contraire, certains élèves ont mis l'accent sur le danger du « péril identitaire » (le terme exacte utilisé est celui d' « insilekh », qui signifie littéralement « sortir de sa peau ») provoqué par ce qu'ils ont appelé l'occidentalisation massive des mœurs et des pratiques sociales quotidiennes au détriment des composantes historiques de la culture tunisienne, à savoir la langue arabe et la religion musulmane.

Pour les élèves, ce constat vaut également pour les deux autres pays du Maghreb (Algérie et Maroc) qui encourent à leurs yeux un danger de « travestissement culturel », alors que les pays du golf sont considérés comme un véritable modèle de cette modernité à laquelle aspirent les interviewés en ceci qu'ils se sont montrés capables de concilier les extrêmes : modernité sur le plan technique, technologique, professionnel, urbanistique, etc., et conservatisme au niveau des mœurs et des traditions.

Le rapport à l'Europe occidentale, si proche géographiquement et si différente culturellement, devrait être, selon les dires de nos jeunes élèves, un rapport sélectif consistant à « *prendre le noyau et rejeter les épluchures* », c'est-à-dire à prendre ce qui pourrait nous aider à améliorer nos conditions de vie, sans perdre de vue notre identité et nos origines :

« Nous, les pays arabes, on essaye toujours de s'ouvrir sur l'occident mais, contrairement à l'Arabie Saoudite qui a su sauvegarder ses valeurs religieuses, nous, les tunisiens, aussi bien que les algériens et les marocains, sommes devenus presque entièrement occidentalisés. Prenez par exemple les jeunes ; ils se sont mis à

imiter les occidentaux dans leur façon de vivre : pantalon taille basse, piercing, coupe de cheveu bizarre, accoutumance aux jeux vidéo, etc.(...) ; nous avons une idée fautive sur l'ouverture, on n'est impressionné que par les apparences, alors que les mentalités n'évoluent pas. »

Ce positionnement identitaire par rapport à l'occident européen n'implique pas, chez les élèves, un refus catégorique d'interaction ou d'échange avec cet occident considéré comme hégémonique aussi bien sur le plan historique de par l'expansion coloniale, qu'au niveau d'une contemporanéité marquée par la mondialisation de ses normes et valeurs. Il s'agit essentiellement, pour eux, de trouver le secret d'une alchimie qui permettrait de s'ouvrir, de se moderniser, tout en restant soi-même. Cette recherche d'équilibre se traduit, dans la réalité, par des processus de bricolage identitaire dont les termes changent au gré des circonstances : cette identité bricolée se nourrit à la fois d'une identité nationale ayant une dimension plurielle, la Tunisie étant considérée, dans les manuels d'histoire, comme une synthèse de multiples civilisations berbère, romaine, byzantine, arabe, turc, andalouse, française¹⁷, et d'une identité marquée par l'arabité et l'islamité et qui n'existe que par opposition, prenant donc, vraisemblablement, la forme d'une « identité refuge » qui se construit contre l'Autre et s'alimente de la peur de perdre son identité.

Cette peur de perdre son identité ne fait que masquer, dans ce contexte de déstructuration des systèmes sociaux et culturels traditionnels, la fragilité de cette identité bricolée.

L'Autre : le proche et le lointain

La question de l'altérité est évoquée dans l'article 8 de la Loi d'Orientation en termes de droit à la dignité, à la différence et d'ouverture sur le monde dans la valorisation des principes de respect, de tolérance, de solidarité et d'entraide.

Dans ce sens, l'école aurait pour tâche de développer, chez les jeunes élèves, aussi bien l'estime de soi que la reconnaissance de l'Autre, dans le respect du droit à la différence.

Pour pouvoir appréhender les perceptions de nos jeunes élèves quant à l'altérité et la diversité et pour pouvoir se faire une idée de cet « Autre » rarement défini dans les manuels et dans les curricula, nous avons tenté d'orienter les discussions avec les élèves sur deux dimensions de l'altérité se rapportant à :

17 Pour Mohamed Fantar, historien et archéologue tunisien, « la population d'Ifrîqiya (l'ancienne Tunisie NDLR) s'était stabilisée avec le profil libyque perçu par la première vague phénicienne qui déferla sur le pays vers la fin du second millénaire avant Jésus-Christ. Et dès cette haute antiquité, cette population libyque se présentait comme le résultat des rencontres, une véritable synthèse ethnoculturelle et cette synthèse n'a cessé de s'enrichir de siècle en siècle par des apports venus de partout. », in *Revue de la Presse Tunisienne*, 16 décembre 1988, p. 10.

