

La langue française en territoire tunisien : une lecture dans l'appareil titulaire des manuels du second cycle

SALOUA TOUATI

Université de Tunis – El Manar (Tunisie)

Résumé : Cet article examine la représentation de la langue française en Tunisie en s'attachant à son statut ainsi qu'aux manuels assignés à son enseignement au cycle secondaire. Interroger les supports pédagogiques en accordant une attention particulière au paratexte, notamment les titres des manuels scolaires proposés, permet de comprendre les confluences de l'articulation du français au territoire et est susceptible d'apporter un certain éclairage sur la manière dont se présente l'Autre. C'est d'ailleurs à travers cette présentation de l'Autre qu'une configuration identitaire d'un certain bi- ou -plurilinguisme tunisien se livre et s'impose.

Mots-clés : altérité ; français ; identité ; imaginaire ; langue ; territoire ; Tunisie.

Abstract: This article examines the representation of the French language in Tunisia, focusing on its status as well as on the textbooks assigned to its teaching in the secondary schools. To understand the confluence of the articulation of French with the Tunisian territory, examining pedagogical materials and paying particular attention to the paratext, notably the titles of the textbooks, is likely to shed some light on the way in which the Other is presented. Moreover, it is through this presentation of the Other that the identity configuration of a certain Tunisian bi/multilingualism is revealed and asserted.

Keywords: French; identity; imagination; language; otherness; territory; Tunisia.

Introduction

L'objet de cet article est de soulever une réflexion sur le statut épistémologique, pédagogique et institutionnel du français langue étrangère (FLE) en Tunisie depuis bien avant la colonisation française de 1881. Cette première réflexion sera enrichie par un questionnement sur l'interaction entre la question identitaire et la question d'altérité toutes deux associées à la didactique des langues étrangères. En effet, le français en Tunisie a toujours joui d'un statut bien particulier : langue obligatoire dès la deuxième année du cycle primaire¹ avec un volume horaire important au collège² et au deuxième cycle. Au secondaire, l'enseignement du français met bien à jour des questions fondamentales identitaires³ et implique des choix pédagogiques en rapport avec l'histoire de la Tunisie, l'ère moderne et son devenir en termes de francophonie et, surtout, en rapport avec l'hégémonie de l'anglais qui tente d'unifier le monde. C'est en puisant dans les premières de couverture des manuels scolaires du cycle secondaire⁴ que nous tenterons d'élucider ce rapport entre les objectifs socioculturels de l'enseignement du FLE, d'une part, et la construction d'une identité bi- ou- plurilingue spécifiquement tunisienne, d'autre part.

¹ Les élèves de l'école primaire étudient le français à partir de 7 ans.

² Le collège ou l'école préparatoire concerne des apprenants âgés de 12 à 14 ans pour un cycle court de trois ans : 7^e année de base, 8^e et 9^e années de base.

³ *L'Encyclopédie philosophique universelle*, « Les notions philosophiques », Volume II dirigé par Sylvain Auroux, Paris, PUF, 1989, p. 1211.

⁴ Cécile de Bouttemont, « Le système éducatif tunisien », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 29, 2022, p. 130. « À partir de 1989, le ministre de l'Éducation, Mohamed Charfi, lance une vaste réforme pour rénover le système éducatif [...] La réforme instaure un enseignement de base comportant un premier cycle de six ans et un second cycle de trois ans, et un enseignement secondaire de quatre ans. » Au bout de la 4^e année, l'apprenant passe le baccalauréat : un concours national qui donne accès à l'enseignement supérieur en Tunisie et à l'étranger également. Notre choix a porté sur cette période, car nous avons enseigné durant 18 ans au cycle secondaire dont 5 ans au lycée Pilote Bourguiba (ancien lycée Carnot) : un établissement qui réunit l'élite des apprenants, c'est-à-dire ceux qui ont réussi leur brevet avec une moyenne générale égale ou supérieure à 15/20. Le brevet porte sur cinq matières : l'arabe, le français, l'anglais, les mathématiques et les sciences.

Ces premières de couverture sont au nombre de six incluant les quatre années du cycle secondaire, avec pour les deux classes terminales, c'est-à-dire la 3^e année et le baccalauréat, une distinction entre les filières scientifiques⁵ et la section lettres⁶. Le choix de ce corpus nous permettra, le cas échéant, d'interroger les différentes facettes et les aboutissements découlant de la rencontre entre une langue (outil de communication porteur d'une perception du monde) et un territoire (espace d'un « je », d'un « nous » et d'un autre à la fois qui me/nous ressemble, mais qui m'est/nous est aussi étranger).

Nous nous proposons donc d'examiner, dans un premier temps, la représentation de l'Autre⁷ telle qu'elle se donne à lire à travers l'appareil titulaire⁸ des manuels de français au cycle secondaire. Nous tentons, dans un deuxième temps, de mettre l'accent sur l'enseignement du FLE en Tunisie entre histoire et représentation pédagogique. Nous focalisons, dans un troisième et dernier temps, notre attention sur l'étude de l'interaction entre le territoire tunisien et la langue française comme vecteur de la dialectique identité/altérité.

1. La représentation de l'Autre à travers l'appareil titulaire des manuels scolaires de l'enseignement secondaire

Le statut du français en Tunisie est bien particulier : langue enseignée bien avant l'occupation française, deuxième en importance après l'arabe et langue marquant le début de l'institution-

⁵ Par section scientifique, nous voulons dire Mathématiques, Sciences expérimentales, Économie et gestion, Sciences techniques et Sciences de l'informatique.

⁶ Au cycle secondaire, la section Lettres englobe l'enseignement de la philosophie, de l'histoire, de la géographie et des littératures arabe, française et anglaise. En revanche, l'apprenant choisit comme option l'éducation artistique, la musique ou une troisième langue étrangère (allemand, italien, espagnol, turc ou chinois).

⁷ Nous choisissons d'écrire l'Autre avec une majuscule pour en saisir l'ampleur signifiante découlant du concept d'altérité et nous maintenons la même orthographe tout au long de l'article.

⁸ Nous empruntons l'expression « appareil titulaire » à Gérard Genette dans son livre *Seuils* (chapitre « Les titres »), Paris, Éditions du Seuil, 1987, p. 34.

nalisation moderne. L'enseignement/apprentissage de cette langue jouit d'une position avantageuse, d'autant plus que la Tunisie est un pays membre de la Francophonie depuis la réforme de 1991 qui :

[...] réhabilite la place du français en rendant l'enseignement du français obligatoire dès la 3^e année du primaire et en imposant des horaires d'enseignement beaucoup plus lourds que ceux d'une simple langue étrangère. Le français est ainsi enseigné de 9 heures à 11 heures par semaine entre la 3^e et la 6^e année du 1^{er} cycle de l'école de base et 5 heures les trois dernières années de l'école de base⁹.

L'enseignement du français commence donc, selon le système éducatif tunisien aujourd'hui, à la deuxième année primaire et se prolonge jusqu'au baccalauréat. Il occupe ainsi environ onze années de scolarité obligatoire. Au niveau supérieur, le français est une langue d'apprentissage pour la quasi-totalité des filières scientifiques, c'est une matière optionnelle pour certaines filières littéraires. L'objectif majeur est donc d'atteindre une acquisition avancée des quatre compétences communicationnelles, à savoir la production et la compréhension, écrites et orales. Cet objectif est décrété dans le programme officiel qui est le référentiel des enseignants et des inspecteurs. Ainsi, le décret n° 93-670 du 29 mars 1993 de ce programme mentionne ouvertement la finalité de l'enseignement du français comme nous pouvons le lire dans l'article 283 :

L'initiation des élèves tunisiens à la langue française s'effectue dès la troisième année de l'enseignement de base. L'apprentissage de cette langue sera poursuivi et consolidé dans l'enseignement secondaire et devra contribuer à leur formation intellectuelle, culturelle et scientifique.

De même, l'article 284 précise que les objectifs de l'enseignement du français s'articulent autour de trois grandes orientations qui visent à :

- 1) Faire prendre conscience aux élèves des caractéristiques du texte littéraire.
- 2) Perfectionner leurs capacités d'expression personnelle.

⁹ Cécile de Bouttemont, *op. cit.*

3) Développer leur autonomie par l'acquisition de méthodes de travail appropriées.

L'acquisition de ces compétences relève donc d'un savoir-faire exigeant l'intégration de multiples ressources cognitives. En effet, une compétence n'est pas disciplinaire, elle est plutôt transversale, au sens où elle mobilise des connaissances issues de plus d'une discipline. Pour ce faire, ces objectifs sont déclinés selon un nivellement du savoir, suivant une progression qui tient compte des capacités de chaque âge. Les livres scolaires constituent ainsi un outil didactique parmi d'autres sur lequel se basent les enseignants. En Tunisie, la conception des manuels scolaires est l'œuvre d'une collaboration entre des inspecteurs et des enseignants. Les manuels sont distribués par le Centre national pédagogique¹⁰.

Une réflexion sur les titres des six premières de couverture proposées dans les manuels scolaires de français au cycle secondaire¹¹ est révélatrice d'une représentation de l'Autre : jeu d'altérité et d'identité, à laquelle s'est greffée une certaine inter-culturalité éducative¹², comme pierre angulaire imposent de revoir l'ancien modèle colonial français à l'aune des ambitions pédagogiques tunisiennes.

¹⁰ L'impression des manuels scolaires par le Centre national pédagogique garantit leur distribution équitable et généralisée sur tout le territoire tunisien.

¹¹ Le terme secondaire en Tunisie concerne les apprenants scolarisés dans les lycées étatiques ou privés entre 15 ans, pour le niveau de première année secondaire, et 18 ans, pour le niveau terminal : le baccalauréat.

¹² « La diversité culturelle ne fait pas spontanément inter-culturalité [...] La spécificité de l'inter-culturalité réside non seulement dans les compétences particulières qui permettent de communiquer et d'interagir de manière effective mais en sa capacité à construire une culture ouverte sur l'autre ». Johanna Lasonen, *Interculturalisation through music teaching. Line Lifelong in Europe*, Vol. VIII, n° 2, 2003, p. 14. Lasonen écrit également : « L'éducation inter-culturelle est un mouvement pédagogique qui met l'accent sur la justice, l'équité et la compréhension de la diversité au sein de sociétés démocratiques multiculturelles. Les termes d'apprentissage et de dialogue inter-culturels, de communication inter-culturelle, de compétence inter-culturelle, de capacité de communication inter-culturelle soulignent ainsi sa nature intrinsèquement interdisciplinaire. », *ibid.*

Notre corpus comprend les ouvrages suivants : *Communiquer en Français*¹³ (1^{re} année secondaire), *Le Français en situation*¹⁴ (2^e année secondaire), *MONDE SINGULIER, VOIX PLURIELLES*¹⁵ (3^e section Lettres), *Itinéraires Français*¹⁶ (3^e section scientifique), *PARTAGE*¹⁷ (4^e section Lettres) et finalement *Au gré des textes*¹⁸ (4^e section scientifique).