- L'Autre en tant qu'individu, groupe socioculturel ou groupe ethnique différent et évoluant dans le même espace national : cette dimension interpelle la question du genre dans le rapport à l'autre sexe et celle des minorités culturelles, berbère et juive en particulier, qui ont une faible visibilité sociale et culturelle lors même qu'elles sont partie intégrante de la « Tunisie plurielle ».
- L'Autre comme espace socioculturel et géopolitique historiquement institué, à savoir : l'Occident européen, la Méditerranée, le Maghreb, le monde arabe et l'Afrique.

Notre tâche consistait donc à donner la parole aux élèves afin de cerner leurs perceptions de l'Autre et comparer leurs perspectives aux programmes scolaires en rapport.

L'Autre proche

Aussi bien les programmes scolaires portant sur les sciences humaines que l'ensemble des élèves interviewés reconnaissent la diversité culturelle et ethnique de la société tunisienne. Cette diversité, historique et donc objectivement établie, est née, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, des multiples vagues d'invasions et de déplacements, vers la Tunisie, de populations originaires des deux rives de la méditerranée.

Cependant, concernant la question ethnique, les élèves ne retiennent que deux dimensions : la dimension juive et la dimension berbère, ces deux communautés faisant partie intégrante de la société tunisienne malgré, comme dit auparavant, leur faible visibilité sociale et culturelle. Nous ne disposons d'ailleurs pas même de chiffres exacts permettant de donner une idée de l'importance quantitative de ces communautés dont les membres sont toutefois estimés à quelques milliers. En effet, contrairement à l'Algérie et au Maroc, la Tunisie a été majoritairement arabisée et islamisée suite aux invasions des tribus arabes hilaliennes et salimiennes de la Haute Egypte, lancées en 1048 par le Calife fatimide chiite contre les tribus berbères des Ziride et Hamadide de la Berbérie Orientale qui avaient décidé de rompre avec le pouvoir central siégeant au Caire.¹⁸

Le déferlement d'une assez importante population arabe estimée, selon les historiens, à 200 ou 250 milles âmes, a bouleversé l'équilibre démographique et ethnoculturel de la région et facilité son arabisation systématique.

Les apports culturels et anthropologiques proprement méditerranéens et plus récents (turc, maltais, italien, français) sont aussi facilement observables aujourd'hui dans le quotidien de la population tunisienne¹⁹. Depuis l'indépendance, ce cosmopolitisme

18 Voir à ce sujet Ernest Mercier, *Comment l'Afrique septentrionale a été arabisée ?* Paris, Leroux, 1880. Voir aussi Ibn Khaldun, *Histoire, Livre 1*, traduit par De Slane.

19 Voir à ce propos Gabriel Camps, « L'origine des berbères », *Islam, société et communauté*, Paris, CNRS, 1981.

culturel et anthropologique a été largement exploité par l'élite politique au pouvoir pour défendre l'idée de la spécificité de l'identité nationale tunisienne par rapport aux thèses nationalistes pan arabes portées par les projets nationalistes nassérien et baathiste.²⁰

L'élément berbère en terre tunisienne

« Avez-vous idée de l'existence d'une communauté ethnique et linguistique berbère en Tunisie ? ». A cette question, les élèves ont répondu par l'affirmatif tout en présentant, cependant, de nettes difficultés à caractériser cette communauté.