Rappelons tout d'abord l'intérêt du titre comme étant une entité paratextuelle, c'est-à-dire « [...] ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public. Plus que d'une limite ou d'une frontière étanche, il s'agit ici d'un seuil, ou d'un "vestibule" qui offre à tout un chacun la possibilité d'entrer, ou de rebrousser chemin¹⁹ ».

Dans un support pédagogique destiné à l'enseignement d'une langue étrangère, le choix du titre est non seulement révélateur du contenu à enseigner, mais aussi d'un imaginaire où la représentation de l'Autre (le Français) est cruciale voire déterminative. Il est à remarquer, de prime abord, que ces intitulés sont simples et

¹³ Fayçal Abroug et coll., *Communiquer en français, 1^{re} année de l'enseignement secondaire*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002.

¹⁴ Hassen Mansouri et coll., *Le français en situation, 2^e année de l'enseignement secondaire*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002.

¹⁵ Ali Idani et coll., *MONDE SINGULIER, VOIX PLURIELLES, 3^e année de l'enseignement secondaire, Lettres*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002. Nous avons transcrit le titre de ce manuel tel qu'il est en restant fidèle à la majuscule employée dans toutes ses composantes et en respectant le caractère gras dans le sous-titre « Lettres ».

¹⁶ Abdelmajid Zerria et coll., *Itinéraires Français 3^e, Mathématiques-Sciences expérimentales-Économie et gestion-Sciences techniques-Sciences de l'informatique*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002.

¹⁷ Ali Idani et coll., *PARTAGE, 4^e de l'enseignement secondaire, Lettres*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002.

¹⁸ Mohamed Salah Bouazizi et coll., *Au gré des textes, 4^e de l'enseignement secondaire, Mathématiques-Sciences expérimentales-Économie et gestion-Sciences techniques-Sciences de l'informatique*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002.

¹⁹ Gérard Genette, *op. cit.*, p. 5.

appartiennent à un seul et unique niveau de structuration²⁰. La progression à thème constant est lisible *a priori* à travers l'isotopie²¹ de l'échange que nous pouvons reconnaître en agençant ces termes : « communiquer, situation, monde, voix, itinéraires, partage ». En effet, l'articulation du terme français au verbe « communiquer », puis à l'expression « en situation » renvoie pour les deux premiers livres du tronc commun à la construction d'un panel d'échange oral ou écrit entre les acteurs du faire pédagogique (enseignants/apprenants). Comme nous pouvons le constater, l'acquisition d'une langue se fait au début à travers une communication, une mise en situation. Il s'agit là d'une forme de voyage vers l'autre rive de la Méditerranée, ce qui implique au préalable une représentation euphorique de l'Autre différent/loin mais assez présent dans l'histoire de la Tunisie, ancienne colonie française.

Au cœur des deux premiers intitulés *Communiquer en français* (figure 1) et *Le français en situation* (figure 2), nous retrouvons un travestissement de la mémoire, à travers un travail assez curieux d'anamnèse, visant à réinventer le rapport avec l'ancien colonisateur en substituant à l'ancienne dialectique de dominé/dominant, la dialectique de l'interculturalité linguistique, laquelle rend compte du bilinguisme fondateur tunisien qui ne cesse d'évoluer vers un multilinguisme²² affirmé et revendiqué par la majorité des Tunisiens.

²⁰ *Ibid.*, p. 35. Genette s'attarde sur les différents éléments composant un titre à savoir le titre, le sous-titre et l'indication générique.

²¹ « Au sens strict, on appelle isotopie l'itération d'un sème d'une lexie à l'autre. [...] Au sens large, on appelle isotopie une itération sémantique quelconque [...] L'isotopie prend donc en compte toutes sortes de phénomènes linguistiques (phénomènes phonétiques, phrases, figures, éléments dénotatifs et connotatifs, etc. », Claire Stolz, *Initiation à la stylistique*, Paris, Ellipses, 2024 [1999], p. 100-101.

²² La Tunisie devient de plus en plus multilingue puisque la majorité des Tunisiens parlent le tunisien (un dialecte différent de l'arabe langue officielle), le français et l'anglais principalement. À cela s'ajoute d'autres langues comme l'italien, l'allemand, l'espagnol et le turc. Cette tendance est perceptible, notamment chez les jeunes puisque plusieurs langues étrangères sont enseignées en tant qu'option au secondaire.

Figure 1

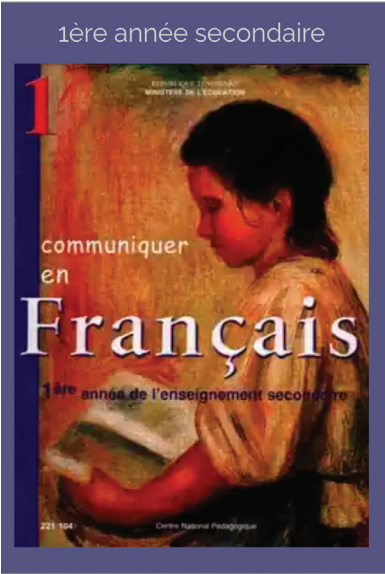
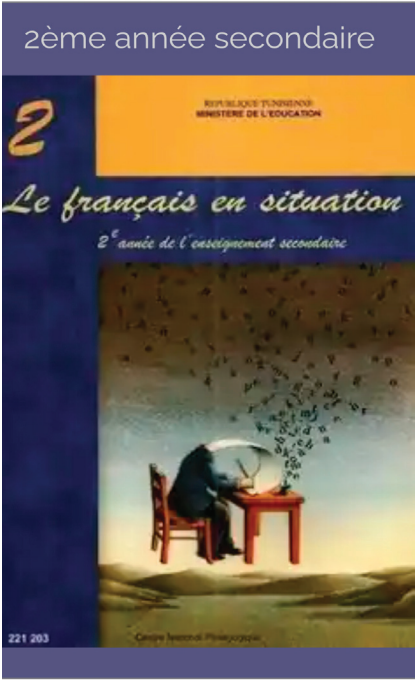


Figure 2



Ainsi, le français en territoire tunisien implique une certaine dynamique entre deux cultures différentes à travers une connaissance et une conscience interculturelle qui se définit comme suit :

La connaissance, la conscience et la compréhension des ressemblances et des différences entre « le monde » d'où l'on vient et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Cette dernière englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes²³.

Le parti pris dès le premier cycle du secondaire d'une communication avec l'Autre peut être perçu comme une valorisation de cet Autre au-delà de la rive et au-delà des schémas de conscience doxiques, mais cela implique surtout le choix d'un bi- ou d'un multilinguisme qui prend en compte la richesse des langues. Les autres intitulés nous rapprochent encore plus de ce « désir de langue » dont parle la *Charte européenne du plurilinguisme*²⁴ : « ce désir de langue – la sienne ou celle des autres lorsqu'elles deviennent langues communes – [qui] peut devenir un puissant levier d'adhésion et d'ouverture à l'Europe²⁵ ».

Poser des intitulés qui invitent l'Autre est l'illustration d'une construction identitaire en devenir ; c'est ce que révèlent les intitulés des deux livres choisis pour la section scientifique : *Itinéraires français* (figure 3) et *Au gré des textes* (figure 4).

²³ Brigitte Lallement et Nathalie Pierret, *L'essentiel du CECR pour les langues. Le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Hachette Éducation, 2015, p. 87.

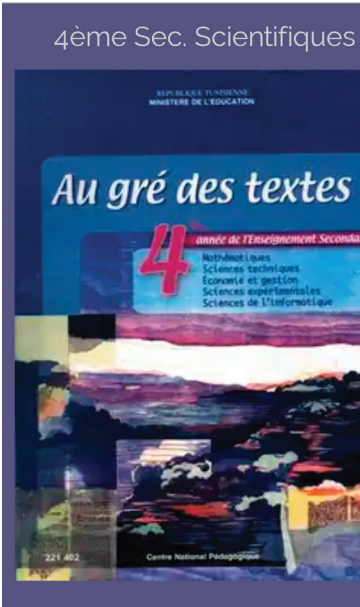
²⁴ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

²⁵ Bénédicte de Buron-Brun, *Altérité-Identité-Interculturalité. Tome 2, Perceptions et représentations de l'étranger en Europe et dans l'Arc Atlantique*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 17.

Figure 3



Figure 4



Le terme « itinéraire » trace, à lui seul, une voie, un chemin à parcourir vers un autre lieu. L'apprenant tunisien est dès lors plongé dans un brouillage de frontières géographiques qui pose l'identité à l'intersection de deux langues : l'arabe tunisien et le français. Le titre devient un véritable passeur, un avant-goût qui offre une représentation des Français. Le chemin vers l'Autre constitue, dans une certaine mesure, un accès vers sa propre identité grâce aux routes sinueuses galvaudées par cette histoire commune entre la Tunisie et la France. Ceci est d'autant plus vrai quand l'expression « au gré de » synonyme de « au caprice de, à la convenance de » pose une certaine liberté confiante dans les textes orchestrant la rencontre entre les apprenants tunisiens dont la langue maternelle est l'arabe et la culture proposée par la langue française. Les textes deviennent ainsi un espace symbolique fondateur d'une identité scolaire aux confins des deux langues, des deux cultures et d'un passé dont l'aspect sanglant peut être dépassé grâce à un apprentissage qui glorifie le territoire et la culture tunisienne en misant sur l'interaction langagière et l'échange linguistique.

Au gré des textes pose donc comme *cogito* la découverte de ce que l'Autre a écrit, a créé, a produit. La découverte devient un cheval de bataille dans ce processus d'apprentissage et d'enseignement d'une langue étrangère où le savoir passe d'un point de vue déontologique par la valorisation de l'Autre. C'est donc une forme d'annulation de tout parti pris contre la langue de l'ancien colonisateur qui motive le choix de cette entité paratextuelle formée par les différents intitulés perceptibles également dans *MONDE SINGULIER*, *VOIX PLURIELLES* (figure 5) et *PARTAGE* (figure 6) : les deux manuels des classes terminales pour la section Lettres.

Figure 5

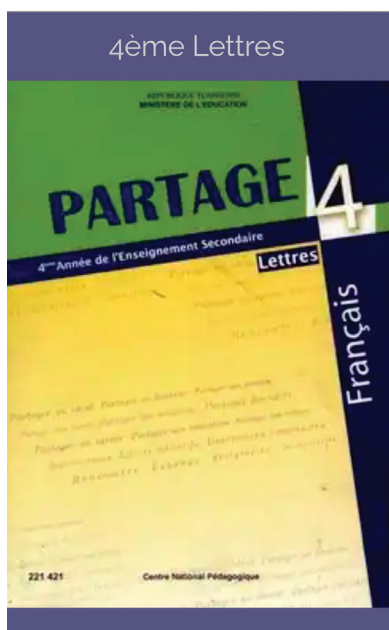


La graphie, se démarquant des autres titres par le choix de la majuscule, concrétise à elle seule une donnée essentielle des titres : elle se présente comme la quintessence de cet effort déployé par les différents acteurs pédagogiques pour dénuder le français de cette histoire agitée qui l'a marqué. L'appareil titulaire reste un lieu privilégié où se jouent une pédagogie constructive et des possibilités de chevauchement entre une langue étrangère et un territoire. Deux intitulés qui, on le voit bien, assignent aux livres scolaires la dialectique de porter l'Autre en soi, d'accomplir un processus d'échange et de se connecter à une langue étrangère tout en restant dans les frontières de son territoire. La démarche paratextuelle telle qu'elle se donne à lire dans ces deux intitulés vient à point couronner, à travers l'antithèse du premier titre « plurielles *vs* singulier » une oscillation entre deux cultures. Car, les voix ne peuvent être envisagées qu'à travers un pluriel, une pluralité complexe et prolifère qui prend en considération la langue maternelle et la langue étrangère en forçant la première à