Pour Samia et Manel, « *ils sont d'un nombre restreint et ils vivent dans les montagnes du Nord-Ouest, vu leur proximité de l'Algérie d'où ils sont originaires* » (sic). Pour Raja aussi, les berbères auraient des origines algériennes et seraient venus, ensuite, s'installer dans les régions tunisiennes limitrophes. Seul Seif a répondu en reprenant cette phrase tant rabâchée dans les cours d'Histoire : « *Les berbères sont les premiers habitants de la Tunisie.* »

Mis à part leur conscience de l'existence d'une langue berbère, « le chelha », les élèves n'ont montré qu'une vague connaissance, floue et historiquement imprécise, de la question des minorités en Tunisie en général et de la minorité berbère en particulier (surtout concernant les communautés des villages troglodytes du Sud), alors même

qu'ils affirment que la question de la diversité culturelle et ethnique est suffisamment traitée dans les cours d'éducation islamique et civique. Ce décalage entre savoir scolaire pédagogiquement transmis - qui s'avère être, au final, un savoir éphémère se traduisant rarement en compétences réelles ou en sédimentation culturelle capables de peser sur les perceptions et d'agir sur la conscience collective - et perceptions sociales, décalage qu'on retrouve d'ailleurs, et comme nous le verrons par la suite, dans la conception de la citoyenneté, donne matière à réfléchir. Les élèves lui trouvent deux explications : d'une part, ce décalage relèverait, pour eux, d'une résistance des mentalités qui ont du mal à changer ; ceci est peut-être la conséquence d'un processus contradictoire de socialisation dans une société où la culture traditionnelle et religieuse, encore très importante, est relayée par un discours politique qui privilégie la thèse d'une société tunisienne homogène arabe, musulmane, d'obédience sunnite et de rite malékite. D'autre part, les élèves avancent une hypothèse ethnographique expliquant cette situation par une attitude propre aux citoyens tunisiens qui auraient généralement tendance « *à apprendre pour rejeter tout de suite après ce qu'ils ont appris, alors que les européens, s'ils apprennent quelque chose, c'est pour agir en conséquence* ».

Ces deux remarques révèlent, à notre avis, des problèmes au niveau des procédés

20 *L'ex président Bourguiba était hanté par l'idée de la construction d'une Umma tounissya (Nation tunisienne) à partir de ce qu'il appelait une poussière d'individus. Dans ce même ordre d'idées, son ministre de la culture, Béchir ben Slama, a publié vers la fin des années 70, dans les éditions de la STD, un livre intitulé La personnalité tunisienne.*

explicites d'apprentissage en matière de sciences humaines en général, ainsi que des carences au niveau des contenus pédagogiques des disciplines traitant de l'altérité, à savoir essentiellement l'éducation civique et l'éducation islamique, qui abordent l'altérité comme une entité autonome différente, indéfinie et rarement spécifiée. Le rapport à l'Autre est en effet souvent traité à travers les principes généraux de tolérance, de dialogue des civilisations, de refus de la violence, etc.²¹

La Méditerranée : un espace à construire

La Méditerranée est plutôt considérée comme une « ligne de démarcation » entre deux mondes diamétralement opposés : une rive Nord développée et riche, et une rive Sud pauvre et sous-développée. Pour Seif comme pour Walid et Manel, la Méditerranée reste un « symbole, un espace commun entre pays riverains » à l'intérieur duquel les pays les plus proches sont d'abord les pays du Maghreb (Algérie et Maroc), suivis de la France pour, disent-ils, des raisons historiques et linguistiques.

Si la Méditerranée représente, dans l'imaginaire de nos jeunes élèves, une source économique et des opportunités d'échange et d'enrichissement mutuel, elle représente aussi une source de conflits et de tensions. Ahmed évoque ainsi les guerres qu'a connues la Méditerranée depuis la nuit des temps (guerres puniques, croisades, corsaires, guerres coloniales, éléments évoqués, d'ailleurs, dans les leçons d'histoire).

La Méditerranée évoque également, chez l'ensemble des élèves et aussi bien dans la première étape de l'enquête que dans la seconde, l'idée de l'émigration. L'émigration clandestine est considérée comme condamnable en ceci qu'elle représente « une aventure dont les conséquences sont imprévisibles ». Ainsi, 3 élèves seulement parmi les 81 élèves questionnés sur ce phénomène considèrent que « le harquane » (de « haraqua » qui veut dire littéralement « brûler » et est un terme de l'argot local utilisé pour désigner les processus d'émigration clandestine)²² peut représenter une chance pour ceux qui n'en ont aucune chez eux, même s'ils se refuseraient à faire cette expérience si l'occasion s'en présentait.

Concernant l'émigration légale, les opinions des élèves sont partagées : environ la moitié des élèves considère que l'émigration peut représenter une chance d'améliorer ses conditions de vie et de poursuivre des études avancées, tandis que l'autre moitié dit préférer rester en Tunisie.

Il est donc évident que les jeunes ne se font pas une représentation claire de la Méditerranée qu'ils ne conçoivent pas vraiment comme un espace socioculturel et

21 Pour plus de détails voir chap. Programmes des manuels d'éducation civique.

22 Les sociologues justifient l'usage de ce terme par le fait que les émigrants clandestins brûlent tous eurs papiers avant de prendre des embarcations de fortune, signant ainsi la rupture avec le pays d'origine. Par ailleurs, une métaphore empruntée au code de la route crée un parallèle entre le fait de brûler (griller) un feu rouge et celui de griller les frontières et violer les lois.

économique plus ou moins intégré, complémentaire et solidaire. Elle reste une idée à construire au niveau politique et à consolider économiquement et culturellement.

L'éducation à la citoyenneté

Nous avons, plus haut, évoqué l'article 8 de la Loi d'Orientation qui définit le rôle de l'école dans l'éducation citoyenne des élèves. Or, si cet article insiste sur l'importance du développement du sens civique, des valeurs d'équité et d'égalité et de la dimension participative dans la formation des futurs citoyens, nous sommes obligés de reconnaître qu'il subsiste de sérieuses lacunes sur le plan de la mise en pratique des programmes et contenus pédagogiques. En effet, si ces derniers sont sans équivoque, leur application demeure problématique, et ceci au niveau de tous les acteurs scolaires : enseignants, parents, élèves, et administration.

La notion de citoyenneté (al mouwatana)

La citoyenneté est d'abord définie par les élèves en termes d'appartenance à la patrie et de fierté quant à cette appartenance. Cette approche s'explique par la jonction de deux éléments, à savoir, d'une part et comme vu précédemment, les définitions véhiculées par les manuels scolaires et, d'autre part, la connotation patriotique du terme « citoyen » (en arabe : mouwaten) dans le sens commun.

En effet, l'équivalent arabe du terme « citoyenneté », « almouwatana », néologisme fabriqué n'existant dans aucun dictionnaire ni encyclopédie classique, est dérivé de la racine « watana » qui signifie, selon Lissen el 'arab, le plus célèbre et le plus ancien des dictionnaires de la langue arabe, « espace ou territoire que l'on occupe, ou où l'on s'installe ». Le « watan » de telle ou telle tribu renvoie ainsi à la région occupée par cette tribu. Par exemple, la province côtière du Cap bon, intercalée entre le Grand Tunis et la région du Sahel, est désignée par le terme « al watan al kebli », qui signifie « le pays tourné vers la Mecque ».

Par extension, si le terme « watan » désigne la patrie, celui de la « watania » signifie « patriotisme » : le « mouwatin » - citoyen - appartient donc à un « watan » - patrie - et fait preuve de « watanya » - patriotisme -. Ainsi, aussi bien dans les programmes scolaires que dans l'imaginaire collectif, la citoyenneté désigne en premier lieu le dévouement à la patrie.

La citoyenneté est, dans un deuxième temps, perçue comme un ensemble de droits et devoirs parmi lesquels les élèves citent, en priorité, la participation à la vie politique, les élections et l'engagement dans la société civile. A l'intérieur de l'espace scolaire, les élèves, tous milieux confondus, estiment que la citoyenneté devrait s'exercer à travers leur implication à l'intérieur d'institutions représentatives ou associatives. La réalité reste,

cependant, bien en deçà de leurs attentes.

Ces institutions demeurent en effet largement méconnues par la majorité des élèves qui affirment unanimement n'avoir jamais participé à une réunion portant sur le fonctionnement de leur établissement, alors même que la Loi d'orientation prévoit ce type d'activités.

Pour Seif, lui-même chef de classe, « *même quand on est élu chef de classe, on n'a pratiquement rien à faire ; c'est pour la forme. Normalement, en tant qu'élu, on doit intervenir par exemple pour réparer des injustices, présenter des suggestions, imaginez-vous, même une boîte pour les suggestions*²³, ça n'existe pas ! ».