découvrir d'autres voix et en amenant la seconde à se bercer dans les rempils de la première. C'est justement grâce à ces voix plurielles que le monde saurait devenir singulier, unique, particulier et porteur de sens. Déporter la langue étrangère et exporter sa propre langue, telle semble être la devise du dernier intitulé : *PARTAGE* (figure 6).

Il y a dans cet intitulé l'aboutissement d'une symbolique de solidarité linguistique à créer, à imaginer. « Partage » est un terme dont l'actualisation impose l'Autre comme condition *sine qua non*. D'aucuns s'essaient à cette convocation de l'Autre chez soi, sur son propre territoire. La question brûlante de l'altérité devient ainsi, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère un métissage entre l'affirmation de son identité et la légitimité voire la nécessité de connaître l'Autre. L'expérimentation de l'étrangeté qu'offre l'enseignement d'une autre langue tisse ainsi, à travers *PARTAGE*, un chemin irréversible vers l'autre rive, vers l'autre langue et vers l'Autre personne.

Figure 6



Au demeurant, le titre d'un manuel scolaire s'avère représentatif d'une langue. C'est le fondement épistémologique même d'une curiosité scientifique ou intellectuelle susceptible de dépasser, le plus souvent, l'entrave de cette « insécurité linguistique²⁶ » dont parle Pierre Bourdieu. Ainsi, à une perspective de contamination d'une langue par une autre, le français en territoire tunisien pointe la question double d'une histoire et d'un imaginaire pédagogique en devenir.

4. L'enseignement du FLE en Tunisie : histoire et représentation pédagogique

L'enseignement de la langue française en Tunisie remonte à la fin du 19^e siècle, plus précisément en 1875²⁷ dans l'école sadikienne : une école bilingue (franco-arabe). Durant le protectorat²⁸, le français s'impose à travers l'éducation, la culture, la recherche scientifique et l'administration même si l'attachement des Tunisiens à la langue maternelle est infaillible. Dans l'imaginaire doxique de la population illettrée à cause de la répression exercée par la France, le français renvoie à ce rapport de force et d'occupation illégitime de dominant/dominé. Dans l'imaginaire collectif, le français est donc la langue du colonisateur avec une contingence insurmontable : rejeter la langue du dominant au risque de s'écraser sous le joug d'un marquage affectif dysphorique.

²⁶ « Ce qui est en question dès que deux locuteurs se parlent, c'est la relation objective entre leurs compétences, non seulement leur compétence linguistique (leur maîtrise plus au moins accomplie du langage légitime), mais aussi l'ensemble de leur compétence sociale, leur droit à parler, qui dépend objectivement de leur sexe, leur âge, leur religion, leur statut économique et leur statut social [...] ». Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, p. 123.

²⁷ C'est le premier ministre réformateur Kheireddine qui a introduit l'enseignement du français à l'école tunisienne sadikienne. Cette école bilingue doit son nom au souverain Sadok Bey (1813-1882), nom francisé de Mohammed el-Sadik Bey de la dynastie des Husseinites.

²⁸ Le protectorat français de Tunisie est institué par le traité du Bardo du 12 mai 1881, au terme d'une rapide conquête militaire, jusqu'au 20 mars 1956.

Toutefois, l'élite tunisienne avait un autre avis et la langue française fut un outil de combat du mouvement d'indépendance piloté par le premier président de la Tunisie Habib Bourguiba (1903-2000) qui évoque, dans son discours tenu à Montréal le 11 mai 1968, le choix tunisien de la Francophonie en affirmant :

Au défi de la sujétion, doublé de toutes sortes de prétentions à l'annexion ou la co-souveraineté, grâce à la langue française tout autant que grâce à l'arabe [...] nous pouvions opposer à l'oppression notre contestation fondamentale [...]. Et c'est par la langue française que nous avons pu forger une nouvelle représentation de notre volonté nationale, que nous avons pu la communiquer, la propager, la faire comprendre. Dans le monde francophone bien sûr, mais au-delà même des frontières de cet univers linguistique, c'est à travers l'usage de la langue française que nous avons pu faire entendre la voix de la Tunisie dans le concert des nations²⁹.

Faut-il encore signaler que durant la période postcoloniale, certains milieux identifient le français à une « déculturation » puisqu'il s'agit de mettre en valeur, de réhabiliter l'Être national : la langue et la culture tunisiennes. Cependant, loin de se convertir au danger d'une telle contingence, l'État tunisien et les intellectuels ne se sont pas engagés dans les sentiers battus de l'idéologie, mais ils ont emprunté délibérément la voie du métissage linguistique. La langue arabe et le dialecte tunisien semblent intégrer la syntaxe, la phonétique et la grammaire française, ils les ont même ornées de cette *intelligentsia* tunisienne au point d'en créer une langue hybride : le franco-arabe parlé et élargi dans tout le territoire tunisien. Force est donc de constater que l'identité tunisienne est radicalement bi- ou multilingue, à chaque civilisation qui côtoie la terre carthaginoise, la langue renaît, se fait, se défait et se réinvente au contact du langage tunisien. C'est d'ailleurs dans ce contexte que s'est imposée une représentation pédagogique tunisienne faisant du français une langue étrangère : objet d'enseignement/d'apprentissage et d'exploration.

²⁹ Le président tunisien Habib Bourguiba a visité l'Université de Montréal le 11 mai 1968 et a prononcé un discours abordant le concept de la Francophonie. Il a mis en avant l'importance de la Francophonie comme vecteur de solidarité entre les nations partageant la langue française (www.archives.umontreal.ca).

Ensuite, la Tunisie indépendante et moderne choisit librement de maintenir le français dans un système scolaire démocratisé, bien qu'elle soit engagée dans un processus d'arabisation de l'administration et de toutes les institutions étatiques. Prenant appui sur l'Histoire profonde d'une Tunisie, berceau de plusieurs civilisations, l'enseignement du français en particulier et des langues étrangères en général peut être interprété comme le vecteur d'une construction identitaire à la fois enracinée dans le temps et l'espace tout en étant ouverte sur l'Autre. En effet, dans la pratique identitaire culturelle tunisienne, l'ombre française se profile derrière la langue mère, l'arabe et le dialecte tunisien³⁰. Si l'article 6 de la dernière Constitution de la République tunisienne insiste sur l'aspect officiel de la langue arabe, l'article 44 du même décret stipule que :

[L]'État veille également à l'enracinement des jeunes générations dans leur identité arabe et islamique et leur appartenance nationale. Il veille à la consolidation de la langue arabe, sa promotion et sa généralisation. Il encourage l'ouverture sur les langues étrangères et les civilisations. Il veille à la diffusion de la culture des droits de l'Homme³¹.

Plus encore, l'investissement du français après l'indépendance par bon nombre d'intellectuels et d'écrivains est très marquant voire foisonnant et fructueux comme l'attestent les œuvres de Salah Garmadi (1933-1982), les écrits d'Albert Memmi³²

³⁰ L'arabe est la langue officielle de la Tunisie comme c'est indiqué dans toutes les constitutions tunisiennes depuis celle de 1987 jusqu'à l'article 6 du décret présidentiel n° 2022-691 du 17 août 2022, portant promulgation de la Constitution de la République tunisienne, où nous lisons : « La Tunisie constitue une partie de la nation arabe. La langue officielle est l'arabe ». Cette langue est différente du tunisien, un dialecte parlé au quotidien par les Tunisiens avec des variétés régionales. Notons que la Constitution tunisienne la plus récente a été adoptée le 25 juillet 2022 et est entrée en vigueur le 16 août 2022 (www.legislation-securite.tn).

³¹ *Ibid.*

³² Écrivain juif arabe formé à l'école française, d'abord au lycée Carnot de Tunis, actuellement lycée Pilote Bourguiba. Il évoque cette question d'identité dans son roman autobiographique : « À l'image de la ville, le lycée était d'une diversité dépayssante. J'eus des camarades français, tunisiens, italiens, russes, maltais, et juifs aussi, mais d'un milieu si différent du mien qu'ils m'étaient des étrangers. [...] Gêné devant le regard des autres, j'étais furieux contre eux de rouler les r, de ne savoir prononcer cet impossible r français que Paris a

(1920- 2020) et ceux de Hédi André Bouraoui (1932), poète, nouvelliste et universitaire tuniso-canadien dont l'œuvre traite des questions de l'identité, de l'altérité et du métissage culturel.

5. L'interaction territoire tunisien/ langue française ou la dialectique identité/ altérité

Nous avons essayé de montrer que l'identité culturelle tunisienne est foncièrement extravertie, d'autant plus que tous les acteurs du paysage éducatif et culturel ont œuvré pour préserver les pratiques linguistiques de tous les reliquats postcoloniaux lourdement chargés d'idéologies. Il s'agit d'une identité qui se construit dans et à travers un brassage linguistique et langagier qui fait de l'Autre une entité structurante du Moi. Ainsi, nous avons bien vu que par le truchement d'une rive à l'autre de la Méditerranée, une affinité ontologique et identitaire s'est créée entre arabe, tunisien et français débouchant sur une langue composite dont il devient difficile de démêler l'Autre. Mais rappelons tout d'abord ce que nous entendons par le concept d'identité culturelle qui se définit comme :

[L'] expression d'une dimension immanente de l'existence de la collectivité ou de la subjectivité, dimension qui, plus qu'instrumentale, a en elle-même une valeur de médiation active et de finalité ultime. Si c'est bien dans le dialogue et la polémique avec les autres cultures qu'on cherchera la constitution effective d'une identité culturelle (Barth), c'est dans la dimension proprement diachronique, apparaissant dans le retour de chaque culture sur sa propre histoire, que la reconnaissance de l'autre et la reconnaissance de soi par l'autre comme différents trouvent leur pleine signification (Dumont)³³.

Afin de donner au FLE sa pleine signification en Tunisie, il convient d'évoquer les enchantements et les désenchantements de la Francophonie. Cela implique, par conséquent, de poser certaines questions nodales : le français parlé en terre étrangère serait-il identique au français parlé en France ? Ces marques identitaires

imposé à la France », Albert Memmi, *La statue de sel*, Paris, Gallimard, 1966, p. 119.

³³ *L'Encyclopédie philosophique universelle*, op. cit., p. 1211.

que nous appelons « accent » quand il y a la trace d'une langue maternelle sont-elles à bannir ou à accepter ?