Les élèves expriment ainsi leur désir d'avoir plus de possibilités de s'engager et de participer à la vie même de l'école. Mais ces possibilités font défaut, remarquent-ils, faute d'associations, voire même de clubs d'activités culturelles (mis à part les associations sportives), lorsque les collèges et lycées pilotes abondent, d'après eux, d'activités associatives car, d'après Manel, « *c'est parce qu'ils sont l'élite qu'il faut leur offrir tout ce dont ils ont besoin. Alors qu'on oublie généralement qu'ailleurs aussi il y a de bons élèves.* »

Pour Soumaya, le Ministère de l'éducation a commis l'erreur de faire de la discrimination entre élite destinée aux collèges et aux lycées pilotes et élèves ordinaires. Elle considère ainsi que « l'hybridation » des classes (mélanger les bons et les moins bons) est une chose souhaitable pour s'enrichir mutuellement et pour que tout le monde puisse bénéficier des mêmes moyens.

Les élèves distinguent également deux types d'enseignants, correspondant à deux types de comportements éthiques dans le rapport au savoir :

- Les « formalistes », soucieux de terminer le programme et peu ou pas du tout engagés dans la sphère citoyenne.
- Les « essentialistes », ceux qui « trimbalent leur conscience avec eux », selon les dires de Seif et de Raja. Ceux-ci sont plus proches des élèves ; ils prennent le temps de les écouter, les aident à surmonter leurs difficultés.

Les directeurs d'établissements sont, eux, catégoriquement accusés d'être toujours du côté de l'enseignant sans jamais laisser place au moindre scepticisme, se cantonnant ainsi dans un rôle plus coercitif que dialogique.

En conclusion, il nous semble donc important d'insister sur les lacunes de l'éducation à la citoyenneté, qui demeure largement théorique et laisse peu de place à l'expérimentation, contrairement à ce qui est prévu dans les programmes scolaires. Nous savons, en effet, que l'éducation à la citoyenneté ne peut se fonder uniquement sur un système d'autorisation et d'interdiction, l'abondance de discours théoriques ou

23 *Pourtant prévue par le décret relatif à la vie scolaire.*

d'exhortations pressantes et réitérées qui risquent de mener, paradoxalement, à un rejet total de tout le système de valeurs proposé par l'enseignement en question.

Nous savons également - ceci étant suffisamment explicité par les différents acteurs scolaires - que les charges pédagogiques, le souci d'améliorer les scores, le temps scolaire limité, les cours particuliers, le caractère moralisateur des manuels scolaires et les pédagogies inadaptées, sont autant de facteurs qui pèsent négativement sur l'éducation à la citoyenneté dans nos écoles. Ainsi, aussi bien par leur contenu (la plupart du temps une longue liste de définitions et de concepts) que par la méthodologie proposée (un enseignant qui informe et un élève qui retient et récite), les programmes d'éducation civique, loin de développer le sens civique, le sentiment d'appartenance à une identité claire et aux contours bien définis et des attitudes et comportements positifs envers autrui, énumèrent des savoirs à monnayer lors des séances d'évaluation. Cette surcharge théorique est d'autant plus évidente et moins motivante que le volume horaire et le faible coefficient attribué à cette matière sont loin de garantir l'adhésion des apprenants aux valeurs et principes énoncés. Ce constat est d'ailleurs confirmé par le fait que les élèves (et pas seulement les élèves, d'ailleurs) parlent de « matières à apprendre par cœur ».

Cela étant, il semble insuffisant de déléguer à la seule école la formation civique des nouvelles générations. L'éducation à la citoyenneté est l'affaire de tous : famille, école, associations, doivent se relayer et se compléter dans cette mission éducative.

Ainsi, pour Raja, « *l'enseignement de l'éducation civique est effectué au niveau théorique et conceptuel, abstrait, alors que dans le cadre de la vie pratique à l'intérieur de l'école, il n'y a pas d'opportunités de mise en pratique de ce savoir théorique* ».