Au risque de diluer son être national et son identité culturelle dans l'étrangeté d'une langue, certains s'interdisent de prononcer parfaitement ou idéalement la langue de l'Autre, d'aucuns essaient plutôt d'appréhender la langue avec la rigueur scientifique et académique nécessaire, tels les enseignants. Car c'est probablement dans ces deux thèses adverses que nous pouvons faire exister une certaine construction opératoire de la langue étrangère. Telle est la question : exister dans la langue de l'Autre et faire exister la langue de l'Autre dans son propre territoire. Convoquer les élans identitaires doit rappeler son corollaire, en l'occurrence, la question de l'altérité, car une identité introvertie, enfermée sur ses propres convictions et sur l'étroitesse de l'expérience humaine de la même terre, de la même culture, des mêmes us et coutumes ne peut être que limitante. Et c'est justement à ce stade précis que la didactique des langues vient consolider les vertus de cette vision humaniste du monde et de l'Autre, comme le confirment ces propos :

La didactique des langues est un champ idéal pour aborder la question de l'intégration de l'altérité [...] il y a ainsi toujours de « l'autre », quelque chose dans lequel le sujet ne se reconnaît pas. Et, dans le cas de l'apprentissage d'une langue, ce phénomène est accentué par la nature même de l'objet d'apprentissage, un système linguistico-culturel, adossé à une conceptualisation du monde qui induit, chez ceux pour lesquels il sert de système de repères dominant, un positionnement particulier par rapport à son environnement, aux autres, mais aussi à lui-même. Apprendre une langue étrangère suppose de confronter des conceptualisations du monde différentes et de s'inscrire dans une logique d'intégration, au moins partielle, de ce positionnement autre, ce qui suppose une étape initiale d'acceptation de l'altérité de la langue et de la culture d'autrui, et donc la perception de la singularité de ses références propres. Cette altérité ontologique est rendue encore plus complexe à gérer du fait qu'elle ne peut se manifester qu'au travers d'une prise en charge par des sujets, dans le cadre d'échanges motivés, c'est-à-dire de façon dynamique et située, les sujets étant eux-mêmes porteurs de différences et de complexité³⁴.

³⁴ Danielle Chini, « Gestion de la complexité en didactique des langues : quelle entrée pour un apprentissage intégré de la langue étrangère ? », dans Danielle

L'enseignement du FLE au niveau du secondaire en Tunisie s'organise autour d'une formation polyvalente centrée sur la langue et la littérature françaises.

Les contenus thématiques de tous les manuels déjà cités convergent vers deux idées essentielles : l'affirmation de l'identité tunisienne et l'acceptation de l'Autre. En effet, une panoplie de thèmes comme « rencontres », « scènes de la vie en France », « jeunesse sans frontières » se succèdent dans le manuel de la première année secondaire pour jeter enseignants et apprenants dans un territoire linguistique hétérogène. Une conception tunisienne d'une progression modulaire visant à familiariser les apprenants avec l'élan vers l'Autre, avec des scènes quotidiennes du vécu français ainsi que des monuments et des sites qui sont décrits minutieusement et visités virtuellement. Afin de renchérir sur cette idée, le manuel de deuxième année propose comme thématique-phare « toi, mon semblable » avec des textes d'auteurs rappelant la tolérance, le respect et la liberté. En troisième année, ce même thème sera repris à travers « l'invitation au voyage » et « le droit à la différence ». Pour les classes terminales, ce sont les thèmes de « partage », de « liberté » et de « l'engagement » qui permettront par ricochet de consolider les prérequis enseignés. L'effort des enseignants, des inspecteurs et des conseillers pédagogiques et celui de tous les agents de la scène éducative est hanté par un imaginaire pédagogique dichotomique où identité et altérité se côtoient, s'enchevêtrent et s'affirment sans se heurter. Nous sommes conscients et convaincus en tant qu'enseignants de langue :

[qu'] apprendre une langue étrangère suppose la gestion d'un ensemble complexe d'altérités multiples, ou plutôt d'une altérité multiforme, où le linguistique et le langagier, mais aussi le social et le culturel, le cognitif et l'affectif sont, pour reprendre la métaphore de Morin (1992), « tissés ensemble » comme « autant de constituants hétérogènes inséparablement associés »³⁵.

Chini et Pascale Goutyéraux (dir.), *Rives, Cahiers de l'Arc Atlantique (Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues, formes didactiques et procédures psycholinguistiques)*, n° 3, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 14.

35 *Ibid.*

C'est pour négocier une certaine légitimité épistémologique dans l'interaction identité/altérité que nous tentons de préserver notre bilinguisme fondamental face à l'hégémonie socio-économique de l'anglais qui ne cesse de prendre le dessus. Car, dans cette marche universelle irréversible vers l'anglais, il y a le risque de délaisser le français en tant que vecteur d'une culture et porteur d'un message d'échange, de projets de partenariat avec d'autres nations francophones. Il s'agit d'encourager l'apprentissage et la communication en anglais sans oublier la primauté de la langue arabe ainsi que le statut privilégié du français.

La question de la représentation de l'Autre dans les manuels scolaires invite donc à s'inscrire dans une démarche épistémologique, mettant la dialectique identité/altérité au cœur de l'analyse. Il convient de signaler que les manuels de français de l'enseignement secondaire en Tunisie servent de bouclier contre toute forme de violence ou d'exclusion. Ils abolissent les limites des frontières linguistiques, géographiques et cartographiques au point de créer une sorte de *melting-pot* tunisien moderne où le plurilinguisme est de mine : *Communiquer en français*, *Le français en situation*, *Itinéraires*, *PARTAGE* et les autres manuels seront à lire comme la préface de la genèse d'un discours dithyrambique sur l'Autre, car, comme l'explique Tzvetan Todorov dans *La Conquête de l'Amérique*³⁶, le JE se définit par rapport à l'Autre qu'il porte en soi.

Il semble que les manuels scolaires de français en Tunisie sont cet étalage séduisant pour une jeunesse de plus en plus portée vers l'apprentissage des langues, une sorte de marchandisage qui se crée de la valeur inconstamment en restituant l'Autre dans toute sa splendeur et en le valorisant.

L'enseignement des langues en Tunisie a ceci de particulier qu'il offre un territoire psychologique propice à travers des manuels et des supports pédagogiques permettant simultanément à l'enseignant de s'impliquer et à l'apprenant de rejoindre une représentation pédagogique réfléchie et constructive. Une extirpation

³⁶ Tzvetan Todorov, *La Conquête de l'Amérique : la question de l'autre*, Paris, Seuil, 1982.

fondamentale de toute idée fanatique, de toute forme de rejet ou d'atteinte à l'Autre permet de marquer de son propre sceau la langue et le territoire de l'Autre.

En tant qu'objet de culture et de support d'apprentissage, les manuels scolaires du français en Tunisie ont été conçus pour contrer certains clichés et, surtout, libérer les langues du joug des territoires avec tout ce qui pourrait y peser comme enjeux politiques ou géopolitiques.

Investir dans la représentation de l'Autre, c'est finalement renforcer son inflexion identitaire et contrer les conflits territoriaux au point d'être dans une configuration interculturelle digne d'être partagée et communiquée.

Conclusion

L'étude de l'interférence entre le territoire tunisien et la langue française peut être féconde. Elle l'est d'abord parce qu'il convient de faire le point sur cette question complexe de la rencontre entre un territoire et une langue. Elle l'est aussi parce que, à travers cette étude paratextologique, c'est tout un univers pédagogique et didactique que nous essayons d'interroger. La langue est une dynamique fondée sur des enjeux de pouvoir, sur des liens sociaux et sur des rapports étroits à une culture donnée. Empreinte de plusieurs jugements, de multiples représentations, une langue installe des rapports de jonction ou de disjonction entre plusieurs nations. Elle se présente également à travers son ancrage spatio-temporel qui en fait l'histoire collective. Notre analyse s'est rattachée à la langue française en territoire tunisien : pays multilingue (arabe, tunisien, français, anglais) et membre de la Francophonie afin de mettre l'accent à travers l'examen d'une entité paratextuelle, à savoir l'appareil titulaire des manuels scolaires de l'enseignement secondaire, sur la symbolique de l'imaginaire pédagogique qui souscrit à une forme d'altérité constructive. Voilà pourquoi les livres peuvent toujours être notre voie de salut et voilà au moins un intérêt toujours renouvelable à enseigner une langue étrangère dans son territoire afin que soient manifestées les vertus de la langue et la grandeur d'un territoire.

Références

- Abroug, Fayçal, Mohamed Béchir Othmani, Youssef Noucier et Hayet Ben Salah, *Communiquer en français, 1^{re} année de l'enseignement secondaire*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002.
- Bouazizi, Mohamed Salah, Youssef Noucier, Mongi Riahi et Faïda Ben Amor, *Au gré des textes, 4^e de l'enseignement secondaire, Mathématiques-Sciences expérimentales-Économie et gestion-Sciences techniques-Sciences de l'informatique*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002.
- Bourdieu, Pierre, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- Buron-Brun, Bénédicte (de), *Altérité-Identité-Interculturalité. Tome 2, Perceptions et représentations de l'étranger en Europe et dans l'Arc Atlantique*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- Chini, Danielle, « Gestion de la complexité en didactique des langues : quelle entrée pour un apprentissage intégré de la langue étrangère ? », dans Danielle Chini et Pascale Goutyéraux (dir.), *Rives, Cahiers de l'Arc Atlantique (Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues, formes didactiques et procédures psycholinguistiques)*, n° 3, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 13-55.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- de Bouttemont, Cécile, « Le système éducatif tunisien », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 29, 2002, p. 129-136.
- Genette, Gérard, *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, 1987.
- Idani, Ali, Mongi Ghodhbane et Sabiha Zmerli, *MONDE SINGULIER, VOIX PLURIELLES, 3^e année de l'enseignement secondaire, Lettres*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002.
- Idani, Ali, Sabiha Zmerli et Romdhane Denguir, *PARTAGE, 4^e de l'enseignement secondaire, Lettres*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002.
- Lallement Brigitte et Nathalie Pierret, *L'essentiel du CECR pour les langues. Le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Hachette Éducation, 2015.
- Lasonen, Johanna, *Interculturalisation through music teaching. Line Lifelong in Europe*, Vol. VIII, n° 2, 2003, p. 10-16.

- L'Encyclopédie philosophique universelle*, « Les notions philosophiques », Volume II dirigé par Sylvain Auroux, Paris, Presses universitaires de France, 1989.
- Mansouri, Hassen, Souab Lotfi, Jalila Ben Zineb-Zitouni et Rahma Ben Salem Kheder, *Le français en situation, 2^e année de l'enseignement secondaire*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002.
- Memmi, Albert, *La statue de sel*, Paris, Gallimard, 1966.
- Stolz, Claire, *Initiation à la stylistique*, Paris, Ellipses, 2024, [1999].
- Todorov, Tzvetan, *La Conquête de l'Amérique : la question de l'autre*, Paris, Seuil, 1982.
- Université de Montréal, *Archives et gestion de l'information*, www.archives.umontreal.ca (consulté le 19 février 2025).
- Zerria, Abdelmajid, Ali Hraimi, Habib Hazel et Latifa Berrajah, *Itinéraires Français 3^e, Mathématiques-Sciences expérimentales-Économie et gestion-Sciences techniques-Sciences de l'informatique*, République tunisienne, Ministère de l'Éducation, Centre national pédagogique, 2002.