Pour Samia, « *L'éducation civique, comme toute autre matière, on s'en occupe essentiellement pour pouvoir répondre aux questions de l'examen et avoir de bonnes notes. Il est vrai qu'elle contient des choses intéressantes comme les droits de l'Homme, mais le problème est qu'on ne l'appréhende qu'au niveau théorique et on ne l'applique pas dans nos comportements de tous les jours* ».

Pour en conclure

La recherche appliquée telle qu'elle a été menée et exposée dans ce papier nous a permis d'aller au-delà des interprétations théoriques sinon spéculatives et approximatives des faits relevant de la socialisation (sous entendue contradictoire) en matière de la conception de l'identité, l'altérité et de la citoyenneté pour accéder à l'observation des faits dans leurs contexte et leur quotidienneté.

Les grilles d'analyse proposées dans ce travail ont permis également d'accéder à une interprétation objective des données récoltées auprès des divers acteurs du système éducatif en combinant une double perspective : celle qui dégage les propriétés de la pratique sociale et celle qui permis d'accéder à la subjectivité des individus.

De cela un constat essentiel se dégage : les objectifs relatifs à la contribution de l'école

dans la construction de la cohésion sociale sont clairement définis dans les textes de référence ainsi que dans les programmes. Les trois indicateurs de la cohésion sociale retenus dans ce travail (identité, citoyenneté et altérité) ont été bien explicités dans les textes fondateurs et également bien déclinés (théoriquement du moins) en compétences à acquérir dans les programmes.

Néanmoins, l'analyse du corpus de données recueilli auprès des acteurs de terrain montre bien l'écart considérable entre textes et pratiques dans un contexte où les cadres de référence ne sont pas encore définitivement institués.

Bibliographie

- Ben Slama, B. (SD), La personnalité tunisienne. Tunis : Editions de la STD.
- Ben Hmida, A. 2003 « L'Identité tunisienne et représentation de l'Autre à l'époque coloniale », in Cahiers de la Méditerranée, vol.66
- Carrero Perez E., et Hakim, G. 2006,. Réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. European Training Foundation et la Banque Mondiale.
- Camps, G. 1981, L'origine des berbères : Islam, société et communauté. Paris : CNRS.
- Décret n° 2004-2437 du 19 octobre 2004, *relatif à l'organisation de la vie scolaire.*
- Durkheim, E.1983, *De la division du travail social.* Paris : Presses Universitaires de France, 1^{ère} éd.
- Fantar, M. 1988, « *La population d'Ifriqiya* », in *Revue de la Presse Tunisienne*, 16 décembre 1988.
- Glissant, E., Chamoiseau, P., *Quand les murs tombent. L'identité nationale hors-la loi ?*, éd. Galaade, Institut du Tout Monde.
- Ibn Khaldun, Histoire, Livre 1, traduit par De Slane.
- Kaufmann, J-C. 2004, L'invention de soi. Une théorie de l'identité. Paris : A. Colin.
- La nouvelle réforme du système éducatif tunisien, Programme pour la mise en œuvre du projet « Ecole de demain » (2002 – 2007), Octobre 2002.
- Loi n° 2002-80 du 23 Juillet 2002, loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire.
- Loi n° 2008-10 du 11 Février 2008, relative à la formation professionnelle.
- Manuel « *Livre des sciences sociales* », partie d'éducation civique de la 9^{ème} année de l'EB., sans date (SD), CNP, P240.
- Manuel « *Livre des sciences sociales* », partie d'éducation civique de la 1^{ème} année de l'ES., (SD), CNP.
- Manuel « *Livre de l'éducation civique* » de la 3^{ème} année Lettres, (SD), CNP, P240.
- « *Pacte national* » signé en 1988, signé entre différents partenaires politiques et sociaux (partis politiques et société civile).
- Mercier, E. 1880, Comment l'Afrique septentrionale a été arabisée ? Paris : Leroux.
- Programme des programmes*, MEF, Direction des programmes et des livres scolaires, septembre 2002.
- Année préparatoire, document cadre*, MEF, Direction des programmes et des livres scolaires, 2007.
- Programme de l'éducation civique du troisième degré de l'enseignement primaire*, MEF, Direction des programmes et des livres scolaires, (SD).
- Programme d'éducation civique au collège*, Direction des programmes et des livres scolaires, MEF, (SD